

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DIRCE HECHLER HERBERTZ

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: princípios e propostas, o
que não pode faltar?

Porto Alegre
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DIRCE HECHLER HERBERTZ

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: princípios e propostas, o
que não pode faltar?

Tese apresentada como requisito para a obtenção do
título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia Universidade
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dr. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre
2016

Ficha Catalográfica

H446p HEBERTZ, DIRCE HECHLER

Práticas Pedagógicas em Educação Infantil : princípios e propostas, o que não pode faltar? / DIRCE HECHLER HEBERTZ . – 2016.

192 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA.

1. Ação Pedagógica. 2. Prática reflexiva. 3. Educação Infantil.
I. VITÓRIA, MARIA INÊS CÔRTE. II. Título.

DIRCE HECHLER HERBERTZ

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: princípios e propostas, o que não pode faltar?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para obtenção de título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr. Maria Inês Côrte Vitória (PUCRS)

Prof^a. Examinadora: Dr. Marília Costa Morosini (PUCRS)

Prof^a. Examinadora: Dr. Marlene Rozek (PUCRS)

Prof^a Examinadora: Dr. Darli Collares (UFRGS)

Prof. Examinador: Dr. Miguel A. Zabalza - Universidad Santiago de Compostela/Espanha
(por vídeoconferência)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e discernimento necessário para lidar com cada etapa deste processo que trouxe consigo inúmeros desafios, encantos, preocupações e superação.

À minha família, muito em especial marido e filha, pela compreensão dos momentos de ausência no convívio e lazer bem como o incentivo e apoio para continuar me dedicando aos estudos e objetivos de vida.

À professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória, minha orientadora, à qual tenho imensa gratidão por suas palavras de estímulo, por acreditar que tudo é possível, e sobretudo pela profissionalização e seu jeito humano de fazer educação.

Ao professor Dr. Miguel A. Zabalza, co-orientador no estágio PDSE, pela acolhida, apoio e orientações em minha estância de estudos e pesquisas na Universidade de Santiago de Compostela – Espanha.

À escola de Educação Infantil, imenso agradecimento por abrir as portas institucionais colocando à disposição os espaços e professoras para a realização da coleta dos dados empíricos.

Às professoras da escola que gentilmente se dispuseram a contribuir e colaborar para que este estudo fosse viável.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, por partilharem seus conhecimentos e experiências, oportunizando a mobilização de novos saberes.

Aos colegas pela amizade, companheirismo e parcerias de estudo.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação pela atenção, carinho e disponibilidade sempre dispensada.

À CAPES, pelo financiamento deste projeto de vida.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP/PUCRS – Comitê de Ética em Pesquisa/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

CF- Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FACED – Faculdade de Educação

GT- Grupo de Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OREALC - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RIES – Rede Sul-Brasileira de Investigadores da Educação Superior

SEF – Secretaria de Economia e Finanças

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta investigação apresenta a temática Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Para tanto, problematizamos a seguinte questão: Em se tratando de práticas pedagógicas em Educação Infantil, que princípios e propostas não podem faltar? As questões norteadoras deste estudo foram: 1. De que forma os professores organizam o ensino junto a crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, levando-se em conta o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação? 2. Quando e como ocorre a prática de reflexão sobre a própria ação docente no cotidiano dos professores pesquisados? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, cujo objetivo foi analisar as práticas pedagógicas no contexto de duas turmas (nível III e IV) de Educação Infantil considerando as demandas das dimensões do planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações, entrevista semiestruturada e diários de aula na perspectiva de Zabalza (2004). A análise de dados foi realizada com base na teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). As teorias que fundamentam o trabalho se alinham aos estudiosos em formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Infantil, discutindo a relação entre os saberes teóricos e práticos da ação pedagógica e reflexão sobre sua própria prática docente. Como resultados desta pesquisa podemos indicar que o trabalho pedagógico deve levar em conta o interesse das crianças; os projetos de trabalho pedagógico devem abranger todas as áreas do conhecimento; o planejamento e trabalho docente devem alinhar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola; a flexibilidade no planejamento; a organização do ensino; a valorização das diferentes linguagens; o reconhecimento e respeito à singularidade e à diversidade das crianças; a relação constante entre teoria e prática; o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo; o registro e reflexão sobre a própria prática pedagógica; a avaliação mediadora e formativa.

Palavras-chave: Ação Pedagógica. Prática reflexiva. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research presents the theme Pedagogical Practices in Early Childhood Education. Therefore, we question the issue: What should be taken into account when it comes to discussing planning, teaching, learning and assessment in Early Childhood Education? The guiding questions of this study were: 1. How teachers organize teaching with children from 4 to 5 years old in Early Childhood Education, taking into account the planning, teaching, learning and assessment? 2. When and how is the practice of reflection on own teaching activities in the daily lives of teachers surveyed? This is a qualitative research, characterized as a case study aimed to analyze the pedagogical practices in the context of two classes (level III and IV) Early Childhood Education considering the demands of the dimensions of planning, teaching, learning and assessment. The instruments used for data collection were observations, semi-structured interview and daily lesson in perspective Zabalza (2004). Data analysis was based on the theory of content analysis (Bardin, 2010). The theories behind the work line up to students in teacher training and pedagogical practices in Early Childhood Education, discussing the relationship between theoretical and practical knowledge of pedagogical action and reflection on their own teaching practice. As results of this research we can indicate that the pedagogical work must take into account the interest of the children; Pedagogical work projects should cover all areas of knowledge; Planning and teaching work should be aligned with the School's Political Pedagogical Project; Flexibility in planning; The organization of teaching; The valuation of the different languages; Recognition and respect for the uniqueness and diversity of children; The constant relationship between theory and practice; The commitment of all those involved in the educational process; The recording and reflection on the pedagogical practice itself; The mediating and formative evaluation.

Keywords: Pedagogical Action. Reflective practice. Child education

RESUMEN

Esta investigación versa sobre prácticas pedagógicas en Educación Infantil, y en ella ponemos en duda: Cuando hablamos acerca de las prácticas pedagógicas en Educación Infantil, ¿cuáles son los principios y las propuestas que no se pueden perder? Así, las preguntas de investigación de este estudio fueron: 1. ¿Cómo organiza el profesorado la enseñanza con niñas y niños de 4 a 5 años, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones mencionadas? 2. ¿Cuándo y cómo se da la reflexión sobre las actividades de enseñanza propias de la vida cotidiana del profesorado encuestado? Siendo una investigación cualitativa, que se concreta en un estudio de caso, el objetivo se centró en las prácticas pedagógicas en el contexto de dos clases (nivel III y IV del sistema educativo brasileño) de Educación Infantil teniendo en cuenta las exigencias de las dimensiones arriba citadas. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron observaciones, entrevista semiestructurada y la práctica diaria, de acuerdo con Zabalza (2004). El análisis de datos se basó en la teoría de análisis de contenido (Bardin, 2010). Las teorías de trabajo se ligan a los estudios en formación docente y prácticas pedagógicas en Educación Infantil, discutiendo la relación entre el conocimiento teórico y práctico de la acción y la reflexión pedagógica sobre la propia práctica docente. Como resultado de esta investigación se puede decir que el trabajo pedagógico debe tener en cuenta los intereses de los niños; los proyectos de trabajo pedagógicos deben cubrir todas las áreas del conocimiento; la planificación y el trabajo docente debe estar conforme al Proyecto Político Pedagógico de la escuela; la flexibilidad en la planificación; la organización de la educación; la apreciación de los distintos lenguajes; el reconocimiento y el respeto de la singularidad y la diversidad de los niños; la relación constante entre la teoría y la práctica; el compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo; el registro y reflexión sobre su propia práctica docente; la evaluación formativa.

Palabras clave: Acción Pedagógica. Práctica Reflexiva. Educación Infantil

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO	10
2	DELINEANDO A PESQUISA	19
2.1	PROBLEMATIZAÇÃO	19
2.2	OBJETIVO	19
2.3	QUESTÕES NORTEADORAS	19
2.4	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	19
2.5	INSTRUMENTO.....	24
2.6	SUJEITOS DA PESQUISA	26
2.7	CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA	27
2.7.1	Espaços de Atuação	28
2.7.2	Concepção Pedagógica da Escola.....	29
2.7.3	Avaliação	30
2.7.4	Avaliação na Educação Infantil	30
2.8	ÉTICA DA PESQUISA.....	31
3	MARCOS NORMATIVOS/LEGAIS	32
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: delineamento histórico	32
3.1.1	A Educação Infantil no contexto Europeu.....	32
3.1.2	A Educação Infantil no contexto Brasileiro	35
3.1.3	As DCN's e as Propostas Educacionais para a Educação Infantil no contexto brasileiro 40	
3.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL - LEGAL - DE 4 A 5 ANOS	43
3.2.1	Estatuto da Criança e do Adolescente: os direitos da criança	43
3.2.3	A Educação Infantil do ponto de vista das DCNEI's	47
3.2.4	A Educação Infantil do ponto de vista do RCNEI.....	49
3.3	A CRIANÇA DE DIREITOS	51
3.3.1	A criança de 4 a 5 anos do ponto de vista do planejamento, do ensino, da aprendizagem e da avaliação.....	51

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: que histórico é esse?.....	57
3.5 TEORIA E PRÁTICA: uma relação em permanente (re)construção	66
3.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: conceitos e significados	73
3.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: o que revelam os dados da ANPED e CAPES	77
3.7.1 O que revelam os trabalhos do GT 07 e GT 08 da ANPED.....	77
3.7.2 O que dizem os trabalhos publicados no banco de teses da CAPES	81

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: a busca de respostas e a geração de novas perguntas **84**

4.1 DIMENSÕES PEDAGÓGICAS	97
4.1.1 Planejamento como organização do trabalho pedagógico	97
4.1.2 Ensino: valorização dos conhecimentos prévios (alunos e professora)	102
4.1.3 Aprendizagem: os diferentes contextos	105
4.1.4 Avaliação: respeito aos diferentes processos	109
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: Aspectos emergentes nos Diários da Pesquisadora	114
4.2.1 Organização do ensino através de projetos	114
4.2.2 Brincar: espaços abertos e fechados	122
4.2.3 Cuidar e educar: papel do professor, integridade física, alimentação, limites.....	128
4.2.4 Respeito e valorização da diversidade: inclusão, ritmos de cada um, interação, linguagem	132
4.2.5 Afetividade: escuta, acolhida, respeito, vínculos.....	136
4.2.6 Uso dos diferentes espaços e organização dos ambientes	139
4.2.7 A leitura de literatura e a arte como propulsoras da criatividade	143
4.2.8 Características do professor na Educação Infantil: saberes necessários	149
4.3 A REFLEXÃO DOCENTE E A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA	152
4.3.1 O registro sobre a prática pedagógica.....	152
4.3.2 O processo pedagógico reflexivo	157

5 PRINCÍPIOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..... **161**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A	182
APÊNDICE B.....	184
ANEXO A.....	185
ANEXO B.....	186

1 CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO

O presente estudo de doutoramento nasceu a partir das investigações realizadas no Mestrado, o qual abordava a reflexão docente na Educação Infantil e Anos Iniciais a partir da escrita dos Diários de Aula na perspectiva de Zabalza (2004). Tal pesquisa teve seu foco na formação de professores e, dentre outros achados, constatamos que os registros efetivamente proporcionam reflexão e qualificação na prática pedagógica docente, além de concretamente termos verificado que as professoras traziam nos relatos presentes nos diários as dimensões pedagógicas de planejamento, ensino e aprendizagem e avaliação. Havia uma preocupação com o planejamento das aulas e atividades, porém, em alguns diários, a proposta de práticas docentes não vinha seguida de um diagnóstico na turma, contemplando os interesses, mas sim de algo pensado a partir dos conteúdos curriculares a serem trabalhados naquele ano. E, quando as propostas partiam da professora, tornava-se um desafio maior para mobilizar os alunos frente a determinadas atividades e ações. Gerou-se, portanto, em algumas circunstâncias, aquilo que convencionamos chamar de frustração docente.

As professoras planejavam suas aulas diariamente: entendiam que o planejamento deve ser flexível, porém, essa percepção não era advinda de uma reflexão *a posteriori*, isto é, não servia para redirecionar suas propostas e atividades. Evidenciamos, ainda, uma preocupação docente em relação à aprendizagem dos alunos e em dispor de atendimento individualizado, bem como destacamos a ênfase sobre o vínculo afetivo estabelecido entre docentes e discentes. As docentes perceberam de que no Diário de Aula podem registrar particularidades de si e perceber-se como pessoa e profissional; consideraram que os registros contribuem significativamente para a retomada do que pode ser aperfeiçoado, ou seja, os Diários de Aula auxiliam na qualificação profissional por proporcionarem uma autoavaliação e o eventual repensar da metodologia empregada nas aulas, da didática e do próprio comportamento; atribuíram aos Diários de Aula um espaço de desabafo, de catarse que permite retornar para (re)ler e (re)fazer reflexões sobre sua ação pedagógica, (re)dimensionando-a e (re)significando-a constantemente.

Dessa perspectiva, e a partir das reflexões da pesquisa, juntamente com a experiência docente em Nível de Ensino Superior e especificamente de Supervisora de Estágios na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suscitou-me o interesse em continuar investigando acerca das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil. Minha

trajetória como docente do Curso de Pedagogia, trabalhando com disciplinas específicas da Habilitação de Orientação Educacional - a qual foi extinta da graduação, passando a ser ministrada em Cursos de Especialização - e disciplinas do currículo novo, me fizeram mais que nunca sentir as inquietações que me acompanhavam ao longo do percurso formativo. Tal Resolução CNE/CP 1/2006 – Art. 2º reza que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, refletindo sobre a trajetória da minha formação, posso constatar que, ao realizar o curso do Magistério, no início da década de 90, hoje denominado Curso Normal, havia a formação apenas para o exercício da docência no âmbito dos anos iniciais para o Ensino Fundamental. Formação específica para a Educação Infantil se encontrava em cursos de Ensino Superior, extensão e afins. Outro aspecto relevante a ser destacado na formação para anos iniciais era a ênfase dada aos recursos e materiais didáticos. Muita confecção de distintos materiais, elaboração de jogos e de material concreto, ao longo do curso, determinadas pelos docentes, cada qual com seus objetivos - porém, sem espaço para interação e reflexão acerca dos mesmos, assim como também havia escassa reflexão sobre a prática do professor. Talvez esses paradigmas estivessem consoantes com as teorias vigentes na época. Por isso mesmo, para esses docentes, a formação de professores ainda se pautava na perspectiva do fazer. Na perspectiva do confeccionar. Na perspectiva da materialidade dos recursos a serem utilizados em aula.

Dessa forma, no exercício da supervisão de estágio das acadêmicas do curso de Pedagogia, foi possível observar nos seus relatos e planejamentos, bem como nas visitas *in loco*, que se fazia necessário romper com práticas pedagógicas pautadas apenas numa lógica diretiva e não dialógica. Sendo assim, meu percurso formativo se pautou tanto por vivências extremamente enriquecedoras quanto por experiências que me inquietavam. As inquietações que permearam esta trajetória acabaram por se transformar em pistas do que eu queria aprofundar e conhecer mais. Se transformaram em perguntas para as quais necessitava encontrar respostas. Embora tais respostas sempre redundassem em novas perguntas. Muitas delas presentes nesta tese de doutoramento. Além dessas questões, houve um marco definitivo para os encaminhamentos deste estudo, ou seja, o levantamento realizado acerca da formação

docente e das práticas pedagógicas em Educação Infantil durante um semestre de aula do Programa de Pós-graduação em Educação da disciplina Construindo o Estado do Conhecimento de sua Dissertação ou Tese. Sobre isso, foi elaborado um panorama a partir de dados que as pesquisas e publicações nos bancos da ANPED¹ e CAPES² nos apontam, conforme capítulo próprio que detalha os dados e análises. Podemos inferir que se observou nos últimos seis anos um índice de maior investigação no campo da formação em Nível de Ensino Superior e Pós-Graduação. Dessa forma, notamos um silêncio sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas em Educação Infantil, foco deste estudo. Tais reflexões ficam evidenciadas na tabela a seguir.

Tabela 1 - Síntese de trabalhos publicados na ANPED

GT	GT 07	GT 08
Recorte temporal	2009 – 2014	2009 – 2014
Título do GT	Educação de crianças de 0 a 6 anos	Formação de Professores
Trabalhos publicados	105	140
Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Infantil	21	06
Formação docente e práticas pedagógicas no Ensino Superior/Anos Iniciais/ Infância/ Políticas públicas/ Outros	84	134

Fonte: Banco de Dados da ANPED – 2009-2014

A partir dos dados da tabela 1, observamos que nos últimos seis anos houve uma centralização de pesquisas realizadas em diferentes aspectos da área educacional, e com menor intensidade sobre a formação docente na Educação Infantil. Duas perguntas tornam-se relevantes: O que leva a comunidade científica a explorar em maior número o campo de formação e atuação em nível superior e pós-graduação? O que nos diz o silêncio de pesquisas sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Infantil? Na mesma perspectiva, a tabela 2 apresenta os dados do banco de Teses da CAPES no período dos últimos seis anos (2007–2012). A partir dele, é possível verificar um índice mais elevado de pesquisas voltadas à formação docente para a Educação Infantil.

Tabela 2 - Síntese de trabalhos publicados na CAPES

Recorte temporal	2007-2012
Nível de formação	Doutorado
Temática	Formação de professores em Educação Infantil
Trabalhos publicados	144
Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Infantil	23
Formação docente e práticas pedagógicas no Ensino Superior/Anos Iniciais/Políticas públicas/ Outros	121

Fonte: Banco de teses da CAPES

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Os dados obtidos das teses nos bancos da CAPES nos levam a perceber um índice gradativo de elevação nas pesquisas em relação à formação docente para a Educação Infantil, se comparados aos dados da ANPED. Analisando dados de pesquisas realizadas no campo da formação de professores, é interessante identificar como os diferentes períodos vão delineando e determinando as pesquisas nesta área. Dessa forma, o artigo *O estado da arte da formação de professores no Brasil* (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO e BRZEZINSKI, 1999) partiu de análises feitas com base nas publicações do GT 08 – Formação de professores da ANPED, de dissertações e teses da CAPES e periódicos de revistas de Educação, nas quais verificaram, na década de 90, a preocupação em formar e instrumentalizar o professor com o foco para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras ainda apontam que, nesta época, havia um silêncio quase total no que se refere à formação docente para o contexto do Ensino Superior, para a Educação de Jovens e Adultos e, também, para o Ensino Técnico.

Como se pode observar, a formação para os profissionais de Educação Infantil ainda não se fazia presente no contexto educativo, embora a LDB 9394/96 já determinava a formação destes profissionais em curso de nível superior. Além dos aspectos formativos para o exercício da docência em Educação Infantil, há outra questão importante a ser considerada nesta investigação, a legislação vigente que regulamenta o ingresso da criança a partir dos 4 anos na Educação Infantil. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2008 – Ministério da Educação, é determinada uma nova organização para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, a qual influencia diretamente a Educação Infantil, estabelecendo nova estruturação para este nível de ensino. Dessa forma, o parecer no item 3 estabelece que: “a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade” (MEC, 2008, p. 02). De igual modo, é preciso deter o olhar sobre a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual altera o Art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Nesse sentido, o Art. 208 inciso primeiro afirma: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Considerando as modificações da organização na Educação Básica em nosso país, especialmente nos primeiros anos da escolarização obrigatória, há que se considerar o que prevê a legislação atual. Tal como reza a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual “altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (p. 01, 2013)”, ela prevê, no Art. 4º inciso I, que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” legitima o período estudantil para a educação básica. Portanto, a partir de 2013, torna-se obrigatório o ingresso escolar das crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. A lei ainda é clara ao determinar, no Art. 6º, que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Retomando o aspecto das pesquisas e publicações da comunidade científica no Brasil, com o objetivo de conhecer o que havia de estudos realizados, buscamos mapear os trabalhos do Banco de dados da ANPED no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, e os trabalhos publicados no GT 08 – Formação de Professores e do Banco de Teses da CAPES nos últimos seis anos. Para fazer a busca a partir dos resumos e palavras-chave de cada trabalho, foram usados os descritores Formação de Professores em Educação Infantil; e, Práticas Pedagógicas em Educação Infantil.

Em linhas gerais, o levantamento dos trabalhos publicados nos últimos 06 anos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas revela que a maioria dos estudos se concentram na formação inicial e continuada dos professores em Nível de Ensino Superior e Pós-Graduação, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. Os cursos de licenciatura são a fonte das muitas investigações, em especial o curso da Pedagogia, que tem um número expressivo, ao contrário do que apontavam os dados no início da década de 1990, conforme (ANDRÉ, [et al], 1999). Na elaboração do estado da arte sobre a Formação de Professores, as autoras verificaram que o maior número de investigações se dava na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores; identidade e profissionalização docente e revisão de literatura.

Constataram, ainda, que os trabalhos que investigavam sobre a formação continuada eram concebidos com o que se convencionou como formação continuada em serviço, dando forte ênfase no papel da profissionalização docente e incentivando o professor a desenvolver sua ação pedagógica baseada na prática reflexiva. Ainda, inferiram, a partir das análises dos textos, que “a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente,

na instituição escolar” (ANDRÉ, [et al], 1999, p. 308). As análises realizadas pelas autoras naquele período permitiram também perceber que estudos realizados sobre a prática pedagógica se destacavam sob três aspectos:

a) análise de experiências de sala de aula, usando enfoques construtivistas ou investigando práticas avaliativas; b) análise das contradições entre o discurso e as práticas docentes; e c) registro de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino (p. 308).

É interessante observar que as autoras vão delineando todo o mapeamento realizado e apontando os principais aspectos levantados. Afirmam que, de um universo de 70 trabalhos publicados no GT – 08 Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, identificaram:

[...] uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Ademais, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação. Mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural (ANDRÉ, [et al] 1999, p. 309).

Este é o cenário que se apresentava na década de 90, a ênfase era na Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no século XXI, mais precisamente na segunda década deste milênio, encontramos um índice expressivo de trabalhos publicados na ANPED e CAPES sobre a Formação de Professores voltada para o Ensino Superior e Pós-Graduação. E, então, nos questionamos: E a Formação Docente para a Educação Infantil? Não havia o entendimento da necessidade de formar o professor para este nível de ensino? Com a promulgação da Resolução CNE/CP 1/2006 – Art. 2º, as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, modificou-se o foco, reestruturando o viés de atuação do profissional, focando a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Perguntamos, então, o que justifica o silêncio da formação neste nível da Educação Básica?

Percebemos que a tendência contemporânea são os estudos e pesquisas voltados para o contexto do Ensino Superior e Pós-Graduação, tendo em vista sua expansão, exigências e diversidade. Outro aspecto que nos faz pensar sobre o aumento de pesquisas neste nível de ensino é que houve mudanças significativas em relação às políticas, leis, resoluções e programas

que regem o curso de Pedagogia, por exemplo. No entanto, a Formação de Professores em Educação Infantil se configura em espaço e formação de menor investigação nestes últimos 06 anos. A análise nos mostra que dos 218 trabalhos, 27 % dos textos abordam a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Assim, fica evidente que há pouca investigação nesse campo educativo. Ao realizar a busca sobre pesquisas na formação de professores, encontramos em (PRADA, VIEIRA, LONGAREZI, 2012) uma investigação em nível de Pós-Graduação e Formação de Professores na qual os autores fazem uma análise de produções feitas no início do Séc. XXI, valendo-se de um recorte temporal entre 2003-2007. Os autores evidenciaram que, neste período, prevalecia o discurso acerca da formação do “professor reflexivo, pesquisador e transformador da realidade” (p.35) muito presente nas discussões e práticas acadêmicas. Apontam, ainda, que a recorrência desta sistemática de trabalho ao longo dos anos de formação dos professores proporcionava poucos avanços em relação à efetiva prática reflexiva, bem como da “reflexão sobre a reflexão” com o objetivo de construir novos saberes e a mudança real sobre a realidade educativa. Discorrer sobre a Formação Docente nos remete a uma temática já bastante investigada, dada a sua importância, porém, a discussão se torna sempre atual pela sua dimensão e profundidade diante do novo contexto sociopolítico-educacional. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] são três os fatores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia (GARCÍA, 1999, p. 11).

Com as evoluções tecnológicas da informação e comunicação na contemporaneidade, mudou também a organização e a natureza do trabalho. E o autor chama a atenção de que a formação democratiza a acessibilidade das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Nesta perspectiva, a formação tem uma contínua prioridade de ser considerada como um investimento a fim proporcionar avanços no campo educacional, haja vista suas potencialidades. Considerando este contexto, apresentamos o estudo com dados que nos permitem refletir sobre o cenário brasileiro dos últimos seis anos acerca da Formação de Professores especificamente em Educação Infantil. No contexto educacional, são evidentes as demandas de qualificação profissional, denominadas de Formação Continuada, oferecidas através de cursos, seminários, congressos e grupos de estudo, por exemplo. Dessa forma, é possibilitado aos professores espaço de formação e de reflexão sobre sua ação. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica servem como “possibilidade de reorganização e refinamento das ideias,

concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, Arroyo (2009), também faz perceber com clareza sua preocupação sobre um aspecto relevante no contexto da formação de professores - principalmente na Educação Infantil, que é o foco desse estudo – a qual contribui significativamente no fazer pedagógico: a imagem e a autoimagem do professor, ou seja, como ele se percebe em seu cotidiano, e o autor sugere que o professor se “problematize” a si mesmo, levando a libertar-se das imagens docentes que são amadas ou odiadas. Alguns autores como (SCHON (2008); CONTRERAS (2002); STENHOUSE (1998); ZEICHNER (1992, 1998)) abordam a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica como parte importante em relação à sua formação. Tal aspecto recai sobre os profissionais desta faixa etária uma vez que o trabalho docente com crianças pequenas exige que o professor tenha a flexibilidade de planejamento, atendendo o binômio do cuidar e do educar, e que esta prática esteja vinculada a projetos oriundos das curiosidades das crianças. Nesse sentido, podemos pensar que o professor que não tem a prática da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, não se percebendo, muitas vezes, como parte do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Sobre a importância da reflexão docente, Bolzan (2009, p. 17) afirma que “refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor”. Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 106) aponta que “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”. No entanto, reflexões a respeito da formação inicial e continuada do professor são estruturadas a fim de contribuir de maneira significativa e efetiva com a oferta dos cursos de formação docente. Na visão de Libâneo (2002), “o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor no currículo e na metodologia, os princípios e os processos de aprendizagem” (p.73). Faz-se necessário, então, que os educadores se abasteçam de uma formação imbricada pelo gosto na aquisição de novos conhecimentos, impregnada por permanentes interrogações e que estejam dispostos a utilizar metodologias de ensino que instiguem e promovam a discussão. Assim, entendemos que a formação deve estar próxima dos professores, ou seja, fazer parte do contexto e do cotidiano vivido por eles. Os professores precisam de espaço e momentos para novas aprendizagens, as quais refletirão sobre os alunos.

Identificamos, também, que são raros os trabalhos que abordam sobre as Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Os trabalhos apresentam uma preocupação com a formação inicial e continuada dos professores para todos os demais níveis de ensino. Também, apontam para uma diversidade de temáticas investigadas como: políticas públicas, currículo, gestão, saberes docentes, entre outros. Podemos inferir que a Formação Docente caminha de acordo com os interesses e demandas sociais, culturais e políticas de cada época em nosso país. Por fim, os diferentes campos analisados apontam uma intensa busca de investigações sobre o tema da Formação Docente no Ensino Superior e Pós-Graduação e uma escassez para a Educação Infantil. Da mesma forma, mostram que há poucos trabalhos para referenciar as Práticas Pedagógicas em Educação Infantil.

Diante desse panorama brasileiro, considerando a carência de investigações atuais no campo docente da Educação Infantil sobre as práticas pedagógicas, a obrigatoriedade na escolaridade da criança aos 4 anos, e, como integrante do Grupo de Estudos sobre Infâncias³, tenho como objetivo investigar sobre as práticas pedagógicas – planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação - em Educação Infantil, analisando o cotidiano pedagógico de atividades realizadas em espaços abertos (pátio, pracinha) e fechados (sala de aula, biblioteca, refeitório) das crianças de 4 a 5 anos. Ressaltamos que a problematização da tese indica o tensionamento que se estabelece entre princípios e propostas fundantes da educação infantil e qualidade na educação infantil. Podemos dizer que o maior dilema/desafio na educação infantil seja o de transformar princípios e propostas considerados por nós como básicos em elementos que sustentem um trabalho consistente e diferenciado em termos de potencial pedagógico. Nossa intenção é que os achados desta investigação sirvam não apenas para descrever o cenário da pesquisa, mas que avance para fora da realidade pesquisada, alcançando outros contextos de educação infantil.

³ Grupo de Estudos sobre Infâncias está vinculado ao Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação do Educador, o qual tem registro na plataforma do CNPq e no Sistema de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Os estudos têm como objetivo discutir e analisar à luz dos teóricos da área os aspectos que se relacionam às Infâncias.

2 DELINEANDO A PESQUISA

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Em se tratando de práticas pedagógicas em Educação Infantil, que princípios e propostas não podem faltar?

2.2 OBJETIVO

Analisar as práticas pedagógicas no contexto de duas turmas (nível III e IV) de Educação Infantil considerando as demandas das dimensões do planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.

2.3 QUESTÕES NORTEADORAS

De que forma os professores organizam o ensino junto a crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, levando-se em conta o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação?

Como e quando ocorre a prática de reflexão sobre a própria ação docente no cotidiano dos professores pesquisados?

2.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para melhor desempenhar o papel de pesquisador, entendemos ser importante que ele utilize seu conhecimento prévio, aliando-o a teorias compatíveis com a fundamentação da temática investigada. Devemos considerar, também, que não há como se desvincular dos valores, princípios, interesses de quem faz pesquisa, afinal não há trabalho científico que se pautem pela neutralidade. De igual modo, é imprescindível o manejo rigoroso das diversas técnicas que se adequem ao problema, às questões de pesquisa e à fundamentação teórica da investigação aqui proposta, para que os resultados e achados da investigação sejam fidedignos.

Nesse sentido, o pesquisador terá à sua frente um caminho para a compreensão da realidade investigada. Na perspectiva de Gatti (2007, p. 57), “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Dessa forma, na condição de pesquisador, é importante sistematizar os dados coletados numa perspectiva de investigação na qual a responsabilidade e a ética devem se fazer presentes o tempo todo. Para realizar uma pesquisa, é necessário que o pesquisador promova a análise dos dados coletados, as evidências, as informações sobre a temática investigada como também o conhecimento teórico acerca do estudo.

Nessa perspectiva, optamos pela abordagem qualitativa da pesquisa, fundamentada em André (1995), que caracteriza a investigação como “naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (p. 17). Essa abordagem defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações recíprocas” (p. 17). Logo, trata-se de uma metodologia que dá ênfase à descrição dos fatos, à inferência, à teoria fundamentada e às compreensões do investigador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A caracterização do termo qualitativo é apresentada como um conjunto de pressupostos e procedimentos com o objetivo de interpretar e compreender as representações e os significados peculiares que os sujeitos atribuem às suas práticas cotidianas (BOGDAN e BICKLEN, 2010). Nesse sentido, o pesquisador, na abordagem qualitativa, estabelece estratégias e procedimentos os quais lhe possibilitam levar em consideração as experiências sob o olhar do investigado. Aprofundando o campo da pesquisa, os autores afirmam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51).

O procedimento de investigação que norteou a pesquisa foi o estudo de caso, Ludke e André (1986), o qual é explanado por “se desenvolver numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada” (p. 18). As autoras destacam sete características fundamentais do estudo de caso:

1. *Visam à descoberta*⁴: mesmo que o investigador tenha princípios teóricos iniciais, se manterá atento aos novos elementos que podem emergir durante o estudo e podem ser

⁴ Grifo das autoras

importantes na investigação. O conhecimento não é algo acabado, é uma construção constante. Por isso, o pesquisador está sempre em busca de novas respostas e indagações no decorrer da pesquisa.

2. *Enfatizam a interpretação em contexto:* levar em consideração o contexto em que ocorre o estudo para compreender melhor o objeto a ser investigado. Dessa forma, o problema, as manifestações, as ações, os comportamentos das pessoas devem ser relacionados ao ocorrido em específico ou ao problema da investigação.

3. *Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda:* o investigador busca revelar a pluralidade de dimensões presentes em uma situação ou problema, focalizando-o como um todo. Nessa abordagem, a ênfase recai sobre a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes.

4. *Usam uma variedade de fontes de informação:* para desenvolver um estudo de caso, o pesquisador se utiliza dos dados coletados em diferentes situações e momentos com os diversos informantes previamente escolhidos. Se o estudo é realizado em uma escola, o pesquisador procurará realizar observações em sala de aula, nos intervalos, nas reuniões, no período de entrada e saída dos alunos. De posse dos vários dados, poderá realizar um cruzamento de informações, descobrir novos dados, afastar suposições ou perceber outras hipóteses alternativas.

5. *Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas:* o pesquisador procura relatar suas experiências ao longo do estudo, a fim de possibilitar ao leitor ou usuário suas “generalizações naturalísticas”.

6. *Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social:* se o objeto de estudo suscitar diferentes opiniões, o pesquisador aponta em seu estudo as divergências e descreve seu ponto de vista sobre a questão.

7. *Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa:* um estudo de caso pode ser apresentado de diferentes formas. No caso da pesquisa, é construído durante o processo de estudo. O objeto abordado neste estudo se foca na organização do ensino do professor que atua junto a crianças de 4 a 5 anos tendo em vista a análise do planejamento, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A pesquisa, ao valer-se da abordagem qualitativa e na busca de ampliar seus conhecimentos sobre a temática investigada, caminha numa perspectiva de analisar os dados nas dimensões e profundidade compatíveis com o rigor que um estudo desta natureza requer. Essa abordagem denota importante possibilidade para a coleta de dados e a posterior interpretação, desvendando a qualidade dos fenômenos e o que significam no contexto investigado. O enfoque qualitativo apresenta peculiaridades que

aproximam o pesquisador do ambiente dos sujeitos da pesquisa, possibilitando interpretações analíticas, em conjunto com as observações (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Acerca dos cuidados do pesquisador, ao interpretar esses dados obtidos, Chizzotti (1998) afirma que:

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

Nesse sentido, fundamentada pela abordagem qualitativa, a interpretação dos dados das observações e entrevistas semiestruturadas, que são os instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa, se darão a partir da Análise de Conteúdo, seguindo as três etapas organizadas por Bardin (2010):

a) A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, através da leitura flutuante e a classificação dos materiais recolhidos. É necessário que haja descarte ou ajustes dos dados obtidos dos diários ou das entrevistas. Além disso, também serão levantadas as hipóteses iniciais, para serem posteriormente confrontadas.

b) A exploração do material é uma “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2010, p. 127).

c) O tratamento dos resultados, que deixam de ser brutos a ser significativos e válidos, é a fase em que são pensadas e organizadas as categorizações. Uma, determinadas *a priori*, como as Dimensões Pedagógicas, a reflexão docente e o redimensionamento pedagógico, e outras *a posteriori*, as práticas pedagógicas em Educação Infantil: aspectos emergentes nos Diários da Pesquisadora, conforme observações registradas e das respostas das professoras nas entrevistas.

Considerando tais aspectos, a presente investigação contou com observações das práticas pedagógicas das duas professoras nos diferentes espaços: sala de aula, pátio e praça de brinquedos, refeitório, biblioteca, sendo que inicialmente se realizou em cada turma cinco observações, uma vez por semana, para não se tornar muito invasivo. A alternância dos dias possibilitou conhecer a dinâmica e rotina⁵ para cada dia da semana. Mais para o final do semestre as observações foram agendadas para uma semana na íntegra (segunda a sexta) em

⁵ A rotina em cada turma consiste em proposições de atividades pedagógicas diferenciadas para cada dia da semana. Tais propostas e atividades se encontram detalhadas na categoria das Práticas Pedagógicas em Educação Infantil no subtítulo 4.2.1 que trata da organização do ensino através de projetos.

cada turma, sugestão dada pela Coordenadora Pedagógica, para melhor acompanhar a sequência e rotina empreendidas nas duas turmas. As observações se realizaram no turno da tarde, das 13h às 17h, horário de funcionamento das atividades para as crianças do nível III e nível IV. Ressaltamos que tais observações foram importantes para conhecer a prática pedagógica das professoras, mas, mais que isto, os registros no diário, além de servir como forma de estruturação do pensamento da pesquisadora sobre os aspectos evidenciados, serviram para reflexão e análise ao mesmo tempo em que ainda complementaram a compreensão das respostas na entrevista semiestruturada realizada com cada professora posteriormente, as quais estão identificadas no subtítulo *Sujeitos da pesquisa*. Portanto, o que deu origem às categorias deste estudo foi o conjunto de aspectos evidenciados tanto nas observações como nas respostas das professoras, embora as análises tenham se dado sobre os dados da entrevista. Nesse sentido, entendemos que, no procedimento da entrevista, é importante estabelecer ou criar um clima favorável para a sua realização, deixando o entrevistado à vontade para falar sobre as questões abordadas pelo entrevistador. Assim, concordamos com Ludke e André (1986, p. 33) quando afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Conforme as autoras, “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34), é o tipo mais usado nas pesquisas qualitativas. Além disso, a entrevista semiestruturada “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial” (p. 34).

Percorrendo a trajetória de como todo o processo foi organizado, vale relatar que a escola, na pessoa da direção/proprietária, ofereceu a instituição e o trabalho escolar como campo de pesquisa, uma vez que esta investigação seria na perspectiva da Educação Infantil. No ano de 2014, deu-se todo o alinhamento inicial de possibilidades através de 10 visitas à escola, a fim de conhecer seus espaços, sua proposta pedagógica e tornar esta pesquisadora familiar às professoras, houve, ainda, a convite da escola, a participação na reunião de entrega das avaliações aos pais de cada turma (nível III e nível IV) e uma palestra para as famílias. Contudo, as observações se realizaram no período do segundo semestre de 2015, haja vista a participação desta pesquisadora no Programa de Doutorado Sanduíche – estágio PDSE/CAPES, na Universidade de Santiago de Compostela/Espanha, no decorrer do primeiro semestre daquele ano. A inserção em cada sala de aula deu-se através da apresentação da professora de cada turma, bem como a apresentação da própria pesquisadora, doutoranda em educação. Claro está que, anterior às observações e entrevistas propriamente ditas, houve um momento com a

equipe diretiva da escola para fins de exposição da proposta investigativa e sua devida autorização (professores e gestores), assim como a validação do projeto pela Comissão Científica da PUCRS (Anexo A) para a coleta de dados. De posse da autorização (Apêndice B), seguimos aos esclarecimentos acerca da dinâmica a ser empregada durante a execução e aplicação dos instrumentos e a explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) junto aos sujeitos desta investigação.

2.5 INSTRUMENTO

A entrevista semiestruturada foi composta das seguintes perguntas, transcritas abaixo:

1. *Como tu organizas o ensino nas tuas aulas?*
2. *O que levas em conta na hora de planejar?*
3. *Como tu acompanhas as aprendizagens construídas pelos teus alunos?*
4. *Que recursos/métodos tu utilizas para avaliar teus alunos?*
5. *O que consideras uma boa prática pedagógica em Educação Infantil?*
6. *O que seria um bom professor para/na Educação Infantil?*
7. *Tens o hábito de refletir sobre tua prática?*
8. *Fazes algum registro sobre tua prática?*
9. *Gostarias de comentar algo que não foi contemplado na nossa conversa?*

Cabe destacar que, na qualidade de entrevista semiestruturada, a flexibilidade no roteiro da entrevistadora possibilitou a inserção de novas questões de acordo com a necessidade por ela percebida. Nesse sentido, as perguntas de número 6, 7 e 8 foram agregadas, haja vista a demanda emergente a qual vinha ao encontro de aspectos compreendidos importantes pela pesquisadora para este estudo. Cada entrevista foi gravada e degavada pela própria pesquisadora, com o objetivo de tornar familiares as respostas de cada questão, bem como após foram devolvidas às professoras entrevistadas para averiguação da fidedignidade dos dados transcritos, e, assim, concordar ou não com eles. Após a leitura e devolutiva favorável das professoras em relação ao conteúdo, ou seja, não considerando qualquer objeção ao material transcrito, deu-se sequência para o procedimento de ler questão por questão e assinalar aspectos que se aproximavam ou distanciavam entre as respostas das entrevistadas e, assim, estabelecer as categorias de análise desta investigação.

Nessa perspectiva metodológica, podemos dizer que a observação é uma técnica de coleta de dados válida para o pesquisador, pois “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Dessa forma, é imprescindível o planejamento detalhado da investigação “e uma preparação rigorosa do observador” (p. 25). As autoras ainda defendem que “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar” (idem) e que a primeira etapa, antes mesmo de realizar uma observação, é delimitar e ter claro o foco a ser investigado. Ainda foi imprescindível definir, anteriormente à observação propriamente dita, o período e a duração de cada observação em um ou mais grupos. A observação requer que sejam registrados fatos relevantes, os quais consigam captar dados e aspectos condizentes com o problema a ser investigado.

Dessa forma, optamos pela técnica de observação, pois possibilitou coletar e registrar os fatos ocorridos no cotidiano das turmas de nível III e nível IV da Educação Infantil sem que houvesse a necessidade de questionamentos diretos aos sujeitos da pesquisa. Os critérios elegidos que nortearam as observações foram elaborados a partir da síntese realizada no aprofundamento da fundamentação teórica e da discussão nas sessões de orientação. Por isso, este estudo observou os seguintes aspectos na ação docente das duas professoras investigadas, atuantes em Educação Infantil – turma de nível III (4-5 anos) e turma de nível IV (5-6 anos). São eles:

- o planejamento docente;
- a organização do ensino;
- o acompanhamento da aprendizagem;
- a forma de avaliação utilizada pelo professor;
- demais aspectos que surgiram no decorrer das observações.

Para manter a fidedignidade dos fatos observados, foi utilizado o registro do diário pessoal da investigadora, o qual, na perspectiva de Zabalza (2004), é denominado Diário de Aula. Para o autor,

[...] quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso [...] é importante escrever um diário como meio de documentar o processo que vai se seguindo. Principalmente naqueles casos em que o processo realizado tem um sentido formativo, e não apenas de simples pesquisa. [...] É muito importante documentar o processo para se conhecer as dificuldades que vai se enfrentando, as proposições utilizadas, as reações que foram ocorrendo entre os diversos participantes (p. 143).

Aproximando-nos cada vez mais dos princípios que inspiram o uso do registro dos diários, nos valem do autor quando diz que há dois aspectos didáticos para o uso dos diários de aula: “(1) o diário usado como recurso para registrar o andamento da aula e (2) o diário como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos” (ZABALZA, 2004, p. 23). O diário, dessa forma, foi considerado fundamental para a análise da pesquisadora, uma vez que possibilitou a leitura reflexiva e analítica, embora seus registros não necessariamente fossem utilizados em sua íntegra na escrita das análises, mas contribuíram sobremaneira para melhor compreensão dos relatos nas entrevistas. Outro aspecto a ser destacado foi manter o foco no problema de pesquisa, triangulando fundamentação teórica, metodologia e achados da pesquisa. Salientamos ainda que a opção de trazer excertos e não a íntegra das respostas dadas pelas professoras se deu pela ideia de buscar um filtro e síntese para cada pergunta conforme indicado nos quadros do capítulo 4 que trata das análises.

Por fim, entendemos que os instrumentos para a coleta de dados selecionados e elaborados proporcionaram a aquisição das informações necessárias que contribuíram para a realização deste estudo.

2.6 SUJEITOS DA PESQUISA

O perfil dos sujeitos de pesquisa para esta tese de doutorado seguiu o seguinte critério: ser professor em Educação Infantil com formação na área de Educação e que atua com crianças de 4 e 5 anos, sem, no entanto, determinar tempo de experiência docente. Compõe-se, assim, o quadro com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 1: Dados sobre as entrevistadas

Sujeitos da pesquisa	Idade	Formação	Tempo de atuação docente	Nível/Faixa etária que atua atualmente
Professora A	33 anos	Magistério Artes Visuais	3 anos	Nível III
Professora B	48 anos	Pedagogia- Educação Infantil	12 anos	Nível IV

Fonte: a pesquisadora (2015)

2.7 CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA

A instituição de atuação dos sujeitos desta investigação é uma escola particular de Porto Alegre, localizada num dos bairros mais tradicionais da cidade – o que não significa que seja uma escola voltada para a elite econômica. A escola trabalha na perspectiva de unir a ação transdisciplinar entre educação e saúde e atende alunos do Berçário até a 5ª série do Ensino Fundamental, com uma proposta de Educação Inclusiva.

É uma escola que compreende desde a Educação Infantil (berçários e níveis), até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi fundada em maio de 1990 e em sua filosofia de trabalho destaca-se a inclusão de alunos com Deficiência na escola regular. Cabe ressaltar que na época não existia legislação que permitisse este tipo de proposta em creches e pré-escolas, sendo necessário criar um projeto piloto, analisado e aprovado pela Secretaria de Saúde e Juizado de Menores, ocasião em que foi formulado o Parecer nº 8.700 de novembro de 1990, que visava a adequação do ato normativo que permitia a presença de crianças com deficiência junto a outras crianças e opinava sobre o direito da criança e do adolescente com deficiência:

O direito é, pois um meio para fazer um mundo humano e habitável [...] no caso da criança portadora⁶ de deficiência tanto seu direito a liberdade quanto seu direito a igualdade, somente podem ser exercidos eficazmente, a medida em que as necessidades próprias da “deficiência” de saúde e educação, antes de servirem de obstáculo, sirvam-lhe de atenção, carinho e oportunidade (PPP, 2013, p.02).

Em 1992 foi fundamentada a prática pedagógica a partir do que propôs o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, promovido pela UNESCO/OREALC, cuja meta era a criação de uma escola comum, que oferecesse uma educação diferenciada a todos, em função de suas necessidades. Posteriormente esta proposta foi regulamentada nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A escola inicialmente oferecia somente a modalidade de Berçário, foi ampliando gradualmente nos primeiros anos de existência, até atingir toda a Educação Infantil. A partir de então se vislumbrou o segmento dos estudos e formulações para a ampliação para o Ensino

⁶ Termo usado de acordo com o PPP da escola.

Fundamental. Este se efetivou em 1998, quando a escola teve sua primeira turma de 1ª série, e, nos três anos subsequentes foi ampliando progressivamente a oferta.

A escola parte do pressuposto de que todos os envolvidos no processo pedagógico são sujeitos da sua história, seres singulares e que como tal devem ser valorizados e respeitados. Desenvolver estratégias necessárias para incluir, numa mesma proposta pedagógica e numa mesma sala de aula, alunos com Deficiência e os demais, nos faz refletir sobre o profissional envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido o Projeto da escola, desde o princípio, considerou como fundamental possibilitar a manifestação das diferenças. O fato da sala de aula mostrar-se heterogênea no que diz respeito às necessidades de cada aluno, foi assumido como um desafio para os educadores. Prática que não permitiu a estagnação dos envolvidos.

2.7.1 Espaços de Atuação

a) Escola Infantil

Compreende a faixa etária de 0 a 6 anos e está subdividida em berçários e níveis. Tem por finalidade a formação de sujeitos comprometidos com a história e capazes de interferirem no meio social em que vivem (família, escola, comunidade), reconhecendo no outro um cidadão de direitos e deveres, crescendo num espírito de solidariedade e compreensão, onde as primeiras aquisições do conhecimento sejam prazerosas e permeadas de conquistas e descobertas.

b) Berçários

Nesta etapa, trabalha-se fundamentalmente com a estimulação a termo. Esta estimulação não pretende antecipar etapas e nem acelerar o desenvolvimento, mas considera que o estímulo certo, no tempo devido, favorece a qualidade de vida da criança. Pensa-se no bebê e no contexto familiar inseridos no processo escolar. Propõe-se respeitar a rotina de cada bebê, dando conta de aspectos de vida diária, como alimentação, sono, higiene, estímulos cognitivos, motores e de linguagem, perpassados pelos aspectos afetivos. No Berçário I a turma tem no máximo 6 alunos e no Berçário II, no máximo 10 alunos. As turmas contam com momentos de interação

com a Fonoaudióloga, com a Terapeuta Ocupacional e aula especializada de Psicomotricidade Relacional.

c) Níveis

Na medida em que as crianças estão crescendo e se desenvolvendo, aumenta a necessidade de abrir espaços para a demanda ligada a aquisição de conhecimentos. Os projetos pedagógicos se intensificam e as experiências de socialização aumentam a medida em que as crianças vão interferindo e construindo efetivamente o planejamento do espaço escolar, sem perder a possibilidade de ser criança, pois é no brincar que mais se aprende. Nesta etapa as turmas tem, no máximo, 12 alunos e contam com uma aula especializada semanal, de psicomotricidade relacional, educação física ou yoga infantil

2.7.2 Concepção Pedagógica da Escola

- a) **Intervenção Psicanalítica:** campo discursivo institucional, escuta do aluno, do educador, pais, equipe interdisciplinar e funcionários.
- b) **Pedagogia de Projetos:** professor atribui significados à curiosidade despertada, abrangendo áreas do conhecimento, assumindo uma concepção construtivista/interacionista do desenvolvimento.
- c) **Inclusão:** investir na perspectiva da inclusão, apostando no trabalho a partir dos pressupostos da diversidade e da identificação do que cada um tem de singular para contribuir com o grupo.

Nesse sentido, a concepção pedagógica da escola se fundamenta nos princípios do construtivismo/interacionismo proporcionando e propondo ao aluno sua participação ativa no próprio aprendizado, valorizando a descoberta do conhecimento. De acordo com os níveis da Educação Infantil, os Projetos Pedagógicos se intensificam e as experiências de socialização aumentam na medida em que as crianças vão interferindo e construindo efetivamente o planejamento do espaço escolar, sem perder a possibilidade de ser criança, pois é no brincar que mais se aprende.

O trabalho pedagógico alicerçado pela Pedagogia de Projetos permite um trabalho interdisciplinar, abrangendo as áreas do conhecimento inseridas na realidade, viabilizando múltiplas relações sociais.

A função do projeto é promover a criação de estratégias para resolver um problema proposto, testar algumas hipóteses referentes à um determinado tema, pesquisar sobre o assunto eleito pelo grupo, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo. O projeto auxilia os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professor uma postura flexível, de pesquisador onde os desafios e conflitos o estimulem e não o paralisem (PPP, 2013, p. 7).

Desta forma, a escola acredita na possibilidade da formação de sujeitos comprometidos com a história e capazes de interferirem no meio social em que vivem (família, escola, comunidade) reconhecendo no outro um cidadão de direitos e deveres, crescendo num espírito de solidariedade e compreensão, onde as primeiras aquisições do conhecimento sejam prazerosas e permeadas de conquistas e descobertas.

2.7.3 Avaliação

A avaliação é um processo contínuo, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os participantes da Escola. A avaliação exerce as funções diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações devem proporcionar o rendimento da ação pedagógica educativa.

2.7.4 Avaliação na Educação Infantil

O processo avaliativo na Educação Infantil da escola investigada, ocorre de modo contínuo e baseia-se principalmente no acompanhamento e nas observações feitas pela equipe interdisciplinar e a professora. Semestralmente é feito um momento de reflexão, o conselho de classe, envolvendo todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com determinada turma, isto é, professora, professores especializados, supervisores e ainda profissionais que atendem clinicamente alguma criança. Como resultado do conselho, são elaborados pareceres descritivos individuais dos alunos com o objetivo de registrar o seu processo de desenvolvimento universal e singular. Universal no que diz respeito a articulação de conhecimentos da sociedade em geral (regras, conhecimentos científicos, conhecimentos sociais...) e singular referindo-se ao seu conhecimento espontâneo (como a criança articula suas hipóteses com outros conhecimentos, transformando ou aprimorando suas ideias...)

Os pareceres descritivos são entregues aos pais ou responsáveis, em reuniões de turma ou reuniões gerais, sendo que a escola procura manter uma comunicação efetiva com as famílias, por entender que a família é o primeiro e o mais importante vínculo social da criança. Sempre que necessário são agendados encontros com determinadas famílias, com o objetivo de discutir ou encaminhar alguma situação específica da criança.

A escola compreende que o trabalho pedagógico a partir de projetos promove a elaboração de estratégias que possibilitam resolver problemas propostos, testar e rever hipóteses relacionadas ao assunto do projeto, realização de pesquisas e levantamento de materiais significativos sobre o tema elencado pelo coletivo das crianças de cada turma. O trabalho por projetos ainda auxilia os alunos a acompanharem seu processo de aprendizagem sendo o professor um pesquisador ao mesmo tempo que media as diferentes situações, exigindo-lhe uma postura flexível diante de todo o processo.

2.8 ÉTICA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi tratada e encaminhada com todo rigor, atendendo às normas da Comissão Científica FACED/PUCRS (Anexo A). Foram encaminhados os documentos (Apêndice B) necessários para apresentação do projeto à Instituição a qual os sujeitos de pesquisa estão vinculados. Da mesma forma, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) aos sujeitos da pesquisa primando pelo anonimato da instituição e dos sujeitos da pesquisa.

3 MARCOS NORMATIVOS/LEGAIS

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: delineamento histórico

3.1.1 A Educação Infantil no contexto Europeu

Considerando o delineamento da história da Educação Infantil realizado por pesquisadores de diversos países os quais evidenciaram que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento uma multiplicidade de ideias sobre criança e de desenvolvimento infantil, pode-se dizer que estas, perpassadas por quadros ideológicos em debate permanente, vão constituindo mediação importante das práticas pedagógicas com crianças pequenas tanto no contexto familiar quanto social (OLIVEIRA, 2011). Historicamente vários fatores contribuíram para o desenvolvimento de novos modelos educacionais para darem conta das necessidades da sociedade europeia. Dentre eles a expansão comercial, o desenvolvimento científico e as atividades artísticas do período Renascentista influenciaram a possibilidade de novas ideias sobre a criança e o modo de ser educada.

Ainda sob a perspectiva histórica, a Revolução Industrial desencadeou um processo de desapropriação de saberes antigos dos trabalhadores mudando as possibilidades, as condições e exigências educacionais das novas gerações. O pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico decorrentes da expansão comercial vividos na Europa Ocidental naquele período, proporcionaram as condições necessárias para a formulação de um pensamento pedagógico apropriado para a era moderna (OLIVEIRA, 2011). Assim, a história da infância adota uma dimensão importante na perspectiva da amplitude de horizontes, clarificando e aprofundando a partir das inúmeras pesquisas as quais vem sendo empreendidas sobre a história da Educação Infantil (KUHLMANN, 2010). Os debates sobre a obrigatoriedade da escolarização se intensificou em inúmeros países europeus no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Nesse momento entra em cena a ênfase da importância da educação na perspectiva do desenvolvimento social da criança. A partir de então a criança começou a ser o centro de interesse educativo por parte dos adultos. É “vista como um sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola um instrumento fundamental” (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Inserir a criança no contexto escolar e no mundo adulto não era possibilitado para todas as crianças, privilégio apenas para aquelas dos extratos sociais ricos. Alguns setores das elites

políticas dos países europeus entendiam que as crianças das camadas sociais pobres precisavam apenas do aprendizado de um trabalho e da piedade sem a necessidade de serem educadas. Porém, alguns reformadores protestantes discordavam dessa ideia defendendo que a educação é um direito de todos. Todo esse cenário influenciou para que os pioneiros da Educação Infantil buscassem novas possibilidades a fim de conciliar novas orientações de disciplina para então eliminar práticas de punições físicas aplicadas de forma recorrente. Assim sendo, surgiu a preocupação de *como ensinar* adquirindo proporções significativas nesse processo. Desta forma as contribuições e ideias de Comênio⁷, Rousseau⁸, Pestalozzi⁹, Decroly¹⁰, Froebel¹¹ e Montessori¹² delinearam novas perspectivas para a educação de crianças pequenas. Esses pensadores também estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais voltado e centrado na criança pequena. Eles entendiam que a criança tinha necessidades próprias e diversas características como o interesse por explorar objetos, espaços e o jogo, isso a diferenciava dos adultos.

Percorrendo a linha histórica da Educação Infantil no contexto europeu, pode-se dizer que o século XX deu início à consolidação do estudo científico da criança. Esse caráter científico era atribuído aos resultados obtidos na aplicação de testes de avaliação e elaboração de escalas em relação às funções psicológicas de cada criança. Profissionais da área da saúde – médicos e sanitaristas – despendiam maior tempo na orientação do atendimento às crianças nas instituições que não fosse à família. No período após a Primeira Guerra Mundial, devido ao elevado número de crianças órfãs bem como a deterioração ambiental, houve destaque para as questões de hospitalidade e de higiene pelas instituições que cuidavam da Educação Infantil.

⁷ (1592-1670) Educador e bispo protestante Tcheco. Elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar as crianças pequenas.

⁸ (1712-1778) Filósofo Genebrino. Criou uma proposta educacional em que combatia preconceitos e autoritarismos. Defensor da ideia de que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma.

⁹ (1746-1827) Educador Suíço. Considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor. Defendia que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.

¹⁰ (1871-1932) Médico Belga. Trabalhou com crianças excepcionais. Elaborou uma metodologia de ensino que propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança.

¹¹ (1782-1852) Educador Alemão. Criou o *kindergarten* – Jardim de Infância onde as crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

¹² (1879-1952) Médica Psiquiatra Italiana. Criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora e para a educação dos sentidos e da inteligência.

Iniciativas de criação de programas a crianças pequenas com objetivo de diminuir a mortalidade infantil passaram a fazer parte de outros programas como o de estimulação precoce, tanto nos lares como em creches, sempre orientados por profissionais da saúde.

Os pioneiros a sistematizarem atividades usando materiais especialmente confeccionados para crianças pequenas são especialistas da área da saúde. Os médicos Decroly e Montessori demonstraram interesse pela educação. Decroly defendia um ensino voltado para o intelecto. Empreendia preocupação com a aprendizagem da criança e “via a possibilidade de encadeá-los em rede, organizados ao redor de centros de interesse” (OLIVEIRA, 2011, p. 74). Na proposta dos centros de interesse, Decroly entendia que o trabalho se estruturaria em três eixos: *observação, associação e expressão*. Sua proposta era de que a criança fosse colocada diante de um objeto concreto em toda sua complexidade e a partir de então *fizesse a análise e síntese, a qual deveria se expressar por meio de uma obra pessoal*.

Montessori era favorável à criação de um contexto apropriado às possibilidades individuais da criança e que também estimulasse o seu desenvolvimento. Ao professor de Educação Infantil caberia organizar o ambiente de trabalho e observar como as crianças se organizavam em relação às iniciativas daquilo que realizavam. Destacando o crescimento e desenvolvimento biológico da criança, elaborou materiais adequados para exploração sensorial bem como específicos para cada objetivo educacional. Além de criar instrumentos para a educação motora também se preocupou com a educação dos sentidos e da inteligência como letras móveis para a aprendizagem de leitura bem como o ábaco para operações com números. Defendeu e valorizou o tamanho diminuído do mobiliário bem como a miniatura dos objetos e utensílios domésticos do cotidiano usados pelas crianças para brincar, nas instituições de Educação Infantil.

No campo da psicologia, vários autores apontavam outras e novas formas de compreensão e promoção para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998), defendia a ideia que *a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes*. Chamou de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de modo independente e o nível de desenvolvimento potencial, o qual é determinado pelas habilidades que o indivíduo já construiu e se encontram em processo. Wallon destacou *o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer em si mesma e os outros*. O comportamento infantil deveria ser interpretado, segundo opinião dos psicanalistas e não simplesmente aceito a partir dos dados das observações.

Piaget se preocupou com os estágios do desenvolvimento cognitivo da criança – Sensório Motor, Pré-Operatório, Operatório-Concreto e Operatório-Formal. Tais concepções receberam devida atenção e aos poucos apropriadas pelas teorias pedagógicas tornando-se foco de especial atenção para o trabalho na Educação Infantil. Para Freinet¹³ a educação escolar deveria proporcionar às crianças atividades que iam além da sala de aula integrando as vivências por elas em seu meio social.

Atualmente o cenário europeu, no que se refere a estrutura, objetivos e práticas de trabalho pedagógico com crianças pequenas, pode apresentar pontos comuns e divergentes entre um país e outro. Os objetivos mais frequentes a serem alcançados pelas instituições de Educação Infantil, são o desenvolvimento da criança em todos os aspectos – corporal, intelectual e afetivo, aprendizagem de diferentes meios expressivos e o preparo para a escola elementar. “Ênfases comuns tem girado em torno do multiculturalismo como fonte de definição de objetivos para a Educação Infantil, da necessidade de propiciar igualdade de oportunidades aos menos favorecidos socialmente” Oliveira, (2011, p. 83) bem como a importância da permanente formação dos professores para este nível de ensino. Possivelmente alguns aspectos da Educação Infantil do contexto europeu influenciaram ideais e práticas no contexto brasileiro.

3.1.2 A Educação Infantil no contexto Brasileiro

A história da Educação Infantil no Brasil, apesar de acompanhar a trajetória desta área no mundo, tem seu início com a Revolução Industrial no século XIX. Pois até a metade desse século, não havia a necessidade de creches ou instituições que atendessem as crianças pequenas, uma vez que eram cuidadas e criadas pelas próprias mães. No meio rural, residia o maior contingente da população brasileira da época e as famílias de fazendeiros assumiam as crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

A partir do período da Proclamação da República, percebe-se um significativo olhar sobre a infância, isso se dá em virtude das altas taxas de mortalidade infantil bem como com o início da abolição da escravatura na metade do século XIX período histórico em que se acentua

¹³ (1896-1966) Pedagogo Francês. A educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social.

a migração para a zona urbana. Nesse período aparecem iniciativas isoladas em que os asilos, creches e internatos se mobilizaram a cuidar das classes menos favorecidas, principalmente em proteção à infância no combate à mortalidade infantil. Segundo Kuhlmann (2010) o surgimento do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1889 é um marco histórico para a Educação Infantil. No pensamento do autor, enquanto nos países mais desenvolvidos as creches eram tidas como uma proposta para a ampliação e oportunidade do trabalho feminino, no Brasil ainda havia a difusão deste setor, sendo entendido apenas como um segmento da Roda dos Expostos¹⁴, preocupado com as classes mais pobres e/ou abandonadas.

Com a Revolução Industrial no século XIX, a mulher brasileira deixa seu trabalho doméstico, incluindo os cuidados dos filhos, para adentrar o mundo do trabalho. Conforme Didonet (2001) esse marco é que gera a problemática das crianças estarem sozinhas, desamparadas em suas casas acarretando, com o tempo, desnutrição generalizada, acidentes domésticos e por consequência a mortalidade infantil elevada. Tudo isso passa a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de frentes religiosas, empresários e educadores. Devido a essa problemática que a criança começava a ser vista pela sociedade em geral, e assim iniciava, fora do contexto familiar, uma ação mais voltada para atendimentos com fins filantrópicos, caricativos e assistenciais.

Considerando as particularidades do contexto brasileiro na educação das crianças, tem-se então a partir das primeiras tentativas de organização de creches e orfanatos o caráter assistencialista com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa bem como as viúvas desamparadas. Outro fator que contribuiu para a implantação das instituições destinadas aos cuidados e acolhida às crianças pequenas foi o abandono das crianças, geralmente filhos de mãe solteira. Por serem mulheres da corte, sua reputação não ficava manchada perante a sociedade. Nesse mesmo contexto, por ser um modelo de sociedade patriarcal havia também a preocupação de criar uma solução para tirar a responsabilidade do homem acerca da paternidade. Portanto, a criança, pode-se assim pensar, era algo descartável justamente por não haver, naquele momento, um valor humano sobre ela. No que se refere aos cuidados e organização das famílias em relação às crianças da época, Didonet, (2001) afirma que:

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles

¹⁴ Nome atribuído ao lugar onde se depositava os bebês. Seu formato era cilíndrico com divisória ao meio e ficava fixada na janela da casa de misericórdia.

cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Nesse sentido, historicamente, as organizações para atender a demanda das crianças pequenas das classes menos favorecidas foi se constituindo de diferentes formas. No Brasil, a instituição que maior tempo perdurou, por mais de um século, e instituída antes da creche foi a Roda dos Expostos com o objetivo de assistir a criança abandonada. Foi excluída somente em meados dos anos 50. Ao longo desse período foram criadas várias creches por organizações filantrópicas, sem envolvimento do poder público. Como já referendado, as creches tinham o papel de atender as crianças pobres, dando conta das necessidades das mães trabalhadoras.

As creches brasileiras foram baseadas em modelos europeus. No final do séc. XIX e início do séc. XX, as tendências da implantação de creches no Brasil eram as seguintes: a) jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, b) a médico-higienista, c) a religiosa. Ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas, Kuhlmann Jr. (2010).

No decorrer dos anos com o avanço da industrialização e o significativo aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho, aumentou também a demanda de atendimento às crianças nas instituições. E com o movimento feminista, advindo dos Estados Unidos, defendeu-se a ideia de que as creches e pré-escolas teriam que atender a todas as crianças, independente da classe social ou do trabalho das mães. Como resultado dessa mobilização feminista, aumentou o número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Na perspectiva daquele momento, a pré-escola tinha como função servir de mola propulsora da mudança social, considerando que proporcionaria a democratização das oportunidades educacionais. E as instituições geridas pelo poder público atendiam as crianças da camada social popular, enquanto as propostas das instituições particulares, além de funcionarem apenas meio turno, tinham um cunho pedagógico, enfatizando assim a socialização e a preparação das crianças para sua inserção no ensino regular.

Desta forma percebe-se que as crianças recebiam diferentes atendimentos. O trabalho desenvolvido com as menos favorecidas originava da ideia de carência, deficiência. Por outro

lado, as crianças da classe mais favorecida eram estimuladas à criatividade e a socialização (KRAEMER, 1995). Nesse sentido, com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

O atendimento às crianças pequenas de 0 a 6 anos em instituições privadas se originou em virtude às mudanças sociais e econômicas da época causadas no mundo todo. Por conta disso e pelas reivindicações das classes operárias e sindicais, foram criadas as Vilas de Operários; com este advento as primeiras creches e escolas maternas surgiram no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e geralmente religiosas. Em sua maioria, com o passar dos tempos, começaram a receber ajuda governamental e donativos das famílias ricas para manter seu trabalho. Assim, o caráter foi meramente assistencial-protetor à infância. O que se preconizava era a preocupação alimentar, o cuidado com a higiene e a segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho orientado e voltado para as questões da educação e do desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 40 foi criada a “casa da Criança” pelo Departamento Nacional da Criança com o objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, o qual estava vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Sendo que na década de 50 com a divisão do Ministério, o departamento passou a integrar o Ministério da Saúde em que predominava a tendência médico-higiênica desenvolvendo vários programas e campanhas em prol da saúde da criança. Objetivou combater a desnutrição, vacinação e inúmeros estudos e pesquisas na área (KRAEMER 1995). Foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil na década de 70. Ainda na década de 40, os psicólogos iniciaram seus trabalhos junto às crianças nos parques infantis até então existentes em algumas cidades enfocando o viés da higiene mental – influência norte-americana. Nesse mesmo período, com a consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi determinado que as empresas que tivessem mais de trinta trabalhadoras, deveriam proporcionar espaços em que elas pudessem deixar seus filhos no período de amamentação (DIDONET, 2001).

Na segunda metade do século XX a industrialização e a urbanização aumentaram a inserção da mulher no mercado de trabalho. Com isso houve aumento na procura de creches e parques infantis que atendessem crianças de turno integral. A necessidade de ter espaço em que as crianças ficassem enquanto as mães trabalhavam foi gradativamente ganhando maior campo de procura. Nesse sentido, Craidy e Kaercher (2001, p. 14) afirmam que:

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferentes daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna.

O Departamento Nacional da Criança, no período da década de 60, enfraqueceu em sua função, dando lugar e delegando suas responsabilidades a outros setores da sociedade. Desta forma, prevalecia o caráter médico-assistencialista, enfatizando ações na perspectiva da redução à mortalidade materno-infantil. Sendo assim, a Constituição e Legislação Educacional vigentes, até 1988, se ocupavam em contribuir e pensar no atendimento à infância no viés assistencial, ainda nem se pensava nas atividades em caráter educativo.

Com a LDB - Lei nº 4024/61 foi aprofundada a perspectiva de incluir as maternais e os jardins de infância no sistema de ensino. No início da década de 70 com a vigência da Lei 5692/71 foram agregados ao ensino novas exigências em que *os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes*. A partir da década de 80 inicia-se uma série de produções de textos pelo Ministério da Educação que tratavam da Educação Pré-escolar de 0 a 6 anos. A partir das mudanças econômicas, políticas e sociais transcorridas nesse período, as creches e pré-escolas começam a ter maior espaço, tanto pela incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, na organização das famílias, como em um novo papel da mulher na sociedade. E ainda por razões que identificam ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como fazê-la um sujeito produtivo e ajustado frente às exigências sociais através da educação.

O período dos anos 80 e 90 serviu de palco para debates acerca da importância de oferecer estímulos cognitivos adequados a todas as crianças. Na década de 80 foi criado e televisionado o programa infantil Projeto Curumim e nos anos 90 o programa Rá-Tim-Bum como forma a contribuir na diminuição dos altos percentuais de retenção escolar na primeira série, ano de inserção no ensino obrigatório. Ainda nos anos 90 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente concretizando a conquista dos direitos da criança. E para consolidar a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, a Lei 9394/96 amplia o conceito de Educação e flexibiliza o funcionamento da creche e da pré-escola delegando autonomia em seu formato organizacional e suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva histórica percebe-se que a Pré-escola surgiu da sociedade industrial e iniciou em caráter assistencialista voltada aos cuidados com a saúde e a preservação da vida, desvinculado do fator educacional. No entanto, pensar a Educação Infantil hoje, é pensá-la como dever dos municípios e direito de todas as crianças; terem uma educação digna primando pela qualidade do ensino; ter propostas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança.

Pode-se considerar como avanço na área da Educação Infantil os documentos publicados pelo MEC acerca da *Política Nacional de Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Currículo, Formação de profissionais e Critérios de atendimento em creches*, articulando, dessa forma, as políticas educacionais (MEC, SEF, COEDI, 1994- 1996). Desde o fim dos anos 90, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB, tem articulado lutas e embates que transcorreram nos âmbitos federais, estaduais e municipais, portanto, nas esferas do legislativo, executivo e judiciário em prol da qualidade na Educação Infantil e do acesso a todas as crianças de zero a seis anos.

E ao longo do segundo milênio foram criadas propostas e políticas públicas específicas para a Educação Infantil como por exemplo: Padrões de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Os debates aconteceram por regiões através de seminários, objetivando a formulação de proposições dos diversos segmentos que participaram destes seminários. O propósito do MEC foi compatibilizar e publicar os dados das diversas regiões brasileiras até o ano de 2005. O que foi discutido nos seminários resultou posteriormente em programas que atenderiam da melhor maneira os aspectos da Educação Infantil e os direitos da criança. Porém, a divulgação dos dados seja em material impresso ou virtual não garantiu efetivação na prática, mas sim apontaram caminhos para que cada sistema de ensino ou instituição se organizasse de acordo com sua realidade e condições de recursos físicos, materiais e humanos. Outro aspecto a ser destacado foi o Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil. A formação docente continua sendo necessária ao mesmo tempo um desafio para os dias atuais quando nos referimos à busca de qualidade da educação para o contexto de crianças pequenas na perspectiva de dar conta das peculiaridades das infâncias e das diversidades sociais, culturais, econômicas, de linguagens, psicológicas e de valores que cada contexto vive e convive.

3.1.3 As DCN's e as Propostas Educacionais para a Educação Infantil no contexto brasileiro

Partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil entende-se que as propostas pedagógicas para este nível de ensino devem respeitar três princípios que são considerados básicos no trabalho com crianças pequenas. São eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998, p. 17).

Na perspectiva da proposta pedagógica e considerando as Diretrizes, as instituições de Educação Infantil devem garantir e cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Desta forma, possibilitar condições e recursos para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais; assumir a responsabilidade compartilhada complementando a educação e cuidado das crianças com as famílias; proporcionar a convivência entre as crianças e seus pares bem como com os adultos no que se refere à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promover possibilidades educativas iguais entre crianças de diferentes classes sociais em relação ao acesso a bens culturais e possibilidades de viver a infância sem serem classificadas ou rotuladas; construir novas maneiras de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 1998).

O objetivo proposto pelas Diretrizes para a proposta pedagógica é de garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Para que o objetivo se efetive, ainda é necessário que as instituições tenham previsto:

- ✓ condições devidas para o trabalho coletivo bem como a organização de materiais, espaços e tempos, assegurando a educação em sua integralidade, compreendendo a indissociabilidade do binômio: cuidar e educar;
- ✓ a indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ a criação de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

- ✓ a identificação das especificidades etárias, das singularidades de cada criança e do grupo todo, estimulando interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ o acesso aos espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- ✓ e, a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 1998).

Conforme as Diretrizes (1998), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

- ✓ proporcionam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- ✓ promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (BRASIL, 1998).

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL - LEGAL - DE 4 A 5 ANOS

3.2.1 Estatuto da Criança e do Adolescente: os direitos da criança

Os anos 90 foram palco de novos marcos estabelecidos para a educação da criança. Trata-se aqui da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA o qual concretizou as conquistas dos direitos das crianças já anunciados pela Constituição Federal. Direitos esses, assegurados pela Lei nº 8.069 e que dispõe proteção integral à criança e ao adolescente. Desta forma, reforça o direito de que todas as crianças, sem excluir nenhuma delas, tenham uma educação de qualidade, acesso à cultura, ao esporte e ao lazer para exercerem dignamente seu papel na sociedade. A partir desses amparos legais, percebe-se que a educação das crianças gradativamente vai tendo maior espaço, valor e reconhecimento de sua real necessidade. Na esfera da Educação Infantil, os debates para uma nova LDB na Câmara dos Deputados e Senado impulsionou universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais a defenderem um novo modelo de Educação Infantil.

A Lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente é um instrumento com medidas de proteção a todas as crianças. Este documento de caráter legal traçou princípios balizadores que são norteadores de outros dispositivos legais com o objetivo de dinamizar e executar efetivamente bem como dar garantia de amparo às crianças e adolescentes. Alguns princípios são oriundos da Declaração Universal dos direitos das Crianças. Destacamos aqui dois deles que entendemos serem fundamentais: o princípio do atendimento integral: no qual a criança tem direito de ser assistida em suas necessidades básicas bem como as que se consideram de suma importância para seu desenvolvimento e formação no âmbito pessoal e profissional. O princípio da prevenção geral: trata da obrigação do Estado assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental, obrigatório e gratuito. É compromisso de todos zelar pela

integridade e direitos da criança. De acordo com o capítulo IV do Estatuto da criança e do adolescente, ambos têm Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. O artigo 53 da Lei 8.069 – ECA, traz sobre os direitos da criança (BRASIL, 1990).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O Estatuto da Criança e Adolescente também prima pela prevenção à criança e no artigo 70 afirma que “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. Determina ainda, que os órgãos públicos têm a incumbência de zelar e atuar articuladamente elaborando políticas públicas bem como na efetivação de ações que coíbam o castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes. Dentre as principais ações previstas, está o que se encontra no inciso V da Lei (BRASIL, 1990), garantindo:

A inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo.

Considerando os aspectos legais pode-se dizer que o Brasil é um país avançado nesse sentido ao garantir os direitos às crianças. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) integram princípios de igualdade às crianças de zero a seis anos. Na prática, no entanto, nem sempre o direito à Educação Infantil é condizente com o discurso social, político e legal. Pois sem haver uma mudança e criação de novas ações na prática, não há como efetivar o que diz na lei.

3.2.2 A Educação Infantil do ponto de vista da LDB

No Brasil até o final dos anos setenta, pouco foi pensado e realizado no que se refere aos aspectos legais que pudessem garantir a oferta da Educação Infantil. Os anos oitenta trazem uma configuração na qual diversos setores da sociedade, a exemplo das organizações não-governamentais, dos pesquisadores na área da infância, da comunidade acadêmica, da população civil que reuniram esforços objetivando a sensibilização da sociedade em geral acerca do direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Na perspectiva histórica, a criança teve seu direito à educação, documentado em legislação, garantido e reconhecido efetivamente somente em 1988 com a Carta Constitucional. A partir das obrigações do estado com as crianças, houve uma sensibilização pela maioria dos parlamentares para assegurar o direito da criança à educação na Constituição Brasileira. A força desse movimento legal na Assembleia Constituinte criou a possibilidade de incluir creches e pré-escolas no sistema educativo, conforme subscreve o artigo 208, inciso IV da Constituição Federal: “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva histórica e legal, as creches, até então vinculadas à assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tais instituições foram regidas pelo princípio de que não apenas se tivesse o cuidado com as crianças, mas principalmente que fosse desenvolvido um trabalho educativo pedagógico. No início da década de 90 o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Infantil a qual estabeleceu diretrizes pedagógicas e de recursos humanos a fim de ampliar a oferta de vagas bem como promover melhorias na qualidade de atendimento na Educação Infantil. A partir da Lei 9394/96 foi

instituída a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica no ensino brasileiro. E desta forma o art. 29 explicita claramente ao afirmar que:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desta forma a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. O que se denota é que há uma preocupação na questão da valorização da primeira infância como etapa necessária para a educação. Com essa nova dimensão, a educação passa por uma reorganização ampliando o cenário da Educação Básica, delegando algumas responsabilidades às escolas e grupos pedagógicos e ainda, amplia o dever público para garantir a escolarização às crianças pequenas. A Lei também traz em seu bojo a divisão das faixas etárias para a Educação Infantil, estabelecendo que o atendimento a crianças de zero a três anos será incumbência das creches e o atendimento de crianças de quatro a seis anos instituídas como pré-escolas. Conforme apresenta o Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996). Esta divisão, defendida por Didonet (2001), deu suporte para que se realizasse a indissociabilidade do binômio: cuidar e educar, deixando de lado a visão assistencialista e o preparo para a educação formal.

A Lei 9394/96 também definiu que a Educação Infantil teria por finalidade, promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando assim a ação familiar e da comunidade (BRASIL, 1996). Considerando a finalidade da lei, pode-se pensar no avanço que se teve no que se refere aos direitos da criança pequena à educação bem como as condições adequadas para seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências e bem-estar.

Nesse sentido, frente à perspectiva da nova modalidade no âmbito educacional, foram estabelecidos três objetivos abrangentes e importantes, que são: O social, o educativo e o político. Detalhando cada um pode se ter a compreensão do que se quer alcançar. O objetivo social está ligado à participação feminina na vida social, econômica, política e cultural; o objetivo educativo visa a promoção de elaboração de novos conhecimentos e de novas habilidades por parte da criança; e o objetivo político relacionado à formação da cidadania da criança para que a partir deste meio ela tenha seu direito de falar e ouvir assegurado, assim como de ser colaboradora e respeitar e ser respeitada por todos. (DIDONET, 2001).

Considerando que a lei 9394/96 trouxe avanços para o reconhecimento da criança à educação em sua tenra infância, há que se pensar nos inúmeros desafios postos ao efetivo atendimento desse direito. Ao se buscar a qualidade na Educação Infantil, se tem a frente questões complexas como o projeto pedagógico; a formação, qualificação e valorização docente; os recursos financeiros destinados, planejados e empregados para esse nível de ensino. A respeito dos profissionais que atuam com crianças pequenas, haja vista as exigências legais é imprescindível, uma formação inicial consolidada e seguir em permanente aperfeiçoamento em serviço e através de formação continuada.

3.2.3 A Educação Infantil do ponto de vista das DCNEI's

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99, tiveram como ponto de partida a crítica às políticas públicas direcionadas à infância que haviam sido construídas de acordo com os momentos históricos do país. Tais políticas, enraizadas em princípios e iniciativas de assistência aos pobres lhes impossibilitava o desenvolvimento de caráter emancipatório. As Diretrizes foram criadas para defender um novo paradigma de atendimento às crianças tendo como base a Constituição Federal de 1988 que definiu o direito à educação das crianças com idade de zero a cinco anos em instituições de Educação Infantil como sendo um direito social para todos e não apenas para os filhos dos trabalhadores, pensando a educação como um direito da criança. As Diretrizes ainda abordaram o binômio do cuidar e do educar “como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (OLIVEIRA, 2011, p. 119). Com isso objetivou-se o combate às práticas e rotinas próprias do Ensino Fundamental, ou seja, evitar que se antecipassem atividades de Ensino Fundamental para as crianças pequenas na Educação Infantil.

Considerando as contribuições das Diretrizes pode-se apontar para a concretização das concepções da formação docente e dos gestores para a Educação Infantil, da avaliação nesse contexto, do olhar multidisciplinar a cada criança em sua singularidade e as condições de infraestrutura e conjunturais para a efetivação do trabalho pedagógico. Os princípios curriculares estabelecidos nas Diretrizes demarcam uma constante linearidade a qual segue por toda a Educação Básica. A proposta não prevê rupturas no processo, mas sim continuidade em

todas as etapas, direcionando assim o olhar docente para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento de pessoas solidárias, críticas e criativas.

No entanto, em dez anos depois, pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil em diferentes regiões brasileiras, apontaram que os resultados não eram satisfatórios em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças pequenas. Desta forma, as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 reforçam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve objetivar e promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, garantindo-lhe o acesso à produção do conhecimento e a aprendizagem das diversas linguagens, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, ao brincar, à convivência e interação social com outras crianças. Assim, o conceito de criança atribuído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, entende que esta é:

Um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 1999, p. 16).

Sendo a criança um sujeito de direitos, faz-se necessário pensar no currículo para a Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes prévios das crianças entrelaçando com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos de maneira que seja promovido o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. É proposto pela Diretrizes Curriculares, um trabalho com diferentes linguagens e a pluralidade cultural tanto nas creches quanto nas pré-escolas, proporcionando o fortalecimento dos saberes e das peculiaridades linguísticas, culturais e religiosas de cada contexto comunitário. E com o objetivo de garantir a continuidade dos processos experienciados pela criança na escola ao longo de sua trajetória estudantil, as Diretrizes defendem a criação de estratégias adequadas aos variados momentos de transição que elas vivenciam. Outro aspecto importante, que se ressalta das Diretrizes Curriculares é em relação à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. Assim traz no art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 05/09:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Tais aspectos contribuirão certamente para que o desenvolvimento da criança ocorra numa perspectiva mais crítica, afetiva, solidária, colaborativa, lúdica, interativa e plural.

3.2.4 A Educação Infantil do ponto de vista do RCNEI

Partindo deste novo olhar da LDB de 1996 sobre a educação brasileira, e em especial sobre a Educação Infantil, foco desta investigação, dois anos depois, em 1998 o MEC formulou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Período este marcado pelo aperfeiçoamento dos profissionais da área bem como abriu possibilidades de debates e estudos acerca da Educação Infantil. O referencial foi elaborado com o objetivo de auxiliar na melhoria e na qualidade de ensino a fim de que as crianças pequenas tivessem pleno desenvolvimento integral assim como uma infância digna e condizente de cidadãos de direitos objetivando a socialização e a consciência social e cultural (BRASIL, 1998). Portanto, sendo referencial, não é de caráter obrigatório, porém importante para o embasamento e guia ao trabalho do professor de Educação Infantil.

O referencial orienta a prática pedagógica dos professores dispondo de sugestões de objetivos, conteúdos e metodologias. Contribui ainda no aspecto do planejamento e da avaliação das práticas educativas na medida em que se considera a pluralidade e a diversidade das crianças brasileiras. Favorece também na elaboração de propostas educativas que atendam as demandas das crianças e seus familiares, nas diferentes regiões geográficas de nosso país (BRASIL, 1998). De acordo com o MEC:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 07).

De acordo com o documento, as instituições de Educação Infantil constituem-se como espaços de socialização, proporcionam a convivência e o contato com os adultos e crianças de diferentes realidades e origens socioculturais, etnias, valores. Desta forma os objetivos gerais propostos pelo referencial abrangem a *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*,

os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças, construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998). As características do referencial para a Educação Infantil se compõem de um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a colaborar na implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade nas instituições a fim de promover *e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras*. O Referencial tem como função fundamental na contribuição de políticas e programas de/para a Educação Infantil, a socialização de diferentes informações, debates e pesquisas relativas ao tema, subsidiando o trabalho educativo dos profissionais da Educação Infantil apoiando os sistemas de ensino. O referencial ainda preconiza considerar os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos das crianças de zero a seis anos para a oferta de experiências prazerosas e de qualidade, as quais devem estar baseadas em princípios, contribuindo assim para o exercício da cidadania.

Os princípios são:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 14).

De acordo com o referencial a concepção de criança vem sendo construída ao longo da história e como consequência vem sofrendo as mudanças de acordo com o contexto social, cultural e econômico de cada época e, portanto, não se concebe de forma homogênea. Assim sendo, é necessário considerar as diferentes maneiras como lidar com as crianças pequenas respeitando suas diferenças de classe social, sua etnia. No contexto brasileiro há crianças em condições de vida desfavoráveis e outras protegidas de todas as formas ao que Narodowski (2000) denominou de infância des-realizada e infância hiper-realizada¹⁵. “Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 22). A criança é um ser social e histórico como qualquer

¹⁵ NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e a escola que a educava) In: SILVA, L.H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 172-177.

peessoa, e faz parte de um contexto familiar a qual está inserida em uma sociedade em um determinado momento histórico em uma determinada cultura. Da mesma forma como a criança é marcada pelo meio social no qual vive e se desenvolve, ela também marca esse meio social. O referencial compreende que a criança pode ter na família biológica seu ponto de referência o qual é considerado de fundamental importância além da pluralidade de interações que vai estabelecendo com outras instituições sociais ao longo de sua vida.

Pensando as crianças na perspectiva de natureza singular, pode-se pensar que elas interpretam o mundo do seu jeito, um modo peculiar. Através das interações que as crianças estabelecem com os adultos à sua volta e com o meio em que vivem, elas buscam compreender o mundo em que vivem e as contradições que ocorrem no cotidiano aos quais assistem. A partir das brincadeiras, revelam seu contexto de vida familiar e social bem como seus anseios, desejos e necessidades. Desta forma, as crianças vão construindo seu conhecimento e de acordo com o Referencial:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL,1998, vol. 1, p. 21-22).

Considerando que a construção do conhecimento se dá a partir da criação, significação e ressignificação, pode-se pensar no desafio da Educação Infantil e de seus profissionais em compreender, conhecer e reconhecer as peculiaridades de cada criança ser e estar no mundo. E essas individualidades e diferenças permanecem únicas em cada criança, apesar de todo o arcabouço e contribuições teóricas advindos de outras áreas como a psicologia, a antropologia, a sociologia e a medicina, por exemplo.

3.3 A CRIANÇA DE DIREITOS

3.3.1 A criança de 4 a 5 anos do ponto de vista do planejamento, do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Nesse subtítulo são trazidas as dimensões pedagógicas (planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação) na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e do Projeto

Político Pedagógico da Escola onde a pesquisa se realizou. Partimos então dos princípios das Diretrizes Curriculares. Segundo o MEC (2010), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil*. De acordo com as Diretrizes Curriculares, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como foco central a criança, sujeito histórico e de direitos, a qual, a partir de suas interações, as relações que estabelece e as práticas vividas, vai construindo sua identidade pessoal e coletiva. Nesta etapa da vida a criança se desenvolve partindo do lúdico, do imaginário, da fantasia, dos desejos, daquilo que observa, experimenta, aprende, narra, interroga e desta forma vai construindo e construindo-se, atribuindo sentidos e significados acerca da natureza e da sociedade, e assim, produzindo cultura. Nesse sentido, o artigo 9º das Diretrizes Curriculares (2010) estabelece caminhos norteadores para que as práticas pedagógicas contemplem as interações e a ludicidade. Conforme o *Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:*

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010).

As instituições de Educação Infantil ao construírem sua proposta curricular, devem sempre levar em conta a cultura local na qual se insere, manter sua identidade institucional, primar pelas escolhas coletivas, pensar e planejar particularidades pedagógicas atendendo as diferentes faixas etárias, estabelecendo assim modos de integração dessas experiências. Cada instituição de Educação Infantil deve criar maneiras de como acompanhará o trabalho pedagógico realizado pelos professores, bem como, ter clareza na concepção da avaliação do desenvolvimento das crianças em seus diferentes níveis, sem que esta avaliação recaia sobre aspectos de seleção, promoção ou classificação. Para tanto, as Diretrizes Curriculares apontam alguns critérios a fim de realizar uma avaliação justa sobre cada criança em seu desenvolvimento. Destacam a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações que as crianças fazem no dia a dia, valer-se de vários registros como relatórios, desenhos, fotografias, álbuns os quais podem ser realizados por adultos ou pelas próprias crianças; dar continuidade dos processos de aprendizagens vividos pelas crianças em seu momento de transição da casa para a escola de Educação Infantil ou transições dentro da própria instituição mediante o uso de estratégias adequadas a estes diferentes momentos para a criança; elaborar documentação adequada e específica para que as famílias conheçam o trabalho oferecido pela instituição junto às crianças assim como terem conhecimento e clareza dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem da criança nesta etapa da Educação Infantil, e principalmente, da não retenção das crianças na Educação Infantil.

Considerando o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 63) são estabelecidos objetivos gerais para a Educação Infantil os quais devem contemplar o desenvolvimento das seguintes capacidades da criança:

- ✓ desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- ✓ descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- ✓ estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- ✓ estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- ✓ observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- ✓ brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- ✓ utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender

e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- ✓ conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63).

Por ser um documento norteador do trabalho com as crianças, o RCNEI tem o objetivo de contribuir para o planejamento e a avaliação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, sugere que sejam organizadas situações de aprendizagens orientadas, ou ainda, que a criança necessite da intervenção do professor, pois isso proporciona trabalhar com múltiplos conhecimentos. A construção das aprendizagens, não devem estar pautadas unicamente naquilo que o professor julga ser importante, mas também a partir da escuta e observação daquilo que as crianças trazem de vivências, experiências, curiosidades compreendendo o papel que elas desempenham na construção do conhecimento. Para que o professor possa realizar intervenções significativas, faz-se necessário que conheça e considere a singularidade de cada criança considerando que cada uma é única, com sua história de vida e provinda de contextos familiares diferentes, respeitando-as em sua essência e ampliando seu processo de socialização. Nesse entendimento o professor se torna um *mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento* proporcionando assim momentos e situações *de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança* agregando aos conhecimentos já construídos e trazidos para a escola. Pensando nas aprendizagens significativas para as crianças, o professor precisa considerar alguns aspectos, que segundo o RCNEI (1998, p. 30) são os seguintes:

- ✓ a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- ✓ os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- ✓ a individualidade e a diversidade;
- ✓ o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- ✓ a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

A prática educativa é por via de regra complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a proposta curricular. Nessa perspectiva é que se situam as intenções pedagógicas do professor e a efetiva prática no cotidiano em sala de aula. O referencial auxilia o professor com orientações didáticas as quais servem de indicações ou sugestões para sua prática pedagógica bem como para a reflexão desse

seu fazer docente. Dentre as indicações sugeridas aparece algo de fundamental importância que é a organização do tempo, a rotina. Esta por sua vez representa a estrutura organizacional do tempo didático na sala de aula com as crianças no qual se realizam as atividades, o trabalho educativo. O documento refere que

A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. (BRASIL, 1998, p. 55).

Considerando o referencial, tais estruturas didáticas apresentam múltiplas estratégias as quais são organizadas de acordo com as intenções educativas anunciadas no projeto educativo da escola, contribuindo assim para o planejamento do professor. As atividades pensadas e planejadas podem ser agrupadas em três modalidades quando se trata da questão de organização do tempo para os trabalhos educativos com a Educação Infantil. O referencial distribui as três grandes modalidades da seguinte forma: *atividades permanentes*, *seqüência de atividades e projetos de trabalho*. No entendimento do documento, as atividades permanentes são aquelas que “respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância”(BRASIL, 1998, p.56). São consideradas, pelo referencial, atividades permanentes as brincadeiras em ambientes internos e externos; as rodas de história; as rodas de conversa; os ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; as atividades diversas em diferentes espaços ou ambientes organizados por temáticas, ou ainda, com materiais que a criança escolhe para usar ou se preferir ficar só por um momento; os cuidados com o corpo.

No que tange as *sequencias de atividades* o referencial afirma que estas são *planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida*. Como o próprio nome já indica, dão sequencia na intenção de proporcionar desafios em níveis de complexidade diferentes a fim de que as crianças gradativamente de conteúdo de um dos eixos a serem desenvolvidos e que se encontram em contexto específico. E os projetos de trabalho são “conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (BRASIL, 1998, p. 58). Os projetos podem variar em sua duração, considerando seu objetivo, o desenvolvimento das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto abordado. Cada projeto tem suas especificidades que vão determinando sua imprevisibilidade e que possibilita estabelecer redirecionamentos quando

necessário. Entende-se que os projetos em grande parte são oriundos das curiosidades e interesses das crianças, permitindo desta forma, uma aprendizagem significativa. Conforme o RCNEI:

Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos (BRASIL, 1998, p. 58).

Nesse sentido, a aprendizagem construída de forma lúdica e participativa será de utilização e referência em outras situações, possibilitando generalizações de diversas ordens. Primeiramente é imprescindível fazer um levantamento daquilo que as crianças já conhecem sobre o assunto, outro passo é listar o que querem descobrir, saber. Partindo da perspectiva de que a aprendizagem das crianças é um processo, entende-se que a avaliação não pode ser diferente. Para ser uma avaliação formativa o professor tem nas observações e registros seus principais instrumentos para apoiar sua prática. A partir destes, o professor registra contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição (BRASIL, 1998). Desta forma o professor terá uma visão integral de cada criança bem como de todo o grupo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/1996, ao tratar da avaliação na Educação Infantil, estabelece no artigo 31 que: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim sendo, a avaliação auxilia o professor no processo reflexivo sobre sua prática redimensionando-a às necessidades colocadas pelas crianças. E no que se refere às crianças, a avaliação proporciona que acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades no decorrer do processo de sua aprendizagem. Para isso o professor compartilha com as crianças aquilo que observa como avanços e possibilidades de superação dessas limitações.

As contribuições do PPP da Escola investigada acerca das dimensões pedagógicas para as crianças de 4 a 5 anos referencia que sua proposta está pautada em três concepções Pedagógicas: 1. Intervenção Psicanalítica; 2. Pedagogia de Projetos; 3. Inclusão. Entende a intervenção Psicanalítica como um campo discursivo institucional, na qual se realiza a escuta do aluno, do professor, dos pais, da equipe interdisciplinar e funcionários. Compreende o trabalho docente e pedagógico através da Pedagogia de Projetos nos quais o professor vai atribuindo significados às curiosidades e interesses das crianças de maneira que abrange todas

as áreas do conhecimento assumindo uma concepção construtivista/interacionista do desenvolvimento. Entende ainda que investir na perspectiva da inclusão é apostar no trabalho a partir dos pressupostos da diversidade e da identificação do que cada um tem de singular para contribuir com o grupo (PPP, 2013). Nesse sentido, a concepção pedagógica da escola se fundamenta nos princípios do construtivismo/interacionismo proporcionando e propondo ao aluno sua participação ativa no próprio aprendizado, valorizando a descoberta do conhecimento. De acordo com os níveis da Educação Infantil, os Projetos Pedagógicos se intensificam e as experiências de socialização aumentam na medida em que as crianças vão interferindo e construindo efetivamente o planejamento do espaço escolar, sem perder a possibilidade de ser criança, pois é no brincar que mais se aprende (PPP, 2013). O trabalho pedagógico alicerçado pela Pedagogia de Projetos permite um trabalho interdisciplinar, abrangendo as áreas do conhecimento inseridas na realidade, viabilizando múltiplas relações sociais.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: que histórico é esse?

A temática que envolve a formação de professores vem se constituindo como fecundo campo de discussão que nos tem levado a analisar e problematizar as mudanças necessárias nessa área de conhecimento. Nunes (2001) aponta uma retrospectiva no contexto brasileiro, afirmando que a década de 60 valorizava o conhecimento específico da disciplina; nos anos 70 o foco foi os aspectos didático-metodológicos; já os anos 80 foram marcados pela valorização da prática pedagógica e a década de 90 enalteceu os estudos sobre a socialização pré-profissional. Prada, Vieira e Longarezi (2012) afirmam que na primeira década do segundo milênio prevalecia o discurso acerca da formação do professor reflexivo, pesquisador e transformador da realidade, enquanto nesse início de segunda década, as investigações recaem sobre o contexto formativo do professor de Ensino Superior e Pós-Graduação.

Nessa perspectiva, as ideias de Contreras (2002, p. 106) sobre a prática docente registram que “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que

realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”. No entanto, há um incentivo no contexto educacional/acadêmico para que se desenvolva o exercício de refletir acerca das ações docentes, bem como sobre a formação inicial e continuada do professor, a fim de contribuir com a oferta dos cursos de formação docente. Faz-se necessário, então, que os educadores constituam sua formação pautados pelo gosto na aquisição de novos conhecimentos, por permanentes interrogações e pela utilização de metodologias de ensino que instiguem, que promovam a discussão, que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos e o incentivo à pesquisa. Assim, a analogia de Nóvoa (2007) quando faz alusão à Dewey (referenciando a escola de Chicago, que ensinava seus alunos a nadar sem entrar na água) ilustra a questão do envolvimento docente e sua ação pedagógica.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar. (NÓVOA 2007, p. 10).

Assim, entende-se que a formação deve fazer parte do contexto e cotidiano vivido pelos professores. Eles precisam de espaços e tempos para novas aprendizagens, o que possivelmente se refletirá na sua prática pedagógica. Considerando a formação de professores um processo contínuo, nos parece imprescindível pensar e refletir sobre as influências e contribuições dos avanços tecnológicos e científicos das diversas áreas do conhecimento que dialogam com a educação. A formação de professores, nesse sentido, torna-se um campo privilegiado de interlocução, já que necessita e promove reflexões permanentes sobre as concepções epistemológicas e práticas pedagógicas dos professores de diferentes campos do conhecimento.

Kuhlmann Jr. (2010), quem volta seu olhar sobre esse campo de estudo, apresentando o percurso histórico das creches e pré-escolas ao longo dos tempos, relata que a creche, em específico, originou-se com o advento e inserção da mulher no mundo do trabalho, e por um longo período era compreendida como a substituta do ambiente familiar e materno – daí que não havia a exigência de profissionais/professores qualificados para atender a demanda educacional. Já no final do século XX se tem o entendimento de que toda a criança pequena tem direito a um espaço especializado para um atendimento que não seja apenas de caráter amador ou assistencialista, mas de cunho educativo. Nesse período, também a infância começa a ter espaço e destaque na agenda das políticas públicas em nosso país; para o mesmo autor, “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais

vertentes que tem contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos” (p. 17).

Com os avanços e as preocupações a fim de favorecer o desenvolvimento global da criança, surgem as políticas públicas para atender as necessidades infantis – que darão origem ao que hoje se denominam instituições de Educação Infantil. Nesse contexto também emerge a necessidade de formar profissionais capacitados para trabalhar com a pluralidade que é o público infantil. Gomes (2009), ao reconhecer a identidade profissional para a Educação Infantil, considera que se tem “o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos” (p. 25). O autor continua a reflexão, afirmando que o professor de Educação Infantil deve ser “um profissional capaz de reconhecer sua(s) identidade(s) profissional(is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo” (*idem*).

Dessa forma, a preocupação com relação à formação docente tem seu advento a partir da década de 90, quando surgem no Brasil políticas educacionais e programas que atendam essa demanda. Segundo Tardif e Lessard (2007) “os diversos projetos de reforma do ensino esbarram em alguns fenômenos importantes, que representam alguns obstáculos à profissionalização dessa atividade” (p. 26): cursos, conferências, palestras, seminários sobre educação objetivam sempre qualificar a ação docente bem como fazer rupturas em concepções que por vezes se cristalizam. Já no relatório para a UNESCO se apontavam as preocupações emergentes para a educação no séc. XXI, considerando e prevendo as necessidades prementes na formação do sujeito ante o novo milênio com suas características de constantes mudanças nas questões sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. Este mesmo documento preconiza que a educação se dá ao longo de toda a vida, o que nos pode levar a considerar que a escola e a universidade cumprem um papel fundamental no processo de formação docente, especialmente numa perspectiva de formação permanente, tal como se entende a educação neste estudo. Corroborando com tais ideias, Gomes (2009, pp. 67-68) afirma que:

No caso dos profissionais da educação, essa matriz identitária construída na condição de estudantes pode representar uma pré-profissionalização que vai marcá-los em suas futuras trajetórias profissionais. [...] os professores desenvolvem maneiras de construir relações com a escola que decerto podem servir para guiar atitudes e práticas profissionais.

Desnecessário seria mencionar que no caso da Educação Infantil, a formação docente é também de fundamental importância, embora somente a partir da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/96 é que se teve, no contexto brasileiro, a exigência da formação em nível superior. A Lei também estabeleceu que o trabalho docente em Educação Infantil tivesse o cunho educativo e pedagógico, além do aspecto cuidador – este último era o princípio da Educação Infantil anterior à LDB. Atualmente se preconiza o binômio do cuidar e educar neste nível de ensino. A partir das exigências desse novo contexto de Educação Infantil,

[...] cabe à formação inicial promover a apropriação pelo professor de elementos significativos do conhecimento historicamente construído, de modo a possibilitar-lhe atuar na mediação da curiosidade infantil e da construção pelas crianças de saberes sobre o mundo social, das ciências, das artes, sobre o fantástico e sobre si mesmas. Esta etapa da formação profissional necessita também oportunizar a apropriação pelos professores de diferentes linguagens presentes na expressão artística de modo a possibilitar-lhes atuar como mediadores do processo de desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança no emprego dessas linguagens (GUIMARÃES e REIS, 2011, p. 15).

No cenário educativo, tantas são diversas as perspectivas acerca do que se entende por formação de professores, quantas são as discussões acerca das práticas docentes para o público na Educação Infantil. Por isso, entende-se como necessário trazer um dos conceitos assumidos nesta investigação acerca da formação inicial de docentes. Seguindo os conceitos da Enciclopédia Pedagogia Universitária – Glossário (Vol. 2), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pela Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) em 2006, pode-se ver a formação docente sob três aspectos: formação inicial de professore, formação continuada e formação em serviço. Estes conceitos são trazidos para este estudo, mantendo-os em sua originalidade conforme publicados na enciclopédia, seguidos de inferências da pesquisadora.

Formação Inicial de Professores: processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. Notas: os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais. (CUNHA, 2006, p. 353).

Via de regra, a formação inicial de professores é concebida como sendo a que se inicia no Curso Normal ou em cursos de nível superior. Pensando no contexto no qual a Enciclopédia apresenta o conceito de formação, com o fim de obter uma profissão e facultar o exercício da

docência, é possível compreender que a qualificação para o exercício pleno da docência (neste estudo, focando a docência em Educação Infantil) inicia-se com a formalidade dos cursos acadêmicos, os quais desde 1996 tornam-se uma exigência pela legislação vigente. Ainda pode-se pensar que a formação inicial está ligada à diversas apropriações de conceitos e conhecimentos novos, construindo assim novas formas de pensar, perceber e atuar em diferentes situações durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Continuando a discussão acerca da formação inicial docente, Guimarães e Reis (2011, p. 16) entendem que “é um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem”. Os autores contribuem para a discussão trazendo a ideia de que uma formação nessa perspectiva pode caracterizar a docência mais construtivista, uma vez que ela é produto de uma complexidade de mediações.

Assim, os cursos de formação de professores para a Educação Infantil deveriam priorizar uma estrutura curricular que contemplasse aspectos teórico-metodológicos específicos acerca da infância, bem como clareza e compreensão do trabalho pedagógico que se espera realizar nessa etapa de desenvolvimento. O desafio posto para a formação inicial é, pois, pensar na articulação entre a teoria aprendida e discutida no ensino superior e a prática pedagógica empreendida no cotidiano escolar, objetivando sempre a permanente reflexão acerca da prática pedagógica. Outro conceito que fundamenta esta subseção é a formação continuada, a qual é difundida e trabalhada junto aos professores nos contextos institucionais, entendida nesta pesquisa como processo contínuo de aperfeiçoamento teórico-prático, para superar as lacunas da educação formal ou para refletir sobre a profissão docente e potencializar ações que deem conta de contemplar o complexo universo que é a sala de aula. Para corroborar o conceito de formação continuada, buscamos junto a Enciclopédia da Pedagogia Universitária a base para esta compreensão:

Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. Termos Relacionados: formação em serviço (CUNHA, 2006, p. 354).

A formação continuada entendida como processo e aperfeiçoamento docente é empreendida ao longo da trajetória docente e oferecida em forma de cursos de curta duração com proposições de profissionais qualificados na área. Segundo Alarcão (2007), a reflexão docente faz parte desse processo de formação permanente: a autora acredita “nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo” (p. 41), entendido por ela como espaço de qualificação; “esse paradigma pode ser muito valorizado se transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (*idem*). A autora constata que esse processo de reflexão se constitui no entendimento da capacidade de pensar sobre as características do homem criativo e não somente como alguém que reproduz idéias e práticas que lhe foram ensinadas. Considerando a formação continuada um processo ininterrupto, considera-se que as certezas estabelecidas no cotidiano da prática pedagógica compõem “um conjunto de representações por meio das quais os professores significam e concretizam sua prática cotidiana, assim como norteiam as interações dos diversos participantes do fenômeno educativo nas diferentes situações” (GUIMARÃES e REIS, 2011, p. 17). Daí, podemos destacar que o professor, além de buscar a integração dos diferentes saberes, também precisa de ações concretas em sua formação que possibilitem a ele agregar os saberes já existentes aos conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo e assim desempenhar uma prática pedagógica qualificada. Tal esforço na integração dos saberes docentes não é algo construído apenas pelo individual, mas também pelo coletivo: por isso pensar na importância do planejamento e execução de ações contínuas, sistematizando e articulando a formação de professores para a Educação Infantil deve ser uma prioridade.

O terceiro aspecto trazido para a formação de professores é a formação em serviço. Como o próprio nome já indica, é aquela que se realiza no decorrer do exercício docente, no contexto e cotidiano escolar em que estiver inserido.

Formação em Serviço: tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Notas: em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho. Termos Relacionados: Formação continuada (CUNHA, 2006, p.354)

Partindo deste conceito, é importante pensar nas possibilidades de desenvolvimento profissional no próprio espaço em que o docente atua. No contexto educacional, são evidentes

as demandas de qualificação profissional denominadas de formação continuada ou formação em serviço, oferecidas através de palestras, seminários, congressos e grupos de estudo, por exemplo. Desta forma possibilita-se aos professores espaço de formação e de reflexão sobre sua ação, acerca do planejamento e avaliação, proporcionando-lhes assim, um repensar docente sobre o ensino e a aprendizagem. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica servem como “possibilidade de reorganização e refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2009, p. 14). Perante o novo contexto que traz consigo inúmeros desafios, Delors (2006), no Relatório para a UNESCO, defende que a educação deve tentar vencê-los na medida em que deve:

[...] contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS (2006, p. 152).

Pode-se assim intuir que, para fazer frente a este desafio, seja imprescindível que o professor desempenhe um protagonismo que se opõe a uma prática e perspectiva na qual ele é visto como o detentor do saber. Esse protagonismo para a emancipação dos alunos fica evidente na ideia trazida por Tardif, Lessard e Gauthier (1999) por entenderem que a docência é fundamentalmente uma atividade de ofício, e o professor, além de profissional especializado em um saber ou área específica, é um profissional que presta ajuda, ou ainda, um agente de desenvolvimento humano que exerce uma múltipla função – intelectual, técnica, relacional e cívica – edificada no compromisso com todos. Nesse sentido, Gomes (2009) afirma que “uma formação essencialmente teórica não dá conta de promover o alicerce no qual as instituições formadoras de professores construirão condições para efetivação de uma escola básica para todos” (p. 70). Estão implicados também na formação prática do professor, seu desempenho enquanto discente, a prática exercida por seus formadores, a prática pedagógica desenvolvida em suas atividades de estágio bem como o desenvolvimento de competências práticas essenciais para uma atuação comprometida, responsável e coerente. Considerando a formação em serviço fundamental no aperfeiçoamento docente, ressaltamos a prática da reflexão sobre a ação pedagógica e sobre os conhecimentos dos professores de igual modo. Trata-se de uma preocupação atual: proporcionar aos docentes, desde a sua formação inicial, um olhar direcionado à reflexão sobre sua prática pedagógica. Assim, poderão ter clareza de que são os

mediadores do processo de construção da aprendizagem e verdadeiros auxiliares para que as informações sejam elaboradas de tal forma que se constituam em conhecimento significativo.

Na configuração atual da Educação Infantil, com a obrigatoriedade do ingresso das crianças aos 4 anos, a demanda da formação de professores para a atuação nesse contexto precisa ser repensada, haja vista que é uma organização nova que se apresenta tais quais são o desempenho e a função destes profissionais. Discutindo o processo de aprendizagem da criança e o papel do professor de Educação Infantil, Guimarães e Reis consideram que:

O conjunto de saberes que hoje é objeto de destaque na área de Educação Infantil entende a aprendizagem das crianças como uma construção social que se fundamenta nas múltiplas interações estabelecidas pelos parceiros infantis e adultos nos contextos educativos e que envolve a pessoa como um todo (2011, p. 18).

O papel do professor, pois, deve ser no sentido de compreender e proporcionar que as crianças interajam entre si e os parceiros com experiência alargada – familiares, professores ou crianças com mais idade – a fim de proporcionar-lhes novas possibilidades de relação com o mundo, para entendê-lo, responder às diversas situações e assim construir novas aprendizagens. Essas aprendizagens se tornam significativas às crianças na medida em que as atividades permitem interação entre os pares, sem desconsiderar as singularidades de cada sujeito. Cada criança é única no seu modo de ser, pensar, agir e cuja diversidade possibilita a amplitude das apropriações realizadas por cada uma delas. Assim, a noção de cotidiano e de ampliação do conhecimento está intimamente vinculada às práticas pedagógicas diárias.

Ao vivenciar diferentes situações no cotidiano, as crianças vão estabelecendo novos saberes, novos desafios e interesses diante daquilo que se apresenta; assim, apropriam-se de novos saberes ao mesmo tempo em que são estimuladas à criatividade e autonomia. Ainda são despertadas em sua curiosidade diante do desconhecido a fim de explorar situações novas que se lhes apresentam no decorrer do processo. Para que isso aconteça é necessária a presença do professor: nesse contexto entram em cena os conhecimentos técnicos de sua formação, porque tendo como ponto de partida a realidade institucional, ele planeja e proporciona novas possibilidades a partir de situações com recursos diferenciados, desafios, questionamentos e comentários, os quais integram e interligam as razões, os conhecimentos e as capacidades já elaboradas e construídas por cada criança.

Claro está que o professor no contexto atual não pode ser visto apenas como um técnico de ensino, mas considerando que aliada à técnica está a prática e a subjetividade de cada profissional, por ser um sujeito em constante construção e transformação. Para entender esse processo os autores afirmam que é preciso compreender o professor como sujeito que aprende

e se desenvolve, contudo, é ir além de uma perspectiva do desenvolvimento psicológico do adulto que concebe esta etapa como estágio principalmente marcado pela estabilidade e ausência de mudanças importantes, concepção que se mostra claramente inadequada, na medida em que os ciclos de vida adulta envolvem situações dinâmicas de constituição familiar, de desenvolvimento profissional, de relacionamentos afetivos, de situações que são espaços de tensão, desenvolvimento e de transformação.

Se considerarmos que o professor, ao longo de seu desenvolvimento profissional se envolve em inúmeras atividades da prática pedagógica assim como de sua constituição enquanto profissional e sua inserção em atividades nos diferentes contextos (sejam eles de ordem pessoal ou profissional), não há como dizer que todos os professores se constituem docentes do mesmo modo, com as mesmas perspectivas. Ao abordar as construções e desconstruções na formação profissional, Bolzan (2009) entende que há que se levar em conta todo o processo de pensamento do docente e a maneira como compreende e desenvolve o ensino. Implica os conhecimentos prévios, os pedagógicos apreendidos na formação profissional e a relação com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar.

Além disso, entende-se que a formação deveria proporcionar aos professores espaço para trabalhar sua autoestima, oportunizando-lhes momentos em que a escuta aos seus anseios pudesse se fazer presente e, assim fortalecidos em seu ofício, serem os protagonistas de seu próprio processo de transformação. Desta forma, ao abrir-se para a mudança, o professor se permite um novo olhar sobre o aprender e o ensinar, bem como possibilita ter presente a perspectiva ética em seu fazer pedagógico. Destaca-se o papel da reflexão docente, a qual oportuniza um olhar específico sobre suas concepções e práticas pedagógicas percebendo quais aspectos necessitam ser redimensionados, uma vez que se considera os professores como produtores de conhecimento. Conforme Rozek (2010, p. 80), “a formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo”. Pode-se ainda afirmar que a capacidade reflexiva docente propicia a ressignificação de paradigmas cristalizados acerca da prática pedagógica, bem como do processo de ensino e aprendizagem, além de fazer o movimento do discurso ser coerente com a prática. Nesse sentido, a importância dos espaços em que a discussão, a criação e a reflexão se façam presentes e, especialmente o olhar crítico sobre as práticas pedagógicas a fim de que sejam coerentes com/para o trabalho docente na Educação Infantil.

3.5 TEORIA E PRÁTICA: uma relação em permanente (re)construção

Considerando a educação um campo pluriépistêmico, pode-se pensar na complexidade da formação de professores e por consequência, nas práticas pedagógicas. Falar em práticas pedagógicas nos remete à reflexão sobre que saberes são construídos pelos professores ao longo de sua formação inicial e a sua constituição, vinculados às vivências e experiências de cada um. Os saberes experienciais, compreendidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários da prática profissional dos professores, que não provêm dos cursos de formação nem dos currículos, são objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2008). Estes saberes não são encontrados de forma sistematizada em outras teorias; infere-se, por isso, que os saberes provindos de experiência não são certezas absolutas e destarte não apresentam uma fundamentação de cientificidade.

Quanto aos saberes que os professores mobilizam na aula em movimento, igualmente relacionam-se com os saberes dos alunos, com os seus próprios e com os conteúdos do currículo; consideram-se os saberes plurais e são constituídos no contexto social e de convivência coletiva. Nesse sentido, Charlot (2000) aponta para a valorização dos saberes construídos no exercício docente, ou seja, na prática pedagógica, compreendendo-os como produção teórica que deve ser tomada como ponto de partida para elaboração de novas concepções teóricas. Em relação ao papel da teoria na formação profissional, depreende-se que não há prática sem teoria e esta é a base na qual deve estar assentada toda a prática pedagógica. E, para estabelecer esta relação teórico-prática, é necessário que o professor recrie suas concepções, particularmente quando está em contato com novos conhecimentos, confrontando teoria e prática. Ainda discutindo sobre a formação docente, pode-se pensar no processo da ação-reflexão-ação, considerado um espaço produtivo, ponderando que essa reflexão deve ter sua sustentação na teoria. De igual modo, a reflexão ainda permite um (re)direcionamento do fazer pedagógico bem como um (re)pensar sobre os aspectos teóricos que constituem as concepções docentes, o que nos permitiria pensar no rigor e não na rigidez de fazer educação.

A prática, portanto, também é uma forma de saber; valemo-nos, assim, dos conceitos de saberes docentes, saberes pessoais e saberes experienciais, publicados pela Enciclopédia Pedagogia Universitária, especialmente compreendendo que os saberes da formação e da prática profissional docente são múltiplos.

Saberes Docentes: são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor). (TARDIF, 2002). (OLIVEIRA, 2006, p. 355)

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois expressam no exercício do ofício os conhecimentos e manifestações de dois pilares da educação – o saber-fazer e o saber-ser – que se apresentam de forma diversificada e se originam em diferentes fontes. Os saberes usados como alicerce para o ensino, na visão dos professores, nem sempre são os que se limitam a conteúdos específicos de um conhecimento especializado, mas podem ser oriundos de uma multiplicidade de fatores, de objetos e de problemáticas atrelados com o trabalho do professor. Além disso, os saberes docentes pouco correspondem aos conhecimentos teóricos provindos dos cursos de formação do meio acadêmico ou das pesquisas realizadas na área da educação. Para Charlot (2000, p. 63) “não há saber que não seja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. Cabe ainda acrescentar que há também os conhecimentos sociais partilhados, aqueles que os professores têm em comum com os alunos enquanto integrantes do mesmo ambiente social: a sala de aula. Nesta perspectiva,

Sua integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimento do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino (TARDIF, 2008, p. 61).

Os saberes de origem social podem ser considerados com validade até a atualidade. Ao estabelecer um suporte legal para o exercício da atividade docente, Nóvoa (1999, p. 25) entende que “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão”: entende-se que o melhor é propor um modo elaborado, a partir dos aspectos relacionados ao caminho trilhado pelos professores quando constroem seus saberes e que os utilizarão em sua ação pedagógica no cotidiano escolar. Além dos saberes docentes, também trazemos para essa discussão os saberes pessoais do professor, os quais se fazem presentes direta ou indiretamente no fazer pedagógico.

Saberes Pessoais: são os saberes que explicitam a singularidade da pessoa do professor a partir da subjetividade acionada no trabalho docente. As experiências que

produziram e foram produzidas pela pessoa ao longo da sua trajetória de vida configuram um professor diferente. (OLIVEIRA, 2006, p. 355)

Pode-se inferir que em toda atividade humana há um conjunto de sentidos e significados que distinguem o mundo histórico e social, ou seja, que não há produção ou prática isolada dos sujeitos (ROZEK, 2010). No que diz respeito à subjetividade docente, Tardif (2008) apresenta um norte das pesquisas acerca do conhecimento docente nas duas últimas décadas; para ele “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228), isto é, deve-se levar em conta que os professores têm, usam e produzem saberes próprios para seu ofício.

Nesse sentido, na prática pedagógica exercida em inúmeros contextos, o que podemos observar é que, em geral, os aspectos subjetivos do professor são pouco levados em conta nos cursos de formação, o que nos leva a pensar que o que ainda vigora é uma formação contínua pautada na racionalidade técnica. Ao considerar a importância de recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, Tardif (2008) parte do pressuposto que para se ter a compreensão da natureza do ensino, há que se levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, os professores. Para o autor, *um professor de profissão não é apenas alguém que ensina conhecimentos construídos, produzidos por outros, nem tampouco apenas um agente determinado por mecanismos sociais* e, portanto, concebe o papel do professor como um ator, alguém que assume sua ação prática a partir dos significados que ele mesmo lhe atribui, um sujeito com conhecimentos e um saber-fazer provindos de sua própria atividade docente; partindo destes conhecimentos, ele estrutura e orienta sua prática.

O terceiro conceito sobre saberes apresentado é o dos saberes experienciais.

Saberes Experienciais: construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados por sua experiência. Alcançam legitimidade quando, acompanhados por processos reflexivos, conseguem compreender e justificar as razões da tomada de decisões dos docentes. Notas: o reconhecimento dos saberes experiências é recente e apóia-se na concepção da chamada epistemologia da prática (SCHÖN, ZEICHNER, TARDIF) que representa uma reação à supervalorização da teoria e do conhecimento sustentado por generalizações universais. (CUNHA, 2006, p. 355)

Os saberes experienciais indicados por Tardif (2008) são compreendidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários da prática profissional dos professores e que não provêm dos cursos de formação, nem dos currículos. Estes saberes não são encontrados de forma sistematizada em outras teorias. Infere-se, pois, que os saberes provindos a partir da experiência não são certezas absolutas bem como não apresentam uma

fundamentação de cientificidade. Os saberes da experiência permeiam o fazer docente no cotidiano da sala de aula, pois se dão na relação entre professor e alunos. O conhecimento é uma construção social e histórica, portanto, construída coletivamente e, para tanto, a epistemologia da prática precisa ser permeada pela teoria. Por isso, o autor afirma que:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2008, p. 50).

Decorrente dessa ideia, surge uma defasagem entre objeto e condições, pois há um enorme distanciamento entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, evidenciando os limites dos saberes pedagógicos. Sem dúvida, a experiência se faz necessária para relacionar as teorias à prática uma vez que conhecimentos teóricos e pedagógicos são essenciais para qualquer atuação que se pretenda ser qualificada. A prática docente pode ser entendida, então, como um processo de aprendizagem que permite retomar e refletir sobre os saberes adquiridos ao longo da caminhada profissional. Conforme Charlot (2000, p. 67), ao discutir sobre as figuras do aprender, “a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias”. Discutindo as questões de tempo e identidade profissional, Tardif (2008) afirma que a experiência da ação docente requer um domínio cognitivo e instrumental da função, como igualmente se exige a socialização na profissão docente e a vivência profissional, mediante as quais a identidade profissional é elaborada e experienciada constantemente. Esses são os momentos em que entram em cena os aspectos emocionais, relacionais e simbólicos que admitem que um sujeito se considere e viva como um professor e assuma, subjetiva e objetivamente, fazer carreira na profissão docente.

Ao abordar a epistemologia da prática profissional, Tardif (2002, p. 113) a conceitua como “o estudo do conjunto de saberes utilizado, realmente, pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”; já o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (*ibidem*, p. 39). Pode-se, à vista disso, conjecturar que os

saberes da profissão se constroem, no decorrer da formação acadêmica, no espaço da prática pedagógica, na integração desses saberes – o saber profissional, o saber da prática do trabalho docente e os aspectos subjetivos do professor. Desta forma, a construção da identidade docente e a constituição da docência não estão baseadas apenas no presente. As fontes de aquisição dos saberes docentes encontram-se na dimensão histórica, nos saberes do presente e do passado: são saberes construídos no cotidiano e contexto da vida pessoal e familiar, durante o período escolar, enquanto aprendiz, o que revela a temporalidade dos saberes.

O autor ainda aponta que os diferentes saberes são mobilizados a partir das vivências docentes e dos conhecimentos construídos; ele defende a ideia de que os saberes experienciais não são decorrentes apenas dos cursos de formação, mas de tudo o que ele, professor, vivenciou enquanto aluno. Assim, os saberes dos professores são plurais e constituindo a docência a partir dos diferentes tipos de saberes: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. A título de ilustração, representaremos no quadro a seguir como o autor define e caracteriza cada saber.

Quadro 2 – Descrição dos saberes docentes

SABERES DAS DISCIPLINAS	SABERES CURRICULARES	SABERES PROFISSIONAIS	SABERES DA EXPERIÊNCIA
Relacionam-se aos saberes sociais que, integrados à prática docente, são difundidos e selecionados pela instituição universitária; correspondem a diversos campos de conhecimento como disciplinas transmitidas nos departamentos e programas universitários. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes que são incorporados à prática docente.	Expressam-se nos programas curriculares, através de objetivos, conteúdos e métodos que os professores podem aprender e aplicar no decorrer de suas carreiras.	Conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições formadoras (escolas normais, faculdades, universidades).	São saberes específicos que se desenvolvem no exercício da função, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes constituem-se nos fundamentos da prática e da competência profissional, pois, partem da experiência, são avaliados por ela, incorporando-se à vivência individual e coletiva ‘sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades de saber-fazer e saber-ser’

Fonte: Tardif (2008, pp. 36-39)

Ampliando a compreensão sobre os saberes experienciais, traçamos as principais características evidenciadas por Tardif (2008) em suas pesquisas realizadas acerca da temática.

- O saber experiencial está vinculado às funções dos docentes e é por meio da realização destas funções que este saber se mobiliza e modela; adquire-se como aponta o cotidiano e o valor que os professores atribuem à experiência.
- O saber experiencial é um saber prático e seu uso depende da adequação às funções, problemas e situações específicas do trabalho.
- É um saber que permite a interação, que mobiliza e modela a ação entre os professores e demais atores no processo educativo.
- É um saber plural que repousa sobre diversos conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e usados em virtude dos diferentes contextos e demandas da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, por mobilizar diferentes conhecimentos e maneiras de saber-fazer, os quais são obtidos de várias fontes, em diferentes lugares, em lugares e momentos diversos, tais como as histórias de vida, a carreira profissional e a experiência docente.
- É um saber complexo, não analítico, que impregna o comportamento docente, suas regras e hábitos, tanto quanto sua consciência discursiva.
- É um saber aberto, permeável, por integrar novas experiências e conhecimentos construídos ao longo da trajetória e um saber-fazer que pode ser redimensionado de acordo com necessidades do trabalho prático.
- A personalidade docente constitui um artefato fundamental do trabalho: o saber é personalizado. Não é fácil distinguir, na prática, o que um docente sabe e efetivamente diz daquilo que ele é e faz.
- É um saber existencial, porque além de estar ligado à experiência do trabalho também está vinculado a sua história de vida, ao que foi e é, a sua identidade, o seu modo de agir e forma de ser.
- Por conta de a natureza do trabalho docente ser com alunos em sala de aula e das características anteriores, esse saber docente acerca da experiência praticamente não é considerado algo formal. O saber é experienciado por ser um experimento que ocorre no próprio trabalho.

- O saber da experiência é um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se modifica e se elabora ao longo da carreira, da trajetória pessoal e profissional, implicando na socialização e aprendizagem da profissão.
- É considerado um saber social porque sua construção se dá pelo próprio professor em interação com diferentes fontes sociais de conhecimentos, das competências, de saberes-ensinar providas da cultura circundante, do funcionamento e organização escolar e de todos os envolvidos neste processo. (TARDIF, 2008).

Diante destas características esboçadas com base no autor anteriormente referido, as quais apontam para uma epistemologia da prática do professor, infere-se que os saberes da experiência contrapõem os modelos dominantes de uma aprendizagem voltada para uma racionalidade técnica. Tal epistemologia corresponde ao trabalho docente focado no ser humano, cujo processo de execução na prática se dá pela via interativa. Nóvoa (1999, p. 27), quando desenvolve o tema da construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas, lança um questionamento que nos possibilita reflexão: “Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?”. Outra questão que nos parece fundamental para a reflexão teórica é sobre a imagem e autoimagem que os professores têm de si e de sua prática pedagógica. Arroyo (2009) faz perceber sua preocupação sobre esse aspecto relevante no contexto da formação de professores – principalmente na Educação Infantil que é o foco desse estudo – perguntando-se como eles se percebem em seu cotidiano; o autor sugere que o professor se *problematize* a si mesmo levando a libertar-se das imagens docentes que são amadas ou odiadas. Na prática docente, a função pedagógica educativa é um dever para os professores – ofício este que interroga e o confronta com o próprio dever. Claro está que nem sempre foi assim: esse olhar reflexivo sobre a prática pedagógica é algo que não integrava os programas dos cursos de formação, assim como não fazia parte do cotidiano do professor.

No contexto dos saberes experienciais, os professores compartilham entre si informações sobre os alunos, trocam materiais didáticos, elaboram atividades em conjunto, socializam entre si saberes práticos acerca de suas experiências vividas em sala de aula. O que se aponta por alguns autores em relação à formação de professores são questões relativas à reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, uma vez que o trabalho docente com crianças pequenas exige que o professor tenha a flexibilidade de planejamento, atendendo o binômio do cuidar e do educar, e que esta prática esteja vinculada a projetos oriundos das curiosidades das crianças. Nesse sentido, pode-se pensar que o professor que não tem a prática

da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, não se percebe, muitas vezes, como parte do processo de aprendizagem dos seus alunos. A partir do momento em que o professor tenha como prática a reflexão sobre o seu fazer, sem dúvida estará também se avaliando constantemente e redimensionando seu planejamento e o seu processo avaliativo; igualmente depurará seu fazer docente e seu olhar sobre cada sujeito individualmente, valorizando aprendizagens prévias, considerando as histórias de vida e o contexto de cada aluno, planejando com coerência, a fim de contemplar as reais necessidades e interesses dos sujeitos aprendentes. Sobre a importância da reflexão docente, Bolzan (2009, p. 17) observa que “refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor”.

3.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: conceitos e significados

Partindo da ideia de conceber a escola como uma instituição social que se consolida nas relações estabelecidas entre educação, sociedade e cidadania, entende-se que ela precisa propagar-se como instituição real, concreta, com objetivos, estratégias e clareza nas concepções sobre as quais assenta sua proposta pedagógica. Desta forma, sua função será de mediar as demandas sociais advindas dos sujeitos, como também atender as necessidades de autorrealização daqueles que se transformam com a sociedade. Nesta mesma perspectiva, a prática pedagógica pode ser considerada uma prática social de cunho histórico e cultural, a qual vai além da prática docente: relaciona as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, contemplando os aspectos do projeto pedagógico da instituição bem como suas relações com a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Estes aspectos servem como ponto de partida teórico a fim de redimensionar a prática, promovendo assim uma educação em movimento. A Enciclopédia Pedagogia Universitária apresenta os conceitos de prática pedagógica e prática pedagógica dialógica, os quais apresentar-se-ão em seguida.

Prática Pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999). Termos Relacionados: prática, prática social, metodologia. (FERNANDES, 2006, p. 447).

Na perspectiva do conceito acima, a prática se dá a partir dos saberes dos professores e de uma intencionalidade pedagógica. Em contextos de Educação Infantil é imprescindível que o professor considere alguns pressupostos básicos em seu fazer docente na sala de aula considerando a criança um sujeito social, dando relevância às manifestações espontâneas, preservando a identidade social de cada um, respeitando a singularidade, os direitos e o acesso ao conhecimento.

Prática Pedagógica Dialógica: prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. Notas: professores e alunos aprendem que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas. (FERNANDES, 1999) “O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo”. (FREIRE e SHOR, 1987, 13-14). Termos Relacionados: prática pedagógica, dialogicidade. (FERNANDES, 2006, p. 447).

Nessa relação em que ambos (professor e aluno) aprendem, prevalecem os conhecimentos prévios trazidos para o ambiente escolar e de sala de aula, considerando a singularidade e a contribuição de cada um para o coletivo. A horizontalidade da relação professor e aluno prevê que o professor planeje sua prática, instrumentalizado naquilo que o aluno tem de conhecimento, facilitando desta forma, a relação entre ambos; este planejamento proporciona ainda a organização e a preparação de atividades significativas, impregnadas de interesse e curiosidade em conhecer e aprender. Por isso, a importância do professor em Educação Infantil, proporcionar atividades que desenvolvam as capacidades intelectuais e a construção da autonomia dos pequenos.

Nos últimos anos, tem-se dado diferentes ênfases como requisitos para a atuação docente em Educação Infantil. No nosso entendimento o que não pode faltar é a compreensão de cada fase do desenvolvimento infantil, tranquilidade ao lidar com as crianças e com as diferentes situações do cotidiano, respeitá-las, valorizá-las, ser flexível, motivar os pequenos nas diferentes circunstâncias de atividades pedagógicas, e refletir constantemente sobre seu fazer docente. Cabe salientar, no que se refere aos programas de formação de professores, que as competências docentes não são apenas aspectos pessoais, mas sim habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas ao longo da formação e atuação. A definição clássica de competências é de Perrenoud (2008), que as descreve como:

A aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (p. 19).

O autor ainda reconhece que uma competência não passa tão somente pelo fato de identificar situações a serem controladas, de problemas que precisam ser resolvidos, de decisões que devem ser tomadas, mas sobretudo, pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Todos os recursos anteriormente apontados não provêm da formação inicial ou continuada; alguns são construídos ao longo da prática – os saberes da experiência – através do acúmulo ou da formação de novos esquemas de ação (PERRENOUD, 2008).

O novo panorama brasileiro de Educação, a saber, as exigências legais vigentes, conforme o parecer do (CNE/CEB) nº 4/2008 e Emenda Constitucional nº 59/2009, são reorganizados os três primeiros anos para o Ensino Fundamental e conseqüentemente modifica-se a organização da Educação Infantil, tornando-se a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Isto exige uma reorganização na formação dos profissionais da Educação Infantil considerando as concepções teóricas e as práticas pedagógicas.

Desta forma, a avaliação docente sobre o que as crianças são capazes de aprender, se torna essencial. O papel docente, no qual o professor se percebe como profissional ativo e participante na elaboração de um currículo vivo, associando a ação pedagógica a um projeto global, possibilita o desenvolvimento integral das crianças. Tratando-se do papel docente em contextos de Educação Infantil, buscamos em Zabalza (2007) um referencial que contribui para este estudo: ele afirma que cada docente deve conhecer bem aquilo que ensina, reconhecendo, porém, que os conhecimentos disciplinares não bastam para um correto exercício profissional. Zabalza elenca *três grandes espaços de competência* que ao serem integrados e complementados aos conhecimentos, parecem definir melhor o papel e o perfil docente. Os três grandes espaços de competências que o autor se refere são:

1. A programação: com tudo o que esta função envolve de domínio de conceitos e técnicas para conhecer em profundidade os programas oficiais, realizar a análise da situação, estabelecer as prioridades, elaborar um projeto formativo, projetar a própria atuação coerentemente com o estabelecido no programa, as previsões adotadas no trabalho coletivo e seu próprio estilo pessoal de entender o ensino.

2. A orientação e guia da aprendizagem dos alunos: o trabalho básico do professor é o de guiar a aprendizagem dos alunos; nesta tarefa básica irão intervir a sua capacidade para apresentar a informação de maneira que faça sentido para eles, oferecer-lhes atividades e

experiências, utilizar recursos de avaliação e autoavaliação de modo que os alunos conheçam sua situação, estabelecer processos de recuperação, quando necessário.

3. A avaliação de processos: a capacidade de avaliar processos capacita o professor a utilizar os mecanismos necessários para ser realmente construtor do seu trabalho e sentir-se protagonista do mesmo e de seu aperfeiçoamento – sabendo como avaliar o trabalho que ele faz, terá em suas mãos os dados necessários para saber quais são os seus pontos fortes e fracos. A sua própria responsabilidade profissional o levará a iniciar os passos necessários para melhorá-lo.

Considerando os aspectos pessoais e profissionais do professor apontados pelo autor, os quais estão presentes direta e indiretamente em sua prática pedagógica (que nunca é neutra!), é preciso direcionar o olhar para uma questão importante: a reflexão. O docente, além de privilegiar seus conhecimentos prévios em sua formação, também deve pautar-se na ação refletida e crítica sobre as práticas pedagógicas. Entende-se que a formação reflexiva se estabelece na medida em que o professor relaciona sentido e significado, de acordo com as vivências pessoais e profissionais. Assim, numa perspectiva crítico-reflexiva, o professor busca no processo reflexivo tomadas de decisão ou confronto entre ideias, conceitos e concepções, objetivando a reconstrução de ações, que dão oportunidade ao professor de crescer enquanto profissional. Partindo da consciência dos saberes próprios, das suas habilidades, atitudes e afetos, o professor consolida valores, princípios e interesses na construção do conhecimento, considerando que tem a frente uma demanda plural, com múltiplas necessidades, praticamente imposta pelo contexto social, político e econômico.

A prática pedagógica em Educação Infantil nos tempos atuais não pode mais ser concebida na centralidade da figura do professor. Considerando a criança do século XXI com perfil ativo, participativo em sala de aula, questionador e trazendo consigo inúmeras curiosidades, questiona-se cada vez mais sobre o limite de práticas alicerçadas em atividades de uso de lápis e papel com foco exclusivamente cognitivista, que podem levar a uma série de situações de desinteresse pelas crianças e de difícil manejo por parte do professor. Portanto, o papel do professor junto às crianças de Educação Infantil hoje é que:

Seja sensível às necessidades e desejos que elas vão apresentando e busque fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar com elas o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos (GUIMARÃES e REIS, 2011, p. 20).

Nesta perspectiva, ao trabalhar com os pequenos, é importante que o professor seja um observador daquilo que as crianças trazem em diferentes momentos e espaços da sala de aula ou mesmo fora dela. Estar atento às falas que as crianças têm nas diversas atividades do cotidiano pedagógico é uma característica interessante que o professor precisa desenvolver; essa escuta atenta ao que é trazido de forma explícita ou implícita faz com que o professor possa compreender o que permeia o trabalho pedagógico e assim disponibilizar espaço para a livre expressão das crianças bem como aceitar seus saberes. Quando o professor tem a preocupação de fazer o melhor em sua prática pedagógica, pode-se pensar que há a intenção de melhor atender a demanda de seus alunos. Esse contexto de busca incessante pela qualidade do trabalho pedagógico conduz o professor a tornar-se cada vez mais comprometido e sentindo-se responsável pelo seu próprio conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças que são seus alunos.

Essa busca pela excelência da prática pedagógica faz com que o professor dê a devida importância aos aspectos da infância, os quais hoje precisam ser melhor explicitados nos projetos pedagógicos a fim de que haja um trabalho educativo de qualidade, estabelecido pelo binômio do cuidar e educar. Cabe salientar, que o aspecto educativo ganha mais força a partir do momento em que se avançam as políticas públicas e a legislação vigente. Para que haja a apropriação da importância dos aspectos educativos na Educação Infantil, é imprescindível que o professor compreenda essa demanda já desde sua formação na graduação. Guimarães e Reis (2011, p. 26) observam que é preciso que a formação possa “incidir nas concepções dos professores acerca das crianças e seu aprendizado, a fim de que as práticas educativas possam ser continuamente qualificadas na direção de seu enriquecimento, integração de saberes e construção de significados para as crianças”. Os autores ainda defendem que essas questões implicam em uma ressignificação pelo professor em sua maneira de como pensa, age, sente e compreende a Educação Infantil, a criança e a si próprio.

3.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: o que revelam os dados da ANPED e CAPES

3.7.1 O que revelam os trabalhos do GT 07 e GT 08 da ANPED

Nos últimos seis anos (2009 – 2014) foram publicados um total de 105 trabalhos no GT 07 da ANPED. Trabalhos estes que se caracterizam pesquisas de cunho teórico-científico por terem organização teórica e rigor conceitual e assim constituem a categoria e critérios estabelecidos pela ANPED, trazendo contribuições profícuas e resultados de pesquisas que apontarão a realidade do contexto nacional em Educação Infantil.

Faremos um detalhamento partindo das publicações anuais. O ano de 2014 apresenta uma ênfase maior nas pesquisas voltadas às Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Do total de 27 trabalhos, 23 aceitos e 4 excedentes, ambos publicados, 06 (22,22%) tratam acerca da Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil e os outros 21 (77,78%) trabalhos se diluem em diferentes ênfases que englobam cuidado e conflito nas relações multietárias, relações sociais e dimensão étnico-racial na Educação Infantil, proposta curricular para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, cultura da infância e cultura da escola, brincadeiras e jogos com o uso das tecnologias, concepções de creche, políticas públicas em Educação Infantil, sexualidade e infância, direitos das crianças.

O ano de 2013 não apresenta nenhum trabalho sobre a formação docente para a Educação Infantil, já para as pesquisas voltadas às Práticas Pedagógicas em Educação Infantil do total de 12 trabalhos publicados encontrou-se 02 que equivalem a (16,67%). Os outros 10 (83,33%) trabalhos se diluem em diferentes ênfases que englobam culturas infantis, inserção e vivência na Educação Infantil, Constituição da linguagem entre os bebês, constituição do bebê sob a luz da sociologia da infância, culturas infantis e linguagem de quadrinhos, relações sociais de bebês na creche, relações de cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta, espaços urbanos com crianças.

O ano de 2012 apresenta uma ênfase maior nas pesquisas voltadas às Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Do total de 18 trabalhos publicados 01 (5,56 %) é sobre a Formação de Professores; 04 (22,22%) sobre Práticas Pedagógicas e os outros 13 (72,22%) trabalhos se diluem em diferentes ênfases que englobam políticas públicas, infância, saberes docentes, mídia, corpo e beleza na infância, relações sociais de gênero, brincadeira de faz de conta, transição para o ensino fundamental, espaço e tempo na educação infantil, revisão de literatura.

No ano de 2011 os trabalhos publicados também apontam para uma diversidade de assuntos pesquisados no contexto da Educação Infantil. Dos 16 trabalhos apenas 01 (6,25%) investiga sobre Práticas Pedagógicas, os demais, 15 (93,75%) trabalhos, tratam sobre políticas

públicas, educação infantil para indígenas, formação da infância para o consumo na publicidade, ação da Coordenação Pedagógica, disciplina e autonomia, brincadeiras e letramento, relação família/creche, cidadania, espaço da creche/bebês. A investigação sobre a Formação de Professores em Educação Infantil não se faz presente nas publicações deste ano no GT 07 dos bancos da ANPED.

Os 17 trabalhos publicados no ano de 2010 de igual modo trazem uma diversidade significativa de ênfases dadas às investigações realizadas. Desses, 02 (11,77%) tratam sobre Práticas Pedagógicas, 01 (5,88%) sobre Formação Continuada dos Professores em Educação Infantil. Os demais 14 (82,35%) trabalhos enfocam a identidade cultural, desenvolvimento infantil, creche e políticas públicas, acessibilidade, revisão de literatura, infância, articulação entre educação infantil e ensino fundamental, longevidade escolar, consumo e cultura lúdica, linguagem verbal, literatura infantil, brincar e linguagem.

Em 2009 foram 16 trabalhos publicados. 02 (12,50%) sobre Formação de Professores em Educação Infantil, 01 (6,25%) sobre Práticas Pedagógicas e os outros 13 (81,25%) trabalhos abordam sobre educação de crianças, desenvolvimento infantil, rotina escolar, infância, socialização e culturas infantis, políticas públicas, infância e consumo, transição da educação infantil para o ensino fundamental, infância e filosofia, jardins-de-infância. Na perspectiva que este estudo assume, ou seja, identificar trabalhos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil, percebe-se que há poucas pesquisas com esta ênfase, porém, de modo geral os trabalhos retratam os diferentes aspectos pesquisados na Educação Infantil.

Somando um total de 140 trabalhos publicados no GT 08 - Formação de Professores na ANPED no período (2008-2014), foi o que constituiu a principal fonte de referência para o presente levantamento. Na tomada por trabalhos que expressem a Formação de Professores e as Práticas Pedagógicas especificamente em Educação Infantil encontramos os dados que seguem.

No ano de 2014 de um total de 36 trabalhos, 23 aceitos e 13 excedentes, ambos publicados 03 (8,33%) abordam sobre a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Os demais 33 (91,67%) trabalhos abordam uma diversidade de temáticas: adesão aos valores dos professores de Ensino Fundamental e Médio, autoformação docente, dilemas e aprendizagens do professor de educação física, EAD e formação de professores, formação inicial de docentes na Finlândia, PIBID, estágio: iniciação à docência, papel do coordenador pedagógico no Ensino Fundamental, docência universitária, formação em ciências

biológicas, internalização e externalização de regras pelo docente, formação para docente da escola do campo, formação de professores para os Institutos Federais, formação docente no Ensino Superior, formação do Pedagogo, saberes docentes e professor alfabetizador, impacto da violência escolar, práticas de ensino no Ensino Fundamental.

No ano de 2013 são 18 trabalhos publicados. Destes, 01 (5,55%) trata sobre a formação de professores para a Educação Infantil. Acerca de práticas pedagógicas em Educação Infantil, não há registro de trabalho. Os 17 (94,45%) trabalhos abordam temas como: profissionalidade docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, qualidade nos cursos de Pedagogia, supervisão no estágio curricular nos Anos Iniciais, formação docente no ensino superior, formação e educação inclusiva no Ensino Superior, professor alfabetizador no contexto da surdez, educação continuada com professoras alfabetizadoras, educação integral, uso do computador nos anos iniciais, formação do professor de educação física.

O ano de 2012 revela um total de 22 trabalhos publicados 13 (59,09%) direcionam para a Formação de Professores no Ensino Superior e Pós-Graduação, 05 (22,72%) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 01 (4,55%) texto para a Educação Infantil. Há 01 (4,55%) único trabalho enfocando as Práticas Pedagógicas e 02 (9,09%) trabalhos acerca da profissionalização e dos saberes docentes.

Dos 22 trabalhos publicados em 2011 sobre Formação de Professores, 11 (50%) trabalhos expressam uma preocupação na qualificação docente em nível de Ensino Superior e Pós-Graduação e 03 (13,64%) trabalhos figuram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também aparecem 04 (18,18%) trabalhos investigando sobre a profissionalização universitária, 03 (13,64%) trabalhos sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental e 01 (4,54%) trabalho que discute os saberes docentes sem especificar o nível de ensino. Neste ano de 2011, não há trabalhos publicados que investigam sobre a Formação de Professores em Educação Infantil.

As publicações de trabalhos para o ano de 2010 totalizam 21 textos¹⁶. Sendo 13 (61,90%) trabalhos voltados à Formação Docente no Ensino Superior e Pós-Graduação e 06 (28,58%) para o ensino fundamental. Práticas pedagógicas 01 (4,76%) trabalho e 01 (4,76%) trabalho sobre Saberes docentes.

¹⁶ Nesse estudo textos e trabalhos são considerados sinônimos

O ano de 2009 apresenta 21 trabalhos publicados, destes, 13 (61,90%) textos indicam a Formação Docente para o Ensino Superior e Pós-Graduação, 01(4,76%) para o Ensino Fundamental e 01(4,76%) para a Formação de Professores em Educação Infantil. 03 (14,29%) trabalhos apontam sobre as Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos, menos na Educação Infantil e 03 (14,29%) textos tratam da profissionalização docente.

Objetivando expressar um panorama geral sobre os trabalhos publicados nos GT's 07 e 08 da ANPED, é possível identificar os focos/temas de pesquisas realizadas no âmbito da Educação de Crianças de 0 a 6 anos bem como na Formação de Professores, desta forma possibilita conhecer e analisar as pesquisas realizadas pela comunidade científica na contemporaneidade. Em uma primeira análise pode-se inferir que nos últimos seis anos, as investigações no campo da Formação de Professores se dá de forma intensa em Nível Superior. Há uma preocupação que a formação inicial dos professores seja para atuar na/com a Educação Básica ou no/com Ensino Superior e Pós-Graduação. O “silenciar” sobre a Formação de Professores em Educação Infantil nos remete a uma reflexão e análise.

3.7.2 O que dizem os trabalhos publicados no banco de teses da CAPES

Analisando o cenário brasileiro sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil nas publicações de Teses pela CAPES nos últimos seis anos, foi possível detalhar os dados ano a ano, objetivando uma melhor visibilidade e compreensão.

O ano de 2012 apresenta 44 textos publicados. Sobre Formação de Professores foram publicados 22 (50,00%) com foco para a formação em Nível de Ensino Superior e 01 (2,27%) para a formação em Educação Infantil. 01 (2,27%) trabalho sobre as Práticas Pedagógicas em Instituto Federal e 20 (45,46%) trabalhos que se diluem em outras temáticas como: avaliação institucional, profissão docente, educação especial, indicadores de qualidade em educação, TV escola, TIC's, proposta freiriana de educação.

Em 2011 houve um total de 26 textos publicados. Na Formação de Professores foram publicados 04 (15,39%) com foco para a formação em Nível de Ensino Superior e Pós-

Graduação e 05 (19,23%) para a formação em Educação Infantil. 02 (7,69%) trabalhos sobre as Práticas Pedagógicas e 15 (57,69%) trabalhos que se diluem em outras temáticas como: infância, currículo, livro e leitura, gestão, leitura e escrita em Educação Infantil, alfabetização e letramento, políticas públicas, Ensino Fundamental de 09 anos, consumo na infância, governmentação de professores, brincar e currículo na Educação Infantil.

A caracterização do ano de 2010 apresenta 21 trabalhos. A Formação de Professores em Nível de Ensino Superior e Pós-Graduação aparece com 07 (33,33%) trabalhos publicados, nenhum voltado à Educação Básica ou Educação Infantil. Somam 03 (14,29%) os trabalhos relacionados às Práticas Pedagógicas e 11 (52,38%) trabalhos abordam sobre música, educação e cuidado, saberes docentes, alfabetização científica, políticas públicas.

Em 2009 foram publicados 20 trabalhos. Sobre Formação de Professores 04 (20%) textos em Nível de Ensino Superior e Pós-Graduação, 01 (5%) relacionado aos Anos Iniciais e 04 (20%) em Educação Infantil. Acerca das Práticas Pedagógicas apenas 01 (5%) trabalho foi publicado. Os outros 10 (50%) trabalhos apontam sobre a violência na infância, brincar, educação sexual, alfabetização e letramento, meio ambiente.

Os 18 trabalhos publicados em 2008 retratam que para a Formação de Professores há 07 (38,89%) publicações voltadas à demanda de Ensino Superior e Pós-Graduação, 03 (16,67%) em Educação Infantil e nenhum em Anos Iniciais. Da mesma forma não há trabalhos publicados sobre Práticas Pedagógicas. Os outros 08 (44,44%) trabalhos vão discutindo e analisando temas como: políticas públicas, arte, educação infantil, literatura, educação ambiental.

Finalizando a tabulação dos dados numéricos, o ano de 2007 apresenta 15 trabalhos publicados. Destes, 05 (33,33%) trabalhos abordam sobre a Formação de Professores em Nível Superior e Pós-Graduação e 03 (20%) em Educação Infantil. Não há trabalhos publicados sobre Práticas Pedagógicas. E os demais 07 (46,67%) trabalhos abordam acerca de: Cuidado, políticas públicas, processos interativos de crianças, estresse docente, saberes docentes. Se olharmos os dados numéricos da CAPES, observa-se que a quantidade de publicações vem num crescente ano após ano. Chegando a praticamente dobrar o número de publicações nesses últimos seis anos. Fato esse que é considerado significativo para a educação.

Nesse sentido, podemos pensar que nos últimos anos a política de educação brasileira, tem se voltado prioritariamente para a educação superior considerando o contexto mais global, de sociedade do conhecimento em que a formação dos recursos humanos considerado de alto

nível se torna importante e que basicamente é construído em universidades, então o foco passa a ser a Educação Superior e nessa medida deixou de lado a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil como os demais níveis da Educação Básica devem receber uma análise e reflexão que a levem para um patamar de qualidade, valorizando a formação docente e as práticas pedagógicas.

Considerando tais reflexões bem como a contextualização deste estudo em relação aos aspectos metodológicos, o referencial teórico, o referencial normativo, discutidos e apresentados na investigação, entendemos que a discussão e análise dos dados empíricos desta tese se baseiam nesse conjunto, do que foi observado em sala de aula e nos diferentes espaços da escola com os teóricos e as inferências da pesquisadora. Cabe destacar ainda que a opção de trazer excertos e não a íntegra das respostas dadas pelas professoras se deu pela ideia de buscar um filtro e síntese para cada pergunta conforme indicado nos quadros de análise do capítulo a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: a busca de respostas e a geração de novas perguntas

A análise dos dados empíricos requer uma organização e tratamento à luz teórica desde a leitura flutuante a uma reflexão aprofundada. Referendamos, aqui, novamente a abordagem metodológica para análise baseada em Bardin (2010), caracterizando-se em três passos: 1. Pré-análise – consiste na organização propriamente dita, leitura flutuante e a classificação dos materiais recolhidos. Nessa fase, fazemos o descarte ou ajustes do material coletado, a fim de possibilitar a realização do segundo passo. 2. Exploração do material – momento de codificação ou decomposição daquilo que se tem como material de análise. 3. Tratamento dos resultados - fase em que são pensadas e organizadas as categorizações. Portanto, na tentativa de melhor elucidar os dados para este estudo, foi organizado um quadro para cada pergunta, em que as respostas dos sujeitos da pesquisa encontram-se em forma de excertos. Cada quadro de questão é seguido de uma breve análise acerca das respostas cuja reflexão foi aprofundada a partir do capítulo 4.

Quadro 3: Análise de dados: a palavra das professoras

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
1. Como tu organizas o ensino nas tuas aulas?	A	“[...] a gente trabalha sempre com os projetos, organizar o ensino dentro das práticas que são propostas, pensa-se num projeto [...] pensa-se num artista ou numa prática de artes ou uma técnica ou outra coisa e eu penso o projeto todo em cima desse artista e elaborando ele das maiores formas possíveis”. “Quanto maior o leque de possibilidades que eu possa trabalhar com eles e de materiais, folhas e atividades de rua e dentro da sala de aula”. “[...] a partir de um projeto inicial de um artista e que depois ao longo vai se transformando”. “[...] nem sempre o projeto inicial vai ser aquele de vários dias [...] as vezes já no primeiro dia ganhou outro caminho [...] vou adaptar para o que as crianças brilharam o olho”. “[...] eu não tenho um projeto pronto, eu tenho um esqueleto de projeto, ideia que vai sendo

		adaptado e vai ganhando ideias, eles trazem mais ideias [...]”. “Eles me trazem coisas que viram na rua, meu pai viu isso, minha mãe disse aquilo [...]”.
	B	“[...] levo em consideração é o que eles estão [...] o que eles estão trazendo no momento. Quais são as curiosidades, quais são as perguntas mais frequentes”. “[...] o que está na brincadeira [...]” “[...] o que eles estão querendo saber, o que estão descobrindo [...]” “[...] procuro fazer um planejamento em cima do que eles estão trazendo”. “[...] quando tem assuntos que eu vou perceber que vai chegar no grupo de uma certa forma eu procuro me antecipar, não trazendo a tragédia, mas sim falando das coisas que podem causar...da questão da chuva...eu faço um comparativo e links com coisas que a gente tem na escola como o caso da horta [...]”

Evidenciamos nas respostas da primeira questão que a organização das aulas no ponto de vista da professora A se pauta pela via das artes – artistas, práticas de artes, técnicas utilizadas em artes – utilizando diferentes materiais para enriquecer o trabalho pedagógico. Na perspectiva da docente, cada projeto, no decorrer de seu desenvolvimento, vai criando outras possibilidades, agregando novas atividades, novas descobertas e conhecimentos. Podemos pensar, a partir dos excertos, que a característica do trabalho possibilita a participação das crianças durante o processo. A professora B considera o que as crianças trazem para a sala de aula enquanto curiosidade e questionamentos para a organização do ensino. O planejamento é estruturado a partir do que emerge das crianças nas diferentes situações e momentos, proporcionando a participação efetiva de todos no desenvolvimento das atividades de cada projeto. Nesta primeira questão, embora ambas relatarem que organizam o ensino através de projetos, até mesmo por que essa proposta está explicitada no PPP da escola, fica claro que cada professora atribui ênfases diferenciadas, o que nos leva a pensar que possam estar vinculadas à formação inicial de cada professora.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
2. O que levas em conta na hora de planejar?	A	<p>“Em primeiro lugar se eles conseguem [...] o projeto não pode ser utópico, não adianta pensar ou criar uma casa, no caso agora do Gaudí, vamos criar um castelo se a gente não tem essa possibilidade, pensar projetos que funcionem [...]”</p> <p>“[...] eu faço, eu planejo coisas que eu texto antes muitas vezes, são testadas antes pra que não tenha muito aquela decepção de que aí não deu certo. Mas também se acontecer a decepção a gente trabalha em cima disso, o porquê [...]”</p> <p>“Mas tem um planejamento pra questão da idade deles, pra que eles consigam trabalhar alguma coisa [...]”</p>
	B	<p>“[...] várias coisas. Ah, no gancho da primeira pergunta o que está sendo, o que está mobilizando o grupo, eu procuro trabalhar sempre com o interesse deles e oferecer materiais mais variado possível, desde a sucata, coisas mais elaboradas, jogos mais estruturados, brincadeiras, ah papéis diversos”.</p> <p>“[...] não gosto da mesma coisa todo dia [...] fico imaginando para as crianças que tem essa necessidade de estar com novidade, de descobrir coisas [...] eu gosto muito de explorar com eles as sucatas”.</p> <p>“[...] sucata rende muita coisa [...] além de explorar a criatividade, [...] trabalhar uma consciência ambiental, [...] trabalhar a questão da seleção, de seriação, de classificação e te dá uma gama de coisas ali riquíssimas. Então eu gosto de fazer meu planejamento sempre com material bem diversificado. Ah, e aí vai filme, vai música, brincadeira no pátio, brincadeira na sala, então é o mais dinâmico e mais diverso”.</p>

Nesta questão, há dois aspectos que são considerados pelas professoras na hora de planejar: a faixa etária das crianças e o que mobiliza o grupo. A professora A leva em conta a faixa etária das crianças (4 anos). Pensa em atividades a partir das artes que sejam exequíveis naquele nível etário em que atua. Essa preocupação está explícita quando fala em evitar a decepção de não dar certo. Entendemos que a frustração é inerente às situações cotidianas e quando acontecem precisam ser trabalhadas, como também afirma a docente. O fato de algo

não dar certo, abre novas possibilidades para (re)criar, (re)inventar o que ainda não foi pensado, planejado. Abre novos caminhos, direções diferentes que podem produzir múltiplas aprendizagens. A professora B considera os interesses e o que mobiliza o grupo de crianças (5 anos). Entende que oferecer atividades diferenciadas, com materiais diversificados, como a sucata, por exemplo, pode auxiliar a criança a explorar a criatividade, a consciência ambiental, a reciclagem e a lógica matemática (seleção, seriação, classificação). O uso de filmes, músicas e brincadeiras amplia o repertório cultural e lúdico, tornando o ambiente propício para aprendizagens significativas.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
3. Como tu acompanhas as aprendizagens construídas pelos teus alunos?	A	<p>“[...] eu faço muito registro fotográfico porque a partir do momento que eu sentar lá daqui a quatro meses para fazer a avaliação eu consigo pegar as fotos e ver [...] o quanto cresceram”.</p> <p>“[...] tu pegar uma folha da primeira semana de aula e comparar agora com o dia de hoje [...] é gritante como eles conseguem, como eles estão mais adultos”.</p> <p>“[...] ou a maneira de segurar o lápis, formas como pega o pincel, o cuidado deles [...] com as tintas [...] o pegar pouca tinta, não colocar todo o pincel dentro [...]”.</p>
	B	<p>“Acho que as oficinas é o que estão me mostrando o quanto, ah, de crescimento as crianças tiveram desde o início do ano”.</p> <p>“[...] eles vão se apropriando, eles vão crescendo, eles vão mostrando isso no dia a dia. Vem pelo vocabulário, vem pela forma de fazer observações mais concretas, de cenas assim da rotina mesmo, ah, o próprio calendário que é uma coisa da construção de tempo, não é fácil, [...] e o calendário dá uma apropriação e eles mesmos fazem a busca de se agendarem, de marcar, quando um está viajando, quando um pai está saindo pra viajar [...]”.</p> <p>“[...] eu tenho tampinhas na sala e as tampinhas antes ficavam assim, serviam até como piscina. Eles deitavam em cima daquelas tampinhas e ficavam naquela função de estar se experimentando na textura. Agora não, eles já tentam fazer uma construção com aquelas tampas, de equilíbrio e isso exige um raciocínio lógico [...] tu tens que estar com</p>

		<p>esse olhar porque senão tu podes quebrar toda essa construção por não estar atenta ao que está por trás disso. [...] O quanto de matemática tem ali, o quanto de estrutura, de pensamento, o quanto de conversa em grupo, porque eles precisam estar em consonância para a coisa acontecer, porque senão não vai acontecer, se um chegar e bateu ou tirar tampinha foi tudo embora”.</p> <p>“[...]nem sempre eu estou na brincadeira com eles. As vezes eu estou só na observação, mas ao mesmo tempo interagindo dessa forma da aprendizagem [...]”</p> <p>"E as oficinas, essa coisa de estarem se experimentando ah, de angústia, porque gera angústia de tu estar à frente do grupo [...]"</p> <p>“Eles têm que se articular com o material, eles precisam pensar como vão apresentar. Então toda uma elaboração que não é tão simples assim. Ela é complexa, pensando em crianças dessa faixa etária [...] acho que onde eles mais demonstram a aprendizagem [...]”.</p>
--	--	--

O acompanhamento das aprendizagens construídas pelas crianças é fundamental para que as professoras tenham a real percepção do potencial de cada uma, o quanto ainda pode ser desenvolvido e como a professora vai planejar o trabalho pedagógico para o coletivo. Cada professora se organiza de modo a ter subsídios que auxiliam a desencadear novas atividades, projetos. Na fala da professora A, evidenciamos que o registro fotográfico é fundamental, assim como a comparação entre as atividades pedagógicas realizadas no decorrer do semestre, podendo, desta forma, facilitar a percepção sobre a evolução de cada criança. A professora B acompanha a aprendizagem das crianças através das atividades pedagógicas, observando o progresso vocabular empregado em diferentes situações do cotidiano escolar, a construção da noção temporal, através do uso do calendário, e o uso criativo de materiais de sucata. Outro aspecto a ser destacado de seu relato são os momentos em que participa ativamente dos momentos lúdicos e outros em que se coloca no lugar de observadora para melhor compreender e acompanhar os alunos em sua individualidade no coletivo.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
<p>4. Que recursos/métodos tu utilizas para avaliar teus alunos?</p>	A	<p>“[...] acompanhar realmente esse processo de desenvolvimento, consegui não consegui, já se dá conta que se misturar tais cores transforma em outra cor [...] tem uma avaliação que vai sendo feita. E de processo criativo mesmo de não ficar só nos riscos, nas garatujas [...] essa fase que começa a aparecer os desenhos, o corpo humano [...] de começar a envolver e criar”.</p> <p>“[...] se a arte assim está afetando de alguma forma e ajudando para que ela tenha um desenvolvimento melhor assim”.</p>
	B	<p>“[...] eu fico tanto na interação na brincadeira [...] fico mais de observadora dessa situação, até no próprio pátio tem horas que eu brinco, mas muitas vezes, ah, eu estou perto só para estar escutando o que está acontecendo [...]”.</p> <p>“[...] não tem como avaliar a criança sem tu estar em parceria com a família”.</p> <p>“[...] as vezes tem acontecido de crianças não estarem, parece, não é que estagnou mas tem alguns momentos que não estão demonstrando tanto envolvimento, estão mais reclusos, não estão tão participativos. Se tu for considerar, as vezes o pai e a mãe estão com muita tarefa, está ficando muito na casa do “dindo” e da “dinda”, está na casa de um amigo. Então tem um reflexo nisso”.</p> <p>“[...] para a avaliação é um aspecto geral assim, ah, não é coisa do conquistou, não conquistou, isso é muito de cada criança, até pela forma de interagir e da forma como faz a aprendizagem e como consegue assimilar. Tem momentos diferentes, então não tem, eu não faço uma coisa padrão, não sigo uma linha [...]eu considero nessa avaliação o que dá prazer”.</p> <p>“Acho que tem que ter um olhar mais sensível assim. Porque é muito simples, tu botar ali um rótulo e dizer [...] mas tu também, tu isso, tu aquilo, bom, se tu começa a reforçar, tu não sabe que angústia está por trás[...]”.</p> <p>“É usar a sensibilidade para cada um, que é cada sujeito, [...] o grupo tem uma característica, mas a avaliação é de cada sujeito”.</p>

Respeitar primeiro para avaliar depois. Essa frase de Hoffmann nos remete a pensarmos sobre a criança e sua singularidade dentro do coletivo. Cada sujeito tem seu tempo e modo de aprender e, portanto, precisa ser respeitado e estimulado a crescer gradativamente no grupo. No entendimento da professora A, o acompanhamento ao processo e a percepção sobre o que e como cada criança interage são recursos para avaliar se a criança se dá conta de criar novas cores ao misturá-las, se demonstra autonomia no processo criativo, a evolução dos rabiscos e garatujas para algo mais elaborado e se a arte auxilia a criança em seu desenvolvimento. A professora B se utiliza da interação com as crianças, da observação, da compreensão dos diferentes momentos de cada criança, do olhar sensível como recursos para avaliar o processo de aprendizagem. Entende, ainda, que, para avaliar é preciso estar em estreita parceria com a família. A compreensão dos diferentes momentos e situações pelos quais cada criança passa é fundamental para intervir e avaliar de modo coerente, pode haver momentos de participação ativa da criança como também a apatia, nesses casos a professora, ao conhecer a origem de tal comportamento, entenderá melhor a razão do todo. Outro aspecto destacado é a valorização dos diferentes tempos de cada criança e, para tanto, há que se ter um olhar sensível para compreender que o grupo tem suas características, mas a avaliação precisa ser considerada no individual.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
5. O que consideras uma boa prática pedagógica em Educação Infantil?	A	<p>“A minha experiência ainda não é assim o auge para eu achar o que é uma boa prática mas tem coisas que funcionam e coisas que não funcionam”</p> <p>“[...] antes de começar um projeto, sentar e ter uma boa conversa com eles sobre o que a gente vai fazer, um planejamento mesmo que não funcione, mas no início ter um planejamento”.</p> <p>“Não deixar as coisas soltas”.</p> <p>“Trazer materiais para que eles possam tocar e olhar”.</p> <p>“[...] a gente tem a questão da tecnologia nos ajuda [...] mas eu gosto muito de trabalhar com livros com eles ainda [...] tem a nossa biblioteca de artes [...]”</p> <p>“[...] que eles têm acesso aos diversos tipos de materiais que estejam ligados ao que a gente está fazendo”</p>

		<p>“[...] não é porque encerrou um projeto que não vamos mais falar sobre isso [...] quanto mais eles puderem se cruzar com outros projetos vai ser legal [...] que eles tenham um cruzamento de artistas [...]”.</p> <p>“[...] eu procuro trazer coisas que eles ainda não tiveram contato como nanquim, fotografias, vamos trabalhar com outras técnicas antigas”.</p>
	B	<p>“Flexibilidade”.</p> <p>“O olhar”.</p> <p>“[...] tu vens com um planejamento todo para fazer e aí naquele dia eles estão entrando e enxergaram uma joaninha. E aí? [...] vamos ver o que a tal da joaninha está fazendo que está muito mais interessante, então eu acho que a gente tem que ter essa flexibilidade. [...] é necessário trazer para criança também”.</p> <p>“A própria caça ao tesouro, a gente deu uma quebra nas atividades porque eles iam para o pátio e achavam uma lanterna. Daqui a pouco eles estavam brigando por uma lanterna que estava caída, que caiu da roupa de alguém, que estava brilhando e era um tesouro”.</p> <p>“Tem que ter o olhar para isso. Não fazia parte a caça ao tesouro. Começou a fazer em função da necessidade. Então tem que ter flexibilidade”.</p>

O que pode ser considerado uma boa prática pedagógica? Na opinião das professoras, é envolver as crianças nas atividades pedagógicas com uma diversidade de materiais (tecnologias, livros, fotos, tintas, nanquim, etc.), os quais podem ser explorados e manuseados pelos pequenos, principalmente materiais que, do ponto de vista docente, sejam desconhecidos para as crianças. Outro aspecto destacado nas falas é ouvir e dialogar sobre o que circunda o universo da sala de aula para que se empregue coerência e significado ao trabalho pedagógico, além de ofertar algo novo, lançar desafios. Tal fato justifica a ideia trazida sobre a importância da flexibilidade no planejamento, ter de olhar atento ao que circula entre as crianças em seu vocabulário, no momento lúdico, na roda de conversa. Essa prática demanda conhecimento teórico acerca de conceitos como criança, infância, desenvolvimento infantil, papel do professor, cuidar e educar, entre outros. De igual modo, o professor deve ter clareza sobre o que são projetos de trabalho, para que servem, como desenvolvê-los e avaliar.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
6. O que seria um bom professor para/na Educação Infantil?	A	<p>“[...] tu te doar [...] ter carinho, ter um olhar para esse teu aluno. Teus alunos não são números, são crianças que precisam de atenção, que precisam de carinho, que as vezes vem com problemas[...]”.</p> <p>“[...] criar um vínculo [...]”.</p> <p>“[...] treinar o olhar [...]”</p> <p>“[...] ter o olho no olho [...]”</p> <p>“Acho que um bom professor não é aquele que faz os melhores planejamentos e que tenha o melhor resultado de notas [...]”</p>
	B	<p>“Uma pessoa que esteja aberta para brincar. Uma pessoa que esteja aberta para conversar. Uma pessoa que esteja aberta para emprestar o seu corpo. Uma pessoa que esteja aberta para chorar, para rir, porque é necessário isso”.</p> <p>“[...] tu tens que está inteiro ali com as crianças”.</p> <p>“[...] se eu estou fazendo alguma coisa e alguém vem me solicitar, seja por uma brincadeira ou quer contar uma piada [...] vamos parar e vamos escutar, eu acho que é isso.... Um bom profissional tem que estar disponível para tudo. Disponível para aprender, disponível para conhecer, disponível como eu disse com o próprio corpo, porque tem crianças que precisam do nosso corpo para poder interagir com os outros. Então eu acho que é um conjunto assim.</p>

Tal como se evidencia nos excertos das professoras, ser um bom professor na Educação Infantil é envolver-se por inteiro, doar-se, criar um vínculo afetivo, estabelecer relações de afeto e de respeito, é estar aberto para brincar, conversar, rir, chorar e emprestar seu corpo para que haja interação entre as crianças. Um bom professor no ponto de vista das professoras também é aquele que está disponível para aprender, para conhecer. Concordamos que são características importantes para um professor que trabalha com crianças pequenas, mas, ao mesmo tempo, nos questionamos: onde e quando o professor retroalimenta sua ação pedagógica? Ou ainda, que concepções são fundamentais ao conhecimento docente para o exercício da profissão na Educação Infantil? Entendemos que, além do que as professoras apontaram, torna-se

fundamental o conhecimento teórico que abrange todas as demandas de trabalho e relações com crianças pequenas, ou seja, ler, refletir, estudar, confrontar teoria e prática permanentemente.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
7. Tens o hábito de refletir sobre tua prática?	A	“Tenho o hábito sim de refletir sobre as minhas práticas [...] sobre o que deu e não deu muito certo e possibilidades do que mudar em uma próxima ocasião”.
	B	<p>“Sempre”.</p> <p>“[...] isso é uma coisa que eu tenho me policiado mais. De poder anotar algumas coisas [...] a gente tem o caderno de planejamento, antes eu era mais rígida com o caderno de fazer uma coisa mais estruturada. Agora não, eu vou colocando o que eu vou lembrando do dia e eu vou organizando dessa forma. E as vezes eu faço anotações fora ou as vezes se fiz num papel eu acabo colando ali e tempos depois eu volto e leio, fico pensando, nossa! Isso foi uma coisa boa, enfim ou bah que droga! Isso não precisava ter sido dessa forma. Ah em relação a avaliação isso é uma coisa assim [...] no momento que eu saio da escola ou chego em casa, geralmente isso acontece na hora que eu estou tomando banho, vou passando o dia na minha cabeça assim e bom, as vezes fico pensando, puxa vida, eu não estou contente com o que aconteceu, fiquei chateada do jeito, o ‘fulaninho’ estava de tal forma, ah eu podia ter acolhido de uma outra forma [...]”.</p> <p>“[...]faço a troca com as gurias, que isso é uma praxe da escola, essa troca entre a conversa com a escola é muito franca em todos os sentidos”.</p> <p>“[...] a gente tem muita coisa para crescer, de tu refletir nas coisas estão acontecendo. E o hábito de escrever, isso é uma coisa que acho que a viagem mudou muita coisa na minha cabeça, no congresso que a gente foi no início do ano”.</p> <p>“Que vem de países europeus que onde tu pega alguns exemplos ou umas boas práticas. Outras tu questionas, mas enfim, então o que ficava na minha cabeça? Que tudo de lá, que vem de lá estava muito bem feito, [...] e aí quando a gente foi e que tu começa a fazer a troca com os pares que são pessoas que estão</p>

		<p>dentro de sala [...] tu começa a pensar: Mas só um pouquinho! Eu faço isso, a minha escola faz isso. A gente faz isso de uma forma muito legal e isso é a nossa rotina, não é de vez em quando. Então isso me autorizou. É, isso me autorizou, tipo, parecia que eu não estava me permitindo nessa autoria de registro, por achar que não, o que estou fazendo não é me desacreditando, mas o que vinha de fora sempre é melhor. [...] mas pra acontecer o que vem de fora alguém tem que parar para escrever. Então isso é uma coisa que mudou em mim. Ainda está longe do que eu pretendo porque eu acho que tem muita coisa dentro da rotina assim que a gente tem [...]"</p> <p>“A mesma coisa, a tua prática só vai ser boa quando tu fizer o registro, porque senão quem é que vai saber daquilo ali?”</p>
--	--	---

Refletir sobre a própria prática pedagógica faz parte do contexto das professoras entrevistadas para esta investigação, porém, nem sempre encontramos tal prática no fazer docente de um modo geral. A reflexão em tese se dá mais pela via da criança, no seu acompanhamento. A professora B relatou que faz algumas anotações sobre o ocorrido e, assim, busca uma nova forma de conduzir seu trabalho em outro momento. Já a professora A não falou em registro, mas de igual modo se preocupa em refletir sobre o que deu ou não certo e, a partir disso, redimensionar sua prática. Entendemos que a prática da reflexão sobre o que se faz enquanto professor é um exercício que precisa ser aprendido, implementado e seguido continuamente. É colocar-se como parte do processo de ensino e aprendizagem o tempo todo.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
3. Fazes algum registro sobre tua prática?	A	<p>“Os registros não estavam sendo feitos somente os planos de aula mesmo e fotos do andamento e trabalhos prontos. Mas registros de reflexão mesmo isso não”.</p> <p>“Na verdade, este ano estou pensando em criar um portfólio e juntar ao máximo o que já foi feito e alguns registros”.</p>
	B	<p>“[...]é necessário esse registro”.</p> <p>“[...]as fotos em muitos momentos ajudam a tu marcar o momento [...]"</p>

Tal como se evidencia, para as professoras, o registro escrito sobre a prática pedagógica de cada uma ainda não é uma prática instituída, apenas o registro fotográfico das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças, o qual servirá de material para compor o portfólio avaliativo de cada criança ao final do semestre. Na perspectiva que o registro escrito assume, podemos dizer que este tem papel fundamental por proporcionar a retomada por parte da professora sempre que necessário. O registro se torna um documento oficial daquilo que acontece em termos de ação docente e possibilita ao professor revisitar quantas vezes for necessário, uma vez que, na oralidade, aspectos importantes do ponto de vista pedagógico se perdem. Nesse sentido, o registro escrito abre possibilidades de reflexão sobre as dimensões pedagógicas, sobre aspectos objetivos e subjetivos do fazer docente, oportunizando o redimensionamento pedagógico sempre que necessário, qualificando, assim, a ação do professor.

QUESTÃO	PROFESSORA	EXCERTOS DAS RESPOSTAS
9. Gostarias de comentar algo que não foi contemplado na nossa conversa?	A	“[...] como a arte envolve as questões das crianças com deficiência [...]” “a avaliação também tem uma outra dimensão [...]” “[...] criando autonomia em segurar sua própria folha [...]”.
	B	“[...] propostas diferenciadas que a criança surpreende sempre, então a gente não precisa ficar nas mesmas coisas sempre”. “[...] tem um universo tão grande assim de fazer, de puxar o olhar da criança que tu ofereces uma possibilidade muito grande de trabalho, tu não ficar com as mesmas coisas”.

Evidenciamos, de uma forma mais ou menos explícita, o respeito à diversidade na medida em que há uma preocupação docente para com as crianças com deficiência, considerando que o planejamento, o ensino e a avaliação não podem ser sempre iguais. Pensar e organizar um trabalho com propostas diferenciadas, contemplando as características individuais e coletivas promove múltiplas aprendizagens. Cabe destacar que, para trabalhar com a diversidade e a inclusão, o conhecimento teórico é uma questão fundamental para compreender cada situação, cada criança, justamente por entendermos que não é a criança que tenha que se adequar à escola e sim o contrário, ou seja, a escola precisa adaptar-se e atender cada criança em sua singularidade no coletivo. Nesse sentido, tem-se um desafio a ser superado.

Considerando as falas docentes a partir dos excertos e a análise fluente, passamos para o passo seguinte da pesquisa, em que foi organizada a configuração das categorias, as quais posteriormente foram trianguladas à luz dos teóricos da área e as inferências da pesquisadora. Cabe ressaltar que algumas categorias foram *a priori*, como As Dimensões Pedagógicas; A Reflexão Docente e o Redimensionamento Pedagógico, e outra *a posteriori*, como as Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: aspectos emergentes nos Diários da Pesquisadora. Assim sendo, e atendendo ao problema de pesquisa e às questões norteadoras, foram analisadas as respostas das professoras, os registros de observação da pesquisadora triangulando com a teoria. Nesse sentido, o quadro na sequência sintetiza as categorias e subcategorias deste estudo. Temos consciência, contudo, de que o valor dos dados empíricos em muito nos ajudarão a encontrar respostas, mas, sobretudo, a elaborar novas perguntas.

Quadro 4: categorias e subcategorias da pesquisa

PROBLEMA DA PESQUISA	QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS
O que deve ser levado em conta quando se trata de discutir planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação em Educação Infantil?	<p>1. De que forma os professores organizam o ensino junto a crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, levando-se em conta o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação?</p> <p>2. Como e quando ocorre a prática de reflexão sobre a própria ação docente no cotidiano dos professores pesquisados?</p>	<p>1. Dimensões Pedagógicas</p> <p>2. Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: aspectos emergentes nos Diários da pesquisadora</p>	<p>1.1 Planejamento como organização do trabalho pedagógico</p> <p>1.2 Ensino: a valorização dos conhecimentos prévios (alunos e professora)</p> <p>1.3 Aprendizagem: os diferentes contextos</p> <p>1.4 Avaliação: respeito aos diferentes processos</p> <p>2.1 Organização do ensino através de projetos</p> <p>2.2 Brincar: espaços abertos e fechados</p> <p>2.3 Cuidar e educar: papel do professor, alimentação, integridade física, limites</p> <p>2.4 Respeito e valorização da diversidade: inclusão, ritmos de cada um, interação, linguagem</p> <p>2.5 Afetividade: escuta, acolhida, respeito, vínculo</p> <p>2.6 Uso dos diferentes espaços e organização dos ambientes.</p> <p>2.7 A leitura de literatura e a arte como propulsora da criatividade.</p>

		3. A reflexão docente e a ressignificação pedagógica	2.8 Características do professor na Educação Infantil: saberes necessários 3.1 O registro sobre a prática pedagógica. 3.2 O processo pedagógico reflexivo.
--	--	--	--

Quadro 4: elaborado pela investigadora, 2016

As subcategorias retratam as análises de modo triangular, em que os dados empíricos foram interpretados à luz dos teóricos da área, junto às inferências da pesquisadora.

4.1 DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

4.1.1 Planejamento como organização do trabalho pedagógico

A prática pedagógica não é neutra, está sempre vinculada à subjetividade docente, permeada pelas experiências, vivências e teorias que sustentam suas concepções. Diante da realidade global e local, entre o social e o individual, entre teoria e prática ocorrem atravessamentos de sentidos e significados que são pessoais, os quais inferem direta ou indiretamente no fazer pedagógico. Nesse sentido, o planejamento e a prática docente para a Educação Infantil precisam ser pensados e organizados de modo que abram espaço para romper barreiras, mudar paradigmas, dando lugar a novas possibilidades pedagógicas (REDIN, 2012). Outro aspecto a ser destacado como fundamental para nossa investigação é o exercício da observação daquilo que é manifestado pelas crianças, objetivando conhecê-las e planejar algo que dê conta das necessidades por elas evidenciadas. Em cada faixa etária (0 aos 5 anos) há que se pensar quais temas e atividades podem e devem ser proporcionados, considerando as oportunidades propostas pelo professor para o que as crianças precisam e querem saber. Claro está que o professor parte de onde a criança está, o que não significa que vá permanecer nesse lugar. Afinal, levar em conta os conhecimentos prévios da criança é uma boa forma de buscar pistas para nossas ações docentes. Nesse contexto, vale pensar na perspectiva de Junqueira Filho (2006) ao abordar acerca da parte cheia ou vazia do planejamento, a qual traz à reflexão

dois aspectos: Cheios de quê? Vazios de que? Que significados tem cada atividade para as crianças? Como tornar as atividades atraentes e atrativas às crianças? Podemos pensar que entram em jogo todas as linguagens escolhidas pela professora a fim de organizar a rotina de trabalho pedagógico, mas também não pode ser ignorada a vivência e os interesses das crianças. Um planejamento deve evidenciar possibilidades de espaço e participação efetiva das crianças, tornando estes espaços plenos de sentidos e significados, sem correr o risco do “perigo da unilateralidade (apenas o professor propõe/decide)” Hoffmann (2014, p. 69). Dessa forma, insistimos na ideia do trabalho pedagógico coletivo, compartilhado, em que crianças e professora/professor possam juntos criar, estabelecer roteiros, mobilizar ações que sejam relevantes às crianças nos diferentes momentos vividos por elas, valorizando as experiências prévias e suas culturas, gerando múltiplas aprendizagens, sempre tendo em conta o papel central do professor na organização desses processos.

A propósito disso, em Educação Infantil, como em outros níveis, é importante ter objetivos claros. Cabe ressaltar que esses “objetivos não se referem a comportamentos ou a conteúdos” Hoffmann (2014, p. 72), mas servem como norteadores de um acompanhamento singular às crianças nas diversas situações de aprendizagem, e aprendizagem aqui também se refere à autonomia, iniciativa, socialização, criatividade, entre outros. Essa perspectiva só é possível através de estudos teóricos que fornecem subsídios necessários aos professores a retomarem o trabalho com a criança real, e não com a idealizada. Tendo esse entendimento, o planejamento serve para sustentar práticas que integrem a ludicidade, a imaginação e a criação. Segundo Redin, (2012) planejar na Educação Infantil é organizar e alimentar o espaço e o tempo das crianças. Nas palavras da autora: “Planejamos porque não podemos assentar nossa proposta em atividades espontâneas, especulativas, que supõem que a criança aprende sozinha.

Na perspectiva das professoras participantes deste estudo, o planejamento para a professora A é entendido como algo que deve considerar a faixa etária das crianças (4 anos) pois entende que “*tem um planejamento para questão da idade deles, para que eles consigam trabalhar alguma coisa*” [...] “*a possibilidade se eles conseguem [...]*”. A preocupação docente está pautada sobre o exequível nas atividades pedagógicas com as crianças, a prática centra-se em “[...] *pensar projetos que funcionem [...] planejo coisas que eu testo antes, muitas vezes. São testadas antes para não ter muita aquela decepção de que não deu certo*”. E, na sequência, explica que se algo não der certo e “*acontecer a decepção, a gente trabalha em cima disso*”. Nos parece que nessa fala está implícita a preocupação docente em relação ao que foi planejado dar certo ou não. Estamos aí diante de um dos dilemas enfrentados pelos docentes da Educação

Infantil. Talvez seja uma boa alternativa para enfrentar tal dilema calcarmos nossas opções pedagógicas sobre a necessidade da faixa etária, da realização das atividades propostas, de trabalhar a frustração discente, pois através dela ambos se reorganizam enquanto sujeitos. Como via de consequência se modificam as ações pedagógicas, pois a criança se desenvolve na medida em que interage com o objeto do conhecimento, enquanto o professor se desenvolve no próprio ato de ensinar. Essas descobertas, não são só das crianças em relação às diferentes situações que são vividas e experienciadas no coletivo, são também do professor, na medida em que vai conhecendo cada criança na sua interação com elas e a valorização dos conhecimentos trazidos para compor seu planejamento e adotar uma postura de flexibilidade em relação a seu fazer pedagógico.

A flexibilidade do planejamento permite que o professor possa mudar o percurso de atividades conforme a necessidade do momento, bem como as experiências que se queira vivenciar. De acordo com Zabalza (2007), os adultos motivam as crianças a encontrarem outras formas de uso dos materiais, falando sobre o que estão fazendo, questionando-as e motivando-as para que aconteça a integração delas. De acordo com a professora A, existe a possibilidade de flexibilização de seu planejar na medida em que abre espaço para as crianças terem “*mais livre a criação e a gente dá as dicas*” quando se trata da pintura. Nesse sentido, entendemos que um planejamento “é muito mais um desenho sinuoso que permite ir e vir dar voltas, ziguezaguear do que uma prescrição linear” Redin (2012, p. 23). No entendimento da professora B, o planejamento deve contemplar o interesse das crianças e “*gosto de fazer meu planejamento sempre com material bem diversificado [...] filme, música, brincadeiras no pátio, brincadeiras na sala, então é o mais dinâmico e mais diverso*”. Evidenciamos que o planejamento busca contemplar as diferentes vias e áreas do conhecimento pelas quais as crianças aprendem. Ainda, a professora B afirma que trabalhar com crianças pequenas “*tem essa necessidade de ter novidades, de descobrir coisas [...] eu gosto muito de explorar com eles as sucatas. Acho que a sucata rende muita coisa. [...] através dela se pode explorar a criatividade, trabalha uma consciência ambiental, além disso trabalha a questão da seleção, de seriação, de classificação e te dá uma gama de coisas riquíssimas*”. Observamos que a ação pedagógica reflete o acúmulo de conhecimentos construídos ao longo de seu percurso docente. E a sucata é usada como fonte de produção dos diferentes saberes envolvidos em cada situação vivenciada. A prática pedagógica trilha o caminho da flexibilidade, ao mesmo tempo exige conhecer a realidade das crianças para o exercício de atividades pedagógicas coerentes e qualificadas. Para tanto, as professoras deste estudo demonstram que assim como o planejamento é fundamental para o

desenvolvimento das múltiplas aprendizagens infantis, a flexibilidade para redimensioná-lo quando necessário do mesmo modo é imprescindível.

Nas duas realidades docentes, fica evidente o quanto a formação inicial incide sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, o que também foi evidenciado durante as observações. Ambas trabalham pela via de projetos com sua turma, contemplando, assim, uma das propostas do Projeto Pedagógico da Escola. Nesta instituição, entende-se que o planejamento serve para pensar as estratégias pedagógicas, mas que, quando algo não ocorre de acordo com o planejado, há a flexibilidade de redimensionar uma atividade e dialogar coletivamente com as crianças sobre as razões para tal situação, levantando hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas posteriormente e o que se pode pensar para solucionar ou encaminhar de modo diferente. Outro aspecto observado é em relação ao trabalho com crianças com deficiência. As atividades são propostas a todos e os estímulos, bem como os incentivos também são para todos, respeitando o tempo e valorizando a singularidade das crianças, pois entendemos que as crianças constroem sua aprendizagem no e com o mundo, e esse, constituído por pessoas com diversas idades, culturas e valores. E é nessas relações e trocas que os saberes/fazerem vão se resignificando, redimensionando, dando espaço para o novo, para as descobertas individuais e/ou coletivas. Dessa forma, podemos pensar no papel do planejamento como apoio para revisar e propor novas possibilidades de uma ação educativa em que a professora seja a mediadora do processo da aprendizagem.

Um planejamento que contempla a realidade sociocultural das crianças e da escola terá mais chance de produzir interesse ao longo do processo da aprendizagem. Além de motivação por parte do professor, pode ocorrer maior envolvimento das crianças nas atividades propostas. Dessa forma, o planejamento é necessário ao professor em sua docência, pois planejar faz tão parte da vida do ser humano que não há sequer um ato ou uma ação nas quais não se faça presente o planejamento nos nossos cotidianos. Portanto, pensar o planejamento é considerar as necessidades, desejos e aspirações das crianças articulados com a realidade em que vivem e redesenhá-la num processo coletivo em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados. Sendo assim, reforçamos a ideia de que na ação pedagógica se faz necessária a ação de um planejamento adequado e coerente com a realidade na qual docentes e discentes estão inseridos. A prática pedagógica não pode ser construída no vazio ou baseada no senso comum, ou, ainda, somente sobre a realidade, mas deve, acima de tudo, estar alicerçada em pressupostos teóricos que dão sustentabilidade ao trabalho, direcionando e definindo procedimentos com estratégias metodológicas.

Assim, trata-se da constante busca de ligar o *para que* ao *como*, em que a observação criteriosa e investigativa, no entendimento deste estudo, é componente indissociável do processo, quando pensamos em planejamento. Quando o professor entende o verdadeiro sentido do planejamento e o executa no cotidiano com seus alunos, aumentam as possibilidades de ter um olhar e uma escuta individualizados sobre os sujeitos que fazem parte de seu contexto de trabalho. Xavier (2003) defende a ideia de que o planejamento seja construído e principalmente posto em prática a partir de temáticas que tenham significado e que, além disso, sejam para as crianças fonte de desejo pelo conhecimento. Esses temas precisam atender às demandas e curiosidades dos pequenos, assim como englobar o currículo de cada faixa etária. No contexto educacional atual, não se concebe um currículo organizado com conteúdos/temas alheios à realidade da criança e, nessa dimensão, cabe repensar constantemente que planejar o cotidiano é permitir que o inusitado tenha seu espaço, é deparar-se com o indeterminado sem medo, é autorizar-se, ocupar espaços e intensificar as relações afetivas. É refletir com experiência, confrontando situações, fatos e verdades que temos com as teorias existentes, com as crianças concretas, reais, com as quais convivemos diariamente com toda sua intensidade (REDIN, 2012). Planejamento ainda pode ser entendido como um ato que não se fecha em sistemas ou propostas inflexíveis, porém permite a abertura histórica que dê conta da demanda das crianças considerando e valorizando as singularidades, as diferentes histórias de vida, culturas, desejos, interesses e necessidades. Por isso, o planejamento, numa perspectiva real, concreta, tem seu devido valor e significado, privilegiando a construção de algo que vá ao encontro do mundo real. Permite que toda ação pedagógica possa ser refletida, repensada e redimensionada. Em outras palavras, ação-reflexão-ação numa perspectiva inovadora, contínua e permanente.

Para que haja esse redimensionamento na ação educativa do professor, torna-se imprescindível refletir o sobre o planejado, o que precisa ser redirecionado. Portanto, um dos desafios postos à escola é proporcionar espaços de reflexão sobre o sentido do planejamento. Essa análise só é possível quando o professor efetivamente tiver espaço para a reflexão sobre sua prática e quando a escola oportuniza momentos para que haja este tipo de discussão, reflexão e trocas entre seus pares, possibilitando ver em perspectiva que caminhos são trilhados e se estão coerentes com a proposta pedagógica escolar. O momento para isso pode ser as reuniões pedagógicas ou os encontros específicos do professor com a Coordenação Pedagógica da escola. O que importa é que a instituição priorize esses momentos, afinal ao refletir sobre sua prática, o professor também reconstrói sua constituição profissional, ampliando sua maneira de perceber o mundo e interagir com e sobre ele. Toda ação planejada a ser colocada em prática

tem uma intencionalidade, importante que tenha uma proposta clara de trabalho, teoria que fundamente o planejamento e a prática pedagógica em si. O planejamento dá o rumo para a organização e estruturação de todo o trabalho pedagógico.

4.1.2 Ensino: valorização dos conhecimentos prévios (alunos e professora)

Entendemos que a escola também deva ser lugar em que as informações trazidas pelas crianças para a sala de aula possam ser trabalhadas e sistematizadas em conhecimento. A criança constrói o conhecimento a partir do que já conhece, por isso a importância de levar em conta esse aspecto na prática pedagógica. Nesse sentido, o papel docente é fundamental em auxiliar nesta construção do conhecimento elaborado e gradativo. Moretto (2010) afirma que:

[...] o ponto de partida será sempre o que o aluno já sabe, ou seja, os seus conhecimentos prévios relativos ao objeto de conhecimento do qual se espera a aprendizagem do aluno. O estudo desse novo objeto deve ancorar-se em conhecimentos que o aluno já construiu, o que lhe permitirá dar sentido a conceitos, relações e linguagens relativas ao novo objeto a ser apreendido (p.50).

Assim sendo, a proposta de trabalho pedagógico da professora B, ao desafiar as crianças de 5 anos com o projeto Oficinas, busca aliar os conhecimentos que elas já têm aos que podem desenvolver, na medida em que se colocam como protagonistas de ações junto à turma. A proposta consiste em um espaço de aprendizagem em que cada criança, em uma tarde da semana, leva uma atividade de culinária, pintura, dobradura, ou outra à sua escolha, explica e aplica com todas as demais crianças de sua turma. Esse projeto já é partilhado com as famílias em reunião no início do ano letivo e, assim, engloba o devido envolvimento familiar na organização de materiais necessários para a execução da atividade, bem como o acompanhamento da professora ao longo do planejamento e da prática no espaço escolar. As crianças, ao serem desafiadas a realizarem descobertas, a pensar sobre as coisas, assegurando-lhes o direito de expressar suas ideias, veem seus processos de desenvolvimento favorecidos, considerando sua etapa de crescimento. Nesse contexto de prática, a professora proporciona que o ensino não seja uma via unilateral, ao contrário, propõe desafios, estimula as crianças, oportuniza o desenvolvimento da criatividade, da autoria e participa da oficina com as demais crianças delegando autonomia para o “oficineiro”, como é chamada a criança que desenvolve a atividade. Nessa perspectiva, *“eles têm que fazer o planejamento, eles têm que se articular com*

o material, eles precisam pensar como vão apresentar, então tem toda uma elaboração que não é tão simples assim” (PROFESSORA B). Essa prática pedagógica caracteriza bem o que prevê o PPP, oportunizar algo construtivo, interativo, coletivo, desafiador, potencializando os conhecimentos já sabidos e agregando novos no repertório das aprendizagens. Ao falar sobre a pluridimensionalidade da ação didática, Zabalza (2008, p. 153) entende que em “el sentido general de la acción didáctica no es tanto el adquirir nuevos conocimientos como el de producir un desarrollo integral”. Dessa forma, a ação das oficinas requer de cada criança um conhecimento prévio, o qual se transforma e evolui na medida em que vai elaborando e organizando as estratégias para colocar a atividade em prática. Evidenciamos, no período de observações que, quando uma criança apresentava dificuldade em realizar uma etapa da tarefa, em um primeiro momento, a professora delegava aoicineiro ajudá-la, pois ele é quem coordenava a atividade naquele momento. Em última instância entrava em cena para orientar e auxiliar, como, por exemplo, na confecção de uma pulseira colorida desenhada e pintada em papel, a qual, no final, necessitou ser recortada e montada antes do uso.

Entendemos que o professor não só precisa levar em conta os conhecimentos prévios do aluno, como também estar aberto às novas construções de aprendizagens dele próprio. Sejam elas aprendizagens cognitivas ou relacionais, pois, na perspectiva sociointeracionista, esses aspectos são uma constante. Ambos aprendem. O professor media o processo de aprendizagem, a qual requer significados mais complexos das relações entre os elementos que constituem uma situação problemática. Na perspectiva do ensino, Moretto (2010 p. 50) entende que “ensinar é mediar esta construção” da aprendizagem significativa, “oportunizar aos alunos a construção de conhecimento não é transmitir-lhes informações” (idem). Para Tardif (2008, p. 118), “ensinar é desencadear um programa de intenções com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Segundo Demo (2004, p. 74), o “professor não é transmissor de conhecimento, porque sua função não é instruir, mas educar, formar” (p. 75). Para esses autores, ensinar não é mera reprodução daquilo que o professor apresenta ao aluno. O ensino vem ao encontro do que a professora B propõe às crianças de sua turma, proporcionar que elas façam parte com seus saberes e juntos elaborar/construir saberes mais elaborados a partir dos já conhecidos. Para que haja aprendizagem, é preciso que o processo de ensino seja organizado de forma a contemplar os interesses e vivências dos alunos. Nesse sentido:

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades,

interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, socioafetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal. (VASCONCELLOS, 2000, p. 107).

Assim sendo, podemos pensar no trabalho pedagógico desenvolvido conforme relatou a professora A ela tem organizado o ensino “*sempre com os projetos [...] pensa-se num artista, numa prática de artes ou uma técnica [...] elaborando ele das maiores formas possíveis*”. Usar a arte como ponto de partida do trabalho pedagógico na Educação Infantil, “propicia que a imaginação e criação por parte das crianças sejam desenvolvidas” (PIETROBON, BULATY, 2014, p. 125). As autoras entendem, ainda, que a releitura de uma obra de arte, por exemplo, enquanto interpretação própria do estilo de cada criança é uma técnica que valoriza e incentiva a criatividade, desde que bem conduzida pelo professor. E, ao trabalhar com a releitura, faz-se necessário que o professor conheça bem a obra a ser trabalhada, o estilo do autor, a época em que foi criada, o contexto em geral. Nesse sentido, tais aspectos foram evidenciados durante as observações. A professora A, antes de trabalhar o artista ou a releitura, fazia uma introdução ao assunto levando para a sala de aula diferentes materiais para contextualizar o assunto através de revistas, objetos, imagens ou vídeos que despertassem nas crianças relatos sobre o que já conheciam àquele respeito. Abria espaço para que as crianças contribuíssem também com diferentes materiais trazidos por eles, a fim de enriquecer e agregar mais informações a todo o grupo. Percebemos que o trabalho docente respeita a criança naquilo que vai conquistando, alcançando, viabilizando momentos que favoreçam a socialização, a integração e o desenvolvimento intelectual. Ao trabalhar nessa perspectiva, o professor oportuniza às crianças uma aprendizagem significativa por valorizar seus conhecimentos bem como a (re)construção de novos saberes acerca do que estão realizando/pesquisando.

Trabalhar com projetos é reconhecer a importância de a criança ter, desde cedo, contato e experiências com diferentes objetos e modos de construir suas aprendizagens. Tais propostas “abrem possibilidades para cada criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo-lhe significado” (OLIVEIRA, 2011, p. 239). Na perspectiva de Zabalza (2008), os conteúdos em Educação Infantil são um conjunto de atividades e temas que permitem a cada criança colocar em jogo e desenvolver seus diversos recursos pessoais e a si mesma como um todo. O autor entende, ainda, que o ensino é, antes de tudo, um encontro e comunicação interpessoal “que para el niño se convierta en descubrimiento del no-yo” (p. 154). E, por isso, considera importante em Educação Infantil que se leve em conta a busca por atividades significativas para as crianças, as quais emergem e fazem parte do cotidiano delas, das próprias iniciativas infantis. Ao trabalhar com crianças pequenas, é

importante pensar o que trabalhar, como desenvolver as propostas, que tipo de atividades propor valendo-se de situações concretas. Não se pode esquecer o sentido mais global para produzir experiência fundamental às crianças, em qual dinâmica de desenvolvimento elas se integram, uma vez que a preocupação docente, para além do crescimento intelectual da criança, deve permear o desenvolvimento integral (físico-emocional-psicomotor-social-intelectual-espiritual).

4.1.3 Aprendizagem: os diferentes contextos

Ao falar em aprendizagem, buscamos em alguns autores o que entendem e como conceituam os termos. Na perspectiva de Moretto (2010, p.48), “aprender é construir significado” em que “o aluno é o construtor de seus próprios conhecimentos (p. 49). Para Vasconcellos (2008, p.81), “todo ser humano é capaz de aprender”. Segundo Demo (2004, p. 74), “avalia-se para garantir o direito de aprender [...] o aluno precisa elaborar toda semana”. E o papel do professor nesse processo é imprescindível, pois, “cuidar da aprendizagem traduz, ademais, a integralidade do processo de aprendizagem, que nunca se reduz ao aspecto racional lógico. Está em jogo a formação da personalidade humana como um todo” (p. 75). No entendimento de Tardif (2008), um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem dos alunos e entende que a temática a ser trabalhada contemple que “[...] os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (p.120) num contexto de interação com eles, tornando-se um verdadeiro desafio pedagógico. Conforme Demo (2004, p. 14), a “aprendizagem é, pois, dinâmica reconstrutiva, de dentro para fora [...] o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento”. Para o autor, parte-se daquilo que já se conhece, dos saberes que o sujeito tem disponível, da cultura e do passado, do vivido, do experienciado para, então reconstruir isso tudo em um novo aprendizado. Pensando sob esta ótica, recordamos as oficinas que as crianças de 5 anos desenvolvem junto à sua turma, as quais a professora B considera atividade “*complexa pensando em crianças dessa faixa etária. E nesse sentido, [...] acho que é onde eles mais demonstram a aprendizagem, o que vem desenvolvendo*”. Porque nesse momento as crianças se munem daquilo que já conhecem com aquilo que precisam aprender para então interagir com os demais a fim de desenvolver a atividade. Zabalza (2008), ao falar

da função do professor no processo de aprendizagem, entende que este pode exercer papel secundário, auxiliando no desenvolvimento das aprendizagens. No entendimento do autor:

Una vez organizada la clase es el propio niño quien se convierte en protagonista y opta por aquello que más le atrae. El profesor puede compensar lagunas, orientarle en su tarea, reforzar su trabajo, pero son el propio medio y el propio sujeto quienes desempeñan los papeles más relevantes (ZABALZA, 2008, p. 148).

Nesse sentido, o conhecimento se elabora, se constrói, é processo. Por isso, o conhecimento é considerado importante para a construção da autonomia. Segundo Demo (2004, p. 19), “o futuro da autonomia do ser humano depende, em grande parte, da habilidade de aprender e conhecer”. E complementa afirmando que, na perspectiva mais profunda da aprendizagem e do conhecimento, é necessário “aprender a confrontar-se com os desafios e os limites (p. 20). Em Educação Infantil, os desafios e limites se fazem presentes em várias atividades do cotidiano. Desde sua organização em relação à mochila, agenda, interação e respeito ao coletivo, socialização de brinquedos, livros, jogos, organização da sala com seus materiais, dar-se conta de vestir ou tirar casaco conforme variação climática, boas maneiras no alimentar-se, falar e saber ouvir os colegas no momento da roda, respeitar e valorizar a opinião do outro, compartilhar brinquedos com os demais, amarrar os cadarços, entre outros exemplos.

Em se tratando do acompanhamento das aprendizagens das crianças, a professora A relatou que faz “*muito registro fotográfico, porque a partir do momento que eu sentar lá daqui a quatro meses para fazer a avaliação eu consigo ver o quanto eles cresceram [...] se tem uma linha que subiu, se a linha se manteve [...]*”. A professora entende que com o registro fotográfico é possível acompanhar o crescimento de cada criança em seu processo. Além disso, também compara as produções das crianças do início com o fim do semestre, por exemplo, “*uma folha da primeira semana de aula e comparar com o dia de hoje é gritante como eles conseguem*”. Esse crescimento se reflete na forma de segurar um lápis de cor, como pegar o pincel, o uso adequado das tintas para as pinturas, são outros exemplos trazidos pela professora para acompanhar a aprendizagem. A aprendizagem aqui entendida pela professora refere-se ao que está vinculado diretamente ao conhecimento cognitivo e motor. Embora se entenda que a aprendizagem é múltipla, em diferentes áreas, momentos, espaços, interações e de acordo com Piaget (1970; 1987), a criança constrói seu conhecimento na interação dela com o objeto, e esse objeto entendido pelo autor pode ser seu próprio corpo, as coisas em seu redor, as pessoas, os animais, a natureza, os fenômenos de modo geral. E, para Vygotsky (1998), a criança aprende

pela interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social, cujo desenvolvimento infantil é influenciado pelo meio sociocultural.

A aprendizagem das crianças é plural, e, nesse sentido, o desenvolvimento nas crianças evolui mediante o que lhes é proporcionado em termos de exploração do meio à sua volta. Nessa perspectiva, a aprendizagem das crianças acompanhada pela professora B retrata que tanto o desenvolvimento de modo geral como as aprendizagens “*as oficinas estão me mostrando, o quanto de crescimento as crianças tiveram desde o início do ano [...] eles vão se apropriando [...] vão mostrando isso no dia a dia. Vem pelo vocabulário, pela forma de fazer observações mais concretas de cenas da rotina mesmo*”. Reconhece, também, que as crianças aprendem com o uso do calendário “[...] *que é uma coisa da construção do tempo [...]*”. Pois, por meio dessa estratégia didática, as crianças se agendam com as viagens de familiares ou deles próprios, dos aniversários, dos oficineiros, dos ajudantes e enfermeiros de cada semana, enfim, é uma construção linear de tempo e espaço que vai se construindo no coletivo mês a mês. A professora relatou, ainda, outra situação, na qual a aprendizagem pode ser observada a partir de criações lúdicas feitas pelas crianças, como, por exemplo, a brincadeira livre em sala de aula com tampinhas que antes (no início do ano) “*serviam até como piscina, eles deitavam em cima daquelas tampinhas e ficavam naquela função de estar se experimentando na textura. Agora (final do semestre) não, eles já tentam fazer uma construção com aquelas tampas, de equilíbrio e isso exige um raciocínio lógico*”. Tal coreografia lúdica das crianças poderia passar despercebida se não fosse o olhar atento da professora ao que acontece nos diferentes espaços e naquilo que as crianças trazem nas brincadeiras. Sem uma atenção maior se perde “*o que está por trás disso. Quanto de matemática tem ali, de estrutura, de pensamento, de conversa em grupo porque eles precisam estar em consonância para a coisa acontecer*”. Denotamos, aqui, que a prática pedagógica está em consonância com o PPP da escola quando considera as crianças como sujeitos singulares, plurais e de direitos. Nesse sentido, ao refletir sobre as ações que favorecem o desenvolvimento infantil, Hoffmann (2014, p. 38) entende que:

[...] é de vital importância que o professor se aproxime da lógica do pensamento infantil inerente à ação interativa, diferente da lógica do adulto e nem sempre compreendida por ele, o que implica uma leitura séria e ampla dos significados que a criança constrói sobre os objetos e sobre as situações [...]

Toda atividade pedagógica tendo sua intencionalidade é capaz de produzir aprendizados significativos, não se restringindo apenas ao cognitivo. Vai de acordo com as concepções de cada professor, daquilo que acredita e proporciona às crianças pois as crianças quando estão entretidas, produzem conhecimentos e significações partilhadas num clima de tranquilidade e

concentração (OLIVEIRA, 2011). A autora entende, ainda, que tais áreas podem concretizar alguns cenários que favorecem a brincadeira simbólica ou atividades exploratórias e expressivas. Nesse sentido, a professora A adotou uma dinâmica em que, ao final de algumas tardes, na roda de conversa, disponibiliza *“todos os materiais/artistas que a gente já trabalhou [...]”* para que as crianças tenham novamente o contato e relembrem o que aprenderam. Para a professora A estas *“são práticas que continuam, que não é porque encerrou um projeto, não vamos mais falar sobre isso”*. Ela entende que *“[...] quanto mais puderem cruzar com outros projetos, vai ser legal [...]”*. Esta ação, segundo a professora, se perpetua *“[...] do início do ano até o final do ano [...]”* objetivando, além do contato com os artistas já estudados, retomarem e relembrem as *“[...] técnicas, a ideia central dos artistas que são diferentes [...]”*. Na perspectiva pedagógica, tal prática promove a ação interdisciplinar, dando continuidade ao que foi com o que está sendo desenvolvido, estabelecendo relações entre ambos os projetos. Também propicia a percepção das semelhanças e diferenças entre as técnicas e os artistas; o emprego dos diferentes materiais para cada obra, identificando artistas nacionais e internacionais, técnicas que demandaram maior ou menor intensidade de concentração ou grau de dificuldade, apreciação das obras de mais prestígio pessoal. Tal dinâmica permite uma espécie de dança entre o ir e vir das ações desenvolvidas junto às crianças, retomando aspectos trabalhados e aprendidos. Seria ousado pensar que nesse movimento a partir dos diálogos novas construções se estabelecem? Dessa forma, a aprendizagem é construída em um processo de interação entre a criança e o objeto de conhecimento socialmente elaborado e essa interação promove uma dinâmica contínua de significados e ressignificações (MORETTO, 2010). Valorizando os diferentes contextos vividos pelas crianças, pelo professor, é necessário também respeitar o tempo de cada um em seu processo de produção do conhecimento que, segundo Arroyo (2005), se não respeitamos esse tempo, podemos estar negando a milhares de cidadãos o seu direito ao conhecimento socialmente produzido. E, para a construção da aprendizagem além das representações e operações mentais, envolve também desejos, necessidades e afetos (VASCONCELLOS, 2008).

A aprendizagem também passa pelas questões emocionais, e, para algumas crianças, a escola, por vezes, pode ser o único espaço saudável por ser ali que tem acolhida, escuta, compreensão, os limites necessários, diálogo, afeto. E afeto não no sentido de relação parental, mas de respeito à diversidade, de infância, de direitos. Aspectos estes fundamentais para a fruição do aprender se pensarmos no desenvolvimento integral da criança, o qual se pauta sobre conhecimentos novos construídos em um conjunto mais amplo de elementos que engloba,

também, a aquisição de atitudes e valores, a harmonia corporal, a saúde, o controle emocional e a expressividade (ZABALZA, 2008). As crianças aprendem pela sua intensa exploração do mundo externo, pela interação entre adulto-criança, criança-criança, de acordo com as possibilidades de cada uma em sua faixa etária, portanto, há que se considerar cada processo de modo singular, nada pode ser estabelecido como padrão porque as reações de cada uma são diferentes, os tempos não são necessariamente iguais, as evoluções são próprias de cada uma, as superações são ímpares. Por isso, ao abordar a questão social e também biológica no desenvolvimento da criança, Demo (2004) entende que:

Não fazemos a história que bem queremos, mas aquela possível biológica e socialmente. Mesmo assim, dentro de tais limites nítidos e estruturais, podemos fazer história própria, conquistar margens cada vez maiores de liberdade, tornarmo-nos autônomos relativamente, dependendo isto principalmente da capacidade de aprender. Aprendizagem implica a forja de sujeitos capazes de história própria: seres dependentes que são capazes de reconstruir sua independência relativa (p.15).

Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil, nesse aspecto significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, podemos esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dada a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real (BRASIL, 1998). Enfim, as inúmeras situações do cotidiano na Educação Infantil oportunizam que a criança construa novos significados, bem como amplie e modifique os já existentes.

4.1.4 Avaliação: respeito aos diferentes processos

Como promover uma avaliação formativa em Educação Infantil que contemple um olhar sensível, reflexivo do professor sobre a criança real e seu desenvolvimento? Se analisarmos o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 2), percebemos que a observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho, que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa. No que se refere à avaliação formativa, devemos ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas

sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. O documento ainda indica que o professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças. Na questão sobre que recursos/métodos são usados para avaliar as crianças, a professora A respondeu que “acompanhar realmente esse processo de desenvolvimento” de cada criança é fundamental. Esse acompanhamento pela professora vai pela via “do conseguiu, não conseguiu, já se dá conta que se misturar tais cores transforma em outra cor”. A perspectiva docente é observar o processo construído por cada criança e respeitá-las em seu tempo, estimulando-as para processos mais amplos do que já conseguem realizar. No exercício diário do professor, há que se conhecer cada aluno e cuidar para que a avaliação não fique apenas na identificação, mas que avance sobre os aspectos observados, realizando as intervenções necessárias. A avaliação por nós entendida nesse estudo é processo contínuo e permanente, acompanhando a aprendizagem dos pequenos. É a possibilidade de mudar aquilo que for necessário no decorrer do processo, considerando a singularidade das crianças, não usando de comparativos entre elas.

A forma como o professor avalia passa pela concepção de avaliação que construiu ao longo de sua trajetória formativa. De acordo com Oliveira (2011), o professor precisa superar alguns vieses ideológicos e pessoais para proceder a avaliação, deve questionar estereótipos que atrapalham sua relação com as crianças. No entendimento da autora, as análises integrantes da avaliação são, a um só tempo, situacionais – por abarcar respostas das crianças a uma série de fatores, e provisórias – considerando que as relações que as crianças estabelecem com o meio se encontram em permanente mudança. Nessa perspectiva, Godói (2004, p. 22) contribui afirmando que “uma mudança na prática avaliativa requer uma mudança na concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação”. Assim sendo, as considerações da LDB (1996), no Art. 31 e das DCNEI’s (2010) também tratam da avaliação para a Educação Infantil e entendem que esta deve ser por meio de acompanhamento do trabalho pedagógico e registro do desenvolvimento infantil sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p. 29), a avaliação deve garantir:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

A avaliação nessa perspectiva auxilia a escola e o professor, fornecendo-lhes o rumo necessário para organizar o processo avaliativo, acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças, permitindo o redimensionamento da prática pedagógica. Também envolve conhecer os diferentes contextos em que as crianças se inserem, no qual vão se constituindo enquanto sujeitos entrelaçados pela história coletivamente construída. Na perspectiva da avaliação mediadora, Hoffmann (1993) indica que se faz necessária uma análise reflexiva e teórica das diversas manifestações (verbais, escritas, desenhos, pinturas) das crianças em relação a sua aprendizagem para o acompanhamento das hipóteses que formulam a respeito dos diferentes assuntos das áreas do conhecimento de modo a exercer uma ação educativa que possibilite a descoberta de novas soluções ou novas hipóteses.

A dimensão avaliativa que a professora B se propõe a colocar em prática é a da interação com as crianças e de observação daquilo que produzem, seja nos diferentes momentos pedagógicos. Considera, também, importante “*a parceria com a família*” porque em alguns momentos as crianças “*não estão demonstrando tanto envolvimento, estão mais reclusos, não tão participativos*”. Essa atitude delas, muitas vezes, condiz com a realidade do contexto familiar, pois “*o pai e mãe estão com muita tarefa, está ficando muito na casa do dindo, da dinda, na casa de um amigo, então tem um reflexo nisso*”. Conforme Hoffmann (2008, p. 91), “a observação do cotidiano é o primeiro passo para o acompanhamento, mas ela não pode vir desacompanhada de anotações, registros, descrições qualitativas”, e continua afirmando que após certo período desses registros, devemos voltar a eles e “atribuir-lhes um significado” (p.91) porque “os dados de registro permitem a análise didática, epistemológica e relacional” (p.92). Para avaliar de modo coerente e fidedigno o processo da criança, e não ela em si, nem

tampouco usar comparações entre os pequenos, concordamos com a autora de que os registros sejam fundamentais ao professor como fonte de consulta para acompanhar o crescimento de cada uma delas. A avaliação é um ato de reflexão do professor sobre o processo como um todo e o registro escrito sobre os aspectos individuais de cada criança, assim como a análise de sua prática pedagógica auxilia o professor em sua ação docente, bem como na produção do relatório avaliativo individual das crianças. Pensando em algumas características da avaliação, Antunes (2012) aponta cinco delas, entendendo-as como essenciais: *Formativa* – traz benefício à criança, situando-a em seu processo; *Abrangente* – oferece informações sobre seus avanços, seus interesses, curiosidades, motivações, necessidades e habilidades; *Contínua* – acompanha tudo o que é desenvolvido pela criança; *Diversificada* – diferentes fontes de informações, materiais, debates, análise, reflexões; *Integradora* – considera a diversidade cultural, social e linguística das crianças.

Nessa perspectiva, considerando a complexidade da avaliação, a professora B entende que “*avaliação é um aspecto geral, não é a coisa do conquistou não conquistou, isso é muito de cada criança, até pela forma de interagir e da forma como faz a aprendizagem e como consegue assimilar, tem momentos diferentes*”. Dessa forma, acompanhar o processo de cada criança envolve o professor nas observações e registros daquilo que ocorre no cotidiano, sobre sua prática e das aprendizagens construídas por cada criança; passa pela reflexão sobre o que observou e registrou para realizar as intervenções adequadas; e pela reconstrução e mediação para organizar, ressignificar informações no decorrer do processo. Na perspectiva da professora B, a observação permite perceber que “*tem algumas crianças que estão mais envolvidas [...] tem crianças que gostam, são mais motoras e vão fazer, em outras propostas vão se destacar muito mais*”. De acordo com Oliveira (2011), conhecer o que as crianças preferem, o modo como participam das atividades, as parcerias que estabelecem para realizar as diversas atividades, suas narrativas, pode auxiliar o professor a reorganizar as atividades adequando aos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. Entendemos que conhecer cada criança e como se coloca frente às diferentes situações cotidianas, auxilia nos momentos de intervenção e de avaliação. De acordo com a professora B, “*tu tens que ter cuidado para não botar um rótulo em cima porque está impossível*” quando na verdade é uma situação de angústia vivida pela criança no contexto familiar que acaba sendo expressa de diferentes modos no espaço escolar. E a preocupação docente também caminha no sentido de pensar que “*o grupo tem uma característica, mas avaliação é de cada sujeito*”. Partilhamos da avaliação nessa perspectiva, pois avaliar significa acompanhar as mudanças considerando as crianças

individualmente em sua forma de viver, aprender, interagir, socializar, conviver com os outros ajudando-os a prosseguir em suas descobertas, superar anseios e obstáculos que surgem naturalmente ao longo da vida.

A avaliação serve de auxílio ao professor no sentido de promover reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e redirecionar a ação pedagógica todas as vezes que se fizer necessário. Segundo a professora A o processo de avaliação é entendido não apenas para acompanhar o processo das crianças, mas, também, como momento de perceber e refletir sobre o “[...] o que foi produtivo, não foi. Isto serve para que eu aprenda para um próximo ano [...] ou projeto que eu faça [...]”. Dessa forma, a avaliação serve como um momento de autoavaliação, permitindo dar-se conta de seu papel e prática e dos (re)direcionamentos necessários para atender as reais demandas do grupo de crianças. Partindo dessas reflexões, o professor pode fazer um acompanhamento individual, considerando a subjetividade e a maneira peculiar de aprender. Na Educação Infantil, nos parece ser uma prática mais presente por conta do vínculo afetivo e dos projetos de trabalho. Nesse sentido, o papel mediador e flexível exercido pelo professor fortalece constantemente a relação entre ambos, professor e aluno. Mediação esta permeada de diálogo, de valores, de humanidade, de sensibilidade, de um olhar atento ao que está à volta, para haver uma construção real e significativa deste aluno como cidadão no mundo. A prática avaliativa adotada pela escola tem presente os princípios da mediação, da formação. As professoras, no decorrer do semestre, vão realizando registros fotográficos, bem como alguns aspectos sobre cada criança e, ao final deste período, esses materiais são utilizados para compor o portfólio individual contendo o parecer descritivo elaborado pela professora para cada criança, além dos trabalhos pedagógicos por ela realizados de acordo com os projetos desenvolvidos. Esse material é organizado pela professora e entregue às famílias ou responsáveis em reunião específica para cada turma. Entendemos que os relatórios de avaliação auxiliam e exercem a função de documentar as conquistas da criança no aspecto pedagógico, a interação com os objetos e a convivência com todas as pessoas no contexto escolar. Tratar cada aluno em sua individualidade, naquilo que necessita, suas curiosidades, avanços e dificuldades, tendo presente o respeito e valorização das peculiaridades, é trabalhar as diferenças como algo normal, uma vez que não há grupos homogêneos em sala de aula.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: Aspectos emergentes nos Diários da Pesquisadora

4.2.1 Organização do ensino através de projetos

A pedagogia de projetos é oriunda das ideias de educadores norte-americanos como Dewey e Kilpatrick, que se destacaram, no início deste século, quando se pensava e debatia sobre o ensino global. O idealizador da pedagogia de projetos Kilpatrick, discípulo de Dewey, partia de problemas reais que faziam parte do contexto dos alunos e escola, e as atividades pensadas e desenvolvidas por meio de projetos, a fim de que as crianças realizassem algo em ambiente natural. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, na Sessão II, Artigos 29 e 30, quando afirma que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, é necessário pensar em estratégias e propostas de trabalho pedagógico que deem conta dessa demanda. Nesse sentido, torna-se essencial que sejam criados espaços de estimulação que desafiem as crianças em seu pensar e fazer individual ao mesmo tempo em que é uma construção coletiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 9º, afirma que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira*. Sendo assim, acreditamos que a proposta pedagógica pela via dos projetos pode auxiliar o professor a dar voz às crianças, partindo de suas curiosidades, saberes e interesses, assim, aproveitando o que delas emerge, construindo coletivamente o projeto, envolvendo também, as famílias, sempre que possível.

O trabalho por projetos requer do professor uma escuta e olhar atento às falas, brincadeiras, gestos e movimentos das crianças, flexibilidade de planejamento, abertura ao novo/desconhecido e estar em constante busca. Dessa forma, é possível estimular significativamente o processo de construção das múltiplas aprendizagens. Um projeto oriundo das necessidades das crianças pode animar e proporcionar mais protagonismo infantil nas atividades propostas, uma vez que uma das formas de construir conhecimento científico é partir de uma situação problema. A prática docente das professoras participantes da pesquisa caminha nesse sentido. Exemplo disso são as atividades pedagógicas propostas pela professora A: a ênfase que ela imprime às atividades recai sobre as artes, fato que talvez seja justificado pela sua formação inicial- graduada em Artes Plásticas. A partir de diversos artistas plásticos

clássicos e contemporâneos, diferentes projetos são elaborados, nos quais as atividades de distintas áreas do conhecimento são contempladas. Nas palavras da professora A, “[...] *pensa-se num projeto dentro do nível III, como tem a questão das artes, então se pensa num artista ou numa prática de artes ou uma técnica*” para desenvolver a proposta de atividades. No nível IV, foi possível observar tal prática a partir da fala docente na entrevista, quando a professora B afirma que *“primeira coisa que eu levo em consideração é o que eles estão trazendo no momento. Quais são as curiosidades, quais são as perguntas mais frequentes”* (professora B). E, a partir destas escutas, organiza o projeto e as atividades. Segundo Barbosa (2012, p. 49), *“um projeto é uma abertura para possibilidades imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”*. Podemos pensar que a prática de projetos requer, do professor, flexibilidade no planejamento, uma vez que, a partir da temática, se tem um ponto de partida, embora o percurso até o ponto final seja algo da ordem do imprevisível.

A perspectiva da atenção do professor sobre o que se passa e o que emerge do universo das crianças também se evidencia na fala da professora B, ao afirmar que se até *“[...] ao que está surgindo na brincadeira, o que eles estão querendo saber, o que estão descobrindo, o que um diz para o outro dentro do seu conhecimento. Então eu puxo a essência desse assunto e procuro fazer um planejamento em cima do que eles estão trazendo”*. Assim, busca observar nas brincadeiras, nas falas entre as crianças e no que estão descobrindo, material para a viabilidade de assuntos que podem se transformar em projeto. Este é um plano de ação com intenções claras, que a quem propõe ou o vive, potencializa a capacidade de avaliar o futuro, antecipando na consciência, baseando-se no passado e no presente, dando uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários na concreta realização do que foi planejado. A prática da pedagogia de projetos é uma das inúmeras maneiras de organizar a ação educativa. A partir desta metodologia, se tem uma indicação de ação concreta, espontânea e consciente que é definida considerando a obtenção de determinado e preciso alvo informativo. Trabalhar na perspectiva globalizada ou interdisciplinar não significa obrigatoriamente que todas as atividades escolares se voltem ao mesmo tema, mas sim levar em conta os vínculos e o estabelecimento real das conexões dos conhecimentos significativos (BARBOSA, 2012). Trabalhar com projetos implica ensino diferenciado. É uma das maneiras de concretizar e problematizar o currículo da escola (BARBOSA, 2001). Para a autora,

[...] a aprendizagem acontece em situações concretas, de interação, como um processo contínuo e dinâmico no qual se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando novas dúvidas, comportando a curiosidade, a criatividade que perturba, que levanta conflitos (p. 11).

Nesse sentido, faz aguçar algo tão necessário na prática docente: o olhar e a escuta do que parte das crianças nas diferentes situações na escola, ampliar horizontes, mudar, oportunizando a participação do coletivo como sujeitos ativos no processo. Os projetos constituem uma articulação da aprendizagem e do desenvolvimento pautado em temáticas cotidianas que fazem instigar, refletir, interrogar e elaborar novas aprendizagens e conceitos. Algumas características dos projetos são similares na Educação Infantil, uma vez que envolvem concepção de criança, faixa etária, um conjunto de ações com objetivos comuns, com construção gradativa, contextualização no tempo e espaço possibilitando mobilizar as diferentes articulações, participação, criatividade, autonomia, solidariedade, autoimagem e autoestima. Articula os diferentes saberes elaborando conhecimentos em níveis ascendentes, proporcionando a participação de todos, independentemente das condições e capacidades individuais. Além disso, um projeto desperta a criatividade de cada um, contribuindo de maneira singular para as atividades propostas, desenvolvendo, dessa forma, a autonomia de colocar-se inteiro naquilo que faz. Oportuniza, ainda, o trabalho coletivo em que todos interagem, contribuem e se solidarizam uns com os outros, elevando, diante de todas as possibilidades, sua autoimagem e autoestima perante o grupo.

Os projetos em Educação Infantil via de regra não tem um roteiro pré-estabelecido a ser seguido, assim como também não há uma estrutura padronizada para seu desenvolvimento. Tudo depende da problematização, das propostas a serem realizadas no coletivo, quais as vivências, conhecimentos prévios das crianças e atividades serão colocados em prática. Pensar em propostas que sejam exequíveis com abordagem inovadora, significa oportunizar diferentes atividades, materiais, acesso a fontes de informações, desafiando sempre para o novo ou ampliar e melhorar o que já existe. Um projeto sempre tem um início, meio e fim. Porém, seu tempo de execução é variável, dependendo do grau de interesse das crianças e do que vai surgindo como fonte de investigação pelas crianças, professora e família.

Algumas curiosidades trazidas pelas crianças colocam o professor como pesquisador, pois, diante de assuntos desconhecidos ou com pouco aprofundamento, fizeram com que a professora B tivesse “[...] muita tranquilidade de dizer para eles, bom... não sei. Vamos ver, vamos pesquisar”. Dessa forma, desafiou as crianças junto às suas famílias a pesquisarem, juntarem materiais e informações necessárias para desenvolver a proposta. Nessa perspectiva, entendemos que a participação da família é importante, porque assim proporciona à criança um outro ponto de vista, ajudando-a a desenvolver outros níveis de pensamento. A professora B entende também, que “*é gostoso a gente ir atrás, pesquisar, descobrir, que nem tudo se sabe*”. Da mesma forma fica evidenciado na fala da professora A quando disse: “*eu não tenho um*

projeto pronto, eu tenho um esqueleto de projeto, ideia e que sim, vai sendo adaptado e vai ganhando ideias e eles [crianças] trazem coisa que viram na rua, meu pai viu isso, minha mãe me disse aquilo". Nas falas das duas profissionais fica evidente a mobilização com as crianças para juntos construírem novos conhecimentos a partir daquilo que já sabem. Isso facilita a relação entre ambos, crianças e professora, bem como na organização das atividades que sejam significativas envolvendo o interesse, curiosidade, expectativa e desejo de conhecer e aprender algo novo. Trabalhar com projetos possibilita a flexibilidade necessária no fazer docente. Denotamos novamente a estreita relação da prática pedagógica das professoras com o PPP da escola. Nesse sentido, Barbosa, (2012) contribui afirmando que "os projetos com crianças envolvem momentos de exploração, investigação, previsão e planejamento, coleta de informações, definição, decisão, realização, comunicação e avaliação" (p. 52).

Um aspecto trazido na fala das professoras é em relação à participação direta e indireta da família nas atividades desenvolvidas na escola. Segundo a professora B, "*tem assuntos que circulam no nosso ambiente e que eu sei que vai chegar em algum momento na família*". Nesse sentido, envolver as famílias nesse processo é fundamental para que a criança perceba a importância dada àquela atividade, e, ainda, o quanto com a ajuda dos adultos ela poderá conhecer, explorar, descobrir e experimentar o mundo a sua volta. Também possibilita que os pais ajudem a esclarecer as dúvidas que as crianças, seus filhos, trazem no decorrer do projeto ou em qualquer situação cotidiana. E na proporção do estímulo e incentivo recebido será, também, o envolvimento das crianças, fato esse resumido bem pela professora A, ao afirmar que adapta as atividades "*para o que as crianças mais brilharam o olho*". E se a família também tiver esse olhar aguçado sobre o que trazem as crianças, certamente a aprendizagem será significativa. Quando os ambientes e materiais são cuidadosamente pensados e organizados propicia à criança fácil acesso à diversidade de recursos em que venha explorar suas inteligências e diversas linguagens (ANTUNES, 2012). A ação pedagógica que se utiliza da metodologia de projetos possibilita a operacionalização de uma prática com planejamento flexível, criando novas perspectivas e que se desprende de tudo que engessa a ação educativa. Crianças em tenra idade trazem consigo muita curiosidade e se mostram motivadas e desejosas em conhecer o mundo e aprender. Nesse sentido, o papel da professora é de ampliar o leque de assuntos ou até mesmo auxiliar no aprofundamento daquilo que já sabem e trazem para o contexto da sala de aula objetivando encontrar outros pontos de vista, criar clima e ambiente que estimule novos conhecimentos, novas aprendizagens (BARBOSA, 2012).

Ao falar sobre projetos e ambientes, Antunes (2012) aponta para a necessidade de preparo e organização de ambientes que estimulem a criança, afirmando que estes são tão

importantes quanto os cuidados com a higiene e alimentação no contexto infantil, pois, segundo o autor, mudanças cerebrais significativas podem acontecer em resposta a estímulos, influenciando a neuroplasticidade. Há a necessidade de criar espaços e ambientes que estimulem, desafiem as crianças em momentos lúdicos, proporcionando jogos e brincadeiras que aprimorem a estimulação social na qual a criança é incentivada a interagir e socializar-se com outras crianças. Assim, tanto o contexto familiar quanto o escolar, envolvidos com propostas pedagógicas pela via de projetos, podem fazer de ambientes estruturados espaços em que se desenvolvam várias oportunidades e experiências para as crianças. A prática docente das professoras observadas tem buscado seguir essa direção, e, alinhada à proposta pedagógica da escola, vem ao encontro do que o autor aponta. Tal aspecto fica evidente nas falas das entrevistadas ao afirmarem: *“quanto maior o leque de possibilidades que eu possa trabalhar com eles e de materiais, folhas e atividades de rua e dentro da sala de aula”* (PROFESSORA A) maiores também serão as possibilidades de aprendizagem das crianças. Para a professora B, trabalhar com diferentes estímulos e materiais é de suma importância: *“vou buscando vários elementos, eu não gosto da mesma coisa todo o dia”*. Tais falas refletiram sobre a prática docente observada ao longo da coleta de dados. De fato, há uma preocupação das professoras em oferecer situações, momentos e espaços diferentes para que as crianças se sintam motivadas e estimuladas para o aprender.

A Educação Infantil conhecida nos dias atuais, realizada de forma a complementar as ações familiares, é algo que pode ser considerado recente porque nem sempre foi desta forma, tem, portanto, uma história. E só foi possível porque houve, também, mudanças na sociedade sobre o modo de pensar o conceito de criança e a devida importância atribuída ao momento específico da infância (BUJES, 2001).

Cabe ressaltar que as práticas educativas além de considerar as dimensões psicológicas também devem valorizar a dimensão social. O professor muitas vezes lida com diversos sentimentos familiares e, também, os da criança, a qual os expressa através de choro, inquietação, agressividade ou passividade. O professor tem a função de acolher não só a criança como a família, para que, através das ações pedagógicas, se sintam seguros e tranquilos. Reunir os pais ou familiares a fim de debater acerca de mudanças a serem inseridas no cotidiano das crianças, pode dar a garantia das famílias apoiarem os filhos de forma serena (OLIVEIRA, 2011). E obter a participação destes em reuniões estabelecendo uma rotina de trabalho, organização de atividades, realização de pesquisas escolares com os filhos, serve para agregar experiências e saberes, estreitando, assim, os laços e vínculos entre ambos, favorecendo o desenvolvimento infantil.

Tratando do aspecto rotina que se faz presente no contexto investigado, pode se dizer que há, nas duas turmas acompanhadas ao longo das observações, uma rotina semanal e a rotina diária. A rotina semanal segue um calendário em que para cada dia da semana tenha uma atividade pedagógica diferenciada. No nível III, está organizada da seguinte forma: segunda-feira: Hora da novidade (a roda de conversa em que cada criança relatava seu final de semana); terça-feira: biblioteca (leitura e retirada de livros), quarta-feira: projeto Artes¹⁷; quinta-feira: dia do brinquedo (alunos trazem um brinquedo de casa para brincar e socializar com os demais colegas); sexta-feira: projeto Artes. No nível IV, a organização segue: segunda-feira: Hora da novidade (a roda de conversa em que cada criança relatava seu final de semana); terça-feira: projeto oficinas¹⁸, quarta-feira: projeto horta (organização das floreiras para semear e plantar, regar, cuidar as hortaliças); quinta-feira: dia do brinquedo (alunos trazem um brinquedo de casa para brincar e socializar com os demais colegas); sexta-feira: biblioteca (leitura e retirada de livros). Tal como se pode perceber, todas as atividades da rotina semanal têm sua intencionalidade pedagógica. Destacamos duas delas: a hora da novidade e o dia do brinquedo, por considerarmos que é preciso entendê-las na riqueza que subjaz em cada uma delas. Em particular a hora da novidade, para estas professoras tem um valor imenso na medida em que proporcionam às crianças a retomada do convívio e relações em família, o exercício da seleção daquilo que vai relatar, da organização do pensamento, estruturação e síntese da fala bem como o exercício enorme de escuta do outro. O relato de cada criança tem uma escuta dos pares e da professora, a qual se coloca como mediadora ou por vezes como interlocutora incentivando as crianças mais tímidas a se expor com sua verbalização, estimulando a autoconfiança e a autonomia. Do mesmo modo, enfatizamos o dia do brinquedo, em que o mesmo é trazido de casa. Nesse momento a criança, via de regra, tem a oportunidade de socializar seu brinquedo com os colegas. Quando isso não ocorre, a intervenção docente propicia, numa relação dialógica, que a criança compreenda a socialização

¹⁷ São atividades voltadas a artistas, pinturas, obras de arte trabalhadas com as crianças em que elas contribuem com materiais, ideias para tornar a atividade interativa e prazerosa.

¹⁸ De acordo com o calendário mensal, a criança pré-selecionada em parceria com sua família, que já está ciente dessa demanda haja vista as combinações em reunião pedagógica do início do ano, planejam com parceria da professora e no dia, a criança desenvolve a atividade com toda a turma. Pode ser uma receita de comes, de artesanato, de suco, enfim, o que seja exequível por cada criança no ambiente da escola com a turma. O oficinairo, como é chamado, além do planejamento e excussão é, também, quem vai providenciar os materiais necessários para todos os colegas e dirigir a oficina no dia, dando as coordenadas e dicas para que o trabalho seja possível de acontecer.

como algo salutar se pensarmos na convivência com o outro. Trocas e parcerias são necessárias e se aprendidas desde cedo, tendem ser algo natural para outras situações do cotidiano.

No nível IV, a professora B utiliza um calendário ampliado no qual faz registros. No início de cada mês, senta com os alunos em círculo estabelecendo a combinação de trabalho/eventos que há para aquele mês (aniversários, viagens de familiares e/ou alunos, datas comemorativas, projeto oficinas, ajudante do dia¹⁹, enfermeiro/a²⁰). Assim, as crianças e professora já tem uma sequência de atividades que acontecerão ao longo do mês e acompanham as atividades para cada dia. De acordo com a professora B, “[...] o calendário dá uma apropriação e eles mesmos já fazem a busca de se agendarem, de marcar quando um está viajando, quando um pai está saindo para viajar, isso também gera angústia”. Tal como se pode observar, essa prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da noção de tempo pela criança. Ao falar sobre as rotinas em Educação Infantil, Zabalza (1998) aponta para um aspecto que nos faz refletir. O autor acredita que as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências vividas no cotidiano, porque é através delas que a estrutura fica clara no sentido da compreensão e proporciona o domínio do processo a ser seguido. Além disso, substituem a incerteza do futuro, em especial para as crianças que têm dificuldades em construir um esquema temporal de médio prazo, por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo que tenha previsibilidade, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia. Para além da organização das atividades, o autor indica ser também “importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto” (ZABALZA, 1998, p. 52).

A rotina diária pode ser organizada de acordo com as demandas e necessidades do contexto em que a escola está inserida. Ela (rotina) pode ser para o dia inteiro como para a manhã ou só para a tarde. No caso deste estudo, dos níveis III e IV, algumas crianças frequentam a escola o dia todo em uma proposta de trabalho integrado pela manhã, à tarde se organizam pelos níveis respectivamente de acordo com a faixa etária. O tempo, as atividades pedagógicas e a sequência como um todo podem ser estabelecidos e alterados de acordo com a realidade de

¹⁹ Sua atribuição é convidar os colegas e coordenar o envolvimento de todos para organização da sala de aula e/ou pátio no recolhimento dos brinquedos e demais materiais usados pelas crianças. Também organiza a fila para a higienização, banheiro, pré e pós lanche, pré e pós pátio, pré e pós janta.

²⁰ Nome atribuído à criança que auxilia a professora na organização das demais para o momento da higienização antes do lanche, na volta do pátio ou pracinha, antes da janta. Sua função é orientar e conduzir as crianças individualmente evitando acúmulo na porta do banheiro ou na pia de lavar as mãos. Além disso, também confere se cada um tem sua toalha de mão e a alcança para o/a colega da vez. Caso alguém esteja sem sua toalha, o/a enfermeiro/a comunica à professora que o/a auxilia no encaminhamento da situação.

cada grupo ou escola, considerando sempre o contexto social e cultural do local. O professor tem papel fundamental na questão da rotina pois exerce a função de ajudar as crianças a internalizarem a rotina diária mantendo uma sequência e nomeando cada momento da mesma. Assim, a criança vai assimilando os diferentes tempos de cada atividade e sempre que houver a necessidade de troca da sequência, anunciar para que as crianças possam assimilar e se organizar nas alterações sugeridas (LINO, 1998). Fato que foi observado em vários momentos das aulas nas duas turmas em virtude das chuvas, por exemplo, que restringiu o uso do pátio para brincar, da pracinha, a atividade na horta, atividades ao ar livre.

Outro aspecto importante é que o professor esteja atento aos momentos de transição entre uma atividade e outra, sempre verbalizando quando se acaba uma e então dar sequência a outra, isso ajuda a evitar a ociosidade e as situações de conflito. As atividades diversificadas considerando as curiosidades e interesses das crianças proporciona o gosto pelo experimento de diferentes situações com entusiasmo. Ao tratar desta questão do ensino e ofertar a diversidade, a professora B relata que *“procura trabalhar sempre com o interesse deles e oferecer materiais mais variados possível, desde a sucata, coisas mais elaboradas, jogos mais estruturados, brincadeiras, papéis diversos”*. Para a professora A, tal aspecto é entendido em *“não deixar as coisas soltas”*, mas organizar diferentes atividades e levar materiais que as crianças possam *“olhar e tocar”* favorecendo, assim, a aprendizagem a partir do concreto. Nesse sentido,

[...] a rotina diária é uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o(a) educador(a) promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou grupo. A rotina é um instrumento para a aprendizagem do que se refere à cultura do meio como fonte inspiradora de atividades educativas (LINO, 1998, p. 195)

Por fim, cabe destacar, ainda, que a organização da rotina no ambiente escolar das duas turmas que servem de base para este estudo, não é oriunda de um planejamento fechado, inflexível. Pelo contrário, as alterações que acontecem fazem parte do cotidiano e são acolhidas e colocadas em prática. Dessa forma, se entende que as crianças desde cedo aprendem a lidar com os fatos ocorridos no cotidiano, com a organização da rotina, mas também com a flexibilidade em relação às mudanças ou alterações que por vezes se fazem necessárias. Essa flexibilidade de planejamento também enriquece o desenvolvimento da criança frente à realidade vivida, aprender a lidar com as frustrações, o que lhe será útil em sua constituição pessoal e profissional quando adulta.

4.2.2 Brincar: espaços abertos e fechados

Inúmeros são os debates na Educação Infantil de 0 – 5 anos, quando o assunto trata sobre o brincar, sua importância para o desenvolvimento infantil. No volume 1 do RCNEI (1998), no título que trata sobre o brincar, compreendemos que a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Dessa forma, é necessário que haja consciência de que existem diferenças entre a brincadeira e a realidade que lhe proporcionou o conteúdo para a realização da mesma. Nesse sentido, “a ação criativa, por sua vez, necessita de imaginação, que depende de rica e variada experiência prévia e se desenvolve especialmente por meio da brincadeira simbólica”. (OLIVEIRA, 2011, p. 165). O RCNEI (1998) volume 2 defende que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Ao brincar, a criança pode desenvolver a capacidade de atenção, imitação, memória e imaginação. Vai amadurecendo sua capacidade de socialização, a partir de sua interação com as outras crianças utilizando e experimentando regras e diferentes papéis sociais. Para Dornelles (2001), é através do brincar e da repetição da brincadeira que as crianças vão saboreando a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o às novas brincadeiras que vão criando e executando.

Os referenciais apontam para a questão de que, para brincar, é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações. Podemos dizer que o ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Por exemplo: um pneu torna-se um barco, bastões de madeira são os remos, um colchonete é uma boia inflável, um graveto de árvore vira um avião, um taco de madeira é um carrinho, uma simples folha seca de árvore vira uma lancha em uma poça d’água, uma lanterna na caixa de areia da pracinha é um

tesouro. Este último exemplo foi observado no decorrer da coleta de dados, devido à recorrência com que as crianças se envolviam com este assunto, foi transformado em projeto de trabalho, pela professora B, porque *“eles iam para o pátio e achavam uma lanterna, daqui a pouco eles estavam brigando por uma lanterna que estava caída, que caiu da roupa de alguém e que estava brilhando e era um tesouro. Aí eles colocavam na meia, dentro do bolso da calça, até na boca já estava indo porque ali o colega não ia conseguir pegar e dava tempo de chegar na mochila e guardá-la. Porque é um tesouro. E o que a gente faz com um tesouro? Esconde”*. (Professora B). A percepção da docente nessa mobilização infantil em relação às questões simbólicas que envolvem o brincar, o jogo simbólico ou faz de conta, como instrumento para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo fez com que gerasse o redirecionamento da prática pedagógica. A professora A direcionou sua fala conforme os questionamentos da entrevista, abrindo menos para outros aspectos, mas o lúdico se fazia muito presente na sua prática pedagógica, fato observado diariamente. O brincar possibilita abertura para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Opera também sobre a capacidade da criança de imaginar e representar, articulada com outras formas de expressão. Para Dornelles (2001) é através do faz-de-conta que a criança tem, também, a possibilidade de reviver situações que lhe causam medo, alegria, excitação, tristeza, raiva ou ansiedade. No brincar em que a imaginação flui espontaneamente, elas muitas vezes expressam e trabalham suas questões emocionais que por vezes são difíceis de suportar. Brincando, as crianças podem representar fortes emoções nos diferentes papéis exercidos e, também, compreender ou reorganizar essas situações complicadas. Concordamos com a autora, pois inúmeras são as questões emocionais que se tornam perceptíveis no ato do brincar, que afloram durante o momento da brincadeira, como, por exemplo, a perda de um bicho de estimação, uma vacina, separação dos pais, conflitos no contexto familiar, problema de saúde na família, entre outros.

Os jogos contribuem sobremaneira como ferramentas, no processo de aprendizagem das regras sociais (OLIVEIRA, 2011). Tais regras quando assumidas durante a brincadeira auxiliam as crianças a demonstrarem um comportamento mais elaborado do que muitas vezes é perceptível em determinada idade. Quando brincam, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998).

Na esteira do Referencial Curricular, a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Ao discutir sobre o jogo espontâneo infantil, Santos (2001) afirma que este possui dois aspectos interessantes e simples de se observar que são o prazer e a atitude de seriedade que a criança atribui naquilo que realiza na brincadeira. As crianças envolvem dedicação e entusiasmo nos jogos o que lhes são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas bem como a ampliação dos diferentes tipos de conhecimentos.

Na prática pedagógica das professoras A e B, o brincar se fez presente diariamente. Fazia parte da rotina as crianças terem espaço para a brincadeira, tanto em espaços abertos como fechados, usando jogos e materiais diversos. Havia momentos, como, por exemplo, o início da tarde, enquanto iam chegando à sala de aula, utilizavam jogos variados para interação. Quando essa não ocorria de forma natural, as professoras intermediavam o processo, participando junto na brincadeira ou também, por vezes, ficavam mais no papel de observadoras para acompanhar o movimento de cada criança para inserir-se ou criar iniciativas de jogo com os demais colegas ou ainda para as intervenções necessárias. (HORN; SILVA e POTHIN 2012) entendem que o professor não intervém no brincar para diluir brigas, para decidir pela criança quem fica com o objeto ou quem inicia o jogo, mas sim para estimular a atividade mental e psicomotora das crianças, se valendo de questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Para que essas ações se efetivem, faz-se necessário que o professor esteja presente e atento, por inteiro, no momento do brincar, seja este em espaço aberto ou fechado.

Nos espaços abertos como pátio e pracinha, por exemplo, as brincadeiras das crianças são livres para vivenciarem diferentes papéis. Nesse momento as professoras acompanham o momento coletivo observando os diferentes movimentos e articulações lúdicas colocadas em ação e realizavam intervenções quando necessário. Fortuna (2012) considera a escola como um espaço para o brincar se o professor consegue conciliar objetivos pedagógicos com os desejos das crianças. Entende, ainda, que para isso se tornar possível, é necessário haver um equilíbrio sempre móvel no cumprimento das funções pedagógicas – conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para que a subjetividade se desenvolva, construindo autonomia e criatividade, auxiliando na preparação do exercício da cidadania e viver coletivamente de forma coerente, incentivando a busca da justiça social respeitando as diferenças.

Os espaços fechados como a sala de aula, sala multiuso e/ou outros, necessitam, também, ser organizados para que sejam espaços arejados, com claridade, amplos o suficiente para que as crianças possam se movimentar tranquilamente e desempenhar seus diferentes papéis assumidos durante as brincadeiras. Segundo (HORN; SILVA e POTHIN, 2012), ao abordarem sobre o brincar em espaços fechados como a sala de aula, por exemplo, consideram que o ideal são os espaços semiabertos, pois estes contam com a presença de zonas circunscritas não interferindo que a fácil visão de todo o campo seja prejudicada, incluindo a localização do adulto e das outras crianças. Isso porque, no entendimento das autoras, salas com organização espacial que tem o mobiliário distribuído de forma que o centro fique vazio possibilitam atividades corporais e redução de crianças se machucarem, mas revela, também, o modelo de organização espacial centrada no adulto, sendo que lhe possibilita facilmente ter o olhar sobre todos. Porém, nos questionamos em relação às escolas cujo espaço físico tenha suas limitações, não permitindo uma distribuição do mobiliário de forma diferenciada. Qual a melhor forma para organizar o espaço?

Dornelles, (2001) ao tratar sobre o que as brincadeiras proporcionam, afirma que os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si mesmas e ao outro. As crianças começam a pensar sobre o que e de que estão brincando, sobre o que falam e sentem, não apenas para que sejam compreendidas pelos outros, mas para continuar com sua participação nas brincadeiras. A autora entende que isso é o difícil e fácil do brincar e o conviver com o outro. O espaço do jogo pode ser definido como um espaço de experiência e criatividade em que os protagonistas (crianças) se expressam de diferentes formas contribuindo na interação com os outros. Podemos pensar que ter um olhar favorável sobre o brincar é compreender que as práticas pautadas na ludicidade promovem o desenvolvimento das crianças nos aspectos social, afetivo, físico, psicológico, cognitivo e espiritual. Nesse sentido,

[...] ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa de consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

Compreendemos que, para haver o desenvolvimento dos aspectos indicados pela autora, é necessário que o tempo de brincar esteja previsto na rotina da escola e de cada turma, a exemplo do observado na prática docente investigada, tanto em espaços abertos como em espaços fechados, respeitando as devidas proporções de espaço disponíveis. “A sala de aula da escola infantil, antes de mais nada, deve ser um espaço visualmente limpo e claro, permitindo que as crianças desenvolvam suas capacidades de criação e imaginação” (SANTOS, 2001, p. 97). Ter um número variado de materiais à disposição das crianças favorece na hora da brincadeira espontânea, tanto o manuseio como para o estímulo do faz-de-conta. “São tarefas do professor da escola infantil selecionar os materiais a serem utilizados nos momentos de brincadeira espontânea, levando em conta as limitações impostas pela escola (espaciais, econômicas)” (idem).

Brincando e representando diferentes papéis, seja em espaços fechados ou abertos, as crianças demonstram espontaneamente seus interesses e inquietações, elaboram possíveis conflitos, resolvem questões afetivo/relacionais, criam, imaginam, negociam, se socializam e aprendem a compartilhar materiais. Fato evidenciado na fala da professora B, quando, após a escuta dos conflitos emergidos das crianças por conta das lantejoulas encontradas no pátio, pensou na proposta da caça ao tesouro: “*estão tão envolvidos que falei de fazermos uma caça ao tesouro. Aí deu uma tranquilizada em tudo, nos ânimos, por que estão envolvidos na caça ao tesouro*”. O docente que planeja e organiza seu trabalho pedagógico a partir da perspectiva lúdica, busca, a partir da observação das brincadeiras das crianças, as possibilidades de reelaboração de hipóteses e o redimensionamento de sua ação pedagógica. Percebe, ainda, que o melhor jogo é aquele que oportuniza a ação daquele que brinca, instiga e engendra mistérios (HORN; SILVA e POTHIN, 2012).

O papel do adulto, na figura do professor, é fundamental no momento lúdico. Santos (2001) destaca três funções diferenciadas que o professor pode assumir durante as brincadeiras conforme forem se desenvolvendo. São elas: de observador, de catalisador e de participante ativo. Quando observa, tenta intervir o mínimo possível, garantindo segurança e direito à livre expressão e manifestação das crianças. A função de catalisador proporciona, a partir das observações feitas, perceber as reais necessidades e desejos implícitos no brincar e assim, auxiliar no enriquecimento e desenrolar da atividade lúdica. E, por último, ser um participante ativo nas brincadeiras permite mediar relações e situações que emergem, objetivando sempre o desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças. Nesse sentido, Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2012) entendem o papel do adulto como alguém que esteja atento e disposto a dialogar com as crianças, de forma que possa intermediar e até mesmo problematizar as variáveis em

conflito, cuidando sempre para não tolher a criatividade, a iniciativa de jogo ou decidir pelas crianças. Tampouco ter atitudes autoritárias e impacientes, desconsiderar ou impossibilitar às crianças seu direito de argumentar ou rever seus pontos de vista sobre o que está em pauta de discussão.

Basta ter uma ou mais crianças que logo sai uma brincadeira. O brincar é parte das crianças. Segundo Dornelles, (2001) as crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido, na escola, na sala, no pátio, na casa ou na praça espaço para isso e que os brinquedos estejam à sua disposição, ao seu alcance. Garantir tempo para o brincar livremente, somente pelo prazer de brincar de igual modo é fundamental. Proporcionar que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas brincadeiras. Que eles/elas possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo. Pode haver brincadeiras em que os materiais sejam previamente selecionados pelo adulto, mas que o desenrolar do lúdico seja livre para a criação e imaginação das crianças. Assim, poderão ser observados diversos aspectos, como: iniciativa de jogo, o estabelecimento das parcerias, se sempre os mesmos se buscam entre si ou se há novas parcerias, de que brincam, se a criança consegue desempenhar diferentes papéis no jogo.

Portanto, escola de Educação Infantil é lugar para brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade (HORN; SILVA e POTHIN, 2012), pode ser entendida como espaço em que se assume o brincar. Em uma escola em que as características do lúdico permeiam as ações pedagógicas, podemos dizer que esta ludicidade diretamente influencia no trabalho docente e no papel das crianças enquanto alunos. Concordamos com as autoras que num ambiente movido pelo lúdico, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável. Dessa forma, o professor descentraliza a ação pedagógica abrindo mão do controle absoluto, reconhecendo a importância e o significado da participação ativa das crianças nas diversas situações de aprendizagem que lhes são possibilitadas. Assim, espontaneidade, socialização, criatividade, autonomia, autoestima são constantemente estimuladas. Ao tratar das questões lúdicas, das crianças brincarem com tampinhas para construir uma torre, a professora B relatou que elas “*ficam envolvidas por muito tempo*” pois há todo um pensamento lógico para esta organização a fim de que a torre efetivamente permaneça em pé, considerando as inúmeras opiniões e sugestões advindas de cada criança que brinca naquele contexto da confecção da torre. Essa situação referenda o que foi anunciado anteriormente, de que no brincar se desenvolve criatividade, imaginação, autonomia e pensamento lógico. Considerando as funções simbólicas, o brincar constitui o processo das representações e contribui na constituição da aquisição da leitura e escrita para a criança. O

professor, por sua vez, ao refletir sobre o que observa, pode perceber aquilo que cada criança demonstra saber e de como organiza e constrói esse seu saber. Portanto, o papel do professor de Educação Infantil, é intenso, complexo e gratificante.

4.2.3 Cuidar e educar: papel do professor, integridade física, alimentação, limites

Na Educação Infantil, como nos espaços socializadores é necessário entender que desenvolvimento e aprendizagem são processos indissociados que se inter-relacionam e, no entanto, é fundamental o papel do adulto exercendo a função mediadora e problematizadora na produção do conhecimento. Às instituições que atendem crianças pequenas, é imprescindível primar pelo trabalho pautado no binômio do cuidar e do educar. Na tentativa de compreender a função do cuidar, buscamos o RCNEI o qual indica que se faz necessário:

[...] valorizar e ajudar a devolver capacidade. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p.24-25).

Do mesmo modo, recorreremos ao RCNEI para entender o real sentido do educar. Educar no sentido de oportunizar o desenvolvimento, a socialização, tendo sempre o questionamento como ponto de partida. Conforme o Referencial (1998) volume 1:

[...] educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade sociocultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

A integração entre o cuidar e o educar agregou ganhos de maneira especial para a Educação Infantil. Dessa forma, se pode promover o desenvolvimento integral das crianças. O

papel do professor, conduzir sua prática pedagógica no sentido de contemplar esse binômio, colocando-se na condição de ensinante e aprendente, refletindo sobre sua ação pedagógica, redirecionando as práticas e o planejamento sempre que necessário, buscando o embasamento teórico como fonte de referência pedagógica. Na perspectiva pedagógica, de acordo com Barbosa (2012, p.57) é importante que o papel docente seja redimensionado constantemente para atender a demanda, que segundo a autora trilha caminhos de:

- ✓ Ser um guia, companheira mais experiente, estar disponível e atenta aos caminhos do grupo
- ✓ Escutar o que os alunos sabem e necessitam expressar
- ✓ Não se colocar como única e principal informante
- ✓ Conectar os temas propostos a outros conteúdos e à realidade
- ✓ Possibilitar a intervenção do maior número de alunos
- ✓ Dar uma fisionomia pessoal ao seu trabalho
- ✓ Dar organicidade ao processo educacional
- ✓ Interrogar-se sobre o modo como partilha o poder com os alunos e como cria um clima democrático de participação no grupo
- ✓ Ter uma compreensão de criança como competente e capaz, que necessita partilhar sua vida com um grupo
- ✓ Organizar os espaços e tempos de acordo com as exigências do trabalho a ser executado. (BARBOSA, 2012, p.57).

A década de 90, no contexto brasileiro, traz o marco da relação do cuidar e educar na Educação Infantil, a partir da publicação da LDB 9394/96. Até o momento havia estudos de pesquisadores sobre a infância de zero a seis anos, mas efetivamente a nova Lei é que aponta diretrizes sobre o aspecto do educar, superando a prática do cuidar, indicando a importância de ambos os aspectos, cuidar e educar. A mesma lei determina que os profissionais de Educação Infantil tenham formação específica a nível superior, entendendo esta formação voltada para o desenvolvimento físico, motor, psicológico e cognitivo da criança pequena. Com isso, possibilita conduzir sua ação pedagógica de forma que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, que nortearão a proposta pedagógica nas Instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, ao tratar da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 3º, inciso III, resolve que:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Nesse sentido, a relação entre o cuidar e o educar é bastante tênue uma vez que não há como dissociar uma da outra. E nessa relação faz-se necessário agregar boa dose de afeto com as crianças pequenas principalmente nos momentos de alimentação e higiene para envolvê-las na tarefa da educação nutricional, saúde física e mental. Cuidar e educar a criança requer o apoio a ela visando ajudá-la em sua capacidade de se autoconhecer, compreender o sentido do eu em uma dimensão afetiva e biológica, respeitando e valorizando o outro, desenvolver a solidariedade e a amizade. Nessa lógica, quando o professor consegue integrar o cuidar e o educar em sua prática pedagógica, dinamizando o processo de modo que os espaços e momentos vividos na escola, mediante ações interativas fomentam a prática e o bem-estar das crianças, então favorecerá de modo singular a construção das múltiplas aprendizagens. As professoras A e B demonstram preocupação em relação à integridade física tanto nos espaços fechados como abertos. Estão sempre atentas aos movimentos e postura das crianças, orientando de modo preventivo as crianças a não passarem próximos aos balanços em movimento, evitar choques nas corridas, segurar firme na gangorra ou ao subir em algum brinquedo na pracinha e no pátio. Na hora da alimentação, observar a postura no sentar à mesa, comer, beber e falar com os colegas para que se evitem acidentes, sempre lembrando as combinações prévias. A educação e o cuidado nos momentos de alimentação, do mesmo modo são importantes haja vista que as crianças estão em processo de desenvolvimento e aprendizagens. O RCNEI explicita claramente essa condição da criança ao afirmar que:

Na hora da refeição, é importante deixar que as crianças se sirvam sozinhas. Se, no início, elas terão necessidade de alguma ajuda, em pouco tempo poderão ter a sua competência ampliada. Isso demanda algumas condições, tais como um tempo maior para as refeições, oferta de pratos, talheres, travessas e jarras adequados para o tamanho e capacidade motora das crianças, arranjo do espaço que permita mobilidade, entre outras coisas. Não se deve esquecer que a organização da instituição deve estar a serviço da ação educativa e não o contrário (BRASIL, 1998, vol.2, p. 63).

Nos momentos de refeição, além da questão da autonomia a ser desenvolvida por cada criança de alimentar-se sozinha, se evidenciou a preocupação das professoras observadas, em proporcionar um ambiente tranquilo e agradável no momento da ingestão dos alimentos (frutas, sólidos e líquidos) considerando este um momento sagrado e que seja sem agitação ou conversas excessivas e em alto tom de voz. “O ato de alimentar tem como objetivo, além de

fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribui para a socialização ao revesti-lo de rituais” (BRASIL, 1998, vol 2, p. 53). A alimentação no cotidiano das crianças deve estar associada a momentos de descontração, de alegria, pois além de ser a subsistência, deve primar por ser algo agradável (MELLO, 2012). A autora também sustenta a ideia de desenvolver na criança o interesse por atitudes de uma alimentação saudável e para tanto cabe planejar e criar cardápios que deem conta dessa demanda. A escola segue um cardápio organizado por nutricionista em todas as refeições. Além disso, conforme observado, as professoras A e B incentivam as crianças a usar regras de etiqueta e bons modos ao sentarem-se à mesa para as refeições. Como, por exemplo: evitar o cotovelo sobre a mesa, ingerir e mastigar os alimentos saboreando-os em sua essência, permanecer sentado em seu lugar ao comer, não falar com a boca cheia de alimentos, falar em tom de voz normal. E depois de se alimentar, um a um pegam um copo de inox, se dirigem ao bebedouro para buscar a quantidade de água para beber, voltam e sentam-se em seu lugar para bebê-la, e ao final, depositam o copo em recipiente para a higienização na cozinha. A orientação foi de que pegassem apenas o quanto conseguissem beber, caso necessitassem de mais, podiam repetir. Inferimos que, nesta prática, está implícito um cunho pedagógico ao delimitar quantias fracionadas fazendo com que as crianças desde cedo valorizem e administrem com responsabilidade o uso da água.

O RCNEI recomenda que os docentes de Educação Infantil ofereçam diferentes alimentos objetivando que a criança experimente de tudo um pouco, sem obrigá-la àquilo que não gostou. Mas orienta que as crianças sejam auxiliadas a provarem dos alimentos através de oferta atraente e bem preparada “em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis” (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 52). O documento ainda sugere que os lanches e refeições possam ser organizados de forma que a criança vivencie esses momentos de acordo com as diversas práticas sociais que estão no entorno da alimentação, permitindo sempre a afetividade e o prazer de alimentar-se, possibilitando que os pequenos tenham espaço para conversarem entre si. Tais práticas promovem o desenvolvimento da autonomia e da autoestima da criança proporcionando que elabore e construa novas competências. “Lavar as mãos, escovar os dentes são outras possibilidades de atividades permanentes que auxiliam a independência das crianças, contribuindo para a sua autoestima” (BRASIL, 1998, vol.2, p. 63). Do mesmo modo, cuidar de seus pertences ou dar-se conta quando terá que vestir ou tirar um casaco por conta do ambiente frio ou quente.

Com as crianças que apresentam alguma deficiência os referenciais orientam que por necessitarem de procedimentos diferenciados na maioria das vezes, é importante buscar as

orientações nos especialistas que os atendem para ajudar da melhor forma possível cada um em sua necessidade e singularidade. Essa prática foi observada na escola, por terem alunos com atendimento clínico. Relatamos o caso de uma criança da turma de nível III, que tinha um quadro alimentar com sérias restrições. A mãe trazia para a escola os alimentos, água ou suco acondicionados em recipientes de vidro e a professora A o servia, sempre com os cuidados que o caso exigia. Além disso, a professora fez todo um trabalho na turma para entenderem por que o colega fazia a refeição com alimentos diferentes dos oferecidos pela escola, embora o menino sentasse e comesse com todos.

Estabelecer limites também se insere no binômio do cuidar e educar. Esses princípios oriundos do contexto familiar são construídos, também, no ambiente escolar. Para construir as regras de conduta vale considerar as necessidades das crianças. É importante o incentivo nas boas ações que as crianças desempenham para haver progressos nos diferentes estágios de desenvolvimento. As combinações prévias ajudam no desenvolvimento dos limites e das regras claras com a participação das crianças. Conscientizá-las sobre o autocontrole é uma ferramenta necessária quando se trata de convivência (MACHADO, 2012). A autora ainda sugere uma atribuição do professor para com as crianças: “despertar-lhes a confiança e a segurança para que, em caso de briga, procurem-no como mediador. Ele nunca deve ignorar uma briga, ou demonstrar indiferença perante essas situações” (p. 171). Nessa função, entende que o professor de Educação Infantil deve ser firme, honesto e imparcial, pois desta forma as crianças o respeitarão por considerar as combinações prévias a serem cumpridas.

Os limites e regras estabelecidas com as crianças, percebidas nas práticas docentes durante o período de observação, nos levam a pensar que há uma preocupação para que as crianças aprendam a viver e conviver coletivamente de modo saudável e amigável. Houve preocupação docente em relação à questão das combinações prévias para todas as atividades, fossem elas realizadas nos espaços fechados ou abertos. A roda de conversa foi a técnica pedagógica que proporcionou a participação de todos, ouvindo e sugerindo para que tudo pudesse ser aperfeiçoado, desde o uso das tintas, pincéis, cola, sucatas, jogos, livros até os materiais da pracinha (areia e acessórios) como pátio (brinquedos de madeira e balanços). As intervenções docentes se fizeram presentes sempre que necessário para reconduzir a uma situação lembrando a criança das combinações prévias.

4.2.4 Respeito e valorização da diversidade: inclusão, ritmos de cada um, interação, linguagem

No contexto atual, respeitar e valorizar a diversidade é um desafio cada vez maior que ainda está longe de ser superado. Entendemos que, desde a Educação Infantil, tais aspectos necessitam um olhar especial do professor para que as crianças cresçam, compreendendo e respeitando as diferenças entre gêneros, etnias, culturas, idiomas, tempos de cada um, condições biológicas. É preciso primeiro respeitar as crianças para depois gostar e valorizar. Pode-se gostar sem respeitar e valorizar? Nesse sentido, o RCNEI, volume 2 aborda a questão, afirmando que, para as crianças incorporarem atitudes de aceitação do outro com suas diferenças e especificidades, é necessário que os adultos sirvam de exemplo para que tais ações sejam desenvolvidas por elas. E é a partir de atos que envolvem o temperamento, tanto adulto como crianças, das habilidades e conhecimentos que já possuem e o que vão construir que se desenvolvem outras perspectivas de respeito e valorização ao ser humano. O documento também aponta para a questão do cuidado com as crianças com deficiência²¹, que podem ser vítimas de discriminação. A instituição que serviu de base para este estudo tem em sua proposta pedagógica ser uma escola inclusiva. De fato, se evidenciaram práticas respectivas no que tange ao respeito à diversidade. Os profissionais que atuam na instituição têm atitudes de respeito e valorização para com os casos de inclusão, mas cabe ressaltar que cada criança frequentadora do ambiente escolar é respeitada enquanto pessoa. O mesmo nem sempre se percebe nas atitudes de pais em relação aos alunos que apresentam um quadro diagnosticado com alguma deficiência, por exemplo, uma mãe não permitia que um aluno com deficiência tocasse no seu filho menor no carrinho enquanto deixava a filha maior na escola, fato observado durante o período da coleta de dados.

De acordo com Oliveira, (2011, p. 252) “a educação especial não pode mais ser olhada como um sistema paralelo à educação geral”, mas oportunizar a todos que tenham acesso ao ensino regular e que sejam ofertados recursos pedagógicos e serviços de apoio que deem conta das demandas de cada realidade. Concordamos com a autora que em algumas instituições isso ainda é um desafio “encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos propostos às crianças com necessidades educativas especiais” (idem). A inserção das crianças com deficiência na escola em que ocorreu a coleta de dados, acontece com acompanhamento e apoio de profissionais

²¹ Termo usado pela legislação vigente para denominar o sujeito que outrora era considerado com Necessidades Educativas Especiais – NEE.

especializados para darem suporte necessário ao trabalho pedagógico do professor, sempre valorizando e respeitando o ritmo e tempo de cada um no coletivo. Nesse aspecto da valorização de cada criança, muito em particular se referindo às que apresentam alguma deficiência, a professora A traz um relato significativo ao afirmar que trabalha pelo estímulo de *“como a arte envolve as questões das crianças com deficiências [...] o quanto isso é importante para a gente, como o professor vê que sim, eles têm suas dificuldades, mas do jeitinho deles conseguem trabalhar e expressar sua arte [...]”*. Nessa afirmativa, evidenciamos a intencionalidade pedagógica em perceber que mesmo em meio às dificuldades, cada criança é incentivada e desafiada a eleger uma forma de imprimir sua autoria naquilo que produz através da arte no uso de diferentes materiais. Tal proposição ainda desenvolve na criança a criatividade, autoestima, autorrealização e reconhecer-se como produtora de aprendizagens. A professora ainda revela seus aspectos subjetivos neste processo da ação pedagógica quando diz *“tem me inspirado e tem me deixado feliz com os resultados [...] o quanto toca, o que nos toca e toca o aluno [...]”*. De fato, há uma preocupação com o todo das crianças e o quanto estas questões também envolvem a realização profissional. Nesse sentido, a satisfação docente também pode ser entendida, nesse estudo, como um momento de bem-estar, de realização profissional e conseqüentemente pessoal, por estarem interligadas. Não há como separar o pessoal do profissional e vice-versa. García (2008, p. 156) define que *“la sensación de bienestar es fruto de un equilibrio entre las posibilidades y los deseos, entre las capacidades y las necesidades”*. Esta satisfação docente se reverte em realização, em alegria, que García (2008, p. 176) define da seguinte maneira: *“La alegría guarda relación con la implicación del profesional en su trabajo y en la mejora de la relación con las personas sobre las que ejerce su acción profesional”*. Sendo assim, a realização ou satisfação é fruto de um conjunto de fatores positivos que cercam o cotidiano e o trabalho pedagógico.

Na esteira de pensar no respeito e valorização dos sujeitos em Educação Infantil, foco deste estudo, podemos discorrer sobre a possibilidade de ofertar às crianças momentos e espaços em que brinquem com todos os colegas, usando os diversos ambientes e materiais, contribuindo em benefícios para a socialização e diversas aprendizagens, permitindo a vivência de diferentes papéis masculinos e femininos. Entendemos importante que as atividades lúdicas sejam amplamente exploradas sem restrições nesse aspecto, ou seja, que a limitação do que meninos e meninas possam brincar fica no descarte da ação pedagógica. Por exemplo, que meninos possam brincar com as meninas usando bonecas, podendo, assim, desenvolver ações

que os levam a ser pais presentes e participativos na vida adulta. O referencial indica que os professores fiquem atentos para que não sejam reproduzidos:

[...] nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, vol.2, p.42).

No entanto, mesmo que o ambiente escolar seja flexível para explorar os diferentes papéis sociais, os estereótipos podem emergir nas brincadeiras das crianças, oriundos do meio social e familiar nos quais convivem. A percepção docente é fundamental para a identificação e os encaminhamentos em tais situações. Para minimizar as dificuldades é relevante estabelecer a integração entre família e escola mantendo estreita parceria e diálogo. Algumas sugestões de práticas estão indicadas no próprio documento do Referencial para dar continuidade a permanente compreensão e respeito entre a escola e as famílias, planejando ações específicas em que ambas colaborem coletivamente, bem como possa ser interessante abrir espaço para a integração de familiares em atividades pedagógicas.

Proporcionar espaço de interação na Educação Infantil é necessário, principalmente nos casos de crianças com perfil mais intrínseco. O papel do professor é fundamental nesse processo. Assim como ser verdadeiro, relacionar-se afetivamente com as crianças, acolher as emoções que emergirem das crianças favorecendo-lhes estruturar seu pensamento. O professor, quando responde a uma criança ampliando e esclarecendo os comentários feitos por ela, alimenta o pensamento infantil propondo-lhe questões que a auxiliam na consolidação de suas ideias e elaborar hipóteses (OLIVEIRA, 2011). Segundo a autora, as interações que as crianças e professores criam, levam à construção da ética, da estética, da noção política e identidade pessoal. Oliveira faz uma crítica às práticas e falas docentes que desestimulam o aperfeiçoamento (já está bom, deixe como está), ensinar a moral da esperteza (quem mandou ser bobo), usar o afeto como forma de controle (se você não comer, não falo mais com você) ou reforçar a cultura de risco e impedir ações eficazes de saúde física e mental (o que não mata engorda), entre outros tantos que poderiam ser listados.

O respeito à diversidade se dá, também, pela via da interação do professor com as crianças assumindo papéis estratégicos para o acolhimento nas diferentes situações cotidianas, para a motivação frente às atividades ou eventos em que a criança demonstrar insegurança, auxiliando elas a construir outros conceitos e argumentações acerca do mundo que a cerca. Isso tudo ajuda as crianças a elaborarem e atribuírem novos significados ao que já conhecem e

estabelecer relações do conhecido com o desconhecido. Dessa forma, a individualidade é respeitada e valorizada assim como a diferença é sinônimo de riqueza no processo de desenvolvimento infantil. E mais, auxiliar a criança a superar sua ansiedade da separação ou demais conflitos cuja resolução é necessária para que evolua e desenvolva iniciativa e confiabilidade em tudo o que estiver fora do mundo e contexto familiar, de igual modo é uma ação pedagógica a ser trabalhada pelo professor. Outro aspecto fundamental é que as crianças sejam respeitadas e estimuladas em sua comunicação e linguagem. A professora B por ter vivenciado tais aspectos, trouxe na entrevista, que *“às vezes eles querem aplicar uma palavra nova entre eles, e eles estão usando, mas ela entra completamente atravessada, mas é um amor, porque eles estão tentando se experimentar com aquilo”*. Denotamos o papel pedagógico da professora no cuidado em valorizar cada termo novo advindo das crianças, mesmo estando descontextualizado, cujo momento é explorado pela docente para intervir e questionar ou até mesmo esclarecer sobre o significado da mesma, agregando novas palavras e enriquecendo o vocabulário das crianças.

4.2.5 Afetividade: escuta, acolhida, respeito, vínculos

Os vínculos afetivos sem dúvida permeiam muitas relações interpessoais e de trabalho. O afeto, a acolhida e o respeito refletem nas relações abrindo espaço para escuta e olhar individualizado, valorizando o ser humano como pessoa. E, na Educação Infantil, mais do que nunca a afetividade e o vínculo se fazem necessários. Conforme o RCNEI volume 2, as crianças estabelecem forte relação afetiva com os adultos que cuidam, interagem e brincam com elas. E o papel dos adultos é mediar o contato e a relação das crianças com o mundo. E é nas pessoas com as quais estabelecem os vínculos afetivos que creditam sua confiabilidade e respeito, pois são como os principais mediadores a lhes auxiliar na criação de condições para adotar condutas, valores, atitudes e hábitos necessários para a inserção em um grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998, vol. 2).

A LDB 9394/96, no Artigo 29, preconiza que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Essa diretriz da legislação deve permear a proposta pedagógica das escolas como também a prática pedagógica no

cotidiano com as crianças. Considerando que os aspectos afetivos contribuem para o bem-estar das crianças no ambiente e convívio escolar, também comungamos da assertiva de produzirem maior êxito no processo de aprendizagens estimulando nas crianças o desejo, a curiosidade, o interesse e as trocas entre pares e o meio. A dimensão afetiva, embora atue de modo peculiar sobre e em cada sujeito, é considerada vital para que o processo de aprendizagens ocorra naturalmente. Entendemos que a criança desprovida de afeto e atenção pode apresentar dificuldades em sua convivência, bem como na construção de seu conhecimento. Na Teoria Piagetiana, tal aspecto se evidencia ao entender que o desenvolvimento intelectual é provido por dois elementos: o cognitivo e o afetivo. Portanto, a afetividade é mola propulsora para a aprendizagem.

Na Educação Infantil, a dimensão afetiva é *sine qua non* no processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e espiritual (inteireza do ser) o que nos remete a pensar na integração do binômio cuidar e educar, ou seja, no desenvolvimento integral da criança conforme orienta a legislação vigente. Nesse sentido, todos (família e escola) precisam entender seu papel com a educação das crianças desde pequenas. Na escola de Educação Infantil, a sensibilidade e a afetividade docente influenciarão diretamente em sua prática e na maneira de agir das crianças. Elas percebem pelo olhar e da forma como o adulto se dirige ao grupo ou individual, se este gosta delas ou até mesmo gosta de estar e atuar com elas. A professora A compreende que para “*ser um bom professor tem que se doar, ter um olhar pra esse teu aluno [...] são crianças que precisam de atenção, que precisam de carinho, que as vezes vêm com problemas [...] a gente acaba se doando e fazendo parte desse serzinho*”. A professora B entende que “*um bom profissional tem que estar disponível pra tudo*”. Essas falas estão impregnadas de afeto, dedicação, de entregar-se. Tais aspectos se evidenciam com outra fala: “*tem crianças que precisam do nosso corpo para interagir com os outros*” – professora B. Ou seja, estar disponível afetiva e fisicamente nas atividades com as crianças é imprescindível.

Na perspectiva das relações afetivas, entendemos aqui que as professoras são o elo necessário para a constituição da criança enquanto humano envolvendo princípios e valores para o desenvolvimento integral como anteriormente já anunciado. Portanto, na medida em que a criança vai se desenvolvendo, ela vai expandindo seu campo de ação e, com isso, também faz buscas de outras pessoas que a possa auxiliar. A orientação para o outro, além de lhes “garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos” (BRASIL, 1998, volume 2, p. 17). Nesse sentido, o vínculo é fundamental para criar a empatia e os laços

de confiança entre as crianças e o adulto, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos, mas especialmente garantindo-lhe a segurança e a tranquilidade. Segundo Zabalza (2007, p. 51):

A emoção age, principalmente, no nível de *segurança* das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligados à segurança está o *prazer*, o *sentir-se* bem, o ser capaz de assumir *riscos* e de enfrentar o desafio da *autonomia*, poder assumir gradativamente o *princípio* de *realidade*, aceitar as *relações sociais*, etc.

Defendemos, portanto, a ideia de que a afetividade nas relações entre professor e crianças é essencial para a realização do trabalho pedagógico. A afetividade também constitui as condições necessárias para a evolução nos diversos âmbitos do desenvolvimento infantil, pois tudo é influenciado pelos aspectos emocionais, como por exemplo: o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural (ZABALZA, 2007). Do ponto de vista da prática pedagógica, a “rodinha” ou “momento da roda” pode ser uma dinâmica que auxilia no estabelecimento dos vínculos entre todos. Esse movimento de sentar em círculo é importante por dois motivos. Primeiro, que o círculo dá ideia de infinito, não tem início nem fim, é um *continuum*, em que prevalece a integração e a troca. Segundo, que todos podem se ver, contribuindo na elaboração de saber seu tempo de falar e ser ouvido como o tempo de escutar o outro. Na proposta da roda, não há posição privilegiada, todos estão no mesmo patamar, lado a lado, sugerindo, dialogando e complementando as ideias levadas ao debate.

Pensando na perspectiva dos aspectos afetivos, é importante desconstituir-se de alguns formalismos para expandir os vínculos e o trabalho. Ir pela dimensão afetiva requer flexibilidade nas estruturas de funcionamento e especialmente que seja oportunizado às crianças diversos mecanismos em que vão experimentando e reconhecendo suas emoções a fim de reconhecê-las e controlá-las gradualmente (ZABALZA, 2007). Estabelecer vínculos com crianças pequenas pode ou não ser uma tarefa simples. Se pensarmos pela via da acolhida, do respeito, da escuta, do olhar no olho ao se dirigir no falar, nas brincadeiras, na entrega do corpo para estar com elas por inteiro, possivelmente se trilha um caminho em que os vínculos são construídos gradativamente os quais vão se fortalecendo na convivência. Mas se pensarmos pela via das cobranças, da alteração de voz desnecessária, nos julgamentos prévios criando rótulos, do olhar que desaprova continuamente, nos poucos cuidados e escuta, na falta de colocar-se nas atividades com as crianças, possivelmente pode levar a não construção dos vínculos necessários para o desenvolvimento integral enquanto criança.

Entendemos que, a partir de propostas pedagógicas permeadas pela afetividade, se criam os vínculos afetivos, as referências e o devido respeito para se constituir um clima favorável em que a autoaceitação e a autonomia tenham espaço para ser elaboradas por todos ali presentes, ao invés de um clima hostil e negativo. A linguagem (verbal ou não-verbal) empregada nas atividades com as crianças de Educação Infantil também é considerada como fundamental no processo de aprendizagem. A

exemplo da linguagem dos olhos que apoiam, incentivam, acolhem, respeitam, ou a que recriminam, julgam, desaprovam, criticam, afastam. A linguagem verbal que exerce as mesmas funções da linguagem do olhar. Na dimensão da linguagem falada e considerada enriquecedora, Zabalza (2007, p. 51) aponta da necessidade de:

Criar um ambiente no qual a linguagem seja o grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem: criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a)-criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias.

Nesse sentido, o uso da linguagem clara e objetiva, explicando o que será feito, como e onde será realizada determinada atividade e quais materiais serão utilizados favorece a criação de hipóteses e estimula o imaginário para criar. Tal prática pode ser observada nas ações pedagógicas das duas professoras observadas. Ambas se valem da “rodinha” para dialogar com as crianças abrindo espaço para as contribuições dos pequenos e depois iniciam o processo de execução da atividade. Com a linguagem sempre presente no intuito de ampliar o repertório vocabular, bem como organizar estruturas frasais mais complexas. Desta forma, o entusiasmo e o interesse das crianças é privilegiado de maneira que elas se sintam acolhidas em suas opiniões o que promove ambiente saudável e afetivo. A inter-relação entre professora e crianças acontece espontaneamente em qualquer atividade, seja esta nos diferentes espaços e ambientes dentro ou fora da escola.

Os sentimentos estão sempre presentes em todos os momentos da vida de cada criança possibilitando que os expresse de maneira autêntica e sincera. E, na Educação Infantil, mais ainda a presença de diferentes sentimentos surgem em meio às atividades cotidianas. Quando bem conduzidos pelo adulto, os sentimentos podem ser elaborados de forma que imperem sentimentos de afetividade, contribuindo para um ambiente tranquilo e saudável. Afinal, a criança reflete o que vive. Para tanto, é fundamental tratar as crianças de modo que nenhuma se sinta privilegiada ou desvalorizada. Todos os atos ou falas das crianças tem seu valor e devem ser ouvidas, sem, contudo, comparar ou desmerecer alguém. Enfim, a criança ao sentir-se respeitada e valorizada, sente que é amada e isso pode ser altamente favorável para seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

4.2.6 Uso dos diferentes espaços e organização dos ambientes

A partir da LDB 9394/96, que incluiu a Educação Infantil como parte da Educação Básica, e, em 1998, o RCNEI, trazendo aspectos específicos a serem considerados no trabalho com crianças de 0 a 6 anos, faz-se necessário implementar o trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, a importância de as escolas estarem abertas a receber as crianças com deficiência. Segundo, atender e garantir o desenvolvimento integral de todas as crianças matriculadas, conforme rege a legislação vigente. Outro aspecto importante é sobre a organização dos diferentes ambientes na escola. Para Forneiro (2007), a organização do espaço na perspectiva educativa deve ser considerada como um conjunto de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, por isso considera que estes sejam estimulantes, contribuindo significativamente no processo de aprendizagem das crianças. Ambientes repletos de significado para as crianças relacionados com as curiosidades e interesses delas, por isso, é fundamental torná-las participantes das decisões a serem tomadas, explicando o sentido de cada uma (MEDEL, 2012), e, ainda, cabe à escola cuidar para que a sala de aula cumpra com condições de segurança, ventilação, iluminação, funcionalidade e higiene. As paredes de cor clara proporcionam tranquilidade, clareza e leveza no ambiente. As ideias da autora contribuem sobremaneira para este estudo, quando afirma que, a organização dos espaços internos e externos devem:

[...] promover a convivência das crianças entre si e com os adultos a cargo do processo educativo, favorecendo as interações positivas baseadas no respeito mútuo, na resolução pacífica de conflitos, na expressão e respeito pelos próprios sentimentos e pelos dos demais, e no trabalho colaborativo (MEDEL, 2012, p. 13).

A estruturação espaço-temporal tem real significado para as crianças quando o professor apurar seu olhar sobre o que elas suscitam. Observar as crianças brincando, proporciona ao professor perceber do que elas brincam, como brincam, que personagens se fazem presentes com maior ou menor frequência, as preferências de espaço, as iniciativas e as parcerias estabelecidas. Com isso observado, favorece a organização dos espaços e materiais disponibilizados pelo professor, constituindo-se como instrumento essencial para a prática educativa implicando em um planejamento que venha de encontro às reais necessidades das crianças (BRASIL, 1998, vol. 1). Vale considerar o ambiente na perspectiva educativa e não meramente decorativa. O referencial ainda aponta para que seja observada:

[...] a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma

conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 62).

Pensando sobre cada grupo de crianças, há que se considerar a faixa etária, os interesses, curiosidades, brincadeiras, verbalizações, o contexto sociocultural em que as crianças e a escola se inserem e a proposta pedagógica para organizar o cotidiano com elas, para elas. As práticas pedagógicas observadas pela pesquisadora evidenciaram a preocupação docente em considerar a idade e os interesses das crianças para as atividades propostas o uso dos diferentes espaços internos e externos, cada qual podendo servir de recurso importante para aquilo que as crianças precisam em cada situação, estimulando e valorizando a autonomia e a criatividade delas, bem como cada espaço oferecer segurança aos pequenos. Salientamos, aqui, um exemplo de projeto que envolveu as crianças da escola, seus familiares e a comunidade externa no entorno da escola permitindo a interação de todos, em especial do bairro, na leitura e troca de livros, funcionava como espécie de biblioteca ao ar livre (uma caixa de madeira decorada e organizada pelas crianças, suspensa em um poste da rua em frente à escola). As pessoas buscavam nesse espaço bibliografia para sua contemplação literária, devolvendo-a posteriormente à leitura, bem como depositando outras obras para contribuir e enriquecer o repertório e gêneros de leitura. Pelos relatos docentes, esse espaço serviu inclusive para trocas de livros com receitas culinárias entre algumas senhoras do bairro. Outro projeto “do Olhar”, o qual envolveu a todos na mesma proporção e que ajudou a embelezar a frente da escola, foi o revestimento de troncos de árvores e postes com fitas coloridas e trabalhos realizados pelas crianças do nível III. Destacamos que a atividade de enfeite com as fitas foi realizada com as crianças e as professoras A e B.

Pensando nas crianças, ofertar permanentemente atividades diversificadas auxilia no desenvolvimento da autonomia e quando envolvida em atividades desafiadoras também desenvolve sua autoestima por descobrir suas capacidades e potencial, podendo ampliá-los progressivamente. No entendimento de Barbosa e Horn (2001), todos os momentos e atividades, independentemente se acontecem em espaços abertos ou fechados, devem ter a essência que são as aprendizagens múltiplas, que sejam estimuladoras da criatividade, do experimento, do imaginário os quais auxiliam no desenvolvimento das linguagens, possibilitando a interação com os outros. Na esteira da organização dos espaços na Educação Infantil, pensando nos contextos adequados de aprendizagem, que sejam convidativos para as crianças estarem alegres e à vontade potencializando o desenvolvimento integral de cada uma, Zabalza (2008, p. 108) entende que:

El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas. Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos e instructivos que caractericen nuestro estilo de trabajo.

Claro está que sempre deve ser levado em conta a realidade das crianças e o contexto sociocultural pensando em atividades e materiais para cada nível etário. Do mesmo modo, é importante possibilitar o livre deslocamento das crianças no espaço da sala de aula, que tenham alcance e livre acesso aos diversos materiais disponíveis, usando-o criativamente promovendo a integração entre elas. Quando isso não é possível em detrimento do espaço físico ser limitado, o professor atento alcança à criança aquilo que deseja de material, para criar, ou pensa estratégias de uso de outros espaços que a escola disponibiliza. Observamos durante a coleta de dados as professoras A e B, conforme a mobilidade que cada atividade exigia, recorrer ao uso de espaços alternativos para a elaboração de atividades. A professora A levou seus alunos para a sala de artes, para as mesas do refeitório; a professora B conduziu seus alunos para as mesas do refeitório, para o pátio, a fim das crianças realizarem as atividades do projeto. Na Educação Infantil, a forma como são organizados os espaços e a dinâmica que for gerada entre os seus diversos componentes é que definem o cenário das múltiplas aprendizagens (FORNEIRO, 2007). A autora entende que os elementos do espaço se transformam em componentes curriculares, podendo influenciar na conduta e aprendizagem das crianças.

Propor atividades ou situações desafiadoras para as crianças permitindo que as realizem sozinhas ou com o mínimo de auxílio, estimula a autoestima e a autonomia. Elogiar suas conquistas, permitir que descubram formas de resolver problemas que se colocam no decorrer do processo também favorecem para a elaboração de novas competências e o crescimento emocional e intelectual das crianças (BRASIL, 1998). O RCNEI nos faz refletir sobre a importância de as crianças ajudarem na arrumação dos espaços após a realização das atividades. Dois aspectos fundamentais que se desenvolvem nesse processo: aprender a cooperar e perceber que a arrumação é compromisso e responsabilidade de todos; segundo, que se percebam capazes de realizar algo com independência (guardar os brinquedos, materiais, jogar lixo na lixeira, devolver materiais emprestados de outros ambientes), claro que tudo isso sob a supervisão docente. Nas duas turmas, observamos que há uma escala diária de duas crianças, uma para ser o(a) ajudante do dia e outra para ser enfermeiro(a) do dia, além de todos ajudarem a guardar materiais, organizar os ambientes que utilizam. O papel do(a) enfermeiro(a) é acompanhar as

crianças na lavagem das mãos antes das refeições (lanche e janta), conferindo se cada um tem sua toalha para secar as mãos ou se precisa de algum auxílio naquele momento. Também, é ele (a) quem vai ordenando as crianças, uma por vez, evitando aglomerados dentro e fora do banheiro. Nesse sentido, falando sobre o contexto de aprendizagens e significados, Zabalza (2008, p. 109) afirma que “todo lo que el niño hace-aprende sucede en un ambiente, en un espacio cuyas características afectan a esa conducta o aprendizaje”.

As aquisições sensório-motoras e cognitivas que as crianças vão estabelecendo estão relacionadas diretamente com o ambiente físico e social em que vivem e convivem. A organização dos ambientes favorece para que a criança estruture as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (Barbosa e Horn, 2001). É vital pensar que o ambiente, segundo as autoras, “é composto por gosto, toque, sons, palavras, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (p. 73). Elas orientam, ainda, que a criança seja educada no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, oportunizando, assim, a interação com diferentes materiais.

4.2.7 A leitura de literatura e a arte como propulsoras da criatividade

Ouvir e contar histórias na Educação Infantil é uma prática necessária e importante porque desperta o sonho, a imaginação, a identificação com os personagens. Certamente, cada um de nós lembra com carinho das histórias que foram contadas por algum familiar ou professor e que foram marcantes. E tais histórias possivelmente foram recontadas para outros e mais outros. Essa prática gera a relação com a leitura e a literatura criando, assim, a cultura leitora. Claro está que não são os adultos que decidem sobre o interesse das crianças em relação ao gosto para a leitura, mas estimular e incentivar o prazer pela leitura de literatura. Nesse sentido, o contato das crianças com o livro, na Educação Infantil, é fundamental a fim de mobilizar-se para uma cultura leitora considerando-a essencial à cultura de uma sociedade. A leitura como passaporte para a vida perpassa a paixão de ler e aprender. Assim, o gosto pela leitura não é algo dado, é construído. Ler a vida, ler o mundo. “Ler para brincar com as palavras, ler para imaginar e imaginar-se, ler para sonhar, ler por gostar de ler” (HOFFMANN, 2008, p. 135). No contexto contemporâneo, saber ler e aprender a ler, sobretudo na Educação Infantil, não é apenas ler livros, é, também, ler outros textos como rótulos, imagens, símbolos, números entre outros. As crianças, desde a tenra idade têm e estão em contato com a leitura da palavra escrita através dos

livros infantis, dos portadores de texto, dos espaços oferecidos pelas mídias digitais e impressa, bem como demais fontes de comunicação e de informação disponíveis na sociedade.

Uma das exigências da contemporaneidade, e principal meta da educação brasileira, é alcançar o propósito das crianças adquirirem atitudes leitoras para serem adultos leitores. Nesse sentido, a presença de livros na sala de aula da Educação Infantil, que estejam ao alcance das crianças, assim como a leitura mediada pelo adulto, são requisitos indispensáveis. Proporcionar que o livro seja parte integrante do cotidiano das crianças é um excelente caminho para criar o gosto e a formação de leitores. Partindo desse princípio, inferimos que se observou a presença dos livros infantis na sala de aula de forma constante, assim como o contato das crianças com os mesmos para leitura, tanto no nível III quanto no nível IV, além dos livros na biblioteca aos quais têm acesso. Pode-se pensar que há estímulos para que as crianças se familiarizem com os diferentes gêneros literários. Assim como a escola, o contexto familiar da criança também é espaço privilegiado para a construção da cultura leitora. De acordo com Medel (2012), há:

[...] estudos que revelam que aquelas crianças que em seus lares contam com a presença de diversos textos e famílias com maiores níveis de escolaridade, que utilizam a linguagem escrita de forma cotidiana e com distintos propósitos, têm mais possibilidades de conseguir melhores aprendizagens (p. 196).

Nessa perspectiva, é fundamental que um adulto leia para a criança, assim, ela vai compreendendo e adotando uma cultura leitora adequada. É importante desafiar a criança no grau de complexidade da história para construir seus significados deparando-se com textos simbolicamente ricos de interpretação. Nesse sentido, a capacidade de ler de um sujeito, adulto ou criança, depende do conhecimento que esse sujeito tem dos escritos tratados no texto (conteúdo), aliado, é claro, ao reconhecimento das letras e das palavras. Para Freire (1988, p. 8):

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Para trabalhar com histórias no contexto infantil, vale considerar que a literatura tem o papel de entretenimento, de diversão. De igual modo, ter o cuidado na seleção dos livros para contar as histórias, despertando o interesse por ouvi-las, a curiosidade e o desejo para interagir com o que estão ouvindo. Assim sendo, considera-se a importância da leitura como algo prazeroso. Além da leitura como deleite, a literatura tem um papel fundamental na vida da criança, pois

“na medida em que a criança se projeta sobre um personagem, é possível que aceite melhor seus problemas, suas frustrações e seus medos. Ela se reconhece e se diverte por meio de certas atitudes” (DORNELLES, [et al] 2012, p. 84).

Entendemos que o exercício da leitura de histórias diariamente para os pequenos possa ser um bom início para motivá-los a manusear os livros e a gostar de ler. Podem ser textos pequenos, poemas, imagens, pinturas de artistas plásticos, fotografias, propagandas. Quintana afirma que as pessoas que aprenderam a ler e não têm o hábito da leitura, são por ele considerados os verdadeiros analfabetos. Inferimos que esse gosto pela leitura, desenvolvido pelas professoras com as crianças na sala de aula do nível III e nível IV da Educação Infantil, se insere como uma prática pedagógica que faz parte da rotina e proposta de cada docente. A contação de histórias em sala de aula, segundo as observações realizadas, não é diária, mas acontece várias vezes na semana, recebendo a ênfase necessária no trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, podemos pensar que a emoção e a imaginação se fazem presentes cada vez que a criança entra em contato com uma história. Não importando a faixa etária, é importante garantir tempo e espaço para criar e jogar com as palavras buscando sentidos e significados diversos.

Ao falar sobre leitura e escrita com as crianças, Junqueira Filho (2001) entende que essa prática pode se tornar algo simples e direto, lendo e escrevendo junto com elas. Afirma que tudo na vida se aprende, como, por exemplo, caminhar; falar; andar de bicicleta; recortar; pintar entre outros. O autor contribui afirmando:

[...] na nossa vida de adultos, é só começarmos a pensar e já nos damos conta das coisas que aprendemos a partir da prática refletida, de ações concretas e das avaliações dessas ações, da vivência com e sobre os objetos que nos desafiaram, por desejo ou necessidade, a conhecê-los, a desvendá-los (p. 141-142).

O processo de ação refletida acerca do ler e escrever passa pela etapa em que deve ser bem explorada para não a comprometer. Em síntese, é preciso ter clareza sobre a importância e o sentido de saber ler. Ter clareza acerca de que significado dar a esta linguagem e que sentido social dar a esta escrita. Dessa forma, é importante ter a compreensão que o interesse e o gosto pela leitura não são advindos de uma decisão dos adultos, mas estes podem ser os mediadores e incentivadores da criança pelo gosto de ler. Porque “para gostar de ler é preciso ler para ler! Ler para ser ouvido! Ler em voz alta com emoção, com paixão! Não a leitura chata de textos chatos para aprender alguma coisa” (HOFFMANN, 2008, p. 141). Portanto, para estimular e implantar a cultura leitora desde a Educação Infantil precisa-se pensar que a leitura aconteça por prazer, deleite, curiosidade, interesse e gosto dos diferentes gêneros literários. As crianças,

por sua vez, têm o contato com o livro, leem histórias a partir do espaço e tempo que encontram na escola, espaço em que o papel da professora é fundamental.

Os momentos de leitura de literatura e contação de histórias abrem possibilidades para debates entre alunos e professores. Emergem novas oportunidades para incorporar outros elementos que os textos proporcionam, os quais podem ser discutidos em sala de aula em diferentes atividades. Para o exercício da leitura, faz-se necessária a formação continuada dos professores, os quais promovem a leitura na sala de aula, formando leitores. O livro é um veículo de informação e de entretenimento, oportunizando o leitor interagir com o mundo e suas significações, e no contexto escolar, o professor media a articulação do pensamento, motivando o aluno a ter um pensamento crítico. Nesse sentido, compartilhar leituras com as crianças em Educação Infantil proporcionando-lhes o encantamento que a literatura oferece possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem mais críticas, mais criativas. Dessa forma, cabe pensar a escola como espaço privilegiado para a formação do sujeito, no qual os estudos literários estimulam o exercício cognitivo, as significações do mundo real.

É preciso haver um espaço motivador e afetivo, no qual a criança seja estimulada até mesmo pelo exemplo. O trabalho com histórias permeadas pela ludicidade, pela arte e imaginação é um trabalho com intencionalidade pedagógica, visando desenvolver a criança em suas vivências, envolvendo situações e momentos de contato com a leitura, os quais a acompanharão ao longo da vida. Apresentar à criança os diferentes gêneros textuais e artísticos sempre na condição de ser algo lúdico e prazeroso promove o gosto pela literatura e arte. De acordo com Abramovich (1995, p.17):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...]. É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram).

Assim sendo, para a formação de uma cultura leitora é preciso sistematizar ações que estimulem as relações da criança com o livro infantil com possibilidades de motivar sonhos, brincadeiras, fantasias e desenvolver a imaginação. Importante é que o entusiasmo se perpetue a partir das primeiras experiências com leitura de literatura e da arte, familiarizando-se desde a mais tenra idade com o mundo artístico, das letras e da leitura de literatura. Consideramos

essencial que as crianças de Educação Infantil tenham contato com livros variados em sala de aula, uma vez que o encontro renovado com as histórias que os livros contam e o mundo que evocam proporciona um rol determinante para abrir, antecipar e acompanhar as aprendizagens da leitura, escrita de um modo geral (MEDEL, 2012). A autora ainda defende que a presença de livros na sala de aula torna-se decisiva para aquelas crianças, que por razões diversas, não têm o acesso aos livros em seu ambiente familiar ou mesmo comunitário, tanto para a construção de sua identidade psíquica ou para sua inserção na cultura.

Assim como a presença dos livros de literatura na Educação Infantil, a música, a dramatização, a pintura, a obra de arte também se faz presentes no cotidiano da sala de aula. De acordo com o RCNEI, (1998) volume 3, o trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer muita atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento de cada faixa etária. Significa que pensamento, sensibilidade, imaginação, percepção, intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. Nesse processo, a criança vai criando e elaborando suas produções peculiares as quais vão sendo envolvidas pelas escolhas que realiza. Escolhas essas que já vêm permeadas por experiências anteriores, e, além disso, movida pela motivação intrínseca ou extrínseca.

Atividades desenvolvidas em artes plásticas que envolvem diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas (BRASIL, 1998, vol.3). Através do trabalho artístico as crianças manuseiam diferentes formas e materiais, a utilização dos materiais durante as brincadeiras explorando os aspectos sensoriais e o mundo que tem à sua volta. Para a professora A, é fundamental levar *“materiais para que eles possam tocar e olhar”* a fim de conhecer e usar em suas atividades pedagógicas. A professora A cuja prática segue o viés artístico, afirma que as crianças *“tem acesso aos diversos tipos de materiais que estejam ligados ao que a gente está fazendo”*. Sob orientação da professora, as crianças conseguiram utilizar diferentes materiais em espaços diversos. No início, tudo foi complexo para a criança, a exemplo do uso de toda folha, do pincel e tintas, mas, na medida em que ela se familiarizava com os materiais, se sentia mais à vontade e segura do uso e criação daquilo que produzia. De acordo com a professora A *“a maneira de segurar o lápis, formas como pega o pincel, o cuidado com pegar pouca tinta”* são detalhes pequenos, mas que fazem toda a diferença no momento de fazer a atividade.

No campo artístico, a música também tem seu valor na medida em que se explora suas letras buscando as histórias que trazem, além dos ritmos e melodias. Observamos que a professora B

utilizava a música enquanto as crianças estavam envolvidas em atividades. As letras podem ser contadas como histórias, usando a entonação de voz de acordo com cada personagem, podem servir de apoio para momentos de dramatização pelo grupo e o texto ser propulsor da origem e criação de um livro de história com ilustração feita pelas próprias crianças (JUNQUEIRA FILHO, KAERCHER, CUNHA, 2012). Assim como os versos curtos com rima acessível são facilmente assimiladas pelas crianças. Em especial aquelas crianças que gostam de criar, inventando suas próprias rimas e achando graça ao formá-las. O trabalho cotidiano com crianças de Educação Infantil é repleto de atividades musicais, algumas delas são clássicos que se perpetuam ao longo dos anos, outras que vão se agregando e criando espaço para inovações. Através da música, inúmeras são as aprendizagens em relação a diversos temas que em geral são trabalhados com as crianças. Como, por exemplo: os animais, as plantas, a higiene, saúde, alimentação, o corpo, família, aspectos sociais, culturais, regras/limites, noção espaço-temporal, lateralidade, sons da natureza, entre outros. Há que se considerar que as crianças conhecem um repertório de músicas ao ingressarem no ambiente escolar e a partir disso trabalhar e explorar outras possibilidades, inclusive o uso de objetos sonoros. Para Maffioletti (2001) as crianças necessitam ter experiências concretas com materiais que emitem diferentes sons, instrumentos musicais para que formem vocabulário específico ao se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações em que será possível agrupar ou separar em sons, classificar e seriar. Essa classificação e seriação auxilia o processo de aprendizagem das diferentes linguagens.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Algumas crianças em situações aleatórias ficam cantarolando enquanto brincam. Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção (BRASIL, 1998, vol.3). Contudo, possibilitar que a criança crie sons a partir de diferentes objetos, produz nela o interesse em ouvir e perceber que há diferentes sons. E, a partir disso, começa a compreender que para cantar ou tocar há que seguir uma ordem. Outra possibilidade que encanta em maior número as crianças são os sons musicais que ela ouve nos desenhos animados, nas propagandas, e em qualquer programa musical. Quando há interesse por ela, é importante incentivá-la para receber os diferentes gêneros musicais.

4.2.8 Características do professor na Educação Infantil: saberes necessários

Entendemos importante trazer um pouco sobre a constituição de ser professor, antes de falar dos saberes necessários e características docentes na/para Educação Infantil. Tornar-se professor vai muito além do que pensar exclusivamente na formação inicial, envolve mais do que a racionalidade teórico-técnica pautada pelas aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Para a autora, no reino das práticas pedagógicas e da formação docente, há muito mais do que o domínio teórico, a competência técnica e o compromisso político, envolve as histórias de vida de cada professor, suas concepções, princípios, valores, afetividade e a subjetividade. Sugere que cada professor, em seu processo de formação, olhe para si na busca do autoconhecimento e responsabilizar-se pela própria educação.

Ser professor envolve escolhas pessoais, *viagens interiores e exteriores*. Não se restringe apenas ao fazer pedagógico, planejar, executar e avaliar, mas disponibilizar-se a fazer uma escuta daquilo que escapa, permitir-se, “aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular” (OSTETTO, 2012, p. 128). Pois, no início de sua carreira, se depara com incertezas e insegurança seguida de outra mais longa, a de consolidação da segurança e maturidade profissional (GOMES, 2009). O ingresso na carreira docente é de descobertas, de exploração em que muitas vezes se mantém estreita relação com aquilo que vivenciou. E, aos poucos, vai dando lugar ao conhecimento teórico, à inovação, ao questionamento, a práticas que geram novos conhecimentos. E nesse caso a teoria pode lhe dar maior segurança ao desenvolver o trabalho pedagógico, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. O profissional de Educação Infantil ao assumir sua função junto a um grupo de crianças não pode se julgar pronto, professores eficientes no desempenho de sua atividade docente não nascem prontos, mas se autoconstroem, renunciando seu papel de simples expositores por descobrirem-no inútil, assumindo sua nova posição por sabê-la essencial para a aprendizagem significativa (ANTUNES, 2012).

Um dos princípios educativos em Educação Infantil especificamente, é tomar a observação, o olhar sobre cada criança e principalmente o conhecimento teórico como base para organizar a ação docente. Perceber e respeitar a criança real e não a idealizada é um passo a ser dado, pois nem todos os professores deste nível conseguem distingui-la por estar acostumados a ouvir e ver as imagens universais de crianças que a mídia ou manuais apresentam. Portanto, “olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo

presente que já descobriu a criança e celebra a infância” (OSTETTO, 2012, p. 129). Pensando na criança real que frequenta a Educação Infantil hoje, nos perguntamos: que características ou perfil deve ter o professor para atuar com crianças pequenas? Para as professoras entrevistadas, essa questão é entendida de modo a pensar que os “*alunos não são números [...]*” que é preciso “*criar um vínculo [...] treinar o olhar [...] tem que ter o olho no olho [...] a troca*” – professora A. Que o professor seja “*uma pessoa que esteja aberta para brincar, conversar, emprestar seu corpo, para chorar, para rir [...] tem momentos que tu estás mais frágil [...] se tem alguma cena que te emocionou, tu não tens que ficar uma estátua, a criança te sente, te percebe*” – professora B. Ainda complementa dizendo que o professor “*tem que estar inteiro ali com as crianças. Criança é uma esponjinha*”. Aprender a ver além daquilo que é aparente, mas, para tanto, só é possível quando o profissional se dedicar ao estudo permanente sobre o que envolve seu papel enquanto docente e sobre o que envolve os sujeitos e o universo no qual atua. Significa ainda aprender ou reaprender a construção de um olhar implicado no processo de desenvolvimento das crianças em que a escola adéqua às necessidades delas. Ao trabalhar com os pequenos, possivelmente emergem vários aspectos infantis dentro de si que favorecem ou não sua ação e relação com as crianças que trabalha. Concordamos com o pensamento de (OSTETTO, 2012, p. 129-130) ao dizer:

Como alguém poderá acolher *o outro fora de si* se não acolhe *o outro interno*? Muitas vezes é esse *outro interno*, sofrido ou satisfeito, que é repellido ou celebrado por meio daquelas crianças-alunos com as quais o professor convive. [...] tomar contato com conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício se dará em relações. Exercício de alteridade é o que nos aponta o processo: as crianças-alunos são outros que o professor precisa reconhecer como tais para poder estabelecer relações saudáveis.

Esse é um processo de autoconhecimento de cada professor, para ao longo de sua carreira descobrir-se e então estar aberto para conhecer e aceitar o outro. Além das questões subjetivas, das relações e da afetividade que permeiam a ação docente, é importante pensar que outros aspectos caracterizam o professor na educação de crianças. Quais saberes são necessários ao profissional para atender as peculiaridades da Educação Infantil? Podemos afirmar que os saberes da experiência contribuem para o trabalho pedagógico? Que os anos de experiência em sala de aula possibilitam um olhar e ações pedagógicas aprimoradas? O saber docente é um saber plural, construído a partir de múltiplas possibilidades, interações e condicionantes que segundo Tardif (2008, p. 11) “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. Ao

abordar sobre a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, o autor entende que, ao ensinar, o professor mobiliza múltiplos saberes, reutilizando-os no trabalho, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho possibilita a reflexão, a retomada, a reiteração daquilo que sabe no que sabe fazer sempre amparado com os teóricos da área, e, nesse sentido, vai produzindo sua prática profissional. Para o autor, a prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem pela qual os docentes retraduzem sua formação, adaptando-a à sua profissão.

Nesse sentido, a experiência promove a retroalimentação dos saberes construídos, anterior ou fora do trabalho profissional. Sobre a experiência docente, Zabalza (2004, p. 137) aponta que os professores “do maternal à universidade, não medem sua qualidade pelo número de anos de exercício profissional. Há magníficos professores ainda jovens e há outros, com muitos anos de idade e experiência, que continuam desenvolvendo uma atividade profissional deficiente”. Já na perspectiva de estabelecer relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 79) entende que “a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros”. E essa relação com o mundo, no pensamento do autor, se dá como um conjunto de significados, bem como espaço de atividades que se inscreve no tempo. Ser professor de Educação Infantil é ter um lastro teórico que dê conta de inventar e reinventar com a participação das crianças, práticas que mobilizem saberes provenientes da cultura de sua infância tendo a compreensão de que esses saberes, na interação da cultura infantil, vão se traduzir em saberes pedagógicos para a educação da criança (GARANHANI, 2010).

Voltando à questão das características docentes para a Educação Infantil, inferimos que é necessário considerar o perfil profissional, a formação docente, a fundamentação teórica, o sistema educacional no qual se insere, suas ações e relações nesse contexto social. Dessa forma, entendemos algumas peculiaridades que caracterizam a singularidade profissional em Educação Infantil, aqui arroladas:

- ✓ Conhecimento das diferentes teorias firmando sua prática a partir delas
- ✓ Afetividade nas relações com as crianças
- ✓ Comprometimento e seriedade para com a profissão escolhida
- ✓ Consciência de que suas ações e intenções interferem e contribuem diretamente na formação humana dos pequenos
- ✓ Compreender a infância em seu aspecto legal, global, de vulnerabilidade e dependência do adulto, gerando ações do cuidar e educar
- ✓ Respeito à diversidade, valorizando cada criança em sua singularidade

- ✓ Capacidade de escuta e observação sobre o que cada criança apresenta no dia a dia
- ✓ Ter domínio da técnica que a profissão requer
- ✓ Flexibilidade para inovar
- ✓ Recondição das práticas pedagógicas
- ✓ Planejamento e avaliação coerentes com as demandas e realidades das crianças
- ✓ Ter atitude de investigador e refletir constantemente sobre sua própria prática
- ✓ Desenvolver trabalho pedagógico através de projetos estimulando a criatividade e a autonomia das crianças

Portanto, podemos pensar que professor de Educação Infantil precisa compreender todas essas características como essenciais para o trabalho pedagógico e ter claro que cada criança tem uma história, a qual precisa ser considerada. O professor no contexto infantil deve estar atento ao que as crianças trazem, seja pela via corporal ou pela linguagem, para um fazer pedagógico condizente com o que as crianças necessitam. Entre outras características, na opinião da professora B, o professor deve estar “disponível para aprender, disponível para conhecer e disponível com o próprio corpo”. Ou seja, aberto, flexível, inovador, participativo, dando voz às crianças para socializarem o que permeia seu contexto e possibilitar que essas inquietações e curiosidades se transformem em aprendizagem é considerar que o professor seja o mediador e um construtor de aprendizagens significativas.

4.3 A REFLEXÃO DOCENTE E A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA

4.3.1 O registro sobre a prática pedagógica

Escrever sobre o que se faz enquanto docente não é uma tarefa fácil. Primeiro, porque a escrita nem sempre é uma aliada do professor e segundo, porque escrever sobre sua própria prática pedagógica é algo remoto e exige desnudar-se, falar de si, de sua ação pedagógica, o que requer reflexão. Em Educação Infantil, normalmente o professor tem o hábito de registrar fatos, situações, processos, avanços, mas sempre voltados às conquistas das crianças com fins avaliativos para a composição do portfólio entregue às famílias. Raros são momentos em que os professores fazem registros sobre sua prática pedagógica. A professora B, na entrevista, reconhece que tem ir se “[...] policiado mais, de poder anotar algumas coisas. A gente tem o caderno de planejamento [...] eu vou colocando o que vou lembrando do dia [...] as vezes faço anotações fora ou as vezes se fiz num papel eu acabo colando ali e tempos depois eu volto e leio [...]”. A professora A afirma que “os registros não estavam sendo feitos, somente os planos de aula mesmo e fotos do andamento e trabalhos prontos. Mas registros de reflexão mesmo isso não. Na verdade, este ano estou pensando em criar um portfólio e juntar ao máximo o que já foi feito e alguns registros”. Na perspectiva de Zabalza (2004):

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo (p. 136).

O exercício de escrever é um espaço em que a palavra como narração daquilo que foi vivido se amplia possibilitando a revelação de questões sobre nós mesmos, marcado de histórias que permitem entrever um tanto do que fomos-somos-poderemos-ser (OSTETTO, 2012). Conforme a autora, o registro escrito sobre a prática pedagógica, se configura como exercício pessoal do professor que possibilita perceber sua própria ação, como se relaciona com o conhecimento, com as crianças e com o trabalho educativo, bem como suas demandas do cotidiano. Narrar, através da escrita, proporciona ao professor pensar sobre si e sobre sua prática, pois para escrever faz-se necessário organizar as ideias em narrativas, constituindo-se, assim, espaço de reflexão. De acordo com Herbertz e Vitória (2012, p. 31)

Ao registrar, o professor já realiza uma espécie de catarse sobre si mesmo. Ao reler essa escrita, reorganiza seu pensamento e analisa os aspectos relevantes e aquilo que precisa ser eliminado e reconstruído em sua prática na sala de aula. O registro, no nosso entendimento, tem uma dupla função: ser um espaço de desabafo com o diário e também abre caminhos para posteriores reflexões a partir das retomadas feitas.

Documentar a própria prática docente e refletir sobre ela ajuda a conhecer melhor seu estilo de trabalho, de sua professoralidade. Zabalza (2004) compreende que é no fluxo das narrativas que o professor recupera suas imagens e lembranças que até então ficaram

desapercebidas. Incorporando-as na escrita, complementam o sentido daquilo que vai sendo narrado. Uma vez concluída a escrita, terá uma visão de tudo o que aconteceu durante o dia podendo ler e reler quantas vezes for necessário revisando e analisando cada detalhe do acontecido.

Escrever sobre a experiência vivida favorece ao professor aprender sobre si mesmo e sua prática, pois, na medida em que organiza as ideias em escrita, já inicia o processo reflexivo. Esse momento possibilita o distanciamento necessário para se aproximar do campo de sua ação, e ao fazê-lo aprofunda sua reflexão reconstituindo o vivido com outro formato, outras cores de modo ampliado e integrado. Nesse sentido, promove aprendizagens e reflexões com sentido, ajudando na criação de uma rede de conhecimentos. Para Gomes (2009, p. 152), “valer-se do passado para desenvolver a percepção do presente supõe resgatar momentos de experiência vivida”. A autora também entende que a potencialidade da narrativa como promotora de um diálogo do sujeito consigo mesmo, capaz de criar condições para seu bem-estar, como um balanço pessoal elaborado em movimento contínuo imerso em sua memória e distanciamento temporal, favorece o processo reflexivo e a tomada de consciência do seu percurso formativo que constantemente é revisitado e aprofundado. No entendimento de Herberth e Vitória (2012), escrever diários de aula exige uma organização daquilo que se quer registrar. Pelo fato de o registro exigir aspectos significativos sobre sua prática, os professores talvez também se deparem com dificuldades. Para alguns, pode ser uma ação remota escrever sobre sua atuação docente: tanto pela quase inexistência de produção intelectual, quanto pelos registros no formato de diários de aula ser algo recente no contexto educacional. E, especialmente por este motivo, exige, por parte dos docentes, tempo e dedicação, tanto pelo fato de registrar seus sentimentos e ideias como por permitir um distanciamento necessário para a reflexão sobre sua prática docente com o objetivo de ressignificá-la e redimensioná-la constantemente.

Ao abordar sobre o registro escrito que proporciona a reflexão dado o afastamento necessário para olhar de fora para dentro, Zabalza (2004) defende que a própria escrita sobre a prática pedagógica conduz o professor a aprender por sua narratividade. E narrando sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói como discurso da prática e como atividade profissional. Esse processo reflexivo desencadeado pela escrita sobre o experienciado se transforma em sistematização do pensamento e conhecimento elaborado. O registro sobre o que vivencia proporciona ao professor tornar-se mais humano na medida em que se confronta com suas incertezas, enfrenta seus erros e limites, buscando superá-los reavaliando suas concepções e redimensionando sua prática pedagógica. O cotidiano do

professor é carregado de diferentes sentimentos, há momentos de alegria, satisfação, realização pessoal e profissional, como também, em outros momentos, se fazem presentes as preocupações, chateações, frustrações. Nem sempre tem a possibilidade de falar sobre o que sente, por isso, escrever sobre os fatos ocorridos e os sentimentos dos diferentes momentos oportuniza uma espécie de catarse. Segundo Ostetto (2012, p. 132), “refletir sobre o vivido é perceber as polaridades da vida: nem tudo alegria, nem tudo tristeza, nem só acertos, nem só erros, mas isso e aquilo”. Contribuí para esse estudo ao dizer que “ser um profissional de educação significa experimentar sentimentos. Na tentativa de refletir sobre eles, falar ou até mesmo escrever pode ajudar” (p.136). A exemplo da professora B, “[...] *eu não estou contente com o que aconteceu, fiquei chateada [...] o fulaninho estava de tal forma, eu podia ter acolhido de uma outra forma. Tu repensas [...] no dia seguinte acabo agindo da mesma forma de novo. Porque estou fazendo isso de novo se eu já tinha pensado que não foi legal?* E busca auxílio “*nas trocas, entre a conversa com a escola (especialistas)*”. A reflexão da professora denota sua preocupação em mudar a estratégia de ação, embora encontre resistência em si mesma ao ver-se fazendo o mesmo no dia seguinte. Mas esse já é um início para implementar a reflexão sobre sua ação docente. Ao dar-se conta que repete duas vezes a mesma ação que julga não ser legal, remete a buscar nova alternativa pedagógica.

Na mesma perspectiva, Zabalza (2004), iniciando sua trajetória com a escrita daquilo que vivenciava, denominando de Diários, percebeu que “escrever um diário foi como travar uma espécie de diálogo comigo mesmo, tratar de racionalizar ao acabar a jornada [...] o que havia acontecido durante o dia” (p. 09). Diante dessa experiência de colocar seus sentimentos e percepções do cotidiano na escrita do diário, o autor afirma que o “diário era uma forma de descarregar tensões internas acumuladas, de reconstruir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido para mim mesmo” (p. 09). Cabe aqui lembrar que o hábito de escrever sobre o que se faz e as percepções que tais atividades geram em cada um, no dia a dia, vale para os profissionais das diversas áreas de atuação. A característica da escrita do acontecido permite documentar o que escapa se ficar somente na oralidade ou na memória, pois “o congestionamento de sensações, imagens e experiências é tão intenso que temem perdê-lo se não o reconstruírem por escrito” (ZABALZA, 2004, p. 11). O autor entende que esse é o sentido mais original de escrever o diário pela sua potencialidade reflexiva e reconstrutiva. A memória ou a oralidade raras vezes possibilitam fazer uma retomada como a que é possível com a palavra escrita.

Numa perspectiva longitudinal o professor, ao fazer o registro escrito sobre sua própria vivência e experiência pedagógica, consegue transitar nos diferentes tempos de sua ação docente, permitindo perceber-se em sua evolução pessoal e profissional. Vai se (re)descobrir enquanto autor desse processo de ensinar e aprender, tornando-se cada vez melhor, sensível ao que está a sua volta, aberto para a escuta, mais disponível, percebendo-se parte desse vai e vem do processo de formação humana e de múltiplas aprendizagens. Inicialmente, escrever sobre sua prática talvez possa ser algo doloroso, sofrido, porque, em algumas situações, é como se o professor fugisse da escrita. Escrever sobre o que faz não necessariamente é uma prática desenvolvida ao longo de sua vida acadêmica ou profissional. No entanto, para Hertzberg e Vitória (2012), o registro é importante porque é uma forma de manter vivo tudo aquilo que a memória por si só não armazenaria com tantos detalhes por um longo período de tempo.

Outra ideia subjacente na questão do não escrever que foi trazida pela professora B em sua entrevista. A docente entende que pouco escrevia por julgar que *“tem uma referência bibliográfica muito forte de coisas da educação e Educação Infantil que não são do Brasil”* e por isso considerava que escrever sobre o que produzia em seu espaço de trabalho junto às crianças seria de menor importância. E, ao participar de um evento científico no contexto europeu, sobre a Educação Infantil, deu-se conta de que a idealização do *“tudo de lá, que vem de lá estava muito bem feito [...] se desmistificou*. Não que tais teorias sejam questionáveis, o que está em jogo é que *“quando a gente começa a fazer a troca com os pares que estão dentro da sala de aula, tu começa a pensar: mas só um pouquinho! Eu faço isso! A minha escola faz isso [...] de uma forma muito legal e isso é a nossa rotina, não é de vez em quando”*. Nessa fala, está implícita a ideia de autorizar-se, permitir-se, como produtora de práticas inovadoras junto a seus alunos. E, ao dar-se conta, percebeu que *“não estava me permitindo nessa autoria de registro”* não porque estava *“desacreditando”* em seu potencial, mas pelo estereótipo do que *“vinha de fora, sempre é melhor”*. E faz uma rápida reflexão no momento da entrevista, entendendo a produção externa como positiva, mas que, para ter e manusear *“o que vem de fora, alguém tem que parar e escrever”*. Reconhece que mudou seu modo de ver como se dão as coisas no contexto educativo e afirma que *“ainda está longe do que eu pretendo, porque eu acho que tem muita coisa dentro da rotina que a gente tem. Tem muita coisa para ser escrita”*. Conforme Zabalza (2004, p. 43), *“o processo de escrever é multirrepresentacional e interativo. E, [...] escrever requer uma estruturação deliberada do significado”*.

A ênfase dada à produção escrita pela professora B trilha o caminho do registro de práticas pedagógicas, de experiências no cotidiano escolar junto às crianças, as quais se

evidenciam ao afirmar: “*coisas que passam no dia a dia, riquíssimas, interações maravilhosas entre o grupo, da proposta, e o que eu tenho disso de registro?*” E complementa dizendo: “*tua prática só vai ser boa quando tu fizeres o registro, porque senão quem é que vai saber daquilo ali?*”. Nessa perspectiva, o registro fica no campo das práticas realizadas junto às crianças no espaço escolar. Embora tenha sua validade, salientamos a importância de escrever sobre as percepções e sentimentos de sua prática, a fim de tornar um hábito, ao mesmo tempo em que serve como instrumento de retomada e reflexão para o redimensionamento pedagógico. Conforme Ostetto (2012), o registro escrito assume papel central na medida em que se utiliza dele como base para tecer os enredos, compor outros textos, ampliar as análises e sistematizar de algum modo o vivido através das reflexões.

Ao fim e ao cabo, compreendemos o registro escrito da forma como Zabalza (2004) preconiza, ou seja, proporciona que o personagem que descreve sua experiência vivida vai se dissociando do personagem cuja experiência se narra. A saber, a pessoa, ao escrever, fala de sua atuação e, dessa forma, torna-se capaz de se ver e perceber em três dimensões: o narrador, o narrado e a realidade. Entende, ainda, que o professor, a partir da leitura e reflexão sobre seus registros, dialoga consigo mesmo em relação à sua atuação no cotidiano. Herbertz e Vitória (2012) corroboram quando afirmam que o registro dos diários e a reflexão sobre os mesmos influenciarão na elaboração das atividades propostas pelo professor aos seus alunos, ao refletir sobre o que faz e redimensionando esse fazer proporciona o ressignificar de sua ação pedagógica. Consequentemente, todo esse processo não se dá desacompanhado da busca de referenciais teóricos que sustentem essa nova ação. Assim, essa prática pode ser compreendida como uma formação continuada dos professores. Ao reunir a teoria, a prática e vivência experienciada junto aos alunos, é possível estabelecer a tríade ação-reflexão-ação.

4.3.2 O processo pedagógico reflexivo

Conceber a prática pedagógica no contexto atual, pautado na racionalidade técnica como concepção profissional, certamente se tornaria inviável e incapaz de dar conta das demandas que sucedem no cotidiano. A complexidade em trabalhar com as crianças reais, do século XXI,

que chegam às salas de aula imersas de suas experiências com o mundo virtual, hábitos e atitudes se torna cada vez desafiador nas práticas docentes. Nesse sentido, o professor hoje lida com situações inusitadas, imprevisíveis as quais exigem análise, interpretação e reflexão para então intervir e mediar as relações de aprendizagens de modo mais adequado. Resgatar a base reflexiva da atuação profissional se torna imprescindível na busca da compreensão para abordar as questões problemáticas surgidas durante a prática (CONTRERAS, 2002). Em muitos casos, os professores têm uma jornada de trabalho intensa, o que nem sempre lhes permite a possibilidade de reflexão. Até mesmo porque, quando a imersão é demasiada, pode impossibilitar o distanciamento necessário para a análise e olhar reflexivo. Diante dessa realidade, “as lembranças e imagens que restam são demasiadamente vagas e imprecisas para conceder-lhe atenção. As palavras, em troca, podem permanecer” (ZABALZA, 2004, p. 137). O autor defende a ideia de realizar um esforço ao final de cada dia para realizar a escrita, reconstruindo e narrando o dia a dia a fim de conservar as informações, o que possibilita a retomada para análise reflexiva da ação pedagógica. Entende que, nos últimos anos, a reflexão se tornou um “ponto-chave” pois a “atividade profissional sempre requer reflexão” (idem). Nessa perspectiva, Alarcão (2007, p. 41) entende que a base da noção de professor reflexivo é a “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Entendemos que mobilizar os professores para serem sujeitos que refletem sobre seu trabalho pedagógico é preciso oferecer-lhes espaço em sua formação inicial ou continuada para a reflexão (HERBERTZ e VITÓRIA, 2012).

Analisando as entrevistas das docentes em relação ao hábito de refletir sobre sua prática, a professora A afirma: “*Tenho o hábito sim de refletir sobre as minhas práticas [...] sobre o que deu e não deu muito certo e possibilidades do que mudar em uma próxima ocasião*”. Quando necessário também busca auxílio com a equipe pedagógica da escola. A professora B, ao falar sobre a questão se tem o hábito de refletir sobre sua prática, responde: “*sempre, sempre [...] no momento que eu saio da escola ou chego em casa*”. Tal como se pode perceber, as falas docentes evidenciam que ambas se valem da reflexão ao retomarem o que vivenciaram no dia a dia. E a reflexão serve para mudar, redirecionar uma prática ou pensar novas estratégias pedagógicas. Só não ficou claro se fazem uma autorreflexão sobre sua prática. Nesse sentido, Contreras (2002) corrobora afirmando que é necessário resgatar a base reflexiva da atuação docente com vistas de compreender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. A prática pela prática, por si só, não gera conhecimento. Auxilia no estabelecimento da organização do trabalho docente como algo corriqueiro do dia a dia,

racionalidade técnica. Porém, a prática reflexiva, supera a prática rotineira permitindo avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional (ZABALZA, 2004). Refletir significa retomar aquilo que foi vivido, percebendo e analisando os pontos que foram produtivos e aqueles que não deram certo, a exemplo da professora A. Revisar o que se fez nas práticas pedagógicas permite redimensionar toda e qualquer ação que se queira mais coerente e significativa. Segundo Herbertz e Vitória (2012, p. 30):

[...] uma forma de repensar sua prática é realizando registros daquilo que aconteceu no decorrer da sua aula. [...] nesses registros, são relatados os sentimentos em relação a ele próprio diante do vivido, em relação aos alunos e à prática da sala de aula, sempre de acordo com as necessidades e a idiossincrasia de cada professor.

Para poder pensar no profissional reflexivo nos parece imprescindível dizer da necessidade de se recontextualizar na sua identidade e responsabilidade enquanto docente. Assim como pretende ajudar seus alunos, ele próprio precisa considerar o constante processo de autoformação e identificação profissional, por isso o professor deve ser reflexivo (ALARCÃO, 2007). A autora afirma, ainda, que:

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social (p. 32).

Compreendemos que um espírito crítico tem estreita relação com a reflexão. A partir dos momentos reflexivos, se torna possível rever em perspectiva, aspectos positivos e negativos da prática, pensar em como melhorar tais aspectos. Por isso “com frequência, necessitamos de um certo distanciamento de nossa própria atuação para vê-la em perspectiva e de uma forma mais consciente” (ZABALZA, 2004, p. 140). Na continuidade destas ideias de formar professores reflexivos para uma escola reflexiva, Alarcão (2007) entende que se faz necessário vencer inércias e que é preciso vontade e persistência. Fazer um esforço enorme para elevar-se de um nível descritivo ou narrativo para outro em que evolua para a busca de interpretações articuladas e justificadas com sistematizações cognitivas. Nesse sentido, um bom profissional na Educação Infantil é o que se questiona constantemente, tem atitude investigativa sobre sua própria prática e se elabora permanentemente através de um contínuo processo de formação. Refletir sobre a ação é pensar “retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como no ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHON,

2000, p. 32). Ou pensar sobre algo enquanto seja efetivado na prática, a saber, refletir durante a realização. Segundo o autor:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHON, 2000, p. 33).

Nesse sentido, supõe uma atitude reflexiva sobre o que se realiza e o que emerge para fazer a análise em relação à situação na qual se encontra, redirecionado-a de acordo com a realidade e a necessidade do contexto. Há situações cotidianas que fazem o professor confrontar seu conhecimento prático com a situação ocorrida, pois nem sempre o repertório disponível lhe proporciona uma solução satisfatória. Por isso, a reflexão propicia que os professores criem novas possibilidades de compreender e perceber os problemas, analisando-os sob novas perspectivas, as quais não estavam previstas em seus entendimentos anteriores.

5 PRINCÍPIOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das análises realizadas e do estado de conhecimento descrito neste estudo, consideramos interessante tecer inferências advindas desse conjunto de dados. Assim sendo, destacamos a importância de considerar a criança como um sujeito social, respeitando seus direitos, garantido seu acesso ao conhecimento e valorizando sua espontaneidade. A propósito disso, proporcionar diferentes situações em que as crianças possam realizar suas descobertas com seus pares, criando momentos em que juntos troquem ideias e construam hipóteses, pesquisando a partir do concreto, compreendendo conceitos trabalhados e ser avaliados nesse contexto são movimentos necessários na etapa infantil. Nas palavras de Zabalza (2007), o professor “deve saber, em cada momento, qual é o nível de desenvolvimento de cada criança para ser capaz de criar um ambiente no qual vão sendo produzidas as atividades esperadas e para apoiá-las quando elas ocorrerem espontaneamente” (p. 209). Nesse sentido, entendemos importante que a organização pedagógica do professor possibilite a participação das crianças, considerando o que sabem, produzem e almejam coletiva e individualmente.

Nessa perspectiva, faz-se importante levar em conta a promoção de situações e vivências desafiadoras, possibilitando/motivando a participação das crianças. Claro está que, para tanto, é preciso aprimorar a escuta dos interesses e curiosidades das crianças de Educação Infantil, elaborando planejamentos nos quais as crianças possam participar como protagonistas de sua aprendizagem, mediada pelo professor, a favor de uma prática pedagógica construtiva e interativa. Do mesmo modo, se considera importante desenvolver atividades pedagógicas através de projetos, oportunizando amplas possibilidades, estratégias e questionamentos. Destacamos que a prática pedagógica deve estar em estreita relação com o exercício permanente do estudo teórico acerca do desenvolvimento infantil e sobre as teorias subjacentes, para atender os aspectos pedagógicos do binômio cuidar e educar. Tal como se pode perceber, todo exercício pedagógico prático e teórico tem seu valor, podendo ser qualificado na medida em que o professor refletir sobre sua própria ação, entendendo que a flexibilidade se faz necessária para redimensionar a ação pedagógica.

Destacamos também, que, ao trabalhar com crianças de Educação Infantil, as relações afetivas têm sua devida relevância. Estas podem ser manifestas de diferentes formas, tendo como ponto em comum o respeito, a motivação, elogio e o encorajamento. Tais atitudes podem variar desde o modo como o professor recebe cada criança; o olhar que dirige sobre os pequenos; a forma de respeitar a singularidade no coletivo; a preocupação em relação ao cuidar

e educar; proposta de atividades interativas, projetos diversificados, desafiadores; mediar o processo de ensino e de aprendizagem; estabelecendo parceria com as famílias. A afetividade do docente é expressa na medida em que reconhece as crianças como seres autônomos, com vivências diferentes, com direito de ter preferências e desejos às vezes diferentes dos seus enquanto professor. Assim sendo, a perspectiva das relações afetivas no entendimento de Zabalza (2007) propiciam um clima favorável na tomada das iniciativas infantis ao afirmar que o “encontro adulto-criança e criança-criança são espaços comunicativos nos quais os conhecimentos são construídos, os afetos são desenvolvidos, nos quais a criança cresce e apropria-se da cultura que a cerca e o educador recria-se profissionalmente” (p.144). Nessa via de trabalho, é proporcionado às crianças o desenvolvimento da autoestima e das relações interpessoais, aspectos necessários entre a convivência e o processo das aprendizagens.

Tal como se evidencia no Quadro 4, as propostas de práticas pedagógicas para a Educação Infantil apresentam um conjunto de princípios e temas que contribuem para o fazer pedagógico neste nível de ensino. Tal proposição tem a pretensão de despertar novos olhares e novas direções sobre o viés da estrutura e organização para a ação pedagógica em Educação Infantil. Ousamos configurar algumas articulações não convencionais, mas que são entendidas importantes diante do contexto contemporâneo e das diferentes infâncias que se fazem presentes nos espaços escolares. Nesse sentido, permanentes mudanças na perspectiva pedagógica se fazem necessárias dada a realidade social e cultural na qual se inserem as crianças. Estas crianças *com sua infância realizada (com acesso a toda sorte de meios e tecnologias) ou (des)realizada (desprovida de qualquer condição)* Narodowski (2000), mas que compõem o universo das escolas infantis nas quais as práticas pedagógicas, o cuidar e o educar se fazem tão necessários quando se objetiva contribuir na construção de um sujeito integral.

Quadro 5: EDUCAÇÃO INFANTIL: pautas para o trabalho pedagógico docente

PRINCÍPIOS	PROPOSTAS	TEMAS
Humano	Formação Pessoal	*Afetividade *Autonomia *Cuidado de si e do outro *Formação do ser
Social/Cultural	Formação Cidadã	*Formação de valores *Respeito à diversidade *Zelo pelo patrimônio cultural *Relações interpessoais
		*Meio ambiente

Ciências da Natureza	Formação Ética	*Cuidar *Educar
Ensino e Aprendizagem	Formação Pedagógica	*Planejamento *Avaliação *Formação de cultura leitora *Formação de cultura escrita *Tecnologias *Raciocínio lógico-matemático *Literatura
Lúdico	Formação Estética	*Múltiplas Linguagens *Múltiplas manifestações artísticas *Brinquedo espontâneo *Brinquedo dirigido
Objetivo/Reflexivo	Formação Permanente	*Inclusão e diversidade *Prática pedagógica inovadora *Diários de Aula *Reflexão docente sobre a própria ação pedagógica

Fonte: a pesquisadora, 2016

Os princípios e propostas estabelecidas no Quadro 4 vislumbram o desafio docente frente à complexidade do trabalho pedagógico com crianças em Educação Infantil. Cada princípio, com sua proposta formativa, tem o objetivo de, a partir dos temas, ainda que amplos, ser capaz de proporcionar os devidos desdobramentos para a prática pedagógica desempenhada pelo professor. Destacamos que o princípio objetivo/reflexivo com a proposta de formação permanente recai sobre a ênfase dada nesse estudo quando se pensa em práticas pedagógicas para Educação Infantil. Práticas estas que precisam ser refletidas à luz teórica, a fim de o professor se perceber como peça fundamental desse mosaico que é a formação e o trabalho docente. Para tal reflexão sobre a própria prática pedagógica, compreendemos que a perspectiva de Zabalza (2004, p. 11) sobre os Diários de Aula contribuem sobremaneira para este estudo quando afirma que:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2004, P. 11)

Assim, os diários de aula consistem em registros que o professor realiza, narrando, anotando o que aconteceu em sala de aula. Esses registros não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve de acordo com o que julga importante registrar. Ele é quem estabelece a periodicidade da escrita. Não há, também, uma forma ou um modelo para realizar esse registro. Nele são relatados os sentimentos em relação a ele próprio diante do vivido, em relação aos alunos e à prática da sala de aula, sempre de acordo com as necessidades e a idiosincrasia de cada professor. Nesta perspectiva, Zabalza (2004, p. 17) entende que “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Compreendemos que escrever sobre o que ocorre no fazer docente seja uma forma de repensar a prática pedagógica, refletindo sobre aspectos que escapariam se atrelados apenas à oralidade. Portanto, os Diários de Aula servem “como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação” Zabalza (2004, p. 11). Além dos diários de aula e respectivas reflexões contribuírem para uma prática docente que se queira qualificada, entendemos que o saber e o saber-fazer do professor para uma prática pedagógica inovadora são oriundos dos estudos teóricos. Ressaltamos que não há como conceber a prática docente pautada tão somente sobre o arcabouço dos conhecimentos práticos, mas, principalmente, a partir de um lastro teórico que proporcione o ir e vir nas reflexões entre teoria e prática. Arroyo (2005, p. 18) “os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados”. E, dessa forma, a reflexão pode ser uma ferramenta a proporcionar aos docentes o (re)criar das atividades pedagógicas. Somente a experiência prática ou os saberes da experiência não darão conta de compreender a fundo o desenvolvimento infantil, a importância do planejamento flexível, da avaliação mediadora, o valor do trabalho pedagógico interativo, mas sim esta experiência aliada às teorias que fundamentam cada aspecto infantil e pedagógico. Portanto, refletir sobre as práticas pedagógicas em Educação Infantil, ao mesmo tempo em que nos faz pensar num campo profícuo de possibilidades pedagógicas, nos remete a conjecturar esperançosamente sobre os inúmeros desafios para a formação docente e para as práticas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na etapa de conclusão desta investigação, nos parece interessante retomar o ponto de partida da pesquisa, que estabeleceu as práticas pedagógicas em Educação Infantil como objeto deste estudo, o que permitiu novos e diferentes olhares sobre o fazer docente nesta etapa de ensino. Convém retomar que o estudo incidiu sobre os princípios e propostas que não podem faltar em contextos de Educação Infantil e nesse sentido, nos parece pertinente apresentar uma retrospectiva destacando alguns aspectos da investigação, para, assim, dialogar com os dados e as análises presentes nos achados da pesquisa. Desta forma, vale lembrar que a origem deste estudo foi motivada pela própria trajetória realizada no decorrer de anos de docência e pesquisa enfocando as práticas docentes em Educação Infantil. Para sermos mais específicas, o ponto de partida do desejo de investigar sobre tal campo nasceu o início do doutorado quando cursei a disciplina *Construindo o Estado do Conhecimento de sua Dissertação ou Tese*, do Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS, a qual nos proporcionou, ao longo do semestre, a possibilidade de construir nosso estado do conhecimento sobre o assunto que cada um pretendia seguir em sua investigação. No nosso caso, realizamos inicialmente a busca a partir das palavras-chave ou do resumo de cada trabalho publicado, usando dois descritores: Formação de Professores em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil, a partir do banco de teses da CAPES e das publicações anuais da ANPED, nos últimos seis anos²². Verificamos, então, que, nesse período, havia poucas publicações de trabalhos sobre formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Infantil. A ênfase dada recaí até então sobre a Educação Superior e a Pós-Graduação. A partir de então, desencadeou-se um processo de inquietação que gerou questionamentos sobre o silêncio da comunidade científica em relação a este nível de ensino, parte da Educação Básica, e demos início à investigação, cujo fruto hoje se traduz nesta tese.

A delimitação se fez necessária e, portanto, o recorte para esta investigação foi as Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. A problematização do objeto de estudo se focou sobre: Em se tratando de práticas pedagógicas em Educação Infantil, que princípios e propostas não podem faltar? As questões norteadoras elaboradas foram duas: 1. De que forma os professores organizam o ensino junto a crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, levando-se em conta o

²² As publicações disponíveis nos sites da CAPES correspondem até o ano 2012 e ANPED até o ano 2014. Portanto, o estado do conhecimento se baseia nos últimos seis anos, dado esses períodos como a base final.

planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação? 2. Como e quando ocorre a prática de reflexão sobre a própria ação docente no cotidiano dos professores pesquisados? A partir daí, foram realizadas as observações das atividades pedagógicas no ambiente escolar e aplicadas as entrevistas com duas professoras, uma do nível III, atua com crianças de 4 anos, e outra do nível IV, atua com crianças de 5 anos. De posse do material coletado, foi possível organizar as categorias para este estudo investigativo, as quais se constituíram da seguinte forma: 1. Dimensões Pedagógicas. 2. Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: aspectos emergentes nos Diários da pesquisadora. 3. A reflexão docente e a ressignificação pedagógica.

Cada categoria composta de subcategorias possibilitou refletir sobre os dados empíricos obtidos nas entrevistas e nas observações, produzindo, assim, a triangulação, em que as inferências da pesquisadora se entremearam com os teóricos da área, analisando as práticas docentes em Educação Infantil. Na primeira categoria, em que foram analisadas as dimensões pedagógicas, verificamos que as professoras procuram trabalhar com os interesses das crianças, através de projetos de trabalho, de acordo com o que preconiza o Projeto Pedagógico da escola, permitindo que o planejamento seja flexibilizado e organizado de acordo com as demandas do grupo. Dessa forma, evidenciamos que os professores buscam favorecer um ensino que se desenvolve com a participação do coletivo a partir dos conhecimentos prévios das crianças, objetivando a construção de aprendizagens múltiplas; buscam contemplar as diferentes linguagens; buscam praticar uma avaliação mediadora e formativa, respeitando a singularidade e o tempo de cada criança em seu processo. Dessa forma, percebemos que as professoras constroem uma relação de respeito e de afetividade com as crianças, propiciando que os pequenos possam interagir com as diversas situações de aprendizagem e partilhar juntamente com o coletivo suas possibilidades de construção do conhecimento. Cabe ressaltar, ainda, que a afetividade é fator preponderante na prática pedagógica, não só por parte das professoras, como dos demais profissionais para com todos (alunos, profissionais e famílias), fato evidenciado durante todas as observações. Entendemos que as relações afetivas, além de respeitar a singularidade da criança, proporcionam o desenvolvimento da autoestima e da autonomia, ao mesmo tempo em que é valorizada a pluralidade no trabalho pedagógico. Do modo como conduzem seu fazer docente, demonstram o compromisso com a profissão, levam em conta os aspectos da legislação vigente em que se prima pela criança de direitos, considerando e respeitando cada faixa etária e oferecendo-lhes uma educação de qualidade, em que o binômio do cuidar e educar se faz constantemente presente.

Acreditamos que levar em consideração os saberes das crianças no momento de planejar e organizar o ensino demonstra a valorização destinada a elas como protagonistas da própria

aprendizagem, prática essa que denota o papel do professor como mediador e não condutor desse processo. Nessa perspectiva, segue o processo avaliativo, que é feito através daquilo que foi vivenciado, experienciado, observado nas relações e inter-relações com o objeto do conhecimento e com os pares, possibilitando, assim, elaborar o relatório daquilo que cada um pode construir coletivamente. O professor, ao aguçar e refinar seu olhar sobre cada um no coletivo, a fim de fidedignamente elaborar a escrita do processo individual das crianças, possibilita acompanhar um sujeito em formação. A prática docente de acompanhar as crianças em seu desenvolvimento individual fica mais no campo do registro fotográfico, conforme relato das docentes. Entendem que o registro escrito sobre aspectos peculiares de cada criança poderia ter espaço maior em sua prática. No contexto escolar investigado, a escrita dos relatórios avaliativos das crianças se constitui de modo individual sobre o desenvolvimento infantil e suas aprendizagens construídas no decorrer do semestre, sob o ponto de vista da professora, acompanhados de trabalhos dos projetos desenvolvidos durante aquele período. Acerca do registro escrito no diário de aula sobre sua prática pedagógica, as professoras entendem que este pode ainda ser melhor implementado, haja vista servir de auxílio reflexivo sobre a ação docente a fim de qualificá-la.

As práticas pedagógicas em Educação Infantil abordadas na segunda categoria de análise apontam para uma ação que integra o compromisso docente, os conhecimentos prévios das crianças, o interesse, a curiosidade sobre os diferentes aspectos educativos, promovendo, dessa forma, múltiplas aprendizagens, bem como a autonomia das crianças. Entendemos que as práticas desenvolvidas através de projetos permitem que ambos, crianças e professora, se coloquem num papel de aprendentes e de contribuição através de opiniões, pesquisas e análises, constituindo a sala de aula como um espaço produtivo de conhecimentos e produção de novos saberes. Inferimos, nesse aspecto, uma aliada fundamental, qual seja, a fundamentação teórica, para dar conta de perceber, compreender, conduzir e intervir adequadamente em todo o processo, sempre que necessário. Sem o devido entendimento docente acerca do desenvolvimento infantil, a tarefa de mediar as ações pedagógicas pode se ver prejudicada, no sentido de proporcionar e adequar as práticas coerentes para o contexto em que atua. Portanto, retomamos, aqui, a importância do constante estudo teórico para relacionar com a realidade vivida em sala de aula, entendendo a diversidade e a complexidade de tudo o que envolve as infâncias como desafios educativos a serem superados.

No aspecto prático pedagógico das docentes, verificamos que este condiz com o Projeto Político Pedagógico da escola, o qual entende que todos são sujeitos de sua história e seres singulares que devem ser respeitados e valorizados, cujos pressupostos práticos devem incluir

e possibilitar as diferentes ações, através das quais as manifestações das diferenças enriqueçam o trabalho docente e a aprendizagem. Nessa perspectiva, os projetos de trabalho organizados a partir das artes, dos interesses das crianças, desenvolvidos pelas professoras, preconiza o trabalho interdisciplinar, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento inseridas na realidade, valorizando as múltiplas relações sociais. A função do projeto é compreendida como momento em que se promove a criação de diversas estratégias frente ao problema proposto, realizando pesquisas sobre o que foi trazido pelo grupo, levando-os a buscarem o que lhes seja significativo. Tal prática requer uma postura flexível do professor, observado nos momentos da coleta de dados, bem como expresso pelas professoras durante entrevista individual.

Outro aspecto a ser destacado nessa investigação, pertinente à segunda categoria elaborada, é a questão referente ao brincar. As professoras valorizaram esse momento e acompanharam cada situação e cada criança, fosse nos espaços fechados ou abertos. Verificamos que as professoras interagem no grupo de modo a contribuir com a criação da brincadeira, despertando o imaginário das crianças em diferentes cenas e espaços. Se valem do brincar para fazer a aproximação entre as crianças ou mesmo para integrar colegas novos, favorecendo a convivência entre ambos. Participar do brincar ou ser a criadora de uma brincadeira possibilita que as crianças vejam em perspectiva outras formas de produzir uma situação de ludicidade, pois, nessa mediação, se constroem aprendizagens que avançam o nível de conhecimento que elas já possuem. Através dessa prática mediadora, as crianças, enquanto brincam, revivem cenas de seu cotidiano que lhes são importantes para superação de possíveis conflitos, podendo transformá-los em aprendizagem. O brincar é elemento estruturante da criança e tem uma função social pois promove o desenvolvimento intelectual e possibilita a criação de mecanismos em que ela (criança) elabore suas mazelas corporais a partir das vivências dos diferentes sentimentos experienciados. Entendemos ainda que no brincar a criança ao interagir com os objetos descobre o mundo, cria novos personagens, novas brincadeiras que possibilitam a interação com outras crianças bem como com os adultos (pais, professores). Contribui ainda na construção de sua personalidade, sua formação moral e como já referendado, sua formação intelectual.

As artes também representam um dos grandes eixos do trabalho docente. A professora A utiliza de seus saberes nessa área, impulsionada, talvez, pela sua formação inicial, para organizar e planejar sua ação pedagógica. Entendemos que, através das artes, as crianças têm acesso a uma infinidade de artefatos que desencadeiam e estimulam a sua criatividade para os diferentes gêneros artísticos.

A terceira e última categoria nos possibilitou analisar os aspectos da reflexão docente, o redimensionamento pedagógico e o registro sobre as práticas pedagógicas. Sobre estes aspectos, ficou evidenciado nas entrevistas que a prática empreendida pelas professoras foi de registrar aspectos relativos a algo que se sucedeu com as crianças em seu desenvolvimento, ou seja, elas pouco têm utilizado o registro escrito (na perspectiva de Zabalza) para avaliar e refletir sobre sua própria ação docente. As professoras expressaram na entrevista que têm o hábito de refletir diariamente sobre o que aconteceu em sua aula durante a tarde com as crianças, e pensam em como podem buscar outras estratégias para melhorar seu planejamento e prática, mas o registro efetivamente para voltar à leitura e reflexão ainda é uma cultura a ser incorporada na rotina dos docentes. Tal como foi expresso literalmente nas falas das integrantes da pesquisa, uma vez que elas entendem que a escrita e análise sobre o que fazem pode ser um auxílio para qualificar sua ação, a qual ainda precisa ser aprimorada, sendo os diários de aula um recurso por todas considerado de expressiva valia, mas em fase de ser de fato incorporado no fazer-docente. Por isso mesmo, ao conceber-se a educação e o ser humano como inacabados, se torna importante abrir espaço para essa prática reflexiva. Assim, sendo amparados na teoria de Zabalza (2004), compreendemos que o processo reflexivo do professor se torna efetivo ao partir dos registros realizados. Os registros sobre a prática docente proporcionam reflexões das mais variadas naturezas, sejam elas advindas das distintas histórias de vida dos docentes, sejam da cultura de que eles provêm, o que se costuma chamar de subjetividades presentes no ato de educar. Portanto, um trabalho criterioso requer um processo de reflexão constante, e, para tanto, o registro nos diários de aula se faz fundamental.

Evidenciamos ainda, nos dados analisados, que as professoras valorizam cada criança no momento da realização das atividades, respeitando-a e estimulando-a em seu processo de autonomia, criatividade, expressão, imaginação, criação, elementos que integram o desenvolvimento da criança na sua totalidade. Nessa perspectiva, nosso argumento é a favor de que, para trabalhar em Educação Infantil, não basta apenas gostar de crianças, faz-se necessário respeitá-las e, respeito às crianças no sistema educativo significa estudar, preparar-se didática e metodologicamente, aprofundar-se nas características do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos para que nossas ações sejam movidas por profunda intencionalidade pedagógica. A criança vai à escola para ser ensinada, educada, motivada, estimulada.

Quando elas são desafiadas a interagir com o mundo social e cultural através de atividades diversificadas que lhes fascinam/interessam, espontaneamente desvelam o que pensam, o que são, criando, usando o imaginário para compor a coreografia do próprio desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a observação é uma grande aliada do trabalho

docente, viabilizando o acompanhamento das ações das crianças, das intervenções necessárias e das reflexões sobre sua ação pedagógica. O olhar individualizado sobre cada criança auxilia o professor a conhecer melhor cada uma e, ao mesmo tempo, não perder de vista a importância do coletivo, podendo, a partir disso, redirecionar sua prática pedagógica de maneira permanente e sistemática. Destacamos, como aspecto igualmente importante advindo da pesquisa as relações afetivas nas práticas docentes em Educação Infantil. Difícil pensar em ambientes favoráveis para a aprendizagem um contexto em que a amorosidade não esteja presente. A propósito disso, cabe lembrar a inspiração freiriana segundo a qual trata-se o aluno com respeito e afeto. De fato, relações harmoniosas devem (deveriam) pautar qualquer prática docente que se pretenda favorável em contextos de Educação Infantil.

Igualmente importante, entendemos que a prática pedagógica das crianças, ao ser redimensionada conforme as demandas reais, possibilita que o processo de ensino e aprendizagem se torne qualificado, respeitando a individualidade e a diversidade das crianças e dos grupos. Destacamos, também, o desejo docente e a premente necessidade de trabalho conjunto, escola e família, estabelecendo parcerias. Entendemos que a família desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, acompanhando, incentivando e auxiliando o seu desenvolvimento integral. Diríamos, inclusive, que, na perspectiva que este estudo assume, a escola e a família deveriam ser segmentos complementários na educação da criança.

Dessa forma, considerando as professoras participantes desta investigação e levando em conta a prática pedagógica por elas exercida, podemos pensar que um desempenho docente satisfatório – entendendo-se por satisfatório um desempenho significativo tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem - se deve a inúmeros fatores, sendo que especificamente na nossa pesquisa damos destaque ao lugar da experiência, ao lugar da consistência teórico-metodológica, às opções didáticas, aos recursos utilizados pelo docente, à atualização permanente por parte do docente, ao estímulo à motivação da criança, à análise constante sobre a própria prática docente, ao registro como ferramenta de reflexão, aos diários de aula como instrumento de pesquisa no cotidiano docente da Educação Infantil. Em função da característica da formação, os sujeitos investigados evidenciam diferentes discursos. Desenvolvem práticas que seguem os eixos norteadores que contemplam a proposta do Projeto Pedagógico da escola, mas atribuem ênfases que demonstram as especificidades das distintas naturezas de formação. Nesse sentido, a concepção pedagógica da escola fundamentada nos

princípios do construtivismo/interacionismo proporciona e propõe ao aluno sua participação ativa e o protagonismo em seu aprendizado, valorizando a descoberta do conhecimento.

Assim sendo, retomando as pautas para o trabalho pedagógico docente em Educação Infantil, cabe dizer que a intervenção escolar tem limites, já que ela precisa de uma rede de profissionais que envolve toda escola e não raras vezes especialistas externos (psicoterapeuta, fonoaudiólogo, psicomotricista) para dar conta das demandas que emergem no cotidiano. Por isso mesmo, para desenvolver um trabalho numa linha de excelência, é necessário que se realizem estudos teóricos que contribuam para as temáticas que advêm da demanda cotidiana, promovendo debates, diálogos com os pares, atividades em pequenos e grandes grupos, estudos de caso, apenas para citar algumas das possibilidades de enriquecimento do tempo/espaço da escola. Dessa forma, como resultados desta pesquisa podemos indicar que o trabalho pedagógico deve levar em conta o interesse das crianças; os projetos de trabalho pedagógico devem abranger todas as áreas do conhecimento; o planejamento e trabalho docente devem alinhar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola; a flexibilidade no planejamento; a organização do ensino; a valorização das diferentes linguagens; o reconhecimento e respeito à singularidade e à diversidade das crianças; a relação constante entre teoria e prática; o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo; o registro e reflexão sobre a própria prática pedagógica; a avaliação mediadora e formativa.

Ao fim e ao cabo, podemos pensar que as práticas pedagógicas vão se constituindo e se qualificando ao longo da trajetória profissional na medida em que se faz presente o estudo teórico e a reflexão permanente e sistemática sobre o fazer-docente, afinal cada experiência teórico-prática acompanhada de reflexão vai compondo um conjunto de circunstâncias favorecedoras ao desenvolvimento de um ofício como o nosso, para o qual cada detalhe é importante no processo. Por isso mesmo, sabemos que lidar com educação exige conviver com a ideia/exercício de inacabamento, afinal, estamos tratando da permanente construção do desenvolvimento/conhecimento do ser humano. Nesse sentido, o papel do professor se configura como fundamental nesse processo, pois há que se valer de uma ação pedagógica em que haja equilíbrio entre teoria e prática, entre atividades espontâneas e atividades dirigidas, entre cuidar e educar, entre afetividade e limite, entre a diferença e a valorização de tal diferença, entre trabalho individual e trabalho coletivo, entre autonomia e heteronomia, entre papel da escola e papel da família, entre planejamento previsto e planejamento flexível, entre recursos pedagógicos acabados e recursos pedagógicos a serem construídos, entre a reprodução e a criação, entre a tarefa desafiadora e a tarefa possível, entre o ritmo do grupo e os ritmos individuais, entre a professora unidocente e os professores especializados, entre avaliação e

acompanhamento, entre ensinar e gostar de aprender. É na busca incessante desses equilíbrios que o professor da Educação Infantil vai se constituindo e construindo as práticas pedagógicas em Educação Infantil, buscando, neste exercício, os princípios e propostas que não podem faltar nesta etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, 2001.
- _____; SIMÕES, R. H.S.; CARVALHO, J. M. BRZEZINSKI, I. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99
- _____; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANGOTI, M. **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê**. 3. Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ANTUNES, C. **Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARROYO, M. A. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. Trabalhando com projetos. In: REDIN, M. M. [et al] **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 39-64.
- _____; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. S. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 67-80.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: EDIÇÕES 70, 2010. ed.atual. rev.
- BOGDAN R. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 2010.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf Acesso em 07 de janeiro de 2015.

_____. Ministério da Saúde. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3.ed. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf; <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em 09 de janeiro de 2015.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf> Acesso em 09 de janeiro de 2015.

_____. PNE - **Política Nacional de Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> Acessado em 12 de janeiro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 06 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em 06 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em 06 de março de 2014.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução CEB nº 1/1999**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> Acesso em 06 de março de 2014.

_____. Presidência da República Casa Civil. **LEI Nº 12.796/2013**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em 16 de março de 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

COSTA, M. V. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do Século XXI.. In: MOREIRA, A. F.; ALVES, M. P., GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. Formação Inicial de Professores. Formação Continuada. Formação em serviço. Saberes experienciais. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. v.2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

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

DELORS, J. [et al]. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIDONET, V. **Não há educação sem cuidado**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, RS, ano I, n 1, abr/jul.2001.

DORNELLES, L.V. Na escola todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. S. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 101-108.

_____. [et al] Linhas norteadoras em Educação Infantil. In: REDIN, M. M. [et al] **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 65-86.

FERNANDES, C. Prática pedagógica. Prática pedagógica dialógica. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. v.2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

FONSECA, L.L. **O universo da sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos**. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 229-279.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. [et al.] **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 13-44.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARANHANI, M. C. A docência na Educação Infantil. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância**: Perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GARCÍA, C. H. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer España, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOMES, M. de O. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, P. B. M. B. Os materiais artísticos na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. S. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 109-122.

GOULART, A.L.; MELLO, S.A. **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GUIMARÃES C. M; REIS, P. G. R., **Professores e Infâncias**: estudos e experiências. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 5.ed. Ver. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação e Educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORN, C. I. [et al.] **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. S. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p. 135 - 152.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. [et al] Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, A. [et al.] **O dia a dia da Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 15 - 48.

KAERCHER, G. E. E por falar em literatura. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. S. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 81-88.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5.ed., Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14/2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyses_kuhlmann_jr.pdf . Acesso em 19 de maio de 2014.

_____. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na História. In: **Educar na Infância**: Perspectivas histórico-sociais. SOUZA, G. (Org.) São Paulo: Contexto, 2010.

KRAEMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KULISZ, B. **Professores em cena**: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2006. (Cadernos da Educação Infantil; v.15).

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: CHARLOT, Bernard; LIBÂNEO, José Carlos; GIMENO SACRISTÁN, José; VALADARES, Juarez Melgaço. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LINO, D. B. A rotina diária nas experiências-chave do modelo *HIGH/SCOPE*. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 185-205.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 27 – 54.

MACHADO, P. B. Comportamento infantil e sociabilidade. In: RAPOPORT, A. [et al.] **O dia a dia da Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 149-173.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. S. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p. 123 - 134.

MEDEL, C. R. M. A. **Educação Infantil:** da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MELLO, M. M. S. Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na primeira infância. In: RAPOPORT, A. [et al.] **O dia a dia da Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORETTO, Vasco, P. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, L.H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 172-177.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2007/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acessado em 12.05.2014.

_____. (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. **Avaliação docente deve ser feita coletivamente.** Revista Educação. 2016. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/0/avaliacao-docente-deve-ser-feita-coletivamente-313536-1.asp>. Acesso em 17.05.2016.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, V. Saberes docentes. Saberes pessoais. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário. v.2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. [et al.]. Formação continuada em Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. **Professores e infâncias:** estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 13-28.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTEGA, J.L.G.(coord.) **Educación infantil.** Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 1998.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** 9ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. (org.) **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PASCHOAL, J.D., MACHADO, M.C.G. **A história da Educação Infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.

33, mar. SP: 2009. p.78-95. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, reimpressão 2008.

PIAGET, J. *A construção do real na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. *O nascimento da inteligência.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIETROBON, S. R. G.; BULATY, A. A linguagem artística na Educação Infantil: o desenho, a releitura e os ateliês enquanto foco na ação educativa. In: PIETROBON, S. R. G.; UJIE, N. T. (Org.) **Educação, infância e formação: Vicissitudes e quefazeres.** Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 125-136.

PRADA, L. E.A., VIEIRA, V. M. O., LONGAREZI, A. M. **Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007.** RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29 - 55, abril de 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Centro Integrado de Desenvolvimento, Porto Alegre: RS, 2013.

RAPOPORT, A. [et al.] **O dia a dia da Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

REDIN, M. M.; BARBOSA, M. C. S. [et al.] **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

Rodrigues, D. **O Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível.** Revista Inclusão, nº 1, 2000. p. 7-13.

ROSEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras.** Tese de doutorado. Porto Alegre: 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, reimpressão 2000.

SANTOS, V.L.B. Promovendo o desenvolvimento do Faz-de-conta na Educação Infantil. In: **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 89-100.

SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: Perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4ª ed., Ed. Morata, Madri, Espanha, 1998.

TARDIF, M.. **Saberes docentes & formação profissional.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério.** In: Didática, currículo e saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 112-128.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch, 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; _____. GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Lisboa: Rés, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 9.ed.. São Paulo: Libertad, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, M.L.M. ; DALLA ZEN, M.I.H. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Didáctica de la Educación Infantil**. 6.edición. Madrid, España: Narcea, 2008.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

ZEN, M. I. H. D. Sobre literatura infantil: mania de ler... mania de aprender. In: REDIN, M. M.; BARBOSA, M. C. S. [et al.] **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 82 - 85.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a!

Você está sendo convidada a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL**: princípios e propostas, o que não pode faltar? A pesquisa se propõe problematizar: Em se tratando de práticas pedagógicas em Educação Infantil, que princípios e propostas não podem faltar? E as questões norteadoras que auxiliarão na investigação são: 1. De que forma os professores organizam o ensino junto a crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, levando-se em conta o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação? 2. Como e quando ocorre a prática de reflexão sobre a própria ação docente no cotidiano dos professores pesquisados?

Sua opinião é de fundamental importância para essa pesquisa. Se concordar em participar, você será solicitado a responder uma entrevista, na qual discorrerá sobre seu entendimento quanto as questões relativas às práticas pedagógicas em Educação Infantil.

Esta pesquisa faz parte da elaboração de uma Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e será desenvolvida pela doutoranda Dirce Hechler Herbertz, sob orientação da professora Dra. Maria Inês Corte Vitória.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa na qual serão analisadas as práticas pedagógicas em Educação Infantil – Níveis III e IV a partir dos dados coletados através de observações e entrevista semiestruturada.
3. Responderei a uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo, não sendo obrigada a responder todas as questões, podendo interrompê-la quando desejar.
4. Estou ciente de que os dados da entrevista e as análises dos dados observados serão divulgados através de publicações em artigo, apresentação de eventos em Educação em geral.
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
6. Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato em cada coleta de dados.
7. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para o colaborador como para a instituição onde atua como docente, nem prevê nenhum desconforto.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido/a de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Dirce Hechler Herberitz

Assinatura do Participante

Prof^ª Dr. Maria Inês Corte Vitória

Pesquisadora: Dirce Hechler Herberitz (51) 9176-8695 – dirce.herberitz@acad.pucrs.br

Orientadora: Dr. Maria Inês Corte Vitória – (51) 3320-3620 – R: 8236 – mvitoria@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS – (51) 3320-3345 – cep@pucrs.br – protocolo CEP

APÊNDICE B



Porto Alegre, novembro de 2014.

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Eu, Dirce Hechler Herberthz, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa *Formação, Políticas e Práticas em Educação*, orientada pela professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória, investigo as práticas pedagógicas em Educação Infantil. A pesquisa tem como problemática: O que deve ser levado em conta quando se trata de discutir planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação em Educação Infantil?

Diante disso, venho por meio desta, solicitar autorização para realizar observações das atividades pedagógicas realizadas pelas professoras titulares que atuam com a turma do nível III – 4 anos e com a turma do nível IV – 5 anos. Os dias e horários serão agendados após combinações estabelecidas com a Direção e/ou Coordenação Pedagógica a fim de não interferir na rotina escolar.

Os aspectos a serem observados recaem sobretudo:

- o planejamento docente;
- a organização do ensino;
- o acompanhamento da aprendizagem;
- a forma de avaliação utilizada pelo professor;
- demais aspectos que surgirem no decorrer das observações.

Além das observações, será realizada entrevista semiestruturada com cada professora, observando sempre o sigilo e anonimato das respondentes, sujeitos desta pesquisa, bem como da instituição que abriga a investigação. Antes de realizar a entrevista será explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com cada respondente.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e desde já agradeço a acolhida.

Atenciosamente,

Dirce Hechler Herberthz
Doutoranda em Educação - PUCRS

ANEXO A

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO
SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº ...158.../2014

PROJETO DE PESQUISA:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO

DOUTORANDA: Dirce Hechler Herbertz

ORIENTADORA: Dra Maria Inês Côrte Vitória

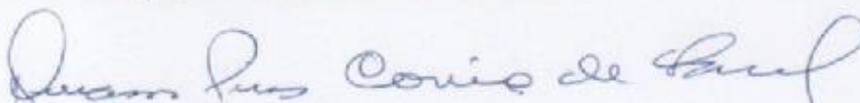
O presente projeto de pesquisa tem por objetivo geral "investigar sobre as práticas pedagógicas em Educação Infantil, analisando o cotidiano pedagógico da sala de aula de professoras que atendem alunos de 4 a 5 anos".

O projeto apresenta o foco, a contextualização do objeto, objetivos, os referenciais teóricos e metodológicos, cronograma, referências bibliográficas. Também traz, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sugere-se acrescentar a Carta de Apresentação à Instituição na qual se realizará a pesquisa.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

O projeto está **aprovado** pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Porto Alegre, 16 de outubro de 2014.



Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda
P/ Comissão Científica da FACED

ANEXO B



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE TESE Nº 229

Aos cinco (05) dias do mês de novembro de dois mil e quatorze (2014), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **DIRCE HECHLER HERBERTZ** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Tese, sob a orientação da Doutora Maria Inês Côrte Vitória. A Proposta de Tese intitulada "**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Maria Inês Côrte Vitória, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Marlene Rozek, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Marília Costa Morosini, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Cleoni Maria Barboza Fernandes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pelo Doutor Miguel Zabalza Beraza, da Universidade de Santiago de Compostela, *por parecer*. Após a exposição do trabalho, a candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinador. Encerrada a arguição, os examinadores reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação**, e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela Doutoranda.

Maria Inês Côrte Vitória, Cleoni M.B. Fernandes, Rozek, Dirce H. Herbertz

PUCRS

Campus Central

Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 318 - CEP 90619 900
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3620 - Fax (51) 3320 - 3635
E-mail: educacao-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos