



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADELIR APARECIDA MARINHO DE BARROS

**SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO**

CAMPINAS

2015

ADELIR APARECIDA MARINHO DE BARROS

**SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
B277s

Barros, Adelir Aparecida Marinho de.

Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco / Adelir Aparecida Marinho de Barros. – Campinas: PUC-Campinas, 2015.
248p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Educação pré-escolar. 4. Prática de ensino. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.15

ADELIR APARECIDA MARINHO DE BARROS

SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM FOCO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 19 de fevereiro de 2015



Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP)



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni (PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

Dedico esta dissertação ao meu pequeno grande amigo, companheiro e confidente, meu filho Lucas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus** por segurar minhas mãos e muitas vezes carregar-me em seus braços nos momentos em enfrentei as adversidades da vida.

Os agradecimentos que faço a seguir não se apresentam numa ordem de importância das pessoas em minha vida, mas em uma organização de fatos que me fizeram chegar até aqui.

Sou grata ...

... a meus pais, **João Batista Marinho** e **Maria do Carmo Marinho**, os quais, em sua simplicidade e de acordo com seus entendimentos, mostraram-me a importância do estudo para “ser alguém na vida”.

... a duas pessoas importantes em minha vida e que se tornaram alicerce para minha realização profissional e pessoal:

Gilmar Luis Beraldo, que, para mim, é exemplo de profissionalismo;

Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo, que, muito mais que um ser humano magnífico, é minha amiga-irmã, que me incentivou, me orientou e me ensinou muitas vezes a ser profissional e a superar as dificuldades. Acolheu-me no seio de sua família e me deu de presente meus primeiros “filhos”: **Guilherme, Matheus e Ana Luiza**.

... ao meu amado esposo, **Marcelo José de Barros**, que acreditou que seria possível tornar meu sonho realidade, apoiando-me e ajudando-me a realizar este sonho.

... a **todas as professoras** e a **todos os professores** que, nesta caminhada como orientadora pedagógica, despertaram em mim o desejo de continuar aprendendo

... à **equipe da EMEI “Rosa Vassalo Secomandi”**: professoras, serventes, cozinheiras, monitoras e escriturária, que me apoiaram.

... à **Prefeitura Municipal de Paulínia**, representada pela Secretaria de Educação, por permitir que eu fizesse parte deste programa de Pós-Graduação

... à **Prof. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo**, por me acolher como orientanda e, com paciência e compreensão, me ajudar no andamento e na finalização desta pesquisa.

... à **Prof. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e Prof. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha**, que gentilmente aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora da qualificação e defesa deste trabalho, pela contribuição dada na etapa da finalização da escrita desta pesquisa.

... aos colegas de curso, pelas trocas de experiência, em especial à **Luciana Pereira da Silva** e à **Carolina Aparecida Araújo Tenca**, por se tornarem aliadas nas dificuldades e nos sucessos, por terem se tornado minhas amigas.

... aos **funcionários da PUC**, em especial à **equipe do PPGE**, que sempre nos acolhem com carinho e, com paciência, compreendem nossas adversidades.

... a todos os **professores do PPGE**, que muito contribuem com seus conhecimentos e se tornam companheiros e amigos no decorrer do curso.

“Na Educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.”

Vygotsky

RESUMO

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a prática pedagógica em foco. Campinas, 2015, 248 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica. Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Esta pesquisa objetivou identificar quais saberes da docência são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas e analisar esses saberes revelados e mobilizados por docentes dessa etapa de ensino em relação às necessidades educativas de crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade. Na caracterização da pluralidade dos saberes da docência, de acordo com Dermeval Saviani (2009), eles se constituem dos saberes Atitudinal, Crítico-Contextual, Específico, Pedagógico e Didático-Curricular. Porém, neste estudo, entre eles, elegeu-se, como recorte para análise, o Saber Didático-Curricular e o Saber Pedagógico. Para tal análise, selecionou-se **episódios** das práticas pedagógicas de quatro professoras, sujeitos desta pesquisa. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, cujo referencial teórico-metodológico pautou-se na perspectiva Histórico-Cultural com abordagem na pedagógica Histórico-Crítica. Para coleta do material empírico, utilizou-se de: dois questionários um aplicado à direção das duas unidades escolares selecionadas e outro aplicado às professoras dessas escolas, com vistas à seleção dos sujeitos da pesquisa, de observações *in loco* das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil e das entrevistas semiestruturadas. Como resultado da pesquisa na análise dos **episódios** observados, revelaram-se os saberes Didático-Curricular e Pedagógico presentes no contexto das práticas pedagógicas das professoras, nas quais estão inseridos os conceitos de desenvolvimento humano descritos por Vygotsky, ou seja, a experiência social e a experiência histórica. Considera-se, assim, que as professoras se apropriam da produção cultural humana no contexto de sua formação inicial e no decorrer de sua trajetória profissional. Espera-se, com este estudo, contribuir para dar maior visibilidade aos saberes da docência – desenvolvidos ao longo da trajetória de formação inicial e profissional –, que os professores mobilizam na relação com as crianças e com seus pares. Saberes marcados pelo contexto profissional, nos significados e sentidos presentes na relação que cada professor estabelece com sua própria prática.

Palavras-chave: Saberes da docência. Educação Infantil. Prática pedagógica. Formação de professores. Identidade docente.

ABSTRACT

BARROS, Adelir Aparecida Marinho. KNOWLEDGE TEACHERS IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: the pedagogical practice in focus. Campinas, 2015, 248 f. Dissertation in Education. Catholic University. Advisor: Prof. Dr. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

This research aimed to identify which of teaching knowledge is mobilized by the Early Childhood Education teachers in the development of teaching practices and analyze this revealed knowledge and mobilized by teachers of this phase in relation to the educational needs of children aged four months to five years and eleven months age. In characterizing the plurality of teacher knowledge, according to Dermeval Saviani (2009), they are of Attitudinal knowledge, Critical-Contextual, specific, pedagogical and didactic-Course. However, in this study, among them, was elected as cutout for analysis, Didactic Know-Curricular and Pedagogical Knowledge. For this analysis, we selected episodes of the pedagogical practices of four teachers, subjects in this study. The study was based on qualitative research, whose theoretical and methodological framework was characterized in the historical-cultural perspective approach in teaching history-criticism. To collect empirical data, we used to: two questionnaires applied to one direction of the two selected school units and other applied to teachers of these schools, with a view to the selection of research subjects, on-site observations of the pedagogical practices of teachers of Education Children and semi-structured interviews. As a result of research in the analysis of the observed episodes, proved the Didactic-Curricular knowledge and pedagogical gifts in the context of pedagogical practices of teachers, in which human development concepts are inserted described by Vygotsky, ie the social experience and the historical experience. It is considered therefore that the teachers take ownership of human cultural production in the context of their initial training and throughout his professional career. Hopefully, with this study, contribute to raising the profile of teacher knowledge - developed over the initial and vocational training course - that teachers mobilize in relation to children and their peers. Knowledge marked by the professional context, the meanings and feelings in the relationship that each teacher establishes with his own practice.

Keywords: Knowledge of teaching. Early Childhood Education. Pedagogical practice. Teacher training. Teacher identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação da organização das LDBs	42
Quadro 2 – Classificação de Saberes realizada pelos autores	60
Quadro 3 – Rotina de horários e atividades da semana para a turma da professora Cristiane	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de teses no período 2003-2012	57
Tabela 2 – Número de dissertações no período 2003-2012.....	58
Tabela 3 – Tempo de atuação no Magistério e na Educação Infantil	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNS	Curso Normal Superior
COEDI	Coordenação Geral de Educação infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SE	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO BRASILEIRO	22
1.1 Educação e Instituição Escolar	22
1.2 História da Formação Docente no Brasil.....	28
1.3 Políticas Públicas e Educação Infantil	36
1.4 Modelos Pedagógicos de Formação Docente	44
1.5 Profissionalização e Identidade Docente na Educação Infantil	50
CAPÍTULO II	
CAMINHOS DA DOCÊNCIA E SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
2.1 Docência.....	54
2.2 Saberes da Docência na Educação Infantil.....	56
2.2.1 Saber atitudinal.....	62
2.2.2 Saber crítico-contextual.....	62
2.2.3 Saber específico	63
2.2.4 Saber pedagógico	63
2.2.5 Saber didático-curricular	63
2.3 Práxis Pedagógica da Educação Infantil: Cuidar/Educar	64
2.4 Necessidades Educativas das Crianças na Educação Infantil.....	68
CAPÍTULO III	
CAMINHOS DA PESQUISA	81
3.1 Delineando a Pesquisa.....	81
3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	83
3.3 O Lócus da Pesquisa	88
3.3.1 Caracterização da Escola nº 1	88
3.3.2 Caracterização da Escola nº 2	90
3.4 Descrição e Caracterização das Professoras	93

3.4.1	Perfil das professoras.....	93
3.5	Descrição das Observações.....	98
CAPÍTULO IV		
SABERES DA DOCÊNCIA NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....		102
4.1	Categorização e Análise dos Dados.....	102
4.1.1	Saber didático-curricular.....	104
4.1.1.1	Organização da rotina.....	104
4.1.1.2	Roda da conversa.....	110
4.1.1.3	Relação professor(a) e aluno(a).....	115
4.1.2	Saber pedagógico.....	123
4.1.2.1	Prática pedagógica.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		138
REFERÊNCIAS.....		145
WEBGRAFIA.....		153
APÊNDICES.....		157
APÊNDICE A – Roteiro de questionário para diretor.....		158
APÊNDICE B – Questionário para professores.....		159
APÊNDICE C – Roteiro de observação.....		160
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores(as).....		161
APÊNDICE E – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Prof. Cristiane.....		162
APÊNDICE F – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Prof. Dalva.....		169
APÊNDICE G – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Prof. Aline.....		176
APÊNDICE H – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Prof. Bianca.....		191
APÊNDICE I – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Prof. Cristiane.....		201
APÊNDICE J – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Prof. Dalva.....		213

APÊNDICE K – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Profa. Aline	223
APÊNDICE L – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Profa. Bianca	237
APÊNDICE M – Carta à direção da Creche Municipal	246
APÊNDICE N – Carta à direção da EMEI	247
APÊNDICE O – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	248

INTRODUÇÃO

Historicamente a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹ – foi um marco na Educação Infantil, elevando-a como primeira etapa da Educação Básica.

Essa inclusão trouxe para discussão questões relativas ao papel da Educação Infantil até então discutidas no senso comum: os direitos da criança de zero a seis anos, a Educação e a identidade docente nesse nível de ensino, na tentativa de romper com o modelo assistencialista.

Quando da promulgação da LDBEN, iniciava em minha vida profissional, na rede pública de ensino, uma nova etapa; assim, de professora da disciplina de artes passei a orientadora pedagógica. Trabalhei inicialmente nessa função com professoras do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e permaneci nessa etapa de ensino e na mesma unidade escolar pelo período de quatro anos. Por escolha própria, mudei-me para uma escola de Educação Infantil totalizando um período de treze anos nesta mesma unidade.

Conforme mencionado, a mudança de nível de ensino ocorreu por livre escolha, pois, em minha prática, observava as crianças do Ensino Fundamental na realização de atividades e, por isso, queria conhecer e entender como se dava o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil.

Importante esclarecer que minha preocupação, enquanto orientadora pedagógica, não era em relação às dificuldades sobre a “não preparação” dessas crianças para o Ensino Fundamental, visão, até então, de muitos professores a respeito da Educação Infantil.

Desse modo, meu propósito era conhecer quem é o professor da Educação Infantil. Na prática, foi possível perceber que a identidade docente estava, tal como hoje, em processo de construção, uma “luta” constante na qual os professores demonstravam aos pais das crianças que, nas escolas de Educação Infantil, também havia uma intencionalidade pedagógica nas atividades elaboradas por eles.

Quando iniciei meu trabalho como orientadora pedagógica na Educação Infantil, foi possível perceber que as professoras da escola onde atuava

¹ Esta sigla será utilizada em todo o texto, para designar a legislação que atualmente regulamenta o sistema educacional brasileiro, ou seja, a Lei nº 9.394/1996. Para as leis anteriores a esta, usaremos a sigla LDB.

apresentavam dificuldades de entender qual era o objetivo dessa etapa de ensino, inclusive no tocante à elaboração de planejamento, que coletivamente estudávamos em reuniões de estudo e cursos de formação continuada que proporcionávamos.

E até pelo fato de a Educação Infantil, historicamente, ter sido relegada a segundo plano, o que refletia na falta de políticas públicas para essa etapa de ensino, mediar discussões realizadas em reuniões nas escolas sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil não era tarefa fácil.

Essas dificuldades, que eram relatadas também por outras orientadoras pedagógicas, se referiam a questões pertinentes ao planejamento das atividades e à rotina, demonstrando as dúvidas que os professores tinham a respeito da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, principalmente em relação a contemplar os objetivos dela, que é desenvolver as crianças em seus diferentes aspectos.

E, assim, vivenciando esses momentos, pude perceber constituída no interior das escolas onde trabalhei, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a complexidade da prática docente.

No decorrer do meu trabalho como orientadora e a partir das observações na escola de Educação Infantil em que atuava, questionava-me sobre as diferentes práticas pedagógicas do grupo de professoras.

Era possível compreender que algumas divergências observadas da prática relacionavam-se à formação inicial, isso porque muitas das docentes daquela unidade escolar tinham a formação do Magistério, única exigência de escolaridade para o professor de Educação Infantil para o ensino na Pré-Escola.

Considerando a história da Educação no Brasil, sabemos que a formação docente na Educação Infantil – Pré-escola era insuficiente e desvalorizada, e especificamente com relação à formação daqueles que atuavam nas creches era inexistente. Com a promulgação da LDBEN, passou-se a exigir formação específica para os professores que vão atuar nessa etapa de ensino, conforme dispõe seu artigo 62, que estabelece qual formação os docentes devem ter para atuar na Educação Básica, configurando, assim, a necessidade de formação em nível superior, inclusive para os docentes na Educação Infantil.

Esperava-se que essa exigência levaria a formação a auxiliar na superação das dificuldades ainda existentes no tocante ao processo educativo na Educação

Infantil, uma vez que a expectativa era de que fossem oferecidos instrumentos suficientes aos professores dessa etapa de ensino, para que, em sua atuação docente, compreendessem as necessidades formativas das crianças de acordo com o que fora definido na LDBEN a respeito do desenvolvimento integral delas.

E, na prática, na interação com as professoras e diante de suas diferentes formações, fui tomando consciência da complexidade que envolve a Educação, a docência e a prática pedagógica, bem como compreendendo que esta é composta por diferentes saberes.

Além disso, como formadora, eu precisava estudar mais. Primeiro procurei ler vários trabalhos sobre o tema, quando pude perceber que existiam diferentes enfoques sobre os saberes docentes e, portanto, não bastavam somente as leituras, era necessário mais.

Busquei, então, o mestrado levando comigo as perguntas que povoavam minha mente: quem é o professor de Educação Infantil? Quais conhecimentos ele precisa ter para atuar nesse nível de ensino? E assim, por meio de pesquisas, leituras de textos e estudos fui compreendendo que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação e que a sala de aula é o campo de produção e mobilização de saberes. Ela nos dá “pistas”, possibilitando-nos conhecer a forma como os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira docente.

Em busca da compreensão da problemática que envolve a formação dos professores e os saberes docentes na Educação Infantil, emergiu o problema que interessou a esta pesquisa, que foi identificar quais saberes da docência embasam a prática pedagógica de professores de Educação Infantil e em que medida essa prática atende às necessidades educativas das crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade.

Dessa forma, o objetivo desta dissertação foi identificar quais saberes da docência são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e, a partir daí, observar *in loco* em que medida essa prática pedagógica atende as necessidades educativas das crianças da faixa etária pertinente a essa etapa de ensino, norteando-me também pelos objetivos específicos. E nesse viés, busquei identificar quais saberes da prática os professores consideram necessários para o desenvolvimento de seu

trabalho na Educação Infantil e analisar os saberes docentes revelados por professores da Educação Infantil em relação às necessidades educativas das crianças.

Evidenciam-se como foco deste estudo os saberes da docência, em torno dos quais tem sido produzido um grande número de pesquisas nos últimos vinte anos. A partir do levantamento teórico realizado, observamos que os autores nacionais e internacionais mais utilizados como referencial teórico que abordam o tema saberes docentes são: Maurice Tardif (2012, 2002), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) Clermont Gauthier (1998), Clermont Gauthier e Maurice Tardif (1996), Bernard Charlot (2002), Cristina D'Ávila (2007), entre outros.

Com o intuito de responder aos questionamentos apresentados nos objetivos, organizamos esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, denominado *A Educação e a Formação Docente no Contexto Histórico-Político Brasileiro*, discutimos as mudanças ocorridas na Educação, atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, e como se dá a formação de professores, com vistas a recuperar a trajetória da História da Educação. Para isso, destacamos os aspectos mais relevantes da História pertinentes à origem e oficialização das instituições escolares e fizemos um relato sobre a promulgação das LDBs.

No segundo capítulo, intitulado *Caminhos da Docência e Saberes da Docência na Educação Infantil*, apresentamos o conceito de docência e ampliamos a discussão para o conceito de saberes da docência. Para isso, verificamos à luz da teoria histórico-cultural quais são as necessidades educativas das crianças na Educação Infantil, com o intuito de contribuir para a compreensão da importância da mediação nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas desse nível de ensino.

No terceiro capítulo, denominado *Os Caminhos da Pesquisa*, delineamos o caminho metodológico realizado. Para entendermos a natureza da profissão docente, foi necessário estudá-la em suas características próprias a partir da análise dos saberes e da prática de professores da Educação Infantil no cotidiano escolar. Assim, realizamos um levantamento e leitura de fontes bibliográficas e pesquisa para a revisão de literatura, com o objetivo de conhecer a produção científica da área e situar a contribuição desta investigação. Para o desenvolvimento da

pesquisa e início do levantamento de material empírico, o campo de pesquisa compôs-se de duas escolas públicas de Educação Infantil: uma que atende crianças da faixa etária de Creche (quatro meses e três/quatro anos) e outra, crianças da faixa etária de Pré-Escola (quatro anos a cinco/seis anos). Utilizamos como instrumentos para coleta de material empírico: (i) questionário aplicado à direção das unidades escolares, com o intuito de conhecer e caracterizar o lócus da pesquisa; (ii) questionário aplicado às professoras, a fim de selecionar os sujeitos da pesquisa; (iii) observações *in loco* da prática pedagógica das professoras de Educação Infantil escolhidas como sujeitos desta pesquisa, com o objetivo de conhecer os saberes da docência que as embasam; (iv) entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Infantil que foram selecionadas como sujeitos desta pesquisa, com o propósito de retomar a lógica do discurso por meio da expressão articulada e argumentada das práticas observadas e de seus pensamentos. Após a leitura dos questionários, foram selecionadas, como sujeitos da pesquisa, quatro professoras: duas da escola de Educação Infantil – Creche e duas da escola de Educação Infantil – Pré-Escola.

No quarto capítulo, denominado *Saberes da Docência nas Categorias de Análise*, para a construção das categorias de análise, realizamos um recorte e elegemos, entre os saberes docentes classificados por Saviani (2009), o Saber Didático-Curricular e o Saber Pedagógico como eixos dessas categorias de análise e, desse modo, estruturamos as análises dos dados.

Na apresentação e análise dos dados, utilizamos as observações, feitas das práticas pedagógicas das quatro professoras selecionadas, evidenciando os **episódios** como objeto de análise. E por meio dessa análise e a partir dela, o objetivo foi conhecer os saberes mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Compreendemos que esta pesquisa seja relevante no âmbito da formação dos professores de Educação Infantil, pois tem como intuito contribuir para dar maior visibilidade aos saberes da docência, que são – desenvolvidos ao longo da trajetória de formação inicial e profissional –, que os professores mobilizam na relação com as crianças e com os seus pares. Saberes que são marcados pelo contexto profissional, nos significados e sentidos presentes na relação que cada professor estabelece com sua própria prática.

Os resultados das análises feitas apontam para a necessidade de discussões no cenário atual da Educação a respeito do tema abordado nesta pesquisa, principalmente por parte dos professores de Educação Infantil sobre o conhecimento das bases epistemológicas e a matriz filosófica das teorias que embasam suas práticas pedagógicas, com o propósito de legitimar os saberes docentes e os saberes da instituição.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO BRASILEIRO

1.1 Educação e Instituição Escolar

Perpassar pela História da Educação e pela História da Educação do Brasil nos possibilita um olhar mais diferenciado e atento à formação de professores. Desse modo, o objetivo deste capítulo é discutir mudanças ocorridas na Educação, conhecer os espaços formais desta e como foram constituídos, compreender a atividade mediadora entre indivíduo e cultura humana, bem como conhecer como se dá a formação de professores.

Nesse sentido, objetivamos recuperar a trajetória da História da Educação. Assim, apresentamos uma síntese histórica e destacamos aspectos mais relevantes sobre origem e oficialização de instituições escolares, incluindo a formação de professores e a promulgação das LDBs, bem como as implicações dessas leis para a configuração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Para atingirmos esse objetivo, julgamos ser necessário iniciar pelo conceito de Educação, visto que, em virtude do materialismo histórico-dialético, não há como compreender fenômenos humanos e sociais em sua totalidade quando se ignora o contexto histórico no qual se desenvolvem. Portanto, justifica-se a busca pela origem da palavra **educação**.

O termo educação, de acordo com Romanelli (1960 apud MARTINS, 2005), deriva do latim **educare**, **educatio** por sua vez ligado ao verbo **educere**, o qual é composto pelo prefixo **ex** (fora) + **ducere** (conduzir, levar), que significa literalmente “conduzir para fora”. E **educatio** é definido como sinônimo de ação de criar ou de nutrir.

Em seu sentido filosófico, educação designa

[...] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico. (ABBAGNANO, 2007, p. 357).

Queiroz (2008) afirma que, no âmbito pedagógico, educação consiste na ação exercida por meio de métodos específicos, com objetivo de desenvolvimento ou preparação social, intelectual, moral, física e afetiva de um indivíduo.

Desse modo, ela é um “[...] ato ou processo de educar ou educar-se e o conhecimento e desenvolvimento resultantes desse ato ou processo. Alguém que educa e alguém que é educado estão juntos pela palavra educação [...]”. (AMORIM, 2002, p. 1113). A educação encontra-se circunscrita em uma sociedade caracterizada por aspectos históricos, sociais e políticos, que são importantes para a compreensão crítica de processos da educação formal. Assim, torna-se relevante caracterizar o espaço por excelência destinado a ela: a escola, a qual somente a partir da contemporaneidade passou a ser vista como espaço formal de ensino, e nesse lugar, o professor é aquele que tem a tarefa de ensinar. A educação escolar então, segundo Libâneo (2013, p. 23),

[...] constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

Aranha (1996) relata que, de acordo com a história da implantação da escola (espaço físico), é no século XVI que surge a escola institucionalizada semelhante a que conhecemos hoje, como espaço para transmissão do saber acumulado, porém o acesso a ela é restrito, oferecido somente à elite, visto que historicamente é instituída como forma de fortalecimento de poder. Vinculadas às congregações religiosas, as escolas têm como responsabilidade específica a educação formal. Conforme a autora,

Pela primeira vez na história da humanidade dá-se a formação, nos colégios fundados pelas ordens religiosas nos séculos XVI a XVII [...] A instalação da nova concepção de escola contou com a contribuição dos jesuítas, cujos internatos se espalham por toda Europa ao longo dos duzentos anos (dos séculos XVI ao XVIII). [...] As escolas se destinam à nobreza e à burguesia ascendente [...]. (ARANHA, 1996, p. 73).

A autora refere que o século XVIII foi marcado por transformações de ordem econômica e social, representado pelo movimento iluminista. Por não concordar com o absolutismo monárquico, a Europa foi o palco dessas transformações. O iluminismo caracterizou-se por ser um movimento que tinha o desejo expresso de romper com a visão de mundo aristocrático e feudal e da ascensão da burguesia e do liberalismo econômico. Aranha (1996, p. 111) também relata que “[...] a Europa ainda se debate nas contradições que indicam o desvio da visão aristocrática da nobreza feudal em direção a um mundo que se constrói com valores burgueses”. E nesse período, ocorrem reflexões pedagógicas voltadas a uma educação laica e a cargo do Estado, o qual passa a tomar para si o controle da Educação e o que dela faz parte, como a profissão docente, o currículo e as técnicas pedagógicas, e adota algumas medidas de regulamentação da profissão, como o requisito da habilitação para lecionar. Convém ressaltar que no século XVIII era o Estado que concedia licença para lecionar.

Nesse cenário, o movimento iluminista tinha como característica o desenvolvimento do ideal de uma sociedade orientada pela razão, como uma necessidade indispensável e pautada pelos princípios de igualdade e liberdade.

Os iluministas apontavam o ambiente escolar como uma instituição de grande importância. Assim, em virtude desse movimento, ocorre, no século seguinte, expansão de instituições escolares na Europa com vistas a um ensino que fosse acessível a diferentes parcelas da sociedade, independentemente da origem social ou econômica de cada uma delas.

Para Seco e Amaral (2006) no século XVIII, o Brasil era colônia de Portugal e, como tal, também sentiu os efeitos dessas transformações, uma vez que a presença jesuítica influenciava as questões sociais, políticas e religiosas. Devido a essa influência, ocorreu um conflito em relação aos interesses do Estado, pois havia entre os jesuítas uma política baseada num pseudoprotecionismo em relação aos índios. Os jesuítas tinham o domínio das fronteiras do Brasil colônia e, por isso, conduziam a vida de comunidades indígenas nas aldeias, o que dificultava a miscigenação entre índios e portugueses. Eles também eram os fundadores das únicas escolas existentes e, por isso, tinham controle sobre o que era ensinado.

Assim, com o objetivo de suprimir o domínio desses religiosos na fronteira onde estavam situadas as sete missões jesuíticas, bem como assegurar o crescimento populacional por meio da miscigenação citada, iniciou-se uma série de

mudanças realizadas pelo Marques de Pombal², entre elas, a expulsão dos jesuítas. Começa, então, a reforma pombalina, a qual, por meio dessas novas mudanças, procura recuperar a economia da colônia portuguesa e, conforme relatam Seco e Amaral (2006, p. 3), “[...] pôr o reinado português em condições econômicas tais que lhes permitissem competir com as nações estrangeiras [...]”. Nesse período, o Brasil estava submetido a uma política econômica opressora por parte da Coroa Portuguesa, a sociedade era escravagista e agrária.

Aranha (1996) refere que, nos dois primeiros séculos de colonização, os jesuítas eram os únicos educadores oficiais, promoviam uma educação cristã que compartilhava ideais educacionais e culturais de uma elite religiosa e se identificava com elites da metrópole, ou seja, uma educação clássica humanista europeia.

As escolas jesuítas da ordem Companhia de Jesus eram regidas por um único documento composto de um conjunto de normas, elaborado pelo padre Inácio de Loyola e denominado *Ratio Studiorum*³, que substituiu os Ornamentos de Estudos⁴, com objetivo de formar professores que iriam lecionar nessas escolas, regulamentar o ensino delas e ordenar atividades, funções e métodos de avaliação.

Um dos princípios utilizados na educação jesuítica, segundo a própria Companhia de Jesus, não era inovar, mas, sim, “mostrar a todos a verdade”. Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa, e também no chamado Novo Mundo⁵, o papel de educadores por meio de imposição de verdades absolutas com intenções de domínio.

Seco e Amaral (2006) comentam que o objetivo da política colonial era a conquista de capital para recuperar a economia, que só seria atingido se houvesse domínio da monarquia em todas as colônias. Mas, se os jesuítas continuassem a ter os controles que relatamos, o poder e o domínio não seriam concentrados somente

² Sebastião José de Carvalho e Melo, Marques de Pombal e primeiro ministro de Portugal de 1750-1777, durante 27 anos comandou a política e a economia portuguesa. Reorganizou o Estado, protegeu os grandes empresários, criando as companhias monopolistas de comércio. Combateu tanto os nobres quanto o clero e reprimiu igualmente as manifestações populares em função da defesa do Estado Absolutista português. No decorrer desse período, o rei concedeu-lhe os títulos de Conde de Oeiras (1759) e o de Marques de Pombal (1769) (SECO; AMARAL, 2006).

³ Conhecido por ser um “regimento escolar”, no qual, além da descrição de planos de estudos, constam códigos de conduta e método. Sua apresentação é dividida em quatro etapas: Formação Moral, Formação Intelectual, Formação Filosófica e Complementação Filosófica. (ALMEIDA, 2012).

⁴ Normas internas que constituíam o regimento dos colégios jesuítas (ALMEIDA, 2012).

⁵ O termo “Novo Mundo” surgiu no período das grandes navegações, para designar novas terras descobertas na América, Ásia e África (ALMEIDA, 2012).

no Estado, portanto havia necessidade de expulsá-los e tirar deles a tutela dos índios, permitindo que Portugal tivesse o domínio das fronteiras. Isso permitiria a migração europeia e a miscigenação e, conseqüentemente, haveria um crescimento populacional.

Também seriam assegurados o aumento do poder monarquista e o domínio da estrutura educacional, porque, para a efetivação do poder monarquista seria necessária a preparação de homens para assumirem os postos de comando no Estado Absolutista, isso porque quem ditava o que seria ensinado era o Estado.

Importante mencionar que as mudanças realizadas pelo Marques de Pombal foram responsáveis pela primeira reforma educacional, cujo objetivo era tirar a educação das mãos dos jesuítas e passar para o comando do Estado (SECO; AMARAL, 2006). No entanto, para alguns pesquisadores, como Fernando de Azevedo⁶, tal reforma serviu apenas para desestruturar a estrutura educacional já existente. A expulsão dos jesuítas ocorreu em 1760 quando Marques de Pombal os obrigou a sair do Brasil, confiscou seus bens e fechou suas escolas. Nesse sentido, foram dois os objetivos que justificaram essa expulsão: domínio de fronteiras e domínio da estrutura educacional.

Conforme expõe Aranha (1996), o Marques de Pombal tinha como objetivo tornar mais centralizador o governo do regime monarquista português. Com vistas a transformar Portugal em uma potência em termos de economia. Por esse motivo, deveria ter domínio em todas as suas instâncias, e a expulsão dos jesuítas, de certa maneira, garantiu tal domínio, o qual começou a ser assegurado quando Portugal firmou um acordo com a Espanha em 1750, denominado Tratado de Madri, para efetivar o já estabelecido no Tratado de Tordesilhas, que foi invalidado no período entre 1580 e 1640, pois o que nele foi estabelecido não estava sendo cumprido.

A ação missionária dos jesuítas, aproveitando da não validade do Tratado de Tordesilhas, colonizou fronteiras e desconsiderou limites oficialmente acordados no fim do século XV. Então, o Tratado de Madri surge e redesenha os limites territoriais, com objetivo de validar acordos já estabelecidos e não provocar perdas para as nações envolvidas, no caso Espanha e Portugal. Assim, este cedeu para aquela a colônia de Sacramento e as terras que ficavam ao norte do Rio Prata, e a Espanha,

⁶ Educador, ensaísta e sociólogo, integrou o movimento de reforma da escola pública da década de 20. Lançou junto com outros educadores e intelectuais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (HISTEDBR, 2013).

em troca, reconhecia as fronteiras fluviais ocidentais do Brasil, o que incluía Uruguai e as regiões onde estavam instaladas as sete missões dos jesuítas. Desse modo, tais terras passaram a ser de domínio de Portugal, o que ampliou seus domínios territoriais. Importante mencionar que nesse acordo também constava a expulsão dos jesuítas dessas terras. Porém, para que esses países pudessem abrir mão da parcela de territórios que já estavam sendo colonizados, foi preciso uma investigação sugerida por Alexandre de Gusmão⁷, embaixador português, na qual identificou quem primeiro ocupou a região.

Criou-se, então, em 1772, um sistema escolar em que a escola primária era generalizada, porém distinta em sua qualidade, e voltado à classe social à qual se destinava. Já a escola secundária era diferenciada, com conteúdos profissionalizantes para filhos de trabalhadores e uma educação mais filosófica àqueles que iriam formar os quadros burocráticos do Estado e das empresas.

O pretexto do atendimento escolar público era de diminuir as diferenças das classes sociais, porém, só serviu para legitimar ainda mais, dentro da sociedade capitalista, as desigualdades sociais. Na prática os tipos de formação oferecidos eram diferentes para cada aluno, a justificativa dada para tal diferenciação se restringia a explicação com relação à necessidade de verificação de potencial, aptidão e idades dos alunos.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, observou-se uma lacuna no sistema educacional brasileiro, e mesmo após a vinda da família real para o Brasil, início do século XIX, tinha-se um sistema de ensino rudimentar, que sofria com a falta de organização. As aulas avulsas ou “aulas régias” eram destinadas à elite colonial.

A vinda da Corte Portuguesa para o Brasil colônia em 1808 provocou algumas transformações culturais importantes no país, como a criação, no Rio de Janeiro, da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Nacional (1810) e do Museu Real (1818), além da visita da Missão Cultural Francesa, que influenciou, tempos depois, na criação da Escola Nacional de Belas Artes. Em quase nada essas transformações culturais ajudaram a estrutura social brasileira, porque os privilégios dados na sociedade eram para homens livres, e o mesmo acontecia com relação ao ensino, pois a educação era privilégio de poucos.

⁷ Diplomata, de nacionalidade portuguesa, nascido no Brasil colônia. Em 1715, em Roma, foi escolhido para ser secretário da embaixada portuguesa, ou seja, embaixador (IHGS, 2013).

Nesse contexto, como era importante haver leis específicas para a educação pública, inaugura-se, em 1823, a Assembleia Legislativa e Constituinte no Brasil e, em 1827, cria-se a Comissão de Instrução Pública, que, após algumas tentativas frustradas de dar andamento a alguns projetos, apresenta à Câmara de Deputados um projeto de criação de escolas primárias gratuitas.

Somente no século XIX que, fomentados por movimentos políticos e sociais, os ideais do ensino público começaram a concretizar-se.

Até meados do século XIX, havia exclusão de trabalhadores nos sistemas escolares europeus, visto que somente a classe dominante e a camada média da população tinham direito de frequentar escolas. A partir da segunda metade desse século foi consolidado o poder burguês na Europa, e o pensamento pedagógico da época foi influenciado pelas constantes transformações no mundo do trabalho. Isso ocorreu principalmente após a Revolução Industrial, a partir da qual teve início uma tendência educacional voltada à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Cunha (1979, p. 114) comenta que

Os objetivos atribuídos às escolas eram distintos conforme as classes sociais a quem atendiam. Um tipo de escolas ilustravam as elites políticas, empresariais, culturais, eclesiásticas, etc., e outras amparavam os desvalidos. Contudo, as crescentes reivindicações por melhores condições de trabalho e salários, feitas pelos trabalhadores fabris, colocavam a necessidade de se inculcar uma ideologia que legitimasse as relações de força, existentes na sociedade capitalista, em que as liberdades individuais fossem privilegiadas.

Em razão desse cenário, considera-se importante fazer uma abordagem histórica sobre a formação docente no Brasil, pois conhecer esse processo nos auxilia na compreensão de como a prática pedagógica, baseada nos modelos de formação, estrutura-se.

1.2 História da Formação Docente no Brasil

A história da formação de professores no Brasil é muito recente; por isso, iniciamos nossa exposição a partir de modelos de formação de professores oferecidos em nosso país, apresentando sua breve trajetória: da formação docente da Corte e das Províncias até os dias atuais, visto que não há como compreender

fenômenos humanos e sociais em sua totalidade se o contexto histórico no qual se desenvolveram for ignorado.

Segundo Saviani (2009), as escolas, em sua maioria, realizavam o sistema de Ensino Mútuo, com aplicação do método Lancaster, cuja proposta era a seleção de um ou mais alunos pelo professor, que seriam por ele monitorados, tornando-se aprendizes da função. Assim, com os demais alunos, aprendiam o ofício auxiliando o professor nas tarefas. O autor esclarece que o objetivo desse sistema era garantir a formação docente, visto a inexistência de instituições para isso, e propagar o método, porque desse modo poder-se-ia levar aos lugares mais distantes da província a instrução de massas. Ainda para o autor, em paralelo à formação que faziam com alunos monitores, os professores alfabetizavam crianças das Escolas de Primeiras Letras. Nesse sentido, o preparo dos docentes resumia-se à compreensão do citado método, em um modelo “artesanal” de formação de professores.

Já a criação da Escola Normal, de acordo com Saviani (2009), está associada à necessidade de formar professores para o ensino primário e tem sua história perpassada por toda uma conjuntura sociopolítica em virtude da crença de que a Educação seria um fator de estabilidade social. O Estado assumiu, então, a formação docente, e as Escolas Normais se propagaram em todos os países. Mesmo tendo a Alemanha como pioneira na formação dos professores, o modelo francês foi o que mais inspirou a criação de Escolas Normais em todo o mundo. Saviani (2009, p. 143) esclarece que “A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795 [...]”.

Para Saviani (2009), no Brasil, a primeira Escola Normal foi instituída, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, em 1835. Essa criação foi motivada após a assinatura do Ato Adicional de 1834, que concedia autonomia administrativa às províncias, e estas passavam a prover e organizar seus sistemas de ensino primário e secundário. Historicamente “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

A Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro, em 4 de abril de 1835, determina na Lei nº 10 que

[...] haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem

adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15.10.1827 (SCHAFFRATH, 2008, p. 150).

A Escola Normal era dirigida por um diretor que também exercia o cargo de professor, o seu currículo era diferente em relação ao da escola primária apenas pelo acréscimo de noções de didática e leitura. Desse modo, a formação que ela oferecia era configurada da seguinte forma: ler e escrever pelo método lancasteriano, realizar as quatro operações matemáticas e proporções, conhecimentos da língua nacional, elementos de Geografia e princípios de moral cristã.

Historicamente, como citado nesta dissertação, a escola era destinada a cidadãos do império, homens livres e possuidores de propriedades. Mesmo após serem libertados, os escravos eram proibidos de frequentar as escolas públicas da Província. Tal veto estendia-se à Escola Normal, portanto não havia, nas escolas, negros que se preparavam para a docência.

Observa-se tal ausência também em relação à figura feminina, apesar de ser diferente do preconceito que havia contra os negros, a discriminação sofrida pelas mulheres estava relacionada à diferença de currículo que era oferecido ao público feminino e ao masculino. Às mulheres era permitido somente aprender leitura, escrita e as quatro operações, não sendo incluído o ensino de Geometria, Decimais e Proporções. Da criação da Escola Normal de Niterói até o seu fechamento em 1851, não houve nenhuma mulher matriculada, visto que não foi previsto na lei que instituiu a Escola Normal de Niterói matrícula de mulheres. Devido a essa discriminação, sabe-se que foi somente com a reabertura da escola é que as aulas para preparação de professoras aparecem no currículo. O padrão da Escola Normal estendeu-se por todo o país, a partir da terceira década do século XIX.

Para Saviani (2004), especificamente no Estado de São Paulo, a Escola Normal foi implantada devido a um movimento para a realização de uma reforma educacional, cujo objetivo era o estudo de novas formas de ensinar. O modelo apresentado pela Escola Normal no Estado de São Paulo era a implantação de uma escola modelo anexa a ela. Assim, as normalistas estudavam na Escola Normal e já praticavam o ofício na escola modelo.

Mesmo tendo como padrão o modelo de Escola Normal paulista, não houve avanço muito significativo nessa área e, por esse motivo, abriu-se uma nova fase

com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como um espaço da educação e pesquisa, dos quais são exemplos os seguintes: Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho e Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, tendo ambos a inspiração do ideário da Escola Nova, o qual era caracterizado por conter ideais de ensino que se contrapunham ao ensino tradicional. A partir desse ideário, foi assinado um manifesto que tinha como propósito disseminar a ideia de que a responsabilidade da Educação é do sistema público, laico, gratuito e obrigatório.

A partir do golpe de 1964 acontecem novas adequações no campo educacional que repercutem em mudanças na legislação do ensino.

Em 1971, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, e uma dessas diretrizes é a modificação de nomenclatura. Desse modo, os ensinos, anteriormente chamados de primário e médio passam a ser denominados primeiro e segundo grau. Diante dessa nova estrutura, desaparecem as Escolas Normais e institui-se a habilitação específica de segundo grau para o exercício do Magistério de primeiro grau.

O Parecer nº 349/72 aprova, em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do Magistério, que é organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos, que habilitava futuros professores para ministrarem aulas até a quarta série, e a outra, de quatro anos, que os habilitava para lecionarem no Magistério até a sexta série. Previu-se também na LDB/1971 a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta ou plena, com duração de três e quatro anos respectivamente.

Já nas décadas de 1970 e 1980, criam-se os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). O CEFAM tem como característica a carga horária de período integral, bolsa de um salário mínimo aos estudantes e currículo que equilibra parte comum à diversificada, ou seja, além das disciplinas obrigatórias do currículo, havia as diversificadas.

Em dezembro de 1996, tem-se a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, que introduz, como alternativa, os cursos de Pedagogia e Licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Esses Institutos surgem como

instituições de nível superior de segunda categoria, pois neles é prevista uma formação aligeirada e mais barata nos cursos de curta duração.

Assim, no contexto das reformas políticas e econômicas ocorridas na década de 1990, em virtude do processo de globalização da economia, é criado o Curso Normal Superior (CNS) para formação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais por meio dos artigos 62 e 63 da LDBEN. Em 2006, o curso de Pedagogia, após passar por várias reestruturações desde sua criação em 1939, assume essa função.

Atualmente, de acordo com Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia, cujo eixo central passou a ser a docência, tem como objetivo a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como forma também profissionais para participarem da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, elaboração, execução, acompanhamento de programas educativos em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006). O curso de Pedagogia enfrenta o desafio da formação de pedagogos nas diferentes esferas sociais. Nesse sentido, a formação constitui a complexidade curricular desse curso e diante de tamanha demanda em relação aos objetivos estabelecidos na formação, o currículo passou a ser extenso se comparado ao tempo de duração do curso de Pedagogia, ou seja, quatro anos, o que impossibilita que se reúnam todas as orientações curriculares preconizadas pela legislação, principalmente nos cursos noturnos nos quais se encontra a maioria dos futuros professores, estudantes da graduação em Pedagogia.

Gatti (2011) traz, em sua obra, dados a respeito das formações dos cursos de Pedagogia presenciais. A autora analisa 71 cursos e constata que 41% deles do Sudeste, 18% do Sul, 17% do Nordeste, 14% do Centro-Oeste e 9% do Norte, e 1.498 ementas de disciplinas que os compõem no período de 2001 a 2006. É possível, por meio deste estudo, visualizar que o ensino e o que o compõe, ou seja, o conteúdo e as estratégias de ensino, são pouco explicados nas ementas, isso em detrimento do exposto nas diretrizes oficiais, visto que nestas diretrizes a docência e, por conseguinte, o ensino, são colocados como o centro da formação do pedagogo. Além disso, os estágios, parte integrante da formação dos professores, constituem-se na grande maioria de estágio de observações, os estagiários não são inseridos nas práticas efetivas das salas de aula. A pesquisa de Gatti (2011) permite

observar que, na prática, os estágios não ajudam na superação da dissociação entre teoria e prática, assim o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro professor, bem como não usa a prática como referência para a fundamentação teórica.

Especificamente falando das estruturas dos cursos de Pedagogia, percebe-se que o inchaço do currículo, as pretensões ambiciosas, a impossibilidade de conciliar a formação de profissionais docentes e não docentes em pouco tempo, o empobrecimento na oferta de disciplinas e a evidente impossibilidade de dar ao curso o aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista da educação são apontados como problemas na formação inicial dos professores por Libâneo e Pimenta (2006).

A nova identidade profissional delineada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 9 de maio de 2001 está ligada à figura do técnico-profissional adequado às demandas do mercado globalizado (BRASIL, 2001b). Assim, Veiga e Viana (2010, p. 17) afirmam que a formação “[...] é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla”.

Compreendemos que, em consequência disso, a formação é deficitária, visto que não considera a complexidade do processo educativo no qual o futuro professor estará inserido. Isso ocorre porque fica cada vez mais difícil tal formação, visto que os futuros professores são inseridos em cursos divididos em disciplinas estanques e isoladas, o que gera aprendizagem de conteúdos disciplinares sem equivalência com a didática e a Pedagogia, conforme demonstrado por Mello (2003). Outros problemas apontados pela autora são: i) ausência no Ensino Superior de instituição dedicada especificamente à formação de professores; ii) formação docente em sua maior parte em instituições privadas de má qualidade; iii) cursos de formação que adotam cultura pedagógica e didática baseada numa clientela escolar ideal, homogênea social e culturalmente em contradição com a realidade das classes cada vez mais heterogêneas, diversificadas social, cultural e economicamente.

Há de considerar que a formação inicial de professores, segundo Flores (2003, p. 139), “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara para a entrada na profissão”. Veiga e Viana (2010) afirmam que ela é essencial para o futuro professor, para seu

processo de aprender e aperfeiçoar-se na profissão, bem como contribui para o desenvolvimento de conhecimentos que lhe permitem compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la. Posto isso, é importante levar em consideração também o que nos diz Borges (2010, p. 53) sobre a formação inicial:

Esta é a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência na educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal. [...] Ao estabelecer o marco identitário da profissão docente, a formação inicial faculta um percurso acadêmico institucionalmente orientado, cuja ausência tornaria frágil e pernicioso o exercício do magistério para uma sociedade que busca, na educação qualificada, uma perspectiva de cidadania plena para os seus integrantes. Não basta saber algo a respeito de alguma coisa para tornar-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai além do conhecimento tácito.

Compreendido como um *continuum* por Lima (2004), é possível concluir que o processo de formação de professores conduz à produção de sentidos e explicita os significados das práticas pedagógicas ao longo de toda a vida do professor, o que garante a relação entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas por eles. Nesse sentido, nas palavras de Zeichner (1993, p. 55), é relevante levar em conta que

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só podemos preparar os professores para começar a ensinar.

E, de acordo com afirmação de Imbernón (2000), entendemos que o papel da formação inicial é fornecer bases para o futuro professor poder construir um conhecimento pedagógico. Desse modo, a formação deve se preocupar em fornecer

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal e deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar. (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

De acordo com as palavras do autor, compreendemos que precisa ser considerada a importância da relação entre teoria e prática na formação dos professores e do entendimento da complexidade do processo pedagógico, uma vez que isso é um processo de reflexão permanente e fundamentada na teoria.

Entendemos, então, que a Educação, inserida em uma sociedade e historicamente constituída, apresenta diversidades. A partir desse entendimento, há de se considerar os desafios próprios da formação profissional do professor, que foram detalhados acima. Assim, com o intuito de visualizar o percurso percorrido no decorrer do processo histórico da formação, apresentamos, a seguir, uma síntese do processo histórico da formação docente: sistema de mestres-adjuntos (modelo artesanal que predominou durante quase todo período imperial); Escolas Normais em nível primário (meados do século XIX); Formação Complementar (Primeira República); Escola Normal em nível secundário, Escola Normal e Escola Normal Regional com formações distintas (1920); Licenciatura Curta (1965); Habilitação Específica para o Magistério (1971); Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (anos 1970 e 1980); Curso Normal Superior (anos 1990) e Curso de Pedagogia (2006). Essas políticas públicas para formação de professores sofreram e têm sofrido severas críticas por serem marcadas pela precariedade e pelo aligeiramento dessa formação, bem como por negligenciarem estudos pedagógicos.

O percurso da formação docente nos leva a fazer a seguinte pergunta: de que maneira a Educação Infantil nesse contexto educacional foi inserida como primeira etapa da Educação Básica?

Esta indagação é importante, pois, como já descrito neste texto, a formação de professores consistia em formação em Magistério que habilitava o professor a lecionar na primeira a quarta séries e na Educação Infantil, apontando que não havia preocupação com a especificidade do atendimento da educação para a Educação Infantil. E quando se fala especificamente sobre a formação dos professores da Educação Infantil, sabemos que ela tem sido relegada a segundo plano no panorama educacional do Brasil. Tal atitude é explicada historicamente, visto que não havia exigência nenhuma de qualificação para atuar com essa faixa etária.

Sabemos que a não preocupação com a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil é um processo cultural, como descrito acima, inclusive ainda existe no senso comum a ideia associada ao professor dessa etapa de ensino como

sendo de um profissional de nível inferior em consequência do que se instituiu anteriormente à LDBEN, ou seja, a não necessidade de um professor qualificado para o atendimento a esse nível de ensino, assunto que ainda neste capítulo será mais bem explicitado. Com a promulgação dessa Lei, foram necessárias discussões em torno da formação de professores da Educação Infantil, pois, nesse nível educacional, o trabalho a ser desenvolvido requer um profissional com formação específica, ou seja, graduado em Pedagogia.

Vemos, no entanto, um início de mudança a respeito desse conceito, porém ainda tem se mostrado lento. Mas interessa-nos saber, no momento, como isso começou, assunto que tratamos a seguir.

1.3 Políticas Públicas e Educação Infantil

No contexto educacional, o fato de a Educação Infantil constituir-se como a primeira etapa da Educação Básica significa que ela (Educação Infantil) tem participação no campo de disputa educacional. Dessa maneira, essa etapa de ensino passa a ter maior visibilidade nos âmbitos político e administrativo, e esta se amplia ao campo teórico, no qual é possível perceber um novo olhar para as especificidades das crianças dessa faixa etária. Isso marca um novo paradigma da Educação Infantil e, a partir deste, maior preocupação quanto ao atendimento e à proposta pedagógica para esse nível de ensino.

As transformações pelas quais a sociedade passa em todos os aspectos, econômicos, políticos e tecnológicos tornam muito complexo o trabalho educativo. Nesse sentido, à medida que se considera historicamente o desenvolvimento social, econômico e político de um país, vê-se a necessidade, por parte da sociedade civil organizada, da criação de leis, e o mesmo acontece no tocante à Educação.

Apresentamos, assim, o objetivo desta seção, que é contextualizar o papel das leis na sociedade, bem como se constituiu a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e sua contribuição para elevação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Quando se fala em leis, é preciso entender que elas servem para determinar a organização em sociedade. Elaboradas pelo legislador, cuja função é atribuir-lhes efeitos jurídicos. Conforme Schmieguel (2010, p. 4), as leis

[...] têm a finalidade de proteger alguns valores que o legislador considera socialmente relevantes, tais como a vida, a honra, a liberdade, a justiça, a segurança, a igualdade, a integridade física e moral, o trabalho, o bem estar e outros dessa natureza.

Desse modo, se faz relevante apresentar qual é a definição de lei, para que possamos compreender sua importância no contexto social, como afirma Schmieguel (2010, p. 4):

A lei, em sentido jurídico, é um texto oficial, que abarca um conjunto de normas, ditadas pelo poder constituído (poder legislativo), que integra a organização do Estado, sua elaboração é disciplinada por norma constitucional, derivada do poder originário (todo poder emana do povo) e o Estado garante sua execução, compulsória (coativa) [...].

Diante dessa definição, entendemos que a vida em sociedade e as inter-relações pessoais exigem formulação de regras, também chamadas de normas éticas ou de conduta, as quais podem ser de natureza moral, religiosa e jurídica.

Justificamos as definições jurídicas aqui apresentadas, para que se contextualize historicamente a função das leis na vida em sociedade, pois é por meio delas que mudanças no cenário político, social e histórico são percebidas, principalmente no cenário educativo.

Em consonância com o acima descrito, no cenário sociopolítico, histórico e educativo, tem-se a elaboração da Constituição, que surge da teoria constitucionalista, originária das teorias iluministas e do pensamento que culmina na Revolução Francesa (1789). O primeiro esboço da Constituição foi a Carta Magna, e o ideário Constitucional aparece com o objetivo de evitar abusos dos soberanos em relação aos súditos, na elaboração de um documento que fixa a estrutura do Estado e a consequente limitação dos poderes do Estado em relação ao povo.

Essa norma superior a todas não teria apenas a função de garantir a existência e os limites do Estado, mas também de prever os direitos fundamentais inerentes à pessoa e os modos de assegurar a eficácia deles. Dessa forma, não tendo um caráter negativo em relação ao exercício dos direitos das pessoas, a Lei Maior prevê os Direitos Fundamentais inerentes à pessoa e prevê modos de assegurar a eficácia dos mesmos, garantindo sua função precípua: a promoção da dignidade da pessoa humana.

A Constituição Federal atualmente em vigor no Brasil foi promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). Importante destacar, visto a natureza desta pesquisa, que o artigo 6º, do Capítulo II – Dos Direitos Sociais, é evidenciado o direito à Educação, conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 64/2010:

Art.1º O art. 6º da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2010).

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, há uma alteração no texto da Constituição, visto que dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade assegurada inclusive na oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009).

E a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, com relação ao dever do Estado no tocante à Educação, apresenta a seguinte redação para o inciso IV, “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Com isso, legitima-se o empenho coletivo de diversos segmentos da sociedade que, de acordo com Bittar (2003, p. 30), visavam assegurar na Constituição “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”.

Essa inserção no inciso IV representa uma valiosa contribuição na garantia de Educação a crianças de zero a cinco anos de idade, concebendo-as de fato como sujeitos de direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31).

Tal afirmação é ratificada por meio da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, regulamentando, no artigo 3º, que a criança e

o adolescente têm assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e, desse modo, a eles é garantido acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, com o propósito de impedir desmandos, desvios de verbas e violações de direitos das crianças.

Compreendemos a importância de inserir as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos, isso porque, como aqui já destacado, historicamente o conceito de criança predominante no século XVII era de um adulto em miniatura. O raciocínio e as ações infantis não eram vistos como diferentes em relação aos dos adultos. Como a concepção de criança foi mudando historicamente, o mesmo aconteceu com a concepção de infância, tal como esclarece Kramer (2003, p. 18):

[...] o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelo adulto.

De acordo com Kramer (2003), a transição que parte de um sentimento a outro se origina da mudança de postura da família em relação à criança, ou seja, ela começa a assumir mais efetivamente sua função. Essa transição ocorre pela mudança do conceito de família, visto que, antes do século XV, tinha um caráter público e, por esse motivo, sua intimidade não era preservada. Posteriormente, esse conceito passa a ter um caráter mais privado, e o sentimento familiar, derivado desse novo conceito, começa a desenvolver-se a partir do século XV e no decorrer do XVI, o que colabora para a construção de uma nova forma de olhar a criança e o respeito aos seus direitos.

Consideramos que a inserção dos textos sobre direitos das crianças de zero a seis anos na Constituição Federal de 1988 e no ECA contribuiu para que, na LDBEN, fosse reconhecida a Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei dispõe em seu artigo 29 que a finalidade da Educação Infantil é promover “[...] 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” (BRASIL, 1996) e destaca o estabelecido no texto da Política

Nacional de Educação Infantil 2006 quanto ao tratamento dado aos vários aspectos desta, como as dimensões do desenvolvimento e a não separação das áreas. Isso foi fundamental, pois “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006a, p. 11).

Antes de dar continuidade à apresentação da importância da LDBEN na Educação Infantil, convém retomar aspectos históricos que envolveram o início do atendimento de crianças nas instituições para esse nível de ensino.

Damos destaque à forma com que se apresentava a escola durante os séculos XVI e XIX (Era Moderna), uma vez que se baseava em doutrinas religiosas muito rígidas e tinha como objetivo a disciplina. Além disso, nela havia a prática de ignorar as diferenças de idade, ou seja, crianças de diversas faixas etárias frequentavam a mesma turma.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de a proposta de educação diferenciada no século XVIII acontecer de acordo com o *status* social da família da qual a criança fazia parte. Essa ação era condizente com o pensamento tradicional de separação entre o trabalho manual/braçal e o intelectual. Pela diferenciação do trabalho exercido pelos pais é que se propunha o tipo de atendimento educacional direcionado à criança. Segundo Ariès (1978), os filhos da classe trabalhadora recebiam um atendimento em creches com cunho mais assistencialista, e as crianças da elite usufruíam de uma educação diferenciada.

Tais fatos ocorreram devido ao desenvolvimento acelerado do capitalismo e o uso crescente da mão de obra infantil, principalmente nas fábricas, o que contribuía ainda mais para aumentar o abismo entre o trabalho braçal e o intelectual.

Como resultado dessas grandes transformações sociais, econômicas e políticas, tem-se o atendimento nas creches com a função assistencialista, visto que a necessidade daquele momento era organizar um espaço para deixar as crianças enquanto as famílias: homens, mulheres e crianças mais velhas, todos de classe economicamente baixa, estavam nas fábricas para atenderem à demanda do capital industrial. A história retrata que as instituições escolares nasceram atreladas ao capitalismo e urbanização, pois ocorria nesse período o crescimento de cidades localizadas nas regiões ricas em decorrência da migração de pessoas de áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida.

No fim do século XIX e início do século XX, com o advento dos estudos em Psicologia, especificamente os de conhecimento infantil, a pré-escola tem uma nova atribuição: compensar deficiências das crianças. A partir desses estudos, passa-se a atribuir à Educação Infantil a função educacional paralela à função assistencial.

Kramer (2003), em sua obra, apresenta a organização de estudos feitos por Moncorvo Filho do histórico da proteção à infância em relação ao processo social, político e econômico:

Durante o primeiro período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes. O segundo período, de 1874 até 1886, caracteriza-se, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças. Tais projetos, entretanto não eram concretizados. No terceiro período intensificaram-se os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar, durante as duas primeiras décadas deste século, várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender a criança. (MONCORVO FILHO apud KRAMER, 2003, p. 48).

E devido a esses processos, há uma maior “visualização” da infância, tal como apresenta Kramer (2003, p. 55):

Assim, a medicalização da assistência à criança até 6 anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930. Além disso, o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras considerada não aproveitadas. O sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930.

Somente a partir de 1930 é que começa a preocupação quanto à regulamentação e ao apoio financeiro às instituições. Em 1970, os programas educacionais ainda eram de caráter assistencialista e higienista preventivo de doenças. Na prática, os de caráter assistencialista eram destinados às entidades voluntárias, e a medicalização de cuidados com as crianças era atribuição do Ministério da Saúde e Educação.

Retomando a discussão sobre o cenário educacional, cabe citar Minozzi Jr. (2007), segundo o qual, na década de 1930, inicia-se a reforma na Educação

brasileira com a criação do Ministério da Educação. A reforma educacional de 1931 denominada Reforma Francisco Campos⁸ objetiva uma proposta de ensino voltado para a vida cotidiana. Em 1942, ocorre outra política educacional cujo propósito é a reforma do ensino secundário e universitário, com a criação, em 1945, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. A chamada Reforma Capanema⁹, tal qual a anterior, centrava o ensino em questões do cotidiano, tendo sido considerada por muitos como um sistema educacional que correspondia à divisão econômico-social do trabalho.

A LDBEN, instrumento normativo considerado fundamental na definição do sistema nacional da Educação, é resultado de embates, debates e mobilização da sociedade; assim, a primeira LDB foi promulgada em 1961, a segunda em 1971 e a terceira em 1996.

Em busca de conhecer todo o processo de promulgação das LDBs de 1961, 1971 e 1996, deparou-se com a dissertação de Bonetti (2004), que, em um dos capítulos, faz análise dessas Leis com intuito de compreender como foram construídos os conceitos para o atendimento de crianças de zero a seis anos, o que contribuiu, de modo particular, para melhor visualização de como a docência na Educação Infantil foi se configurando ao longo do tempo.

Utilizando a leitura feita e objetivando auxiliar o leitor na visualização do objetivo específico de cada LDB e o número de seus respectivos capítulos, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação da organização das LDBs

LDB nº 4.024/61	LDB nº 5.692/71	LDBEN nº 9.394/96
120 capítulos	88 capítulos	92 capítulos
Define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.	Reestrutura os níveis do Ensino Fundamental e Médio e reordena o sistema educacional básico do país.	Estabelece objetivos e orientações gerais para a Educação Básica e para cada uma de suas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ A denominação é referência a Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública, nomeado em 1931 pelo então presidente Getúlio Vargas (MINOZZI JUNIOR, 2007).

⁹ A denominação é referência a Gustavo Capanema, que, em 1942, ainda na era Vargas, substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública (MINOZZI JUNIOR, 2007).

Na LDBEN, a Educação infantil passa a ter maior visibilidade no contexto político e administrativo, bem como no âmbito teórico, no qual é possível perceber um novo “olhar” para as especificidades das crianças desse nível de ensino. Isso marca um novo paradigma da Educação Infantil, e a partir deste, há maior preocupação quanto ao atendimento e à proposta pedagógica. E mais ainda, ajuda a romper com o modelo assistencialista, antes delegada à Educação Infantil.

Essa lei engloba a Educação Infantil, ensino destinado a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, no entanto, a descrição desta oferta de ensino, a escrita da lei apresenta a separação dos termos creche e pré-escola, mesmo apresentando a denominação geral para esse nível de ensino como Educação Infantil. A lei também apresenta qual a faixa etária destinada para cada segmento na Educação Infantil, termos apresentados no artigo 30.

Apesar disso, não se pode desconsiderar o avanço dado pelas legislações quanto à função da Educação Infantil, e assim levar em conta a necessidade de um “olhar” mais atento e o reconhecimento da especificidade dessa etapa de ensino.

Conforme mencionado nesta pesquisa, as transformações pelas quais a sociedade passa em todos os aspectos, econômicos, políticos e tecnológicos fazem com que se torne muito complexo o trabalho educativo, apesar de todas as mudanças ocorridas nas legislações. Tal afirmação é confirmada quando observamos as muitas dificuldades enfrentadas pelas escolas de Educação Infantil para concretizarem o que preconizam os documentos oficiais. O mesmo ocorre com relação à definição de políticas públicas voltadas à faixa etária de crianças dessa etapa de ensino, à preocupação com a profissionalização docente e à reconstrução da identidade docente.

Compreendemos que a docência e, conseqüentemente, a formação de professores são um campo da educação que tem gerado inúmeras reflexões sobre a identidade docente, seus saberes e práticas, em virtude de que, atualmente, ser professor significa vivenciar desafios complexos e, assim, há necessidade de processos formativos que preparem o futuro profissional para enfrentá-los.

A formação de professores deve caracterizar-se por estabelecer uma relação consciente do significado de sua ação, pois há de se ter o compromisso histórico que demanda a formação do educando como um sujeito social, singular.

Nesse sentido, segundo Saviani (1995), essa formação precisa estar fundamentada em sólidas bases teóricas, apoiadas na reflexão filosófica e no

conhecimento científico apresentado nos modelos de formação docente, assunto que se apresenta a seguir.

1.4 Modelos Pedagógicos de Formação Docente

O paradigma da ciência que prevalece em algum momento histórico explica as relações do sujeito com a natureza, as quais influenciam a Educação e, por consequência, a formação de professores, bem como as teorias de aprendizagem e do conhecimento, o que resulta nas práticas pedagógicas.

Paradigma pode ser compreendido, na perspectiva filosófica, tal como foi concebido por Platão, quem primeiro utilizou a noção de paradigma com o significado de modelo ou exemplo. Para ele, o conceito de paradigma também está relacionado a ver algo em analogia a outro. Segundo o físico americano Thomas Kuhn (1970), paradigma é formulado como uma constelação de crenças comungadas por um grupo. Na perspectiva de Moraes (2010), paradigma significa todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade. Já Morin (2011) entende que um paradigma é um tipo de relação de conjunção ou disjunção, possuindo uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres, que pode ser compreendido como o que determina o curso de teorias e discursos.

Paradigma, então, refere-se a modelos ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. Conforme Thomas Kuhn (1970), é mais do que uma teoria, porque implica uma estrutura que gera novas teorias. Portanto, concluímos que paradigma controla a forma como o indivíduo pensa e norteia sua visão de mundo.

Antes de 1500 (Idade Média), o pensamento que prevalecia na Europa e em grande parte do mundo era a compreensão da natureza em termos de relações de interdependência entre os fenômenos espirituais e materiais.

Nos séculos XVI e XVII (idade Moderna influenciada pelos pensamentos de Galileu e Bacon¹⁰), iniciam-se mudanças e o modelo de pensamento passa a ser a visão do mundo máquina.

¹⁰ Galileu Galilei, físico, matemático e astrônomo italiano, descreveu a matemática da natureza e a abordagem empírica (MARCONDES, 2004).

E, em consonância com os pensamentos de Galileu e Bacon, em meados do século XVII, também influenciando os pensamentos da época Descartes¹¹, o qual propõe a decomposição do pensamento e dos problemas em partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica. Para ele, os efeitos dependem das causas e conclui que mente e matéria são duas coisas separadas e distintas. A concepção de Descartes deu origem ao movimento filosófico denominado cartesianismo.

O pensamento no modelo racionalista cartesiano norteou de forma hegemônica a visão de mundo das sociedades modernas, hegemonia essa que se mantém na atualidade (SANTOS, 1996). Tem-se o indicativo de que esse modelo foi resultado de processos da Revolução Científica, Revolução Industrial e do Iluminismo, que deu origem ao paradigma tradicional/cartesiano.

Podemos sintetizar que esse paradigma tem como pressuposto o conhecimento objetivo, caracterizado pela busca da verdade e obtido na experimentação e na lógica matemática, em que “O pensamento caminhava do mais simples para o mais complexo” (MORAES, 2010, p. 6).

Na formação de professores, esse modelo de pensamento do paradigma tradicional traduz-se em ensinar aos alunos, futuros professores, que eles são o centro na relação professor-aluno, bem como detêm o conhecimento. Nesse sentido, regras devem ser impostas e conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e/ou relação com as realidades sociais. O conhecimento é dividido em assuntos, especialidades, o todo passa a ser visto em partes.

Nessa perspectiva, o modelo de formação resulta em práticas pedagógicas tecnicistas, desvinculadas do contexto didático. O aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, e o professor é aquele que detém o conhecimento, é o dono da verdade. A metodologia aplicada é a aula expositiva, o conteúdo é visto como pronto, acabado. A avaliação é feita por meio de verificação de exercícios e provas escritas, que acontecem de forma repetitiva e mecânica.

Considerando o entendimento de Alarcão (2001), o que ocorre no paradigma tradicional é a visão do professor enquanto detentor do saber. Por conseguinte, a ele compete a transmissão e a explicação da ciência disponível.

Francis Bacon, político, filósofo e ensaísta inglês, iniciou o método empírico da ciência e formulou a teoria do procedimento indutivo (MARCONDES, 2004).

¹¹ René Descartes, filósofo, matemático e físico francês do século XVIII, considerado o pioneiro do pensamento filosófico moderno (MARCONDES, 2004).

E é nesse viés do paradigma tradicional que se apresentou o modelo de racionalidade técnica, característico dos anos 1970, que dominou durante mais de uma década a área de formação docente e definia um determinado perfil de professor e suas competências para ensinar. De acordo com esse modelo, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas. Na prática, e em conformidade com o referido modelo, os cursos de formação foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam teorias e técnicas de ensino, apresentadas como saberes científicos; na segunda, os estudantes, futuros professores, aplicavam-nas em uma prática real ou simulada. Importante ressaltar que as teorias e técnicas de ensino aqui mencionadas e apresentadas como saberes científicos eram vistas como inquestionáveis, como saberes universais.

Por apresentar limitações, esse modelo de formação foi muito criticado. As críticas situavam-se em torno da inadequação à realidade prática profissional docente e a separação entre teoria e prática na preparação profissional, isto é, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. Outra falha apontada nesse modelo consistia na crença de que, para ser um bom professor, bastava ter domínio da teoria, ou seja, do conhecimento específico do conteúdo que seria ensinado.

Ainda no século XX, com as descobertas científicas, como a Teoria da Relatividade e a Teoria Quântica, ocorre uma ruptura e inicia-se um novo paradigma. E em virtude dessas importantes descobertas científicas, principia-se uma nova visão de mundo, com profundas modificações sobre o processo do conhecimento, o mundo passa a ser visto como um todo indiviso. Nesse sentido, não existe a fragmentação e a separatividade que o modelo tecnicista pregava, o conhecimento passa, então, a ser entendido como um processo contínuo do saber.

O paradigma emergente resgata o sujeito a partir da visão do todo, assim pressupõe que nas práticas pedagógicas novos procedimentos metodológicos sejam utilizados, permitindo a compreensão da relação dialética existente entre o sujeito-objeto, sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si.

Essa visão de mundo influencia o modelo de formação de professores e gera discussões sobre o paradigma de abordagem tradicional da Educação, as quais resultam em um movimento de oposição, denominado de racionalidade prática.

O modelo da racionalidade prática propõe a superação da formação baseada nos currículos normativos e de caráter técnico-profissional e considera que a formação normativa impede o professor de dar respostas a circunstâncias inesperadas em sua prática, uma vez que não conta com conhecimentos elaborados pela ciência, o que dificulta ou impossibilita a aplicação de uma solução técnica.

O professor, nesse modelo, é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.

Entretanto, o modelo de racionalidade prática também sofreu críticas, as quais, segundo Ghedin (2002), não eram tanto a respeito da realização prática da proposta, mas de seus fundamentos pragmáticos. O autor afirma

[...] que a questão que parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisso. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo. (GHEDIN, 2002, p. 1).

A crítica feita questiona o sentido dado à questão da reflexão na ação, pois se justifica que toda ação é reflexiva, ou seja, para uma ação se faz necessária uma reflexão.

O termo “professor-reflexivo” começou a ser utilizado nas pesquisas científicas a partir dos anos 1990, com base nas produções de obras de Schön (1992), para o qual a ação do professor-reflexivo é de

[...] refletir no meio da ação sem interrompê-la. Em um presente da ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na ação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria que em casos como este, refletimos na ação. (SCHÖN, 2000, p. 32-33).

O destaque dado ao conceito de “professor-reflexivo” resultou em um modelo pedagógico de formação de professores, a epistemologia da prática, porém surgiram algumas posturas críticas contrárias à definição atribuída a essa concepção.

A fragilidade do pensamento de Schön e os limites apresentados sobre sua concepção de “professor-reflexivo” são apontados por alguns autores, entre eles, Duarte (2003), segundo o qual Schön possui uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico.

Em referência ainda às críticas ao conceito de “professor-reflexivo”, vários autores, em obra organizada por Pimenta e Ghedin (2002), apresentam aos leitores seus questionamentos, feitos a partir de análise criteriosa com o objetivo de aprofundar os estudos dessa perspectiva teórica sobre a formação de professores no Brasil.

A questão posta, pelos autores que questionavam o conceito de “professor-reflexivo” é que: a necessidade de superar os limites impostos pela racionalidade técnica na formação docente do sistema educacional brasileiro não pode significar adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim, a preocupação é no sentido de que, seguindo o conceito de “professor-reflexivo”, se corre o risco de as políticas educacionais para a formação docente favorecerem a improvisação no preparo de profissionais da Educação, visto que, em nome da urgência, as disciplinas relativas à atividade da prática docente, as quais devem ocupar lugar significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, possam ser compreendidas de maneira errada, por exemplo, como formação em serviço.

Compreendemos que há de se considerar que não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Ou seja, a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos, e estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar. Consequentemente, o domínio de conteúdos disciplinares ou pedagógicos aliados à prática deve servir para a reflexão crítica sobre a prática, com o objetivo de ressignificá-la e redimensioná-la.

Nesse sentido, Pimenta (2005) afirma que teoria e prática são indissociáveis como práxis e enfatiza que o saber docente não deve ser formado apenas da

prática, mas também ser nutrido pelas teorias da Educação, pois, juntas, teoria e prática ressignificam-se mutuamente. A esse respeito, a autora esclarece que

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Pimenta (2005) ressignifica o que a princípio se apresenta como epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, assim coloca a práxis como perspectiva de uma ação que dá sentido à prática docente, sendo contrária às ações mecânicas ou às ações espontaneístas, isso porque exige reflexão e explicitação de intencionalidades. No entendimento de Imbert (2003, p. 74),

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado.

Giroux (1997) enfatiza a complementariedade entre teoria e prática e afirma que essa dialética faz com que se desenvolva a consciência crítica, pois conduz a uma nova práxis. E a docência, vista como ação transformadora, constrói-se dialeticamente entre teoria e prática no desenvolvimento da consciência crítica.

Portanto, na contextualização sobre teoria e prática, é necessário considerar, no processo de formação inicial do professor, o fortalecimento do processo educativo para propiciar-lhe condições de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, bem como refletir sobre aspectos intelectuais, sociais e políticos que envolverão sua prática docente. É preciso considerar ainda a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para que a profissão, os saberes e os trabalhos coletivos dos docentes, assim como às escolas enquanto lócus de ensino formal, sejam valorizados.

1.5 Profissionalização e Identidade Docente na Educação Infantil

A profissionalização docente, segundo a qual o professor é considerado sujeito de um saber, tem sido alvo de discussões e estudos na área de Educação, visto ser necessária a compreensão do conceito de docência. Pode-se, então afirmar que os professores possuem um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira docente e que norteia a prática educativa. Assim, o objetivo desta seção é apresentar o conceito sobre profissionalização docente e ampliar a discussão sobre o conceito de identidade docente na Educação Infantil.

Considerando a complexidade da profissão docente, faz-se necessário compreendê-la em suas características próprias, pois se trata de uma construção social no contexto histórico da Educação. Neste, a profissão docente se constituiu primeiramente ligada ao campo religioso e posteriormente ao campo estatal.

Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 31) definem profissionalização como “[...] o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão”. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ela envolve um processo externo intimamente ligado ao conceito de profissionalismo, visto que este envolve questões de reivindicação de *status* dentro de uma visão social de trabalho.

Utilizando a junção dessas duas definições, conclui-se que profissionalização é a constituição do processo de identificação profissional que se desenvolve historicamente e que envolve conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da docência.

E assim foi se constituindo a profissionalidade docente, e o disposto na LDBEN, que dispõe especificamente sobre a formação de profissionais da Educação, auxiliou na discussão em torno desse assunto proporcionando que para além da discussão teórica nas academias o tema fosse discutido também no interior das instituições escolares. E nesse viés, pode-se afirmar que o responsável pelo trabalho educativo é o docente, em outras palavras, é alguém legalmente habilitado para desenvolver o trabalho na Educação, inclusive na Educação Infantil.

Logo, para reafirmar a importância do docente na Educação Infantil, apresentada pela LDBEN como a primeira etapa da Educação Básica, consideremos então o descrito no Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2002, que trata da Formação de Professores da Educação Básica e nele se apresenta a indicação da formação superior no curso de Pedagogia de Graduação Plena.

Constatamos também que o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, publicado no Diário Oficial da União de 30/1/2009, apresenta a mesma preocupação no tocante à formação dos professores da Educação Básica. Esse documento institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destaque dado também para a profissionalização docente.

Esses documentos enfatizam a importância de se ter um professor formado para atuar na Educação Infantil; preocupação necessária para mudar a concepção do senso comum que se tem sobre aqueles que atuam neste nível de ensino, ou seja, a imagem anteriormente associada ao professor de Educação Infantil como sendo de um profissional de nível inferior.

Ideia essa que decorre da constituição histórica relacionada ao profissional da Educação Infantil referindo-se ao mito da mulher como “educadora nata”. Arce (2001) relata como o mito foi se configurando, baseado na influência de teóricos como Rousseau, Froebel e Montessori, que defendiam a ideia de que a mulher era mais indicada para exercer a profissão, eles valorizam, em seus discursos, o papel da mulher na educação de crianças pequenas e relacionam a imagem dela a um ser naturalmente habilitado para o atendimento a esse nível de ensino. Isso pelo fato, ideia defendida pelos estudiosos, de que a mulher apresenta determinadas características como: paciência, passividade e atitudes amorosas, qualidades que passaram a justificar que a mulher, em suas atitudes, tinha a referência de conceitos baseados nas questões sentimentais, que fazia uso do bom senso em detrimento da formação profissional, características necessárias então, de acordo com os estudiosos, próprios para o atendimento às crianças pequenas.

Esse mito emergiu a partir da concepção assistencialista do atendimento à criança pequena, e a sociedade não reconhecia a necessidade de formação específica para o desempenho da profissão.

O mito da “educadora nata” ora mencionado era evidenciado principalmente com relação ao atendimento realizado na creche. Isso ocorria porque, conforme mencionado neste estudo, o atendimento para essa faixa etária, ou seja, para os bebês e crianças até três anos de idade, ficava restrito apenas ao cuidar, entendido como ações de alimentar e higienizar as crianças.

As transformações ocorridas socialmente e historicamente no âmbito da Educação Infantil auxiliaram na reconstrução da identidade docente. Com relação à

pré-escola foi a partir da homologação da LDB/1971 que se observou a exigência de formação em nível de ensino médio – Magistério.

A identidade docente, como afirma Pimenta (1999), se dá a partir da significação social da profissão e está ligada às representações sociais que se faz da função do professor, ou seja, no interior das instituições escolares na formação inicial, das experiências vividas da história de vida do futuro docente, da identidade docente e da construção de maneiras de ser e fazer na profissão docente.

Em consonância com os estudos realizados por Pimenta (1999) sobre identidade docente, há os trabalhos de Avila (2002), Cerisara (1996, 2002), Cota (2007), Gomes (2004), Lopes (2004), Silva (2001), Silveira (2007) e Toninato (2008) sobre a identidade docente na Educação Infantil, os quais auxiliam na configuração do papel de professores desse nível de ensino e questionam conceitos utilizados, principalmente com relação às denominações dadas às professoras dessa faixa etária, nesse nível de ensino, como: babá, tia, educadora, entre outras.

Tais estudos, além de auxiliarem a esclarecer que essas denominações trazem implícitas ideias do senso comum, as quais de certa forma legitimaram o professor de Educação Infantil como um profissional que possui um conhecimento de pouco valor em relação aos docentes de outros níveis de ensino, provocaram debates sobre a função da Educação Infantil no processo educativo e discussões em torno do tema cuidar/educar, demonstrando a importância de ampliar o entendimento sobre essa questão e compreender historicamente as evoluções conceituais desses dois conceitos: cuidar e educar.

Em virtude desses debates, foi possível compreender a trajetória história da Educação Infantil e a compreensão do porquê da dissociação do cuidado e educação se fortaleceu historicamente. Desse modo, pela trajetória histórica de como foram se formando os espaços de atendimento para Educação Infantil e pelos estudos na área, tem-se configurado a indissociabilidade dos conceitos cuidar e educar. E acima de tudo, é relevante entender que ambos são objetivos básicos da Educação Infantil.

Mas ainda há muito que avançar na construção e reconstrução da função pedagógica da Educação Infantil, principalmente no entendimento de que o professor de Educação Infantil precisa ser visto como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Finalizando, retomamos o objetivo deste capítulo, que foi apresentar uma síntese da história da Educação. Para isso, explicitamos como foram sendo formados os espaços institucionalizados para a educação formal e destacamos a importância da promulgação da LDBEN no Brasil e o avanço que essa legislação deu à função da Educação Infantil. De certa forma, reconhece a especificidade dessa etapa de ensino e a importância da formação do profissional que nela atuará. Ampliamos essa discussão ao apresentar o conceito de docência, fundamentado e embasado nos conhecimentos teóricos, e reconhecer os professores de Educação Infantil, assim como os professores de um modo geral, como sujeitos de conhecimento que possuem saberes específicos, produzidos e mobilizados por eles em sua prática pedagógica. Conforme Tardif (2012, p. 33):

[...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Assim, o entendimento da função docente se faz relevante na compreensão do conceito de docência e, nesse sentido, ampliar a discussão sobre os saberes da docência, conceitos que apresentamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA DOCÊNCIA E SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Docência

Novos enfoques e paradigmas surgiram a partir de 1990, com o objetivo de se compreender a prática docente e os saberes da docência. Nesse sentido, Pimenta (1999), em busca de analisar a prática pedagógica, relata que o aparecimento da questão dos saberes auxilia pesquisadores nos estudos sobre a identidade da profissão docente, compartilhando a ideia que essa identidade é construída, e tal construção está intimamente ligada às transformações históricas e sociais, pois passa a ser ressignificada dentro do contexto histórico.

Além dos estudos sobre a identidade docente e os saberes da docência, estudos na área de Educação têm debatido a compreensão da docência e apresentado o professor como sujeito de um saber. Por conseguinte, pode-se afirmar que os professores possuem um conhecimento profissional que é construído ao longo de sua carreira e norteia a prática educativa.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o conceito de docência, o conceito de saberes da docência, bem como demonstrar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil encontram-se imbricadas às funções de cuidar/educar¹², mas que socialmente foi construída uma divisão nessa etapa de ensino em que o cuidar era relativo ao corpo e o educar aos processos cognitivos, e verificar à luz da teoria histórico-cultural quais as necessidades educativas das crianças na Educação Infantil.

Em seu livro, Veiga (2005, p. 16) discorre sobre a docência e a define como

[...] um exercício cuja inserção na prática social é elemento fundante para a realização humana, posto que, desde a educação infantil até a conclusão de um curso superior de graduação, o sujeito humano dedica quase 20 anos de sua existência.

¹² Compreendemos o conceito cuidar/educar como indissociáveis. Por isso, quando se tratar da fala da pesquisadora, aparecerá grafado dessa forma, sem a conjunção “e”.

Tal definição auxilia na discussão sobre a importância da docência, em consonância ao que foi citado nos parágrafos iniciais deste capítulo. E com o objetivo de resgatar a importância do entendimento da função docente, Veiga (2005, p. 13) afirma que, “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”.

Buscando historicamente pela palavra Docência, de acordo com Veiga (2005), segundo essa autora, em relação à etimologia da palavra docência, e o aparecimento como registro na língua portuguesa ocorreu 1916, a literatura indica que ela tem origem latina e deriva do verbo *docere*, que significa instruir, ensinar.

Seguindo ainda esse viés, compreendemos que o exercício da docência requer entender o papel da inovação, no sentido de romper com conceitos conservadores sobre o que é ensinar; com isso, superam-se paradigmas impostos na formação inicial.

Podemos afirmar, então, que a ação docente vai se constituindo a partir da formação inicial, prolongando-se na formação continuada, traçando, assim, a trajetória profissional, dimensionada por fatores externos e de ordem pessoal. Logo, entendemos que os saberes vão se configurando na ação docente e integram a identidade docente, de acordo com Tardif (2002, p. 37), o qual colabora na conceituação sobre a prática docente ao afirmar que “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes [...]”.

Ou seja, ao elevar a sala de aula a um espaço formal de produção e mobilização de saberes, esse espaço “[...] nos permite conhecer a forma como os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira docente” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 249).

Como demonstrado, a docência é caracterizada como uma atividade complexa que envolve saberes específicos. A discussão a respeito destes traz à tona a discussão sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, a qual levanta também a questão de gênero, pois, como já destacado no Capítulo I, histórica e socialmente foi atribuída à mulher a responsabilidade pelo trabalho a ser desenvolvido com crianças menores de sete anos. Tal atribuição traz implícitas questões ambíguas que envolvem as funções de mãe (ensino doméstico) e docência (ensino formal), conforme afirma Matos (2008). Explicando melhor: é nessa

ambiguidade que reside à questão da dicotomia entre o cuidar e o educar, a qual será tratada com maior profundidade ainda neste capítulo.

2.2 Saberes da Docência na Educação Infantil

Considerados parte integrante da identidade docente, os saberes da docência constituem-se como elemento da prática educativa. Zibetti e Souza (2007) apontam que a primeira discussão sobre esse tema no Brasil aconteceu em 1991 e foi realizada por Maurice Tardif em conjunto com Claude Lessard e Louise Lahaye, em artigo publicado pela revista *Teoria & Educação* com o título “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, e fazem o seguinte comentário:

[...] os autores canadenses apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica, identificando as características, os tipos de saberes, bem como a relação que os professores estabelecem entre eles. (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 3).

Por meio dessas colocações, é possível afirmar que compreender o saber da docência é entender que os professores, em sua prática, utilizam diferentes saberes.

Com o intuito de situarmos melhor as discussões em torno do tema saberes da docência ou saberes docentes ou saberes dos professores, fizemos uma incursão em teses e dissertações (revisão de literatura), com o objetivo de conhecer o que tem sido produzido sobre o tema. Por meio da leitura desses trabalhos, foi possível conhecermos estudos de autores nacionais e internacionais que foram utilizados nesta dissertação. Justifica-se tal procedimento considerando que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’. (TARDIF, 2012, p. 14).

Esse procedimento é importante, pois conhecer o que tem sido produzido faz com que ampliemos a discussão sobre o tema, com a intenção de contribuir para a tomada de consciência da relevância dos saberes da docência na Educação Infantil.

Isso nos dá indicativos sobre a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a valorização do processo ensino-aprendizagem, bem como o entendimento da necessidade de formação do professor no desenvolvimento da prática pedagógica no trabalho com as crianças de educação infantil. Os citados indicativos e entendimento permitem a discussão sobre os saberes da docência mobilizados na sala de aula pelos professores dessa etapa de ensino.

A revisão de literatura foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a qual objetivamos identificar pesquisas que tratam dos saberes docentes e da formação dos professores, especificamente na área da Educação Infantil, utilizando como recorte temporal o período de 2003 a 2012.

Nessa busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: educação infantil, prática pedagógica, saberes docentes, formação de professores, currículo, cuidar e educar e identidade docente. Encontramos um total de 114 trabalhos, sendo 28 teses e 86 dissertações.

A seguir, apresentamos, nas Tabelas 1 e 2, respectivamente, o número de teses e dissertações encontradas no período pesquisado e de acordo com as palavras-chave utilizadas.

Tabela 1 – Número de teses no período 2003-2012

Palavras-chave	Ano das produções										Total
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Educação Infantil	01	00	01	00	00	00	00	05	00	01	08
Prática Pedagógica	02	01	00	01	00	00	00	02	00	00	06
Saberes Docentes	00	01	00	01	02	00	01	01	00	00	06
Formação de Professores	00	01	00	00	00	00	00	01	00	00	02
Currículo	00	00	00	00	00	00	00	00	01	01	02
Cuidar/Educar	01	00	01	00	00	00	00	01	00	00	03
Identidade Docente	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01
Total	05	03	02	02	02	00	01	10	01	02	28

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Tabela 2 – Número de dissertações no período 2003-2012

Palavras-chave	Ano das produções										Total
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Educação Infantil	01	04	03	05	03	03	01	01	01	02	24
Prática Pedagógica	05	05	02	03	01	06	00	01	01	01	25
Saberes Docentes	01	01	01	01	00	01	01	00	00	01	07
Formação de Professores	02	01	00	01	00	00	01	00	01	01	07
Currículo	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02
Cuidar/Educar	01	01	02	03	00	01	01	00	00	00	09
Identidade Docente	01	03	00	02	02	01	00	01	01	01	12
Total	13	15	08	15	06	12	04	03	04	06	86

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Após a pesquisa, realizamos a leitura dos resumos das dissertações e teses. Em seguida, identificamos quais estudos mais se aproximavam do tema foco desta pesquisa, ou seja, os saberes da docência com foco na Educação Infantil. Das 114 pesquisas consultadas, selecionamos 13 delas para leitura do texto na íntegra.

A partir das leituras feitas, observamos que, enquanto referencial teórico, os autores nacionais e internacionais mais utilizados e que tratam do tema saberes docentes são: Maurice Tardif (2012, 2005, 2002), Clermont Gauthier (1998), Bernard Charlot (2002), Cristina D'Ávila (2007), Sônia Kramer (2005), Donald Schön (2000, 1992), Antônio Nóvoa (1995), Jacques Therrien (2002), Lee Shulman (1986), Dermeval Saviani (1996), Selma Garrido Pimenta (1999), Cecília Maria Ferreira Borges (2004) e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001).

Esta pesquisa não tem a pretensão de apresentar detalhadamente as discussões levantadas nessas teses e dissertações, mas, em linhas gerais, é possível afirmar que a preocupação em tais estudos foi discutir definições de saberes docentes e como eles se configuram, seja na prática pedagógica da sala de aula, nos cursos de formação inicial ou no decorrer da trajetória profissional. Muitas foram realizadas com o intuito de contribuir para a elaboração de políticas públicas, voltadas à preparação de cursos de formação inicial mais condizentes com a especificidade do trabalho de professores da Educação Infantil e de currículo para crianças dessa etapa de ensino.

Maurice Tardif é o precursor na discussão e apresentação do tema saberes docentes e a definição do conceito dada por ele se faz relevante, para que possamos iniciar nossas discussões:

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p. 18).

A partir dessa conclusão do autor, propomo-nos a fazer um levantamento e apresentar as características dos saberes da docência. Porém, em virtude de ser um assunto relativamente novo nas discussões acadêmicas e profundamente complexo, um primeiro caminho seria a definição de saber. No entanto, cientes de que os saberes da docência apresentam uma diversidade conceitual, julgamos necessário recuperar a etimologia da palavra, não em termos de conceituação, isto porque os estudos nas pesquisas apresentadas já o fizeram, mas para podermos entender as categorizações feitas por diversos autores, valendo-nos da explicação de Therrien e Carvalho (2009, p. 135):

Etimologicamente, a palavra saber vem do latim *sapere*, cujo significado é 'ter gosto'. Gosto, por sua vez, deriva do latim *gustu*, sentido pelo qual se percebe o sabor das coisas. [...] com base nestes termos, a palavra saber pressupõe um juízo de valor, uma capacidade de julgamento, tomando como referência conhecimento acerca de um objeto ou de uma realidade.

Quando nos referimos a juízo de valor, está implícito em nossa fala que a informação dada envolve interpretação e avaliação sobre fatos ou situações sobre o tema e esse juízo de valor está relacionado a um conjunto de crenças. Estas mantêm relação com a história pessoal do indivíduo, inserido nela a forma como foram passados conceitos e valores em sua família, que, por sua vez, estão relacionados à cultura de uma sociedade e, por isso, a interpretação sobre esses fatos ou situações podem variar de acordo com a pessoa que o formula.

Dando continuidade à apresentação dos autores em cujos trabalhos abordam a conceituação de saber, realizamos um levantamento nas teses e dissertações selecionadas, com o objetivo de conhecer as categorizações de saber realizadas por

eles. Os dados desse levantamento estão organizados no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Classificação de Saberes realizada pelos autores

Autor(es)	Categorizações
Tardif (2012, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes das disciplinas • Saberes curriculares • Saberes da formação profissional • Saberes da experiência
Saviani (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Saber atitudinal • Saber crítico-contextual • Saber específico • Saber pedagógico • Saber didático-curricular
Nóvoa (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Saber da identidade pessoal • Saber da intersubjetividade • Saber da experiência profissional • Saber filosófico-científico • Saber didático • Saber pedagógico
Borges (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes de formação profissional • Saberes das disciplinas • Saberes curriculares • Saberes da experiência
Gauthier (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes disciplinares • Saberes curriculares • Saberes das ciências da educação • Saberes da ação pedagógica
Pimenta (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da experiência • Saberes do conhecimento • Saberes pedagógicos
Therrien (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes curriculares • Saberes disciplinares • Saberes de experiência

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esse levantamento, optamos por utilizar como referência para a discussão dos saberes nesta dissertação a classificação realizada pelo professor e pesquisador Dermeval Saviani (1996).

Justifica-se esta escolha devido ao referencial teórico que compõe esta pesquisa ser a Pedagogia histórico-crítica, cujo principal representante é o citado autor. Essa abordagem está fundamentada no materialismo histórico dialético e

designa uma teoria pedagógica preocupada com os problemas educacionais e a especificidade deles. Refere-se a assegurar a cada indivíduo aquilo que a humanidade já se apropriou histórica e coletivamente.

A importância do professor enquanto educador é enfatizada por Saviani (1996), porém o autor afirma que, enquanto educador, é necessário que o professor saiba educar. Nesse sentido, deve ser alguém habilitado para exercer a função.

Desse modo, para Saviani (1996), educador é aquele que realiza uma reflexão filosófica sobre sua tarefa educativa ao compreender a complexidade dessa função e encaminha soluções no âmbito da prática social. Esse entendimento do autor reforça que o docente deve ter conhecimento dos saberes que mobilizam sua prática pedagógica e esta deve ser relacionada ao domínio do conhecimento de concepção de educação e concepção de ensino.

Em sua obra, Saviani (1996) resgata o valor da educação e sua importância como locus de produção não material e define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1996, p. 47).

Considerando o que já foi tratado nesta pesquisa sobre a História da Educação, convém retomar que, embasados nos conceitos da teoria Histórico-Cultural, os processos educativos ao longo da história apresentaram um caráter institucionalizado e passaram a ter importância, tendo como fundamento as relações sociais que prevalecem sobre as relações naturais. Nesse sentido, a apropriação de conhecimentos produzidos faz com que alunos apropriem-se de elementos culturais. Cabe ressaltar que essa apropriação é inerente à espécie humana, ou seja, é um processo de humanização.

Compreender o processo de humanização como próprio do processo educativo já nos indica a complexidade desse processo. E é na complexidade que se encontram os saberes, os quais envolvem o conhecimento das teorias da Educação, bem como da Didática.

Dessa complexa inter-relação entre os saberes é que diferentes autores, citados no Quadro 2, elaboraram as categorizações. E na categorização sobre saberes apresentada por Saviani (1996), observamos que são contemplados aspectos subjetivos e objetivos referentes a experiências obtidas nas relações, vivências na prática diária, e a conceitos adquiridos na ciência humana. Percebemos

que, quando discorre sobre os saberes da docência, o autor menciona implicitamente a forma como o indivíduo aprende, ou seja, nas interações, as quais constituem a fonte do desenvolvimento da consciência. Isso porque o ser humano se constitui nas interações, nas trocas entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto. Desse modo, o indivíduo apropria-se da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade, aspecto observado na categorização dos saberes docentes, isto é, pelas vivências das práticas pedagógicas que compõem o domínio de comportamentos, de seu saber-fazer, constituintes do seu processo de formação docente e na compreensão por parte dos professores do entendimento de seu papel na sociedade.

Na categorização de Saviani (1996) também encontramos indícios de que os saberes da docência envolvem a compreensão do processo de humanização, o que implica conhecer as condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Retomando a categorização de saberes realizada por Saviani (1996), explicitamos cada um deles nas próximas seções, pois compreendemos que essa exposição poderá auxiliar no entendimento de que a prática educativa contempla a diversidade desses saberes e a reflexão de seu fazer como prática social. Desse modo, essa categorização contribui de maneira positiva para o desenvolvimento da consciência crítica sobre a relação entre teoria e prática.

2.2.1 Saber atitudinal

O autor considera nesse saber o domínio de comportamentos e vivências, bem como o domínio de atitudes e posturas do professor que compreende a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, o diálogo, mas respeita o educando e suas dificuldades. Os aspectos aqui apresentados estão relacionados com a identidade e a personalidade docente, constituintes do processo de formação espontâneo, sistematizado e deliberado do docente.

2.2.2 Saber crítico-contextual

Para Saviani (1996), a compreensão desse saber relaciona-se ao entendimento de condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. De

acordo com essa concepção, o docente precisa apreender que, por meio da Educação, os alunos serão integrados à vida na sociedade a que pertencem, e essa inserção representa o papel ativo de cidadão. Portanto, o docente necessita ter a compreensão da dinâmica da sociedade, as transformações que nela acontecem e suas características.

2.2.3 Saber específico

Esse saber compreende os saberes correspondentes às disciplinas nas quais estão inseridos os currículos escolares que são resultados de conhecimentos socialmente produzidos. Oriundos das *ciências da natureza*, *das ciências humanas*, *das artes*, *das técnicas ou das modalidades*, esses conhecimentos fazem parte do processo educativo, visto que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. O saber específico integra o processo de formação do docente (SAVIANI, 1996).

2.2.4 Saber pedagógico

Na concepção de Saviani (1996), o saber pedagógico compreende os conhecimentos produzidos pelas ciências da Educação e apresentados em teorias educacionais e tem como objetivo articular os fundamentos da Educação com a prática pedagógica do trabalho educativo. Em síntese: por meio desse saber é possível encontrar caminhos para se delinear a identidade docente, isso porque apresenta a base de construção da função educativa. Por ele, nos aproximamos de teorias educacionais e do entendimento de como se organizam os processos de conhecimento e a repercussão das teorias no processo educativo. Nesse sentido, auxilia o professor a se situar no desempenho de sua função.

2.2.5 Saber didático-curricular

Nesse saber, como apresenta Saviani (1996) estão inseridos conhecimentos relativos à organização e à realização da ação docente, esta ação compreendida também neste contexto como a relação entre o professor e o aluno. Encontra-se nele implícito o domínio do saber-fazer, o qual apresenta o domínio de

procedimentos técnico-metodológicos que correspondem à articulação de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos, inseridos no tempo e no espaço pedagógico, visando atingir os objetivos formulados.

2.3 Práxis Pedagógica da Educação Infantil: Cuidar/Educar

Em virtude da construção histórica do atendimento oferecido às crianças da faixa etária de zero a seis anos, foi solidificando-se erroneamente a ideia de que cuidar e educar seriam duas ações distintas.

Assim, o objetivo desta seção é resgatar historicamente como se configurou a distinção dos termos cuidar e educar no processo de constituição da Educação Infantil, bem como demonstrar que esses conceitos são indissociáveis na prática pedagógica e que antes de serem vistos como especificidade da Educação Infantil devem se configurar como especificidade e objetivo da Educação.

Em virtude da elaboração da LDBEN e o reconhecimento da Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, surgiram pesquisas sobre como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos nessa etapa de ensino. Porém, devido ao fato de esta ser construída historicamente, é importante ressaltar que os elementos que a compõem ainda carecem de subsídios para ampliar a discussão a seu respeito, é o que ocorre com os conceitos sobre cuidar e educar.

Como já mencionado, as ações cuidar e educar têm sido entendidas como dupla tarefa. Essa dicotomia se justifica quando se observa que, na história da constituição da creche, a ela foi atribuído um caráter de espaço assistencialista, de guarda e proteção.

O assistencialismo era caracterizado como uma prática que não proporcionava nenhuma reflexão crítica na sociedade e/ou do trabalho desenvolvido, por isso mesmo buscava-se pessoas leigas para o atendimento de crianças em creches. Desse modo, o termo utilizado para caracterizar a atividade desenvolvida foi “cuidar”.

As pré-escolas, por outro lado, eram vistas como um espaço para preparação da escolaridade, e o termo usado para defini-lo foi “educar”.

Por séculos, as teses formuladas foram marcadas por apresentar antagonismos como: luz/trevas; corpo/alma; bem/mal; conhecimento inteligível/conhecimento sensível, imprimindo assim paradigmas. Desse modo, a

Educação Infantil ainda carrega traços do paradigma da separação corpo/alma, ou seja, uma visão fragmentada da criança. Outro fator importante de ser mencionado com relação à separação do cuidar/educar diz respeito a disputas hierárquicas a quem compete o cuidar, traços de uma história escravagista.

Tal afirmação pode ser justificada ao se considerar as representações sociais construídas sobre a quem pertencia a função de cuidar, a qual geralmente era atribuída a pessoas que não eram “estudadas”. Tal concepção se deu devido à falta da exigência de escolarização para aqueles que atuavam nas creches. Confirma-se tal preposição com esta afirmação de Kramer (2003, p. 64):

Só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e as atividades básicas para a conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve essa expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene - e não ao progresso integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais.

É notório que a Educação Infantil, compreendida, hoje, como o ensino que atende crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, exige cuidados específicos. Porém, conforme disposto na Política Nacional de Educação Infantil, “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre cuidado e educação” (BRASIL, 2006a, p. 17). No entanto, não podemos ignorar que o cuidar é uma especificidade de toda a educação escolar e parte integrante do processo pedagógico da Educação de um modo geral, visto que educando também estamos cuidando.

Nesse sentido, se faz necessário entender que cuidar e educar são ações indissociáveis na medida em que constroem, na totalidade, a identidade e autonomia das crianças.

Como já descrito, as raízes históricas da Educação Infantil influenciaram a trajetória de diferenciação dessas ações. É possível observar nas práticas educativas em algumas escolas de Educação Infantil que ainda persiste a dissociação delas. Mas, em virtude dos debates e estudos em torno do tema, resultou na inserção da definição e caracterização dos conceitos nos documentos oficiais da Educação, o objetivo é de auxiliar os profissionais da Educação Infantil,

mostrando a especificidade e as peculiaridades do cuidar/educar no contexto das práticas pedagógicas.

Conceitualmente, a discussão aparece no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹³ volume I, documento oficial e, em textos de pesquisadores da área. Esse referencial esclarece que

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

Quanto a cuidar, o documento deixa claro que essa ação “[...] significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimento específicos” (BRASIL, 1998, p. 24).

Conforme reflexão de Azevedo e Schnetzler (2005), cuidar é, sobretudo, dar atenção às crianças, compreendê-las em seu desenvolvimento e crescimento contínuo, bem como respeitar sua singularidade, e educar significa ajudá-las a desenvolver valores éticos e morais, adquirir hábitos e atitudes de sua cultura, o que forma sua própria identidade. Logo, cuidar/educar são indissociáveis, o que demonstra interessar-se sobre o que a criança pensa, como ela aprende, o que sente sobre si e sobre o mundo que a rodeia. Isso está implícito em todas as situações de interação da criança com o professor.

Com isso, as autoras afirmam que cuidar/educar é reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do indivíduo não acontecem de maneira compartimentalizada. O professor, como mediador de processos de aprendizagem, precisa entender que a criança também é produtora de cultura e por isso recebe influência do meio, nesta influência é modificada e modifica o meio em que vive.

Por esse motivo, depreendemos que é necessário ultrapassar o conceito de educação assistencialista na Educação Infantil, mas não negá-la, atentar-se para

¹³ Documento elaborado e produzido pelo Ministério de Educação (MEC), com objetivo de nortear a organização do tempo didático, do espaço escolar e das concepções de Educação Infantil.

assumir que essa etapa de ensino tem especificidades e entender e conhecer concepções sobre a infância/criança, sem desconsiderar as relações históricas e sociais nas quais a criança está inserida, bem como compreender que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil deve promover a integração entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais.

Nessa ressignificação sobre o entendimento que envolve os conceitos de cuidar/educar, encontra-se inserido o processo de formação inicial e a compreensão do que se constituem esses conceitos. Esse processo de ressignificação é mediado pela prática pedagógica, pela linguagem, e, nesse sentido, extraído da realidade objetiva.

Isso nos leva a refletir sobre essa questão, o que nos faz reportar à formação inicial de professores de Educação Infantil que apresenta as concepções de infância/criança, o entendimento de desenvolvimento e aprendizagem e como se efetiva a organização de espaço e tempo no interior das escolas que a oferecem e a função social e política desse nível de ensino.

Os elementos acima mencionados nortearão a prática do professor de Educação Infantil, por isso a necessidade de uma formação inicial que priorize uma base teórica sólida. Tal embasamento contribui consideravelmente para a construção de propostas pedagógicas no interior das escolas de Educação Infantil e também para a efetivação de seu currículo.

Cabe neste momento citar que, em virtude da inclusão desse ensino como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN, os órgãos reguladores lançaram diretrizes, resoluções e pareceres, com o intuito de normatizar o currículo da Educação Infantil e, desse modo, melhorar a qualidade nesse nível de ensino.

Por isso, a discussão realizada nesta seção não tem o propósito de apontar e/ou analisar as proposições apresentadas nesses documentos, mas demonstrar que a consolidação de um trabalho pedagógico de qualidade indica a necessidade de entendimento do que se propõem o currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Conforme afirmam Guimarães e Garms (2013), as propostas pedagógicas são o plano orientador de ações da escola, e é na execução delas que está presente o currículo, o qual não pode ser entendido como outrora foi, isto é, um rol de disciplinas correspondente apenas à grade curricular, uma vez que diz respeito ao

conjunto de atividades desenvolvidas na escola, à organização de tempo e espaço e às atividades relacionadas aos conteúdos de ensino.

As atividades aqui mencionadas, decorrentes dos conteúdos de ensino, referem-se àquelas que envolvem a apropriação do saber elaborado e acumulado historicamente e que solicitam a mediação pedagógica. Esse processo de ensino e aprendizagem apresenta-se com um caráter sistemático e metódico e requer intencionalidade; logo, o currículo é uma construção social.

Resgatando o sentido da intencionalidade, é importante mencionar que “Cabe à educação escolar contribuir para elevar o nível de pensamento dos alunos, desenvolver suas capacidades, propiciar-lhe condições para descobertas e acesso independente aos conhecimentos” (SAVIANI, N., 2012, p. 64).

Ora, entendemos que a Educação Infantil que também faz parte da educação escolar, está voltada para a formação integral da criança, e é nesse viés a defesa pelas atividades intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, voltadas às necessidades e características de crianças da faixa etária desse nível de ensino. Diante disso, o currículo deve contribuir para “[...] a formação multifacética das crianças (conjunção da formação intelectual, física, ética, estética, técnica), voltando-se para a *ampliação dos horizontes culturais*” (SAVIANI, N., 2012, p. 72, grifos do autor).

A exigência de qualificação para professores da Educação Infantil disposta na LDBEN sinaliza que, em sua atuação profissional, o professor da Educação Infantil, na articulação entre teoria e prática, deve assegurar o direito da criança a uma educação de qualidade, com docentes qualificados, compreendendo a articulação entre teoria e prática no entendimento das necessidades educativas das crianças.

2.4 Necessidades Educativas das Crianças na Educação Infantil

Vygotsky¹⁴ (1998) enfatiza, em seus estudos, que o sujeito se constitui nas relações sociais, sendo essa uma característica somente do ser humano, visto que é a única espécie que transforma a natureza e cria seu meio em função de objetivos próprios, ou seja, produz cultura. E pela cultura o indivíduo apreende um universo de

¹⁴ O nome do autor é citado no texto com grafias diferentes (Vygotsky e Vigotski), de acordo com as grafias constantes nas obras consultadas e referenciadas nesta dissertação.

significações, o que permite a construção e interpretação da realidade que o cerca, produzindo conhecimento.

Esses pressupostos também são defendidos por Pino (2005, p. 29-30), para o qual

[...] o homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. É essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte a história da natureza.

Os pressupostos teóricos defendidos por Vigotski (2010) e compartilhados por Pino (2005) reafirmam que o ser humano desde seu nascimento necessita das relações sociais, nas quais se apropria da experiência histórica e cultural e que, na convivência com seus pares, se desenvolve.

O objetivo do texto que segue é apresentar, à luz da teoria sócio-histórica, o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, relacionando as necessidades formativas daquelas que estão na Educação Infantil, em busca de compreender a importância da mediação nas práticas pedagógicas no interior das escolas, no sentido de possibilitar à criança “[...] um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação do conhecimento científico, como herança cultural pertencente ao gênero humano” (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 332).

Utilizamos para discussão um conceito central dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), que é a mediação. Concentrar a discussão sobre esse tópico se faz necessário, pois, para que o professor estimule o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, é necessário que ele tenha compreensão de quais são as necessidades formativas delas. Isso requer que o docente tenha conhecimento de questões referentes ao desenvolvimento infantil e aos aspectos que envolvem esse desenvolvimento na primeira infância.

Considerando esse pressuposto, o professor precisa compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e seu papel enquanto mediador; dessa forma, poderá propiciar-lhe pleno desenvolvimento. Por esse motivo, reforçamos que o professor tem uma função primordial, visto que, pela mediação, as

crianças aprendem e se desenvolvem. A mediação cria possibilidades de reelaboração da realidade.

Para que o professor tenha consciência de sua função enquanto mediador, é necessário que ele compreenda o exercício da docência para entendê-la enquanto ação transformadora e que se renova tanto na teoria quanto na prática como resultado do desenvolvimento da consciência crítica, que conduz dialeticamente essa relação rumo a uma nova práxis.

Pimenta (1999) entende nova práxis no sentido de prática contrária às ações mecânicas ou as ações espontaneístas. Práxis como perspectiva de uma ação que dá sentido para a prática docente.

De acordo com esse pressuposto, consideramos a necessidade de o professor ter clareza dos objetivos de suas ações pedagógicas que compreendam as atividades que propõem, tenham clareza também das necessidades específicas do contexto social que atuam e conhecimento do desenvolvimento das crianças.

Para Araújo, Araújo e Scheffer (2009, p. 3), o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural é definido como um “[...] processo de mudanças e transformações que ocorrem no decorrer da vida do sujeito e nas múltiplas dimensões no seu funcionamento psicológico”.

Levando em conta essas múltiplas dimensões, as escolas de Educação Infantil devem propiciar experiências ricas e diversificadas, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Desse modo, compreendemos a importância das relações que elas mantêm com o mundo que as rodeia; assim, o objetivo de proporcionar experiências ricas e diversificadas será alcançado nas intencionalidades das práticas pedagógicas.

E de acordo com Pino (2010, p. 750), “[...] o desenvolvimento da criança corre de par em par com as alterações do meio e vice-versa”, ou seja, o desenvolvimento acontece do social para o individual, em planos diferentes, porém relacionados. Nessa concepção, desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados às experiências dos sujeitos no mundo, tendo como elemento principal as interações mediadas socialmente no qual ele se constitui.

Conforme os pressupostos formulados por Vygotsky (1998), o indivíduo é um ser biológico, histórico e social, que se constituiu enquanto ser social em um processo sócio-histórico. Pela interação social, aprendemos e desenvolvemos e, com isso, criamos novas formas de agir em relação aos outros e ao meio,

ênfatizando nesse processo as funções psíquicas superiores. Diante do exposto, compreendemos que é o domínio do próprio processo do comportamento que caracteriza a operação psíquica superior.

Por meio da atividade mediada, na qual pela presença de signos se estabelecem ligações entre realidade objetiva e pensamento, entendemos ser ela (a mediação), segundo Vygotsky (1998), o ponto principal de transformação das funções elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas, etc.) em funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento, etc.).

Pelo processo de interação mediada que a criança vai se constituindo, sabe-se que cada função do seu desenvolvimento cultural aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro de si mesma (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a todas as suas funções psíquicas superiores. Logo, entende-se, que pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre o processo de formação de conceitos que está relacionado ao desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da construção de significados e o processo de internalização. Consideramos, então, o descrito por Pino (2010, p. 742, grifos do autor), com base nos pressupostos de Vygotsky (1998) sobre o processo evolutivo das espécies:

[...] fazem parte do meio próprio de espécies mais evoluídas os sistemas complexos de organização social com os respectivos *rituais* reguladores das interações sociais *intra* e *extra* específicas, desenvolvidos por elas ao longo da sua evolução.

Vigotski (2010) afirma que é no contexto sociocultural que são desenvolvidas, ao longo da história, propriedades e qualidades inerentes ao ser humano, pois é no meio que se estabelecem as interações entre sujeito-sujeito, sujeito-objeto e as interações com a cultura e a apropriação do sistema simbólico.

Inserido no descrito acima, tem-se o conceito de vivência, que, para Vigotski (2010), é essencial para a transformação do homem como ser constituinte e constituído pela dimensão sócio-histórico-cultural.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento das crianças é resultado de um processo sócio-histórico, na interação com outras crianças e adultos no

espaço social. Assim, compreender e pensar a Educação Infantil, bem como a Educação de um modo geral é compreender e pensar um contexto de possibilidades de interações sociais.

Como já mencionado no presente estudo, as interações constituem a fonte do desenvolvimento da consciência; nessa concepção, cada criança aprende a ser um ser humano, porque se apropria da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

Esses são os pressupostos da psicologia sócio-histórica e da teoria histórico-cultural, que tem como autor principal Lev Semenovich Vygotsky.

Considerado um autor que revolucionou a ciência psicológica com suas concepções, Vygotsky produziu suas obras em meio a uma crise na sociedade russa, momento de profundas transformações sociais e culturais, e nesse ambiente vinculou a Psicologia às necessidades sociais. Ele teve como colaboradores Alexander Luria e Alexis Leontiev.

Vygotsky construiu sua teoria a partir do pressuposto de que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, enfatizava o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Lucci (2006, p. 4) esclarece que

[...] ele propôs, então, uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento.

Em síntese, a teoria de Vygotsky fundamenta-se no conhecimento do psiquismo humano a partir do método marxiano. Desse modo, é possível compreender que Vygotsky apropria-se do materialismo histórico dialético na formulação da psicologia histórico-cultural, em busca de explicar o fenômeno psicológico em sua totalidade.

A teoria histórico-cultural vê o homem e a humanidade como produtos criados pelos próprios seres humanos ao longo da história. E, ao gerarmos a cultura humana, a qual envolve objetos, instrumentos, costumes, valores, etc., criamos

nossa humanidade, que é o conjunto de características e qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades, aptidões, formadas ao longo da história por meio da própria atividade humana, como afirma Marx (1983, p. 120):

[...] Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto), a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

Segundo Vygotsky (1998), pela mediação, as relações sociais deixam de ser diretas e passam a ser mediadas pelos elementos. O autor menciona dois elementos principais responsáveis pela mediação: instrumentos e signos.

Os instrumentos têm a função de ampliar possibilidades de transformar a natureza e, utilizados com um determinado fim, caracterizam-se por serem objetos sociais, visto que são elementos mediadores entre o indivíduo e o meio. E os signos têm a função de regular e controlar as ações psicológicas do indivíduo e o objetivo deles é ativar atividades psicológicas superiores.

Vygotsky (1998) relaciona as funções psicológicas superiores aos sistemas simbólicos, compreendidos como sistemas que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas, pois são usados para controlar e/ou orientar conduta, processo de internalização, ou seja, transformam marcas externas em processos internos.

Utilizados pelo indivíduo como recurso para ele interagir com o mundo, os sistemas simbólicos são estruturas de signos articulados entre si, que são signos internalizados, visto que são representações mentais que substituem objetos do mundo real. Um exemplo desses sistemas é a linguagem.

Em seus estudos, Vygostky (2008) procura compreender os processos de pensamento e linguagem e, apresenta o que denominou como precursoras do pensamento e da linguagem no ser humano as seguintes fases: (i) pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e (ii) pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

O estudo sobre pensamento e linguagem, realizado por Vygotsky (1998) baseia-se na comparação entre o desenvolvimento de humanos e o de primatas superiores, Por meio do qual ele observou semelhanças entre as duas espécies.

Em sua obra, o autor, estuda a gênese humana e apresenta a trajetória de dois fenômenos: pensamento e linguagem, bem como afirma que, no início da vida humana, ambos são processos distintos, visto que existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento desenvolvendo-se com autonomia, porém inter-relacionadas.

Vygotsky (2008) explica, em seus pressupostos, que a linguagem é um sistema simbólico de grande importância no processo de desenvolvimento, porque é a principal mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento e tem como função mais importante o intercâmbio social e cultural, ou seja, a comunicação que permite a interação entre as pessoas. Pela comunicação, apropriamo-nos dos modos de pensar, agir e sentir, que são processos socialmente compartilhados. Outra função da linguagem é a formação de conceitos por meio do pensamento generalizante, vínculo entre o pensamento e a linguagem, momento em que ambos, que eram processos até então independentes, entrelaçam-se e não se desvinculam mais. Em outras palavras, a fala torna-se intelectual com função simbólica, e o pensamento torna-se verbal e é mediado por conceitos relacionados com a linguagem.

O autor considera também o discurso interior e a fala egocêntrica. O primeiro caracteriza-se por ser uma linguagem interna e dirigida ao próprio sujeito, na qual não estão estruturadas frases conexas e completas e, sim, fragmentos que auxiliam o indivíduo no entendimento de conceitos, possibilitando-lhe ter atitudes condizentes com o pensamento. A segunda pode ser caracterizada como um fenômeno que se encontra entre o discurso socializado e o discurso interior. A fala egocêntrica corresponde, então, à conversa exteriorizada que o indivíduo faz para si mesmo e utiliza como suporte ao planejamento de sequências a ser seguidas, sendo auxiliar na solução de problemas.

Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (1998), para aprender e se desenvolver, a criança precisa ser exposta a experiências, ou seja, o desenvolvimento, que é promovido pela convivência social e pelo processo de socialização, depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, os quais acontecem também via atividade planejada nos espaços institucionais de aprendizagem formal: as escolas. E é no ambiente escolar, por meio de práticas específicas que propiciem a aprendizagem, que a criança vai se desenvolver; conforme essa concepção, a aprendizagem tem um papel relevante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Portanto, é fundamental compreender que a criança aprende desde que nasce e estabelece relações com o mundo que a cerca. Não se configurando como um ser incapaz, ela explora espaços, objetos, elabora explicações sobre fatos e fenômenos que vivencia. Portanto, em suas práticas pedagógicas, o papel do professor é propor às crianças a diversidade de vivências, permitindo-lhes o acesso rico e diversificado à cultura.

Na perspectiva apresentada por Vigotski (2010), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e para que o indivíduo se desenvolva é necessário que ele aprenda. Diante dessas afirmações, podemos dizer que, para o desenvolvimento e a aprendizagem acontecerem, é preciso que o indivíduo esteja inserido em uma cultura em uma interação constante com outros sujeitos.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Diante do exposto, pela realidade objetiva, a criança se apropria dos modos de agir, pensar e sentir nas interações e internaliza conceitos, valores, significados e o conhecimento construído pelos homens ao longo da história. Considerando a gênese humana, a função e a estrutura dos processos psicológicos superiores, assuntos abordados nas obras de Vygotsky (1998), há de se considerar que esses processos são mediados pelo outro e pelos signos, tais como: linguagem, interação com o outro, atenção voluntária, memória mediada, emoções, imaginação, brincadeira e percepção. Importante mencionar que esses dois tipos de mediação possibilitam às crianças apropriarem-se da cultura na qual estão inseridas e com isso aprendem todos esses processos psicológicos superiores mais complexos de comportamento humano.

Essas são as necessidades educativas das crianças e são processos que serão desenvolvidos na infância.

A atenção humana é um dos elementos base das capacidades psíquicas do homem e pode ser caracterizada por ser uma forma de representação ligada à ação consciente e dirigida a um determinado resultado ou produto de processo histórico.

Porém, no início da vida, os bebês possuem atenção reflexológica, isto é, seu olhar se volta quando ouve um barulho em meio ao silêncio ou o faz em resposta à luminosidade.

Considerando o desenvolvimento humano, há dois tipos de atenção: atenção involuntária – caracterizada por ser diretamente relacionada com necessidades e interesses imediatos, ou seja, a forma mais primitiva da atenção – e atenção voluntária – caracterizada por apresentar um caráter mais imediato, em que o indivíduo tem a consciência da ação direta de onde será orientada sua atenção.

A atenção voluntária, assim, está presente na realização de atividades com fins conscientes, planejadas. Há de se considerar, no entanto, que: a concentração da atenção implica na relação entre o espaço direcionado aos objetos e o número deles; nessa relação encontra-se implícita a constância do tempo; dessa forma, tanto os espaços quanto os objetos devem ser considerados quando se discute o desenvolvimento da atenção voluntária.

Nesse viés vamos falar sobre a memória, que recebe a influência dos significados e da linguagem. A memória é uma função social e individual e, em cada ser singular, desenvolve-se com profundidade e plasticidade.

A memória tem sua importância quando compreendemos que à medida que os homens se desenvolvem e aprimoram seus instrumentos e signos, aperfeiçoam a memória, ou seja, aprimoram e desenvolvem meios elaborados no processo de vida sociocultural.

Prolongando a discussão a respeito da memória, consideramos abordar o assunto pertinente à imaginação, visto que, por ela reproduz-se o conteúdo da realidade sensível ao utilizar a combinação de fatos, impressões e imagens vividas, isto é, o imediatamente percebido, o que possibilita o resgate de imagens do anteriormente percebido.

Dessa forma, percebemos a importância de se propiciar às crianças diversos tipos de experiência, com a finalidade de ampliar o repertório infantil, para que elas possam dispor de experiências vividas no processo criativo. Isso porque a imaginação e o processo imaginativo devem ser incentivados nas atividades das práticas pedagógicas. É no desenvolvimento de suas atividades que as crianças retomam acontecimentos imediatos ou acumulados na memória; ademais, pela imaginação também se amplia o repertório.

As brincadeiras, que também devem ser inseridas no ambiente escolar como parte integrante das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, proporcionam às crianças a possibilidade de reelaborar as ações e o pensamento.

E pela brincadeira a criança propõe-se uma situação imaginária. Para Vygotsky (1998), considerada uma aprendizagem social, a brincadeira, na abordagem histórico-cultural, auxilia a criança na apropriação do mundo e na internalização de conceitos.

Segundo os pressupostos de Vygotsky (1998), brincar ajuda a criança a desenvolver a diferenciação entre ação e significado. Na ação de criar e recriar situações imaginativas pela brincadeira, ela compreende os papéis sociais e as regras, reelabora suas ações e, assim, se desenvolve, “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Cientes de que, pelo ato imaginativo, o brincar traz benefícios às crianças, acreditamos que tal prática precise ser mais reforçada no interior das escolas de Educação Infantil, uma vez que também auxilia no aprendizado e contribui diretamente para a construção do conhecimento. Nesse sentido, os professores podem aproveitar os momentos de recreação para entender os níveis de desenvolvimento da criança, pois pelo brincar ela ordena e desordena ações referentes à sua realidade, construindo e desconstruindo um mundo de significados, o que corresponde, na maioria das vezes, às suas necessidades de desenvolvimento, satisfazendo-as.

O desenvolvimento humano defendido por Vygotsky (1987), diferente de outras teorias psicológicas, é visto como cultural e, desse modo, compreendido como um processo que ocorre orientado para si mesmo, mas mediado por outro, e que resulta no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Vygotsky (1987, p. 32) afirma que o desenvolvimento humano

[...] está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominada pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Ao compreender o processo dialético do desenvolvimento humano, observa-se que a qualidade da atividade mediadora auxilia na transformação da história singular, tal como a história da humanidade, ou seja, transforma o contexto social em que a história está inserida e, ao mesmo tempo, transforma a história individual.

Assim se apresenta o processo de constituição dos sujeitos; aspectos que são necessários que os professores compreendam para a elaboração de suas práticas pedagógicas, pois a intencionalidade na prática, isto é, estruturar e organizar atividades, bem como a rotina auxiliam no desenvolvimento das crianças desde bebês.

Pela percepção, a criança conquista todo o universo que a cerca, o que lhe possibilita a necessidade de exploração do espaço, conhecimento de objetos, experimentação e comparação.

As práticas pedagógicas intencionais só são possíveis quando se tem a compreensão de que os seres humanos nascem sem possuir certos conhecimentos necessários à reprodução da vida em sociedade, e que práticas sociais são criadas para produzir e reproduzir conhecimentos em cada novo indivíduo singular. Isso sem desconsiderar que o processo de reprodução social e cultural acontece como resultado das ações dos sujeitos. E o homem, como ser social e cultural, constitui-se como sujeito à medida que se apropria de habilidades, desejos, formas de comportamento, ideias, etc.

Diante do exposto, compreendemos que o papel do professor é de intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal e ajudar a criança em seu processo de aprendizagem social e de desenvolvimento individual; logo, concordamos com esta afirmação de Vigotski (2010, p. 115): “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, pela mediação, o professor promove o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, portanto há de se entender, no processo educativo, o que orienta a aprendizagem e o desenvolvimento, segundo Vigotski (2010, p. 116): “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

No entendimento dos professores, a escola como espaço formal de aquisição de conhecimento tem a responsabilidade de oferecer às crianças situações que lhes oportunizem a aprendizagem, sempre valorizando os processos de interação entre

professor/criança, criança/criança. Desse modo, o docente, como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento, tem de considerar as potencialidades da criança em suas práticas pedagógicas, a qual é compreendida como um ser capaz de interligar sua ação à representação do mundo cultural em que está inserida. Conforme entendimento de Bernardes e Asbahr (2007, p. 336, grifos das autoras), “O ensino como *instrumento mediador* e a aprendizagem como *produto* são entendidos, segundo enfoque histórico-cultural, como um sistema *integrado* presente nas atividades humanas em geral [...]”.

Concordamos com o pressuposto de Bernardes e Asbahr (2007), segundo o qual as potencialidades humanas, para se desenvolverem, necessitam que, nesse processo, as atividades que favoreçam a aprendizagem estejam integradas, o que contribui para a reelaboração da realidade concreta, a qual pode ser propiciada pelas brincadeiras. Nesse sentido, consideramos que a realidade concreta é um elo entre signos, atividades mediadoras e consciência.

Pode-se dizer, então, que a ação para a consciência acontece quando o professor, na organização de conhecimentos, eleva os que a criança traz a outro patamar. Essa reflexão nos faz compreender que o desenvolvimento das crianças por meio da aprendizagem se dá pela mediação, como já citado.

Por esse motivo, é necessário entender os conceitos propostos por Vigotski (2010) sobre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, por meio dos quais o autor estabelece vínculos nos processos de desenvolvimento e o ambiente sociocultural. De acordo com Vigotski (2010, p. 113),

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação.

A zona de Desenvolvimento Proximal é caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro é determinado pela capacidade de a criança resolver problemas de maneira independente. E o segundo caracteriza-se como a capacidade de a criança resolver problemas com ajuda de alguém mais experiente.

De acordo com Oliveira (1995, p. 60),

O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e se tornarão funções consolidadas, estabelecidas em seu nível de desenvolvimento real

A aprendizagem ocorre, então, na zona de Desenvolvimento Proximal, o que faz as crianças se desenvolverem. Ela desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, se tornam parte das funções psicológicas consolidadas ao indivíduo.

Interferindo constantemente na zona de Desenvolvimento Proximal, o professor enquanto mediador contribui para movimentar os processos de desenvolvimento das crianças, isso porque o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Tal desempenho só será satisfatório se ele (professor), após conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, propiciar atividades com o intuito de alcançar estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelas crianças.

Na ação docente, alia-se os conhecimentos teóricos, onde encontram inseridos o conhecimento do desenvolvimento infantil, adquiridos na formação inicial, bem como na formação continuada à experiência profissional, aprimorando o saber-fazer, encontra-se aí a inter-relação dos saberes.

Assim, para identificar quais os saberes que são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas, empreendemos a coleta de material empírico, que apresentamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 Delineando a Pesquisa

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo identificar quais saberes da docência são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Neste capítulo são apresentados o campo da pesquisa, os sujeitos participantes, os métodos utilizados e as análises desenvolvidas com base nos dados do material empírico.

A Educação Infantil, a partir da promulgação da LDBEN, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, considerando o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual das crianças e a ampliação de suas experiências. Historicamente, como já observado nesta pesquisa, houve um grande avanço no que diz respeito aos direitos delas, e o mesmo ocorreu no campo educacional por meio de discussões e estudos sobre vários temas pertinentes, entre eles, concepção de infância e o binômio cuidar/educar, com destaque para os trabalhos de Kramer (1993), Azevedo (2000), Costa (2006) e Ujiié (2007).

Retomando um pouco sobre os temas já abordados nesta pesquisa, é importante considerar como especificidade do trabalho em Educação Infantil a compreensão de que os conceitos cuidar e educar são integrados e indissociáveis. É possível tal entendimento principalmente em virtude da discussão desses conceitos no processo de formação e da função de professores da Educação Infantil. Assim, consideramos para discussão dessa temática, pesquisas já realizadas que contribuem para um avanço no panorama educacional da Educação Infantil, o que resulta em melhoria na qualidade do atendimento às crianças dessa etapa de ensino, como as de Sommerhalder (2010), Nascimento (2009), Secchi (2006), Fink (2005) e Azevedo (2005).

Como já mencionado nesta pesquisa, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, a respeito da qual o artigo 62 da LDBEN determina que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996b).

Tal especificação contida no citado artigo nos faz inferir que seu objetivo tem como princípio, de certa maneira, assegurar que, diante dos déficits apresentados em relação à formação e/ou à falta de formação de professores de Educação Infantil, o determinado nesse artigo possa de alguma maneira garantir que o profissional obtenha em sua formação inicial os conhecimentos dos objetivos preconizados por essa lei, principalmente em relação ao conhecimento do desenvolvimento de crianças da faixa etária desse nível de ensino, e que esses objetivos se tornem prática/rotina docente.

No entanto, como afirmam Paschoal e Machado (2009, p. 91), “Não é tarefa fácil discutir sobre questões que tratam do trabalho pedagógico em instituições de educação infantil, uma vez que o cotidiano aponta para as muitas dificuldades do professor na organização desse trabalho”.

Essa afirmação nos leva a supor que questões apresentadas pelos docentes sobre dificuldades em relação à estrutura da escola, à falta de materiais, de recursos humanos, etc., de alguma maneira dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas e, por vezes, limitam a elaboração de planejamentos que apresentem diversificação de atividades propostas pelos professores. Nesse sentido, caracterizamos como complexa a prática docente, tal como é vista por esses profissionais no âmbito das unidades escolares. A complexidade dessa prática, envolve também temas já discutidos aqui, como formação de professores para essa etapa de ensino, especificidades e necessidades das crianças da Educação Infantil, tais conhecimentos que resultarão na articulação teoria e prática, articulação essa que auxilia na construção da identidade docente.

Posto isso, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, a qual buscou identificar quais saberes da docência são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e assim identificar quais saberes da prática os professores consideram necessários para o desenvolvimento de seu trabalho na Educação Infantil e analisar os saberes

docentes revelados por professores de Educação Infantil em relação às necessidades educativas das crianças.

3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Com a intenção de entender a natureza da profissão docente, foi necessário um estudo mais detalhado das características que a envolvem a partir da análise de saberes e práticas de professores da Educação Infantil no cotidiano escolar.

Iniciamos este estudo com um levantamento bibliográfico a respeito da temática em questão, pois essa é uma etapa fundamental para se conhecer a produção científica da área e situar as contribuições desta investigação. No caso desta pesquisa, foram consideradas as fontes que abordam o problema em teses, dissertações, livros, artigos e documentos referentes à Educação Infantil.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser mais participativa, já que os pesquisadores podem orientar seus caminhos mediante interações com os pesquisados. Segundo Minayo (2004, p. 22), ela “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Diante disso, consideramos que, na pesquisa qualitativa, a aplicação de instrumentos não seja um processo que se realiza buscando um fim em si mesmo, isto é, esperamos que o instrumento utilizado alimente o desenvolvimento dos outros instrumentos, como a entrevista semiestruturada e observação.

Para o desenvolvimento da pesquisa e início do levantamento do material empírico, realizamos cinco etapas: seleção das escolas de Educação Infantil, questionário aplicado à direção dessas instituições (APÊNDICE A); questionário aplicado às professoras, para seleção dos sujeitos da pesquisa (APÊNDICE B). Após a escolha destes, realizamos as seguintes etapas: observação das atividades desenvolvidas nas turmas das quatro professoras selecionadas como sujeitos da pesquisa e entrevistas semiestruturadas com esses docentes.

É necessário esclarecer que todas as envolvidas nas etapas descritas preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE O) em duas vias.

A seleção das escolas de Educação Infantil não ocorreu por livre escolha da pesquisadora; elas foram indicadas pela Secretaria de Educação (SE) do Município, que faz parte da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

O número de escolas indicadas necessárias para a investigação foi informado pela pesquisadora, visto que, nesse município, as escolas de Educação Infantil que atendem crianças na faixa etária estabelecida pela LDBEN como sendo a dessa etapa de ensino, ou seja, de zero a cinco anos e onze meses de idade, ficam em prédios separados, ou seja, em um prédio ocorre somente o atendimento de Creche e em outro de Pré-escola. Entendemos que essa explicação seja relevante, porque é comum em alguns municípios da RMC o atendimento da Creche e da Pré-escola acontecer dentro de um mesmo prédio, sendo denominados CEMEIs.

Assim, foi designada pela SE uma unidade escolar que atende especificamente crianças da faixa etária de quatro meses a três/quatro anos, denominada Creche, e outra que atende especificamente à faixa etária de quatro anos (completos até 31 de março) a cinco/seis anos¹⁵, chamada, nesse município, de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)¹⁶. Abordaremos ambas mais detalhadamente nas seções sobre caracterização do lócus da pesquisa (3.3; 3.3.1; 3.3.2, respectivamente páginas 88, 88 e 90).

Após a indicação dessas unidades educacionais, foi realizada visita às diretoras, para apresentação e explicação de todas as etapas para desenvolvimento da pesquisa. Nessa ocasião, foi explicado a elas como seria feita a seleção dos sujeitos da pesquisa, ou seja, que seriam escolhidas duas professoras de cada unidade escolar após leitura das respostas do questionário (APÊNDICE B), utilizando os seguintes critérios: (i) que durante sua experiência profissional tivesse atuado na Educação Infantil com crianças de diferentes faixas etárias de acordo com divisão estabelecida no município, ou seja, Creche – faixa etária de quatro meses a três/quatro anos e Pré-escola – faixa etária de quatro anos a cinco/seis anos; (ii) ter tempo de atuação na Educação Infantil de, no mínimo, cinco anos; (iii) ter formação superior em Pedagogia.

¹⁵ O município utiliza 31 de março como data para idade de corte.

¹⁶ Apesar de o município usar tal denominação, optamos por utilizar nas páginas que seguem desta pesquisa, o termo Pré-Escola, seguindo o mesmo utilizado na LDB/1996.

O questionário aplicado às professoras era composto de perguntas fechadas e abertas para coleta de dados sobre estes aspectos: grau de escolaridade, ano de término da graduação, tempo de serviço no Magistério, tempo de atuação na Educação Infantil, faixas etárias com as quais já trabalhou; motivos da escolha da Educação Infantil para atuar.

O questionário aplicado à direção dessas unidades escolares compunha-se de perguntas fechadas e, foi utilizado com o objetivo de conhecer cada uma delas, sua organização e rotina administrativa e pedagógica, tais como: condições do prédio, número de alunos, salas de aula e funcionários, grau de escolaridade destes, número total de professoras, público atendido, projeto pedagógico da unidade escolar e informações sobre quais materiais pedagógicos dão suporte ao trabalho das professoras.

Na etapa destinada à observação, o objetivo foi acompanhar a prática pedagógica das professoras, com o propósito de conhecer quais saberes a embasam. Nesse momento, foi observada a rotina das crianças na escola e as práticas desenvolvidas pelas professoras com relação aos seguintes aspectos: (i) planejamento elaborado pela professora; (ii) material utilizado no desenvolvimento das atividades; (iii) forma de propor as atividades às crianças; (iv) forma de escolha das atividades; (v) participação nas atividades; (vi) a linguagem utilizada pela professora em relação à faixa etária; (vii) forma da professora considerar o vocabulário das crianças; (viii) forma da professora considerar a faixa etária das crianças nas atividades que desenvolve na sala de aula e no espaço da escola; (ix) forma da professora agir diante das dificuldades que as crianças apresentam. (APÊNDICE C)

E com o intuito de compreender as concepções da prática pedagógica e a realidade das informações obtidas por meio das observações, foi realizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), para buscar na lógica do discurso das professoras, sujeitos da pesquisa, o conhecimento do processo que envolve a prática pedagógica, a qual abarca múltiplas dimensões em que estão inseridas diferentes relações, tais como: concepção de prática pedagógica, concepção de educação, concepção de escola, concepção de criança, concepção de cuidar/educar, concepção de teoria e prática, concepção de aprendizagem e desenvolvimento. Todas essas concepções determinam escolhas e tomadas de decisão de cada profissional e colaboram para a construção de sua autonomia.

Como instrumento de coleta de material empírico, as entrevistas semiestruturadas são utilizadas com muito sucesso nas pesquisas educacionais, pois têm como referencial o desenvolvimento padrão de entrevistas. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Neste caso, na tentativa de identificar os saberes da docência que são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas, sendo os saberes da docência objeto de estudo desta pesquisa, em consonância com os objetivos da investigação e o problema. Desse modo, os instrumentos utilizados instituem rigor ao processo da pesquisa e trazem confiabilidade aos dados coletados.

Configurada como um meio de interação verbal, a entrevista semiestruturada possibilita alterações e acréscimo de questões em direções que auxiliam em relação à busca de respostas para o objetivo da pesquisa (SAVOIE-ZJAC, 2000). Segundo Paillé (1991, p. 4), ela se realiza por meio de interrogações estruturadas em um guia aberto “à especificidade do caso e à realidade do ator”.

Boni e Quaresma (2005, p. 75) descrevem alguns aspectos da entrevista semiestruturada os quais consideramos que possam justificar também a escolha desse instrumento em função dos objetivos da pesquisa:

As técnicas de entrevista aberta e semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Com a entrevista, tem-se a possibilidade de esclarecer e aprofundar os dados da observação. Por meio dela foi possível conhecermos a realidade em que estavam inseridas as crianças da Educação Infantil e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras com suas turmas, bem como suas atitudes e comportamentos. Nesse sentido, conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75), “As técnicas de entrevista

aberta e semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos”.

A entrevista com cada professora escolhida como sujeito da pesquisa foi realizada após anuência e assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra, o que permitiu uma análise detalhada e com maior rigor científico. As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora, como recomenda Bourdieu (1999).

Antes do início das entrevistas, foi enfatizado a cada professora que, para evitar qualquer desconforto ou danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais, espirituais ou profissionais, foram previstos os seguintes procedimentos: (i) para preservar o anonimato, o nome do participante em cada gravação seria substituído por um nome fictício; (ii) as gravações e as respectivas transcrições seriam guardadas em lugar seguro, onde somente a pesquisadora teria acesso; (iii) as gravações seriam destruídas logo após o tratamento científico; (iv) qualquer publicação relativa a esta pesquisa não permitiria a identificação específica dos participantes; (v) as informações não seriam utilizadas em prejuízo dos participantes. A pesquisadora ratificou os dizeres do termo de consentimento os quais asseguravam às professoras que, por ventura, se sentissem eventualmente invadidas ou incomodadas o direito de desistirem de participar da entrevista em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Assim, planejado o processo de coleta de material empírico e a análise dos dados, objetivou-se garantir postura ética imprescindível em relação às professoras, sujeitos da pesquisa.

Utilizamos um roteiro pré-estabelecido nas entrevistas semiestruturadas, que remete aos objetivos específicos e às questões da pesquisa. Pretendemos conhecer com esse instrumento: (i) quais conhecimentos o curso de formação inicial ofereceu e quais conhecimentos as professoras consideram que contribuíram para sua atuação na Educação Infantil? (ii) O que elas consideram que deve saber um professor para atuar na Educação Infantil? (iii) Como as atividades que elas realizam promovem o desenvolvimento das crianças? (iv) Quais situações são desafiadoras e prazerosas no trabalho de Educação Infantil? (v) Como avalia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? (vi) De que maneira a organização de tempo e espaço da escola interfere na prática pedagógica? Por quê?

3.3 O Lócus da Pesquisa

O campo de pesquisa compôs-se de duas escolas públicas de Educação Infantil, uma atende crianças da faixa etária pertinente à Creche, aqui denominada Escola nº 1, e outra com atendimento às crianças da faixa etária correspondente à Pré-Escola, chamada de Escola nº 2, em um município na RMC. A definição pelo lócus da pesquisa, ou seja, escolas de Educação Infantil, foi devido ao interesse da pesquisadora de conhecer cientificamente as práticas pedagógicas das professoras dessas escolas, por entender que isso trará elementos para a produção de conhecimentos relevantes que ajudarão a identificar os saberes da docência que embasam a prática pedagógica na Educação Infantil.

3.3.1 Caracterização da Escola nº 1

Essa unidade escolar, denominada Creche, está localizada em uma região central do município, sendo de fácil acesso aos pais dos alunos. Atende crianças de quatro meses a três/quatro anos, isso considerando que o município tem como data de corte o dia 31 de março. Desse modo, é preciso levar em conta a data de aniversário da criança, para que ela saia da creche e passe a frequentar a pré-escola. O horário de atendimento dessa unidade educacional é caracterizado como período integral: das 6h30 às 18 horas.

A organização de agrupamento das crianças em relação à faixa etária e ao número de alunos por sala é assim distribuída: Berçário – quatro meses a um ano de idade, oito crianças; Maternal – um ano a dois anos de idade, dez crianças; Infantil I – dois anos a três anos de idade, doze crianças; Infantil II – três anos a quatro anos de idade, quinze crianças.

As professoras trabalham em turnos de seis horas assim organizados: as do período da manhã iniciam as atividades laborais às 6h30 e as terminam às 12h30, e as do período da tarde começam as atividades laborais às 12 horas e as encerram às 18 horas. Nessa unidade educacional foram organizadas cinco turmas, a saber: duas de Berçário, uma de Maternal, uma de Infantil I e uma turma mista com crianças do Infantil I e do Infantil II, num total de dez professoras.

Os funcionários de apoio, ou seja, serventes, cozinheiros e auxiliares de Educação Infantil, cumprem carga horária de oito horas/dia, sendo que a

organização de horários de entrada, almoço e saída é feita pela direção da unidade escolar. O número de funcionários de apoio nessa unidade escolar é oito, sendo duas cozinheiras e um cozinheiro, três serventes, dois auxiliares de Educação Infantil (um do sexo masculino e uma do sexo feminino). A diretora tem uma educadora que a auxilia nas questões administrativas, cumprindo o papel que seria o de uma escriturária. Todos os funcionários são concursados, e o nível de escolaridade exigido para os funcionários de apoio no edital de concurso foi o Ensino Fundamental.

Todas as unidades educacionais do município que são denominadas creche apresentam uma característica em comum: as salas são compartilhadas com outras turmas, ou seja, as turmas não têm uma sala própria. Conforme diálogo informal entre as professoras e a pesquisadora, o fato de cada turma não ter sua própria sala faz com que o trabalho pedagógico desenvolvido fique um pouco prejudicado, pois não é possível organizar a sala da forma que a professora quer, não há um lugar específico para guardar as atividades desenvolvidas pela turma, o mesmo acontece com relação ao material pedagógico, bem como não é possível a professora e sua turma permanecerem mais tempo em uma atividade no local, porque necessitam revezar os espaços da Creche entre as turmas.

As salas da unidade escolar são usadas como espaços de atividade e também como dormitório; a organização do uso delas é feita pela diretora.

Internamente, a unidade escolar possui três dormitórios, sendo que dois deles acomodam três turmas e no outro são acomodadas duas turmas no horário do sono. Nos dormitórios, são acondicionados colchonetes, os quais ficam guardados separadamente, quando não estão em uso, em madeiras que parecem estrados de cama, fixadas na parede, uma sobreposta a outra, e os colchonetes são colocados um a um em cada uma delas. Em dois dos dormitórios, há um armário de aço, no qual são guardados materiais pedagógicos de uso diário, como jogos educativos, papéis diversos, além de baldes com fantasias.

Entre dois dormitórios fica localizado o banheiro infantil, no qual há vasos sanitários de tamanho adequado para uso das crianças e *box* para banho; neles são penduradas mochilas das crianças. Há também outro banheiro, que é de uso exclusivo para higienização do Berçário, com cubas e armários para organização de fraldas e outros objetos. Neste banheiro também são penduradas mochilas das crianças.

Ainda no espaço interno, há um salão onde estão dispostas três mesinhas com quatro cadeiras cada uma delas, um armário de aço, usado para guardar papéis diversos, tintas, pincéis e alguns jogos pedagógicos, como quebra-cabeças e jogos de memória. Esse espaço é utilizado pelas turmas do Infantil I e Infantil II, para realização de atividades sistematizadas de desenho, pintura com tintas e jogos de quebra-cabeça e jogos de memória. O salão, ao qual nos referimos, fica na entrada na Creche, próximo a ele há uma pequena sala que serve de secretaria e diretoria.

Entre o salão e os dormitórios está localizado o refeitório, onde estão dispostas quatro mesas retangulares com altura adequada para uso das crianças, nas laterais delas estão dispostos dois bancos por mesa. No refeitório também há um espaço (pia) com torneiras, que as crianças utilizam para lavar as mãos e escovar os dentes. Em frente desse refeitório existe uma pequena cozinha.

Ladeando o salão e o refeitório, há uma varanda. Para que fossem ali oferecidos dois espaços, o local foi dividido com um portão. A varanda é mais utilizada pelas turmas do Berçário. No gramado, há uma casinha de boneca de madeira, um quiosque de alvenaria e dois espaços de brinquedos recreativos, um com brinquedos de material plástico, próprio para crianças da faixa etária do Maternal, e outro, brinquedos de *playground*, adequado às crianças do Infantil I e Infantil II. Há um pequeno tanque de areia nesses dois espaços.

O ambiente é mantido sempre limpo e asseado, as portas do refeitório e do salão são amplas, o que ajuda na ventilação e iluminação, porém o prédio apresenta problemas nos pisos, calçadas, cubas e paredes, indicando a necessidade de reforma.

3.3.2 Caracterização da Escola nº 2

Denominada EMEI pelo município, essa unidade escolar está localizada em uma região central do município e atende crianças de quatro anos a cinco/seis anos, em regime parcial, das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas. Sua clientela é caracterizada como a que possui nível socioeconômico bom.

A organização de agrupamento das crianças é assim distribuída: Fase I, denominação dada às turmas de crianças da faixa etária de quatro anos completos a cinco anos, com número máximo de vinte crianças por turma; Fase II, denominação

dada às turmas de crianças da faixa etária de cinco anos completos a cinco anos e onze meses a seis anos, levando-se em conta que, nesse caso, que o município tem como data de corte o dia 31 de março. Nesse sentido, há de se considerar a data de aniversário da criança para que ela saia da creche e vá para a pré-escola. O mesmo ocorre em relação à mudança para as escolas de Ensino Fundamental, visto que, pela data de corte, algumas crianças com seis anos ainda frequentem a Pré-escola do município. O número máximo de crianças para a Fase II é de vinte e cinco por turma.

Por ser uma escola que atende em horário de regime parcial e se localizar na área central do município, a procura por vagas é pequena, por isso o número de crianças nas salas das turmas dessa escola é reduzido, se comparado com o de outras unidades educacionais do município.

As professoras trabalham em turnos de quatro horas, as docentes do período da manhã entram às 8 horas e saem às 12 horas e as do período da tarde entram às 13 horas e saem às 17 horas, sendo um total de oito professoras nos dois turnos.

Nas escolas de Educação Infantil – Pré-escola desse município, o estabelecido é que cada turma dessas unidades escolares tenha sua sala, o que proporciona maior liberdade às professoras, com relação à arrumação dos materiais pedagógicos da turma, organização dos pertences das crianças, organização da decoração da sala em função do nome da turma escolhido pelas crianças no início do ano letivo. No entanto, conforme já descrito, por ser uma escola que atende em regime parcial (dois turnos), as professoras dividem o mesmo espaço da classe, e a organização das salas é feita em comum acordo entre elas, porém isso não se caracteriza um problema.

As salas de aula dessa unidade escolar são amplas e bem arejadas, o que permite uma boa iluminação, não possuem cortinas, a decoração privilegia cartazes e recursos visuais que auxiliam as crianças no aprendizado das práticas de letramento e do universo simbólico, como calendário, quadro de pregas com os nomes das crianças em ordem alfabética para a escolha de ajudantes e quadro de chamada diária, em que as crianças colocam fichas com seus nomes, com o objetivo de verificar quem está presente. Em uma das paredes, estão dispostos dois varais, um na parte superior dela, no qual são penduradas, com prendedores de madeira, fichas contendo letras do alfabeto, e outro na parte inferior, penduradas fichas com o registro de numerais, também com prendedores de madeira.

Em relação ao mobiliário, a sala tem um armário de aço somente com prateleiras, em que são colocados os materiais que são usados diariamente pelas crianças, como papéis diversos e em diferentes tamanhos, canetinhas, lápis de cor, gizes de cera, massinhas. Há um armário de aço fechado no qual são guardados os materiais de reposição de uso diário e as atividades sistematizadas preparadas pela professora, além dos pertences dela.

Todas as salas possuem ventilador de teto, lousa e um escaninho, em que são colocadas as atividades das crianças, como desenho e pintura, e cada espaço do escaninho é identificado com o nome das crianças. No espaço da sala são distribuídas seis mesas baixas, com quatro cadeiras (pequenas) cada uma, e uma mesa alta e uma cadeira para uso da professora.

Os banheiros, para uso das crianças, são localizados no lado externo das salas de aula.

No espaço interno desta unidade escolar há também uma sala, que é utilizada como biblioteca e sala de vídeo, uma secretaria e uma sala da direção.

Do lado externo da sala de aula, como se fosse um anexo, há uma varanda onde estão colocadas duas mesas, uma ao lado da outra, como se estivessem unidas, e ao redor delas, cadeiras, não há um número fixo de cadeiras. Ainda nessa varanda há um espaço de escovação de dentes com quatro torneiras.

No espaço aberto do gramado, ficam os brinquedos recreativos, que estão instalados em dois espaços reservados para eles. Na organização da rotina, esses espaços são identificados como brinquedo recreativo 1 e brinquedo recreativo 2. No brinquedo recreativo 1, há também um tanque de areia e próximo a ele uma pequena quadra. Ainda na extensão do gramado, existe um quiosque e uma casinha de boneca, ambos de alvenaria. Cabe ressaltar que a casinha de boneca dessa unidade escolar é ampla e dividida em ambientes.

Na sequência da escola, localizado mais próximo aos brinquedos recreativos e ao quiosque, em um espaço coberto, sem o fechamento com paredes em sua lateral, fica o espaço do refeitório, onde estão dispostos mesas e bancos.

O quadro de funcionários dessa unidade educacional conta com uma escriturária, três monitoras, três serventes e três cozinheiras, além da direção. As funcionárias de apoio/administrativo são concursadas e cumprem carga horária diária de oito horas. Os graus de escolaridade exigidos no edital de concurso para contratação dessas funcionárias foram os seguintes em relação aos cargos:

serventes e cozinheiras – quarta série do Ensino Fundamental; monitora – Ensino Fundamental completo; escriturária – segundo grau completo, nomenclaturas de nível de ensino usadas na época em que o concurso foi realizado.

O que norteia as atividades administrativas realizadas e indica metas a serem cumpridas em curto, médio e longo prazo é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educacional.

Com relação às ações pedagógicas, o município tem um Currículo próprio, além do Regimento Interno, porém a unidade educacional deve fazer constar também no PPP as ações das práticas pedagógicas nela desenvolvidas, como os projetos elaborados nas Fases I e II e os planos de ação para inclusão de crianças com necessidades especiais.

3.4 Descrição e Caracterização das Professoras

Como já citado, com o objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa, foi elaborado um questionário (APÊNDICE B), o qual foi aplicado às professoras das escolas. Após a leitura das respostas dadas por elas, escolhemos os sujeitos da pesquisa, conforme critérios também já mencionados nesta pesquisa. Os resultados obtidos com esse questionário nos permitiram realizar o levantamento do perfil dos professores, que é descrito na próxima seção.

3.4.1 Perfil das professoras

O questionário foi entregue a todas as professoras das duas unidades educacionais de Educação Infantil – Creche e Pré-Escola. O questionário compôs-se de seis perguntas, das quais duas possibilitavam visibilidade para conhecer o Tempo de Atuação no Magistério e Tempo de Atuação como Docente na Educação Infantil. Considerando as respostas dadas, foi possível traçar um perfil das professoras com relação à sua experiência como docente.

No que diz respeito ao gênero, verificamos que 100% dos participantes nas duas escolas pesquisadas é do sexo feminino. A predominância da mulher nas escolas de Educação Infantil deve-se a fatores construídos historicamente, visto que, durante muito tempo, ela esteve associada à ideia de que possui “dom natural”

e habilidades naturais para a função de professora, características da figura materna. Tal afirmação está de acordo com o que demonstra Kramer (2005, p. 161):

Há que se destacar, ainda, que essas imagens da mulher/professora de educação infantil têm atendido a interesses políticos, uma vez que a ideia da professora como mãe, que exerce a função quase como um sacerdócio, de forma transitória, serviu para que essas profissionais, ao não se perceberem ou não serem percebidas como tal, desfrutasse de pouco (ou quase nenhum) poder de reivindicação por melhores salários, condições de trabalho e até formação.

Dessa forma, confirma-se que historicamente a figura feminina, como professora de crianças da faixa etária da Educação Infantil esteve sempre a cargo das mulheres, as quais por questões natas teriam habilidades para a função e, por isso mesmo, não seriam vistas como profissionais de fato. Isso também justifica um dos motivos pelos quais a Educação Infantil é relegada a segundo plano, ou seja, a desvalorização dos professores dessa etapa de ensino.

Uma das questões centrais para a escolha dos sujeitos desta pesquisa foi o tempo de atuação no Magistério e na Educação Infantil. Assim, para a organização dos dados obtidos por meio das respostas das duas unidades escolares e com o intuito de compará-los, optamos por fazer uma escala de tempo considerando um espaço de cinco anos, partindo do maior tempo de atuação, que era de vinte e cinco anos. Após a verificação das repostas, organizamos os dados que resultaram na Tabela 3 apresentada a seguir.

Tabela 3 – Tempo de atuação no Magistério e na Educação Infantil

Tempo de atuação	Escola nº 1		Escola nº 2	
	Atuação no Magistério	Atuação na Educação Infantil	Atuação no Magistério	Atuação na Educação Infantil
1 ano a 5 anos	0	0	0	0
6 anos a 10 anos	3	4	0	0
11 anos a 15 anos	2	1	2	2
16 anos a 20 anos	5	5	4	4
21 anos a 25 anos	0	0	2	2
Total	10	10	8	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor visualização na Tabela 3, utilizamos um intervalo de cinco anos no tempo, partindo do maior tempo de atuação que era de vinte e cinco anos. Nessa

ilustração, mostramos a somatória de tempo apresentada nas respostas das professoras. Realizamos também uma análise dos dados apresentados pelas professoras de ambas as escolas separadamente, respeitando o que foi descrito em cada questionário.

A análise das respostas do questionário da Escola nº 1, unidade que possui dez professoras em seu quadro de docentes, permitiu-nos obter os seguintes dados (vide Tabela 3): (i) Tempo de atuação no Magistério – três professoras com dez anos, uma professora com onze anos, uma professora com catorze anos, duas professoras com dezesseis anos, uma professora com dezoito anos e duas professoras com vinte anos; (ii) Tempo de Atuação na Educação Infantil – uma professora com sete anos, uma professora com oito anos, duas professoras com dez anos, uma professora com catorze anos, duas professoras com dezesseis anos, uma professora com dezoito anos e duas professoras com vinte anos.

De acordo com análise dos dados do questionário da Escola nº 2, que tem oito professoras em seu quadro de docentes, revelou os seguintes dados, os quais são verificados na Tabela 3: (i) Tempo de atuação no Magistério – duas professoras com onze anos, uma professora com dezesseis anos, duas professoras com dezenove anos, uma professora com vinte anos e duas professoras com vinte e quatro anos; (ii) Tempo de Atuação na Educação Infantil – duas professoras com onze anos, duas professoras com dezesseis anos, uma professora com dezenove anos, uma professora com vinte anos e duas professoras com vinte e quatro anos.

Analisando os dados da Tabela 3, pode-se perceber que, em relação ao tempo de atuação, as professoras possuem grande experiência na área, o que, de certa forma, contribui para um bom desenvolvimento das atividades pedagógicas. Dizemos “de certa forma”, pois não se pode afirmar que o tempo de atuação em sala de aula determine que a prática pedagógica seja, de fato, satisfatória.

Convém retomar que os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos foram: atuação profissional nas diferentes faixas etária da Educação Infantil, tempo de atuação na Educação Infantil de, no mínimo, cinco anos e formação superior em Pedagogia.

Considerando que na Escola nº 1 e na Escola nº 2 as professoras atendiam todos esses critérios, inclusive, nas duas unidades, no tocante a tempo de atuação, as docentes possuíam mais de cinco anos tanto no Magistério como na Educação Infantil, foi necessário que buscássemos outro critério para efetivar a escolha dos

sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, optamos por usar as respostas dadas a esta questão: “Qual(is) motivo(s) da sua escolha para atuar na Educação Infantil?”.

Desse modo, as respostas a essa pergunta que transcrevemos a seguir são das professoras escolhidas: Aline, Bianca, Cristiane e Dalva. Relembramos que o questionário foi entregue e respondido por todas as professoras das duas escolas de Educação Infantil – creche e pré-escola. Importante mencionar que os nomes das docentes que aqui aparecem são fictícios, visto que esta pesquisa objetivou preservar a identidade desses sujeitos.

Professora Aline: *“Gosto de lecionar para crianças pequenas, elas aprendem brincando. É muito gratificante ver o desenvolvimento desses pequenos com relação ao corpo, ao raciocínio lógico, à linguagem [...].”*

Professora Bianca: *“Paixão pelo desenvolvimento na faixa etária da Educação Infantil.”*

Professora Cristiane: *“Quando ingressei na Educação Infantil por meio de concurso público, não tinha formação na área. Após um ano e com as mudanças na LDB, que passou a exigir formação mínima [...], cursei o Magistério, faculdade de Pedagogia e fiz especialização [...] me identifiquei com a faixa etária, mas gostaria de poder trabalhar com crianças maiores.”*

Professora Dalva: *“Sempre me via trabalhando no ensino da Educação Básica; quando comecei, ainda não era formada, então só era possível trabalhar na Educação Infantil [...] e me apaixonei pelas crianças menores, que respondem rápido ao que ‘ensinamos’ de um modo diferente ao que pensamos quando temos a ilusão de lecionar [...].”*

A seleção dessas respostas para escolhermos os sujeitos da pesquisa se deu em função da forma com a qual as professoras justificavam sua escolha para a atuação, enquanto professora, na Educação Infantil.

Nesse sentido, considerando os objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos nessas respostas alguns dizeres e/ou palavras-chave

que se aproximassem do que foi proposto neste estudo. E dessa maneira, foram escolhidas as quatro professoras.

As palavras-chave e/ou dizeres por nós observados nas respostas dadas pelas professoras à pergunta feita que se aproximam da discussão realizada nesta pesquisa são: brincar, desenvolvimento das crianças, formação inicial e continuada e relação entre teoria e prática.

Na sequência, fazemos uma breve caracterização das professoras participantes desta pesquisa.

Professora Aline tem dezenove anos de formação, atua na Educação Infantil – Pré-escola há dezesseis anos. Fez Magistério no período de 1990 a 1993 e ingressou no curso de Pedagogia em 1994, concluindo-o em 1998. Durante esse período, trabalhou em escolas particulares, nas quais lecionou para crianças do Ensino Fundamental, e no ano de 1998 iniciou suas atividades na Educação Infantil – Pré-escola. Em 2004, por meio de concurso público, começou a lecionar na rede pública municipal, escola de Educação Infantil – Pré-escola, em um município da RMC e assumiu uma turma na unidade escolar onde realizamos a observação para esta pesquisa, denominada Escola nº 2, e nela permanece até hoje.

Professora Bianca tem dezenove anos de formação e atua na Educação Infantil também há dezenove anos. Fez o Magistério no período de 1990 a 1993, ingressou no curso de Pedagogia em 1994 e o concluiu em 1998. Iniciou suas atividades como docente em 1995 em uma escola particular de Educação Infantil – Pré-Escola. Em 1997, por meio de concurso público, começou a lecionar na rede pública municipal da RMC, na Educação Infantil – Pré-Escola e, em 2002 transferiu-se para a escola de Educação Infantil representada nesta pesquisa como Escola nº 2.

Professora Cristiane tem nove anos de formação e atua na Educação Infantil – Creche há catorze anos. A diferença entre o tempo de formação e o de atuação se explica pelo fato de que, quando a professora Cristiane, por meio de concurso público, começou a trabalhar na rede pública municipal em uma escola de Educação Infantil – Creche, não era exigida formação daqueles que trabalhavam ou iriam trabalhar com crianças. Tal exigência teve início após a inserção, na LDBEN, da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e o reconhecimento de que a Creche fazia parte da Educação, e não da Assistência Social. Assim se justifica esse descompasso entre o período de inserção no trabalho em Creche da

Professora Cristiane e sua formação. Dando continuidade à apresentação da caracterização da professora Cristiane, relatamos que ela fez o Magistério, com início em 2005 e término em 2008, iniciou o curso de Pedagogia em 2008 o terminou em 2010. Em 2000, iniciou, por meio de concurso público, suas atividades na Educação Infantil – Creche na rede municipal de educação do município que realizamos a pesquisa. Em 2010, transferiu-se para a escola de Educação infantil – Creche, aqui denominada Escola nº 1.

Professora Dalva tem catorze anos de formação e dezoito de tempo de atuação, iniciou o Magistério em 1992, concluindo-o em 1997. Há de se considerar que, mesmo não havendo a exigência de formação para o trabalho em Creches, quando por meio de concurso público deu início a suas atividades na rede municipal de ensino, no município onde realizamos a pesquisa, na escola de Educação infantil – Creche, esta já estava cursando o Magistério, por isso que apresenta dezoito anos de tempo de atuação. Ela precisou interromper seus estudos durante um período, retomando-os em seguida. Professora Dalva também cursou Pedagogia, com início em 2003 e término em 2006. Na escola de Educação Infantil – Creche que foi selecionada como lócus desta pesquisa, aqui denominada Escola nº 1, atua há oito anos, ou seja, desde 2006.

3.5 Descrição das Observações

As considerações apresentadas a seguir constituíram-se a partir das observações feitas das práticas pedagógicas, das quatro professoras escolhidas como sujeitos desta pesquisa.

Cabe informar neste momento que, após a coleta do material empírico, as observações, tal como fizemos com as entrevistas, foram transcritas na íntegra.

Antes de emprendermos a análise dos dados, faremos uma breve descrição das observações no tocante à duração delas em cada turma e à quantidade realizada.

Na sala da professora Dalva, professora de Educação Infantil – Creche, numa turma de Berçário, em que a organização da sala leva em consideração a faixa etária de quatro meses a um ano de idade. A turma da professora Dalva é composta por dez crianças no total, as quais, no período das observações, estavam na faixa etária de seis meses a um ano de idade. Foram realizados três

períodos de observação, com duração de duas horas e trinta minutos cada um deles. Iniciamos a observação às 13h30, horário que as crianças estavam acordando, algumas acordavam um pouco mais cedo e ficavam com a professora no refeitório. O término das observações se dava às 16 horas, porque às 15 horas era o horário estabelecido pela Creche para o jantar das crianças do Berçário, o qual durava mais ou menos trinta minutos. Após essa refeição, fazia-se a higiene das crianças, e muitas delas dormiam novamente, o que tornava desnecessária a permanência da pesquisadora na Creche após as 16 horas, mesmo sendo o término da jornada às 18 horas. Como as crianças da faixa etária do Berçário necessitam ser atendidas em suas peculiaridades de atenção e cuidado, uma vez que não andam e algumas ainda não engatinham, permanecem a maior parte do tempo na varanda, e a mudança de local ocorre somente nos momentos de alimentação. Por isso, tanto o ambiente físico quanto as atividades desenvolvidas pela professora Dalva em função da faixa etária de sua turma repetiam-se; nesse sentido, não foram necessários muitos dias e/ou horas de observação.

Na sala da professora Cristiane, professora de Educação Infantil – Creche, em uma turma considerada mista, ou seja, composta de crianças das faixas etárias do Infantil I e Infantil II. Por essa razão, a turma da professora Cristiane tem crianças na faixa etária de dois anos a três/quatro anos de idade, com um total de quinze crianças na turma. Foram realizados quatro períodos de observação, com duração de três horas em cada um deles. Iniciamos a observação às 13h30, horário que as crianças acordavam. O término das observações se dava às 16h30. As observações feitas incluíam os horários de lanche da tarde e jantar. O término das atividades é às 18 horas, mas é permitido aos pais buscarem seus filhos a partir das 16h30, o que leva a professora a ter dificuldade em organizar qualquer atividade mais sistematizada nesse horário, em virtude das interrupções que acontecem, visto que a partir das 16h30 a professora é interrompida a todo o momento pelos pais que entram na sala para buscar os filhos. Outro fator que prejudica o desenvolvimento de atividades nesse horário é que não há como saber qual criança sairá mais cedo, o que inviabiliza inclusive a professora saber qual criança participará da atividade que desenvolverá; tais informações foram dadas informalmente pela professora. Diante do relatado e também do número de crianças que permanecem após às 16h30, optamos, então, por realizar a observação até esse horário.

Na sala da professora Bianca, professora de Educação Infantil – Pré-escola, em uma turma de Fase I, crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, com um total de treze crianças. Foram realizados três períodos de observação, com duração de quatro horas em cada um deles. Iniciamos a observação às 8 horas, acompanhando o período de chegada/recepção das crianças à escola. O término das observações se dava às 12 horas, horário de saída das crianças. As observações feitas incluíam os horários de lanche e de escovação de dentes.

Na sala da professora Aline, professora de Educação Infantil – Pré-Escola, em uma turma de Fase II, crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade, com um total de quinze crianças. Foram realizados três períodos de observação, com duração de quatro horas em cada um deles. Iniciamos a observação às 8 horas, acompanhando o período de chegada/recepção das crianças à escola. O término das observações se dava às 12 horas, horário de saída das crianças. As observações feitas incluíam os horários de lanche e de escovação de dentes.

Importante mencionar que, na escola de Educação Infantil – Pré-Escola, o número de observações que fora combinado com a direção e as professoras era de quatro observações por turma. A princípio, foram realizadas três delas e, quando voltamos para concluir a última observação, fomos informadas pela diretora da escola que a unidade escolar onde realizávamos as observações, denominada nesta pesquisa de Escola nº 2, precisou alocar crianças, funcionários e professores de outra escola de Educação Infantil – Pré-Escola, os quais, por motivo de reforma, tiveram de sair do prédio em que estavam instalados.

Em virtude dessa mudança, a direção da unidade escolar juntou turmas, visto que a escola, conforme já explicado, por atender em horário de período parcial, tinha um número reduzido de crianças nas salas, e a escola acolhida era de horário de período integral, com um número muito maior de crianças nas fases. Diante dessa necessidade, as crianças da Fase I da professora Bianca foram realocadas em outra turma de Fase I, e ela mesma ficou sem seus alunos e à disposição da unidade escolar, auxiliando as professoras nas salas. A professora Aline recebeu crianças de outra classe da Fase II, bem como a professora delas, as quais se juntaram à sua turma, o que fez sua sala ficar com um número grande de alunos; por esse motivo, a direção manteve na sala as duas professoras em uma mesma sala. Diante disso, optamos por encerrar as observações, pois a turma da professora Aline já não

apresentava a mesma configuração do início desse procedimento e a professora Bianca, conforme citado, ficou sem sua sala.

No próximo capítulo, faremos a apresentação das análises dos dados, como já anunciado. A construção das categorias de análise foi feita a partir de dois grandes eixos de análise: (i) Saber Didático-Curricular e (ii) Saber Pedagógico.

CAPÍTULO IV

SABERES DA DOCÊNCIA NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 Categorização e Análise dos Dados

Para a construção das categorias de análise, realizamos um recorte e elegemos os saberes docentes classificados por Saviani (1996): Saber Didático-Curricular e Saber Pedagógico, como eixos dessas categorias e estruturamos as análises dos dados.

A definição feita por Saviani (1996) sobre os referidos saberes já foi descrita no segundo capítulo desta pesquisa. Portanto, vamos recuperá-la de maneira sucinta nesta seção.

O saber didático-curricular, no qual estão inseridos conhecimentos relativos à organização e à realização da ação docente, apresenta o domínio de procedimentos técnico-metodológicos que correspondem à articulação de agentes, aos conteúdos, instrumentos e procedimentos, inseridos no tempo e no espaço pedagógico e, constituintes dessa saber a relação entre o professor e o aluno. E, o saber pedagógico compreende os conhecimentos produzidos pelas ciências da Educação e apresentados em teorias educacionais, articulando os fundamentos da Educação com a prática pedagógica do trabalho educativo, auxilia o professor a se situar no desempenho de sua função. Por meio desse saber nos aproximamos de teorias educacionais e do entendimento de como se organizam os processos de conhecimento e a repercussão das teorias no processo educativo.

E para a organização das categorias e a análise dos dados, utilizamos as observações realizadas nas salas das turmas das quatro professoras selecionadas como sujeitos da pesquisa e as respostas dadas por elas nas entrevistas semiestruturadas.

A partir do eixo Saber Didático-Curricular, são três as categorias de análise: organização da rotina, roda da conversa e relação professor-aluno. E do eixo Saber Pedagógico a categoria de análise é práticas pedagógicas.

A abordagem sócio-histórica elaborada por Vygotsky (1998) postula que o desenvolvimento complexo da estrutura humana se traduz em um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. O homem, então, se

constitui como um ser social por meio das interações, assim se transforma e nelas é transformado.

De acordo com essa abordagem, o desenvolvimento humano não pode ser considerado como um processo que acontece de forma previsível, de maneira gradual e linear, pois o desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica está associado ao contexto sociocultural em que está inserida a criança, processando-se de forma dialética.

Considerando os pressupostos acima descritos, compreendemos que a mediação e a interação são aspectos que asseguram a incorporação da cultura, ou seja, é possível perceber que a sobrevivência de um bebê desde o seu nascimento é garantida pela mediação e pela interação constante de adultos, isto é, por meio da atribuição de significados, das condutas e dos objetos culturais.

Vygotsky (1998) defende a ideia de que os fatores biológicos se destacam dos sociais somente no início da vida do bebê; isso ocorre porque as interações com o grupo social e os objetos de sua cultura passam a orientar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Pela interação e pela mediação as crianças passam a assimilar as habilidades que são construídas historicamente (sentar, andar, falar, etc.), o que dá início à formação dos processos psicológicos mais complexos.

Desse modo, a escola e o professor enquanto mediadores do conhecimento são fundamentais na constituição do sujeito, porque são elos entre o aluno e o conhecimento e, pela mediação, o indivíduo conhece o mundo e constrói suas representações sociais.

De acordo com a concepção de Vygotsky (2001, p. 115), o ensino é “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais”. Portanto, se faz necessário evidenciar o papel do professor no processo de ensino e desenvolvimento da criança. Segundo Pasquali (2010), não podemos considerar que o professor atue apenas como um estimulador e que, dessa maneira, seja aquele que somente acompanha o desenvolvimento infantil, mas precisamos reconhecê-lo como aquele que dirige o processo educativo.

Diante do que foi descrito, é importante compreender que o papel do professor é também o de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela

sociedade e, com isso, contribuir com o processo de inserção da criança em uma determinada cultura.

Nesse processo de inserção da criança nos elementos da cultura humana que são externos a ela e aos quais ela ainda não teve acesso, reconhecemos os conteúdos de ensino, que podem ser chamados também de conhecimentos científicos, constituintes do universo da prática pedagógica dos professores, articulados àqueles estabelecidos pela instituição escolar.

A prática pedagógica aqui mencionada traz implícito o domínio do saber-fazer, ou seja, o domínio dos procedimentos técnicos metodológicos, que são constituintes do Saber Didático-Curricular.

Para a apresentação das análises, utilizamos as observações feitas, tomando-as e evidenciando os **episódios** como objeto de análise. E por meio dessa análise e a partir dela buscamos conhecer os saberes mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

4.1.1 Saber didático-curricular

Na organização e realização das práticas das professoras nas unidades escolares está contido o Saber Didático-Curricular, no qual se encontra implícito o domínio do saber-fazer, o domínio dos procedimentos técnico-metodológicos que devem ser articulados aos conteúdos, aos instrumentos e à relação dos agentes envolvidos nesta ação e que se encontram inseridos no tempo e no espaço pedagógico, representados na rotina escolar e o que dela faz parte.

4.1.1.1 Organização da rotina

No que se refere ao domínio dos procedimentos técnico-metodológicos, existe a articulação dos conteúdos, instrumentos e procedimentos, constituintes da prática pedagógica, resultado da organização e realização docente.

Reconhecendo que todos os humanos não possuem os conhecimentos necessários à vida em sociedade quando nascem, as práticas sociais, então criadas para produzir e reproduzir os conhecimentos, são fundamentais. Isso evidencia que os conteúdos da prática pedagógica não têm natureza somente material.

Compreendida como auxiliar na construção da noção de tempo para as crianças, a rotina¹⁷, utilizada também como organização do tempo pedagógico nas escolas de Educação Infantil, tem sua importância por ser a referência necessária para que as crianças lidem com o tempo escolar, que é também instrumento de apropriação da cultura, porque passa a ser uma forma de marcar a relação da criança com o mundo.

Por meio da rotina estabelecida nas escolas de Educação Infantil, as crianças vivenciam e experimentam a temporalização em um contexto social fora da família, pois é realizado de forma intencional.

Essa organização de tempo e espaço presente no universo das escolas de Educação Infantil, da maneira que atualmente observamos, sofreu influência do RCNEI (1998). Documento que é compreendido como de utilização obrigatória pelas Secretarias de Educação (SE) municipais, apesar de o MEC não estabelecer tal obrigatoriedade, e entendido como sendo um currículo nacional para a Educação Infantil, O RCNEI (1998) integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC, os quais são de utilização obrigatória.

Os debates em torno das propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil, segundo Kramer (2002), ocorreram em 1995, por pesquisadoras e pela primeira vez, a pedido da Coordenação Geral de Educação infantil (COEDI) do MEC.

O objetivo posto com a publicação desses Parâmetros foi de implementar as diretrizes já estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil de 1994, as quais foram definidas pelo MEC/COEDI, tendo como “[...] ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil” (BRASIL, 1996a, p. 8).

Tal implementação se deu em consonância com os paradigmas que norteavam as propostas de concepções pedagógicas para a Educação Infantil e serviu de base para a implementação de outras políticas públicas para a área de Educação do governo federal da época.

¹⁷ Anterior a publicação do RCNEI, as rotinas no contexto da Educação Infantil constituíam objeto específico de estudos para autores como Freire (1998), Batista (1998). No entanto, por ser considerado um documento oficial de organização curricular, o RCNEI mobilizou discussões e estudos, abrangendo a rede pública de ensino a respeito do tema: rotina na educação infantil.

Em virtude da configuração e disseminação dadas ao RCNEI (1998), ele passa a ser considerado como “o” currículo da Educação Infantil, apesar de os documentos apresentarem-no como uma proposta a ser seguida ou não. Na prática, a apresentação dada a ele pelas SE foi de obrigatoriedade para uso nas escolas de Educação Infantil.

As colocações apresentadas se justificam, visto que não é pretensão desta dissertação discutir e/ou apontar as concepções e teorias pedagógicas implícitas no discurso do RCNEI (1998), e sim apresentar as especificidades da Educação Infantil e a sistematização das ações que observamos nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil.

E por causa dessa configuração que se instituiu em torno do RCNEI (1998) é que trazemos a definição do que representa a rotina de acordo com esse documento: “[...] a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 1998, p. 54).

Conforme observações feitas nas duas escolas de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), percebemos que a rotina diária é elaborada e organizada especificamente pelas respectivas diretoras das escolas, e o objetivo da rotina, de um modo geral, é orientar a organização diária do trabalho do professor e equalizar a utilização dos espaços físicos para todas as turmas.

Acompanhamos a rotina de duas escolas de Educação Infantil, uma Creche, que atende alunos da faixa etária de quatro meses a três/quatro anos de idade, e de uma Pré-Escola, que atende crianças da faixa etária de quatro/cinco anos a cinco/seis anos de idade.

Realizamos a transcrição dessas observações, que foram registradas em um diário de campo no qual constam vivências e experimentações do dia a dia das duas escolas de Educação Infantil. Organizamos tais registros em **episódios**, por meio dos quais iremos proceder à análise, levando em consideração, também, as respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas.

Na escola de Educação Infantil – **Creche**, as crianças são entregues às professoras nas salas de aula ou nos momentos do café da manhã. Na organização de horários da rotina, não existe um lugar fixo para o recebimento das crianças.

As professoras de Educação Infantil – Creche recebem uma folha impressa, na qual se apresenta um quadro com a indicação de quais locais as crianças usarão e em quais horários. Esse quadro é organizado com um intervalo de trinta minutos, ou seja, é o tempo que cada turma permanece em cada local. Exceção feita para as turmas do Berçário, pois, como as crianças desse nível necessitam ser atendidas em suas peculiaridades de atenção e cuidado e, por isso, precisam de muita ajuda para mudança de local, as professoras solicitaram à direção a não participação delas nesse rodízio de espaço.

No tocante à rotina das turmas do Berçário, a diretora organizou, a princípio, o uso de dois espaços: varanda e gramado. Porém, com o número restrito de funcionários para ajudar nos deslocamentos, ela optou por deixar somente a varanda, local ventilado, bem iluminado e amplo, bem como dividido por um pequeno portão, o que forma dois espaços.

As crianças do Berçário ficavam bem acomodadas na varanda; por isso, diferentemente das outras turmas da Creche, o horário de atividades e uso do local não se restringia apenas a trinta minutos.

A rotina das atividades da turma de Berçário era assim organizada: lanche da tarde, atividades na varanda, jantar e sono. Para o deslocamento das crianças do refeitório para a varanda e vice-versa, a professora Dalva contava com a ajuda de uma auxiliar de Educação Infantil. Importante mencionar que as duas auxiliares da Creche não eram fixas nessa turma, elas prestavam ajuda a professoras de todas as turmas. No entanto, no entendimento da pesquisadora, só duas auxiliares em uma unidade escolar é um número muito reduzido diante da demanda apresentada.

Como já informado, as professoras da escola de Educação Infantil – Creche recebem uma folha impressa contendo um quadro da organização da rotina do trabalho delas. No Quadro 3 apresentamos a planilha utilizada pela professora Cristiane.

Quadro 3 – Rotina de horários e atividades da semana para a turma da professora Cristiane

Horários	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
14h30	Areia	Dormitório 1	Casa da Boneca	Dormitório 2	Salão
15h00	Brinquedo Recreativo	Casa da Boneca	Quiosque	Calçadão	Salão
15h30	Salão	Varanda 2	Areia	Casa da Boneca	Varanda 1
15h50	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h45	Dormitório 3	Dormitório 3	Dormitório 3	Dormitório 3	Dormitório 3/ Brinquedo Recreativo

Fonte: Planejamento da professora Cristiane.

Na folha entregue às professoras, além do quadro da rotina de horários e atividades, consta também uma caracterização de atividades que devem ser feitas com as crianças, a qual está localizada na parte inferior da folha, logo abaixo do quadro, por exemplo, repete-se a escrita da palavra “**Areia**” e, na sequência, são descritas algumas orientações de atividades que poderiam ser desenvolvidas no local, visto que a denominação é para indicar o espaço do tanque de areia. Também são escritas orientações para os outros espaços nesse quadro, o qual acabou se tornando uma espécie de roteiro de dicas.

Na escola de Educação Infantil – **Pré-Escola** todas as turmas são recepcionadas no portão por uma monitora, e em seguida vão ao pátio da escola onde a professora as aguarda e depois as acompanha até a sala de aula.

As professoras Bianca (turma da Fase I) e Aline (turma da Fase II) realizam o seguinte procedimento quando as crianças chegam perto das salas de aula: antes de elas entrarem nas salas de aula e antes de pendurarem suas mochilas em um suporte fixado em uma parede, próximo à sala de aula da turma, as crianças tiram o caderno de recados de suas mochilas, organizam-se novamente em fila e apresentam-no para as professoras que ficam posicionadas em pé em frente da porta da sala de aula. Elas verificam os cadernos um a um, em busca de possíveis bilhetes enviados pela família.

Após a apresentação do referido caderno, as crianças entram em suas salas de aula, sentam-se no chão e formam uma roda, as professoras também se juntam à turma e sentam-se em uma cadeira, fechando esse círculo. Fica formada, então, a roda da conversa.

Especificamente na sala da professora Aline, observamos o registro da rotina do dia em um canto da lousa. Cada etapa da rotina era apresentada por meio de

representação de escrita da ação a ser feita combinada com um desenho correspondente à ação, sempre com destaque para a letra inicial da palavra.

Desse modo, a rotina da turma era assim apresentada na lousa: (i) escrita da palavra “**Roda da conversa**” e na frente o desenho de crianças sentadas no chão formando uma roda; (ii) escrita da palavra “**Atividade**” e na frente o desenho de um caderno; (iii) escrita da palavra “**Lanche**” e na frente o desenho de pães, um sobre o outro com alface no meio (desenho tradicional de lanche); (iv) escrita da palavra “**Escovação**” e na frente o desenho de uma escova de dentes; (v) escrita da palavra “**Brinquedo**” e na frente o desenho de um balanço; (vi) escrita da palavra “**Tchau**” e na frente o desenho de uma mão fazendo tchau.

Compreendemos que esses procedimentos estabelecidos pela escola podem ser considerados como procedimentos culturais e têm como objetivo auxiliar as crianças em sua auto-organização, bem como na diminuição da ansiedade em relação às atividades que estão previstas na rotina. O mesmo se estende às atividades relativas às necessidades básicas de cuidado com as crianças.

O uso de placas para situar as crianças nas atividades que são feitas durante o dia era um procedimento solicitado pela SE às escolas de Educação Infantil do município; porém, com o passar do tempo, ficou a critério de cada unidade escolar e/ou professora utilizá-lo ou não.

A professora Bianca não fazia uso de placas com desenho de rotina e também não fazia os desenhos na lousa para a representação da rotina do dia, tinha como procedimento anunciar oralmente às crianças o que fariam no dia.

Tanto as professoras de Educação Infantil–Pré-Escola como as professoras de Educação Infantil-Creche, tendo em mãos a rotina estabelecida pelas diretoras das escolas, organizam seus planejamentos mensal e diário.

No planejamento mensal, são descritos o objetivo geral e os específicos, os procedimentos e as estratégias a serem desenvolvidos durante o bimestre e/ou semestre com a fase e turma nas quais as professoras estão lecionando. Para o planejamento diário, que é feito após a elaboração do planejamento mensal, as professoras utilizam-se deste e estabelecem quais atividades e estratégias serão utilizadas na semana.

4.1.1.2 Roda da conversa

Nas escolas de Educação Infantil – **Pré-Escola**, a roda da conversa é uma prática muito utilizada e faz parte da rotina diária da escola. Nela vemos inseridas, além da “fala” das crianças sobre as novidades, a apresentação e a orientação feitas pelas professoras das atividades sistematizadas que serão realizadas no dia, bem como a chamada, cujo objetivo é o registro (norma institucional) dos presentes e ausentes. Para fazer a chamada, as professoras da Pré-Escola usam como estratégia contar junto com a turma uma a uma as crianças presentes, fazendo registro de todas elas (ausentes e presentes) na lousa.

E no tocante à localização temporal, para que as crianças se situem com relação ao dia/mês, a professora, junto com as crianças, realiza o registro correspondente ao dia no calendário.

A roda da conversa também tem como objetivo estimular o desenvolvimento da linguagem oral e contribuir para a aprendizagem da escuta, isto é, atenção voluntária, capacidade de criação/imaginação, memória e raciocínio lógico. O procedimento utilizado nessa unidade escolar é o contar novidade, a qual se caracteriza por algum fato novo ocorrido com a criança.

De acordo com Warschauer (1993), utilizando a roda da conversa nas salas de aula, compreendemos que a narrativa é um instrumento muito importante na formação de sujeitos do conhecimento, isso porque eles se tornam autores de sua própria história. Tal afirmação “é” ratificada quando se propõe às crianças que narrem fatos vivenciados na roda da conversa.

Assim, propiciamos nesse espaço que singularidades sejam evidenciadas, concebendo as crianças como únicas nas narrativas que apresentam dos acontecimentos.

Segundo Warschauer (1993, p. 5), nas narrativas da roda da conversa favorecemos “[...] uma tomada de consciência e uma grande possibilidade de tomar a vida nas mãos, tendo mais autoridade sobre ela e podendo exercer sua autonomia [...]”.

Abaixo transcrevemos os **episódios** observados da roda da conversa nas salas da Fase I e da Fase II da escola de Educação Infantil – **Pré-Escola**.

Fase I – Professora Bianca

As crianças entram e sentam na roda, a professora lembra-as da visita (pesquisadora) que terão naquele dia, e as crianças se apresentam dizendo uma a uma seu nome. Uma delas não é brasileira (tem dificuldade com a língua) e não se apresenta, não diz seu nome, solta algumas palavras como se estivesse falando com ela mesma. Uma das crianças pergunta por que ela tá falando em “inglês”, e a professora responde:

Professora Bianca: *“Não está falando em inglês, está falando em castelhano.”*

A professora pergunta se as crianças têm novidades:

Criança: *“Minha mãe comprou sapato que não é de amarrar.”*

Professora Bianca: *“De velcro?”*

Uma criança comenta que um amigo a machucou no fim de semana.

Professora Bianca: *“Onde você se machucou?”*

A criança mostra o local na perna.

Professora Bianca: *“Como chama este lugar que você está me mostrando?”*

A criança não sabe.

A professora se aproxima, vê que o machucado é grande, comenta sobre os cuidados que se deve ter para tratá-lo e depois diz:

Professora Bianca: *“Aqui é o calcanhar.”*

Enquanto algumas crianças estão contando as novidades, outras começam a conversar entre si, e a professora diz:

Professora Bianca: *“J... vamos ouvir a amiga, porque no momento em que você falou ela te ouviu. Vamos respeitar!”*

(Episódio apresentado no APÊNDICE L).

Fase II – Professora Aline

[...] a professora pergunta para as crianças se elas têm novidades. A pergunta feita pela professora às crianças foi:

Professora Aline: “G”... *(dirigindo o olhar a uma das crianças da turma), “você tem alguma novidade?”*

Depois a pergunta é direcionada a cada criança na roda, poucas crianças quiseram falar.

Uma das crianças diz que quer falar, quer contar a novidade. É possível perceber que, assim como outras crianças que querem contar a novidade, todos iniciam sua fala com a frase: *“Outro dia ...”*

[...] As novidades que as crianças relatam são relacionadas a passeios que fizeram com os pais. Observamos também que, geralmente, quando uma criança comenta sobre um fato, por exemplo, um passeio, as outras crianças repetem o mesmo comentário.

Assim como é comum, aparecer na fala das crianças o uso do dia no futuro e do verbo no passado:

“Amanhã eu passeei com minha mãe na praça.”

A professora ouve com atenção o que todas as crianças dizem [...].

(Episódio apresentado APÊNDICE K).

Nesses **episódios**, percebemos que a partir da interação entre professor/a aluno/a escola, ou seja, entre os diferentes sujeitos, se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento das estruturas mentais.

Segundo o que postula Vygotsky (1998), a interação social tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Por meio das relações sociais e por intermédio da linguagem ele se constitui e se desenvolve, ou seja, o sentido das coisas é apresentado ao homem por meio da linguagem. Para o autor,

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as

crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade [...]. (VYGOTSKY, 1998, p. 31).

A compreensão sobre a importância da roda da conversa apresentada pela professora Aline é expressa na frase que se segue, conforme resposta dada na entrevista semiestruturada (apêndice G) sobre a importância dessa atividade na rotina escolar:

Professora Aline: “[...] é o começo de uma interação que você tem ali com os alunos [...] uma maneira de você criar um vínculo, de você estar ali mais próximo da criança [...]. E também na roda da conversa, o professor tem a oportunidade de apresentar as atividades da semana e depois mais detalhadamente do dia, e, nessa apresentação da atividade, conversar com as crianças, fazendo-as compreenderem de que forma faremos as atividades. Assim, as crianças podem perguntar, e o professor, em cima da dúvida das crianças, elabora mais perguntas, instiga, assim, o pensamento das outras crianças.”

Diante do exposto, podemos afirmar que essa forma de interação social (a linguagem) é imprescindível, já que, para além de sua função social e comunicativa, a linguagem possui também a função de organizar e planejar o pensamento. Considerando esse pressuposto de organização e planejamento do pensamento, apresentamos o **episódio** a seguir, presenciado na turma da professora Aline.

[...] a professora se levanta e inicia uma conversa com as crianças sobre o calendário, o qual é produzido por ela e apresenta tamanho suficiente para que fique visível às crianças quando pendurado na lousa. A professora retira o calendário do local onde está pendurado e fica com ele em suas mãos. É possível perceber que no calendário há registros (nos quadrados nos quais estão os registros do dia do mês) de desenhos que representam algum acontecimento marcante do dia. Esses desenhos aparecem somente quando a professora tem de enfatizar algum fato que deverá ser realizado no dia, por exemplo, desenho de um caderno representando o dia de levar tarefa para

casa ou desenho de um livro representando o dia de levar livro da biblioteca para casa.

Professora Aline: *“Hoje é o dia que vamos organizar as pastas de atividades feitas aqui na escola e que vocês vão levar para casa. Quando vocês levarem, não precisa trazer de volta para a escola. Hoje é terça-feira, amanhã é quarta-feira, vocês vão levar as atividades na pasta embora quinta-feira.”*

Enquanto fala com as crianças vai, apontando os dias no calendário.

(Episódio apresentado no APÊNDICE K).

O processo de aquisição da linguagem está ligado ao processo de apropriação de conceitos pela criança. E o processo de formação de conceitos que se desenvolvem ao longo da vida necessita do desenvolvimento de muitas funções intelectuais, como: atenção voluntária, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar. Há de se destacar também que, para serem apropriados, os conceitos dependem da capacidade de generalização. Esclarecendo: os conceitos são construções culturais internalizadas pelo indivíduo ao longo de sua aprendizagem e desenvolvimento.

A formação de conceitos surge e se configura no curso de uma operação complexa, o que auxilia na resolução de problemas.

Nesse sentido, há de se considerar o contexto, pois o conceito se forma a partir de uma situação concreta, tem a palavra como meio primordial para a resolução do problema, e a abstração e a generalização só se dão por meio da linguagem.

Observando o **episódio** da turma da professora Aline, no qual ela utiliza o calendário – um signo construído socialmente – para apresentar às crianças o conceito de tempo: dias da semana e quantidade de dias que faltam para elas levarem a pasta para casa, ou seja, na representação de sua fala *“Hoje é terça-feira, amanhã é quarta-feira, vocês vão levar as atividades na pasta embora quinta-feira”*, apontando os dias com o dedo, auxilia no processo de desenvolvimento cognitivo, visto que provoca nas crianças a construção de conhecimento e conceito a partir do nível de desenvolvimento potencial.

Em relação a isso, consideramos a definição de conceito de Vigotski (2008, p. 104), que muito contribui para a elaboração das atividades pedagógicas:

[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que simples hábito mental: é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento da criança já tiver atingido o nível necessário.

4.1.1.3 Relação professor(a) e aluno(a)

De acordo com a concepção vigotskiana, o ser humano se humaniza e desenvolve suas capacidades nas relações com os outros. De acordo com essa concepção, a constituição humana e a construção de nossa história passam pela vivência com os outros, e a criança, tal qual o adulto, traz em si as marcas de sua própria história.

Desse modo, nas relações estabelecidas no ambiente escolar, as quais, de um modo geral, passam necessariamente pelos aspectos emocionais, sociais e intelectuais, há de se considerar tanto a história da criança como a do professor. Este, ao compreender a importância das relações no desenvolvimento das potencialidades, proporcionará situações com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças, compreendendo-as em seus medos, desejos, curiosidades.

Na sequência, descrevemos **episódios** referentes à turma da professora Cristiane, docente da escola de Educação Infantil – Creche.

Infantil I – episódio presenciado na atividade da casinha da boneca:

[...] Uma das crianças comenta, chamando a atenção da professora:

Criança: *“Eu vou fazer comida.”*

Professora Cristiane: *“Que comida você vai fazer?”*

A professora Cristiane conversa, indagando sobre o que as crianças estão fazendo e participa da atividade com elas durante todo o tempo em que estas estão brincando na casinha. [...]

(Episódio apresentado no APÊNDICE I).

Infantil I – episódio observado na atividade de leitura no quiosque:

[...] A professora está contando uma estória e é interrompida por uma das crianças, que grita avisando as outras crianças sobre uma escada que elas conseguem enxergar quando olham para o muro da Creche.

Nesse momento, todos param de prestar atenção à narrativa da estória e começam a olhar para o lado de fora da escola. A professora Cristiane então diz:

Professora Cristiane: *“Vamos todos ver a escada.”*

Todos se levantam de onde estão sentados, e a professora Cristiane deixa que observem a escada, bem como observam um homem que começa a subi-la, indo até o telhado de uma construção que está ao lado da Creche. A observação é autorizada por alguns minutos, aí a professora chama todas as crianças, que se sentam novamente no chão, e a professora continua a contar a estória. [...]

(Episódio apresentado no APÊNDICE I).

Observamos no **episódio** transcrito acima que a professora Cristiane considerou, em sua ação, a fase que as crianças estavam. Com isso, ela demonstrou compreender que seus alunos não possuíam recursos suficientes relacionados à atenção voluntária, para continuarem prestando atenção à estória que ela narrava, quando voltaram a atenção a um elemento externo que, naquele momento, era o mais importante para eles.

A atenção voluntária, segundo os pressupostos vigotskianos, será construída ao longo do desenvolvimento da criança na interação com o meio em que vive por meio da mediação de signos e símbolos na interação com o outro, assunto que foi tratado na seção 2.4 do segundo capítulo desta dissertação. Importante ressaltar que, mesmo no decorrer desse desenvolvimento, o ser humano apresentará mecanismos da atenção involuntária.

As crianças, considerando o desenvolvimento humano, apresentaram atitudes de atenção involuntária, ou seja, o estímulo externo, fez com que as crianças focassem a atenção em outro objeto, e não na estória que a professora contava.

No desenvolvimento humano o campo interno da atenção inclui atividades nem sempre conscientes relacionadas com a motivação e o interesse do indivíduo, compreendemos assim que a atenção possui caráter seletivo.

A professora revela em sua ação que considera, conforme já descrito, a fase das crianças, bem como respeita esse processo de desenvolvimento da atenção voluntária e involuntária. O respeito demonstrado pela professora ao interesse e o que motivou a vontade de observar um elemento externo, transmite às crianças segurança e confiança em compartilhar com a professora os seus desejos e vontades, parte integrante do desenvolvimento de emoções.

Tassoni e Leite (2011), considerando a obra de Vygotsky (2004), compreendem que esse autor concebe as emoções em processos de contínuo desenvolvimento, isto é, elas passam por um processo evolutivo, por um processo de refinamento. Para Vygotsky (2004 apud TASSONI; LEITE, 2011), as emoções, parte da herança biológica, constituem-se nas dimensões orgânicas e sócio-histórico-culturais, mas transformam-se na e pela interação que cada indivíduo tem com seus pares, em funções psicológicas superiores. Em outras palavras, na perspectiva desenvolvimentalista vigotskiana, pelas interações sociais as reações emocionais apresentam nova forma de manifestação ao perder o caráter instintivo e dar lugar às manifestações emocionais conscientes.

Consideremos também, nessa análise o **episódio** transcrito abaixo, no qual a professora Bianca auxilia seu aluno em uma atividade que faz parte da rotina do desenvolvimento da roda da conversa. Analisando esse **episódio**, observamos que a professora, em sua ação e na forma que conduz toda a ação do aluno até a finalização da atividade, considera a dificuldade que ele apresenta, não desqualifica nenhuma de suas tentativas; pelo contrário, em sua ação, encoraja-o positivamente a continuar e a finalizar o que foi proposto com sua ajuda e respeita a sua zona de desenvolvimento proximal.

Observando as ações das professoras, constatamos que elas promovem movimentos de aproximação, segurança e tranquilidade, característicos de reações emocionais, de acordo com estudo de Tassoni e Leite (2011), e que devem ser atitudes do professor mediador, na sua ação de interação com o outro, que podem ser observados no **episódio** que será transcrito abaixo, ocorrido na turma na professora Bianca. É possível afirmar que a ação da professora possibilita às crianças sentirem-se mais capazes de realizar o que lhes é esperado.

As ações apresentadas das professoras Cristiane e Bianca trazem sentimentos positivos para os processos de ensino e aprendizagem, bem como mais possibilidades de realização por parte dos alunos sem que haja tensão. Isso porque nos dois **episódios** transcritos as professoras respeitam as necessidades educativas das crianças.

Fase I

A professora pede que o ajudante conte o número de crianças presentes, ele tem dificuldade, a professora chega perto e fala que ele precisa fazer isso oralmente e alto para que todos ouçam o número, pega na mão do ajudante e com ele conta as crianças uma a uma.

Após essa contagem, a professora fala o número de crianças e conta também o ajudante. São oito crianças nesse dia, e ela mostra um cartaz:

Professora Bianca: *“K... olha no cartaz com estrelinhas e veja qual é o número 8.”*

No cartaz em que aparecem os numerais, aparecem também desenhos, os quais representam a quantidade do numeral descrito, ou seja, número 8, oito estrelinhas.

Pede que o ajudante faça o registro do número na lousa. Como ele apresenta dificuldade, a professora escreve o número, mostrando-o para a criança, a qual realiza a cópia do numeral embaixo do número escrito pela professora na lousa. Depois, ela apaga o número que escreveu e deixa somente o escrito pelo ajudante.

(Episódio apresentado no APÊNDICE L).

À medida que ocorre o desenvolvimento intelectual, as emoções, por não permanecerem invariáveis, passam a integrar o intelecto e outras funções psíquicas em uma ação dialética. De acordo com Toassa (2009, p. 28), as emoções são integradas ao contexto da vivência, pois

Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica. Pensamento e emoção se integram na vivência, não mais se opondo.

[...] As vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica. Na teoria histórico-cultural propriamente dita, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto a partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição.

Não se pode desconsiderar, então, as relações e a qualidade delas, presentes no contexto escolar entre os professores e as crianças, bem como entre elas. Como já citado, dentro do contexto escolar, cada criança traz uma história, e nesse contexto, pelas interações, outras histórias vão se compondo. E as experiências vividas nas interações no contexto escolar marcam os processos de significação dos conteúdos escolares e também as situações em que eles ocorreram.

Desse modo, entendemos que experiências que possibilitem aos alunos a compreensão de que são capazes de realizar alguma tarefa, isso em virtude da relação de aproximação do professor com seu aluno, atribuem um significado e um sentido ao processo de conhecimento.

Consideramos que a forma de agir do professor afeta diretamente a relação do aluno com o conhecimento. Aquilo que a criança faz com ajuda, em um dado momento, provavelmente o fará sozinha em uma nova tentativa.

Tal fato é revelado no **episódio** observado na sala da professora Bianca, o qual, segundo nosso entendimento, comprovado o descrito por Vygotsky (2010) sobre o nível de desenvolvimento real, definido como aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e sobre o nível de desenvolvimento potencial, configurado como aquilo que a criança realiza com ajuda do outro. Assim, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial caracteriza-se por ser a zona de Desenvolvimento Proximal, na qual as aprendizagens acontecem.

Ou seja, considerando os pressupostos vigotskianos, sabe-se que a criança só é capaz de imitar aquilo que está na sua zona de Desenvolvimento Proximal. Observemos a explicação dada pela professora, no referido **episódio**, quando questionada sobre o motivo de ter escrito o número na lousa:

Professora Bianca: *“Porque a criança não estava segura de escrever o número [...] então era o modelo mais próximo para ele copiar [...]”*. E depois, ao perguntar-lhe sobre o porquê de ter apagado o número que ela escreveu

depois de seu aluno tê-lo copiado, ela responde: “[...] o combinado era termos na lousa a representação do ajudante [...].”

(Episódio apresentado no APÊNDICE L).

Pode-se observar o quanto é relevante propiciar experiências de trocas nas interações sociais, como trabalhos em grupos, rodas de conversa e nos momentos de compartilhar experiências. O mesmo acontece nas interações com os bebês. É o que demonstram os **episódios** referentes a ações da professora Dalva observados em dias diferentes, que se seguem:

Berçário

Professora Dalva pega uma bola e a rola para uma das crianças, que está sentada um pouco mais distante da turma (engatinhou para longe atrás de um brinquedo), a professora pede-lhe para jogar a bola, a criança joga para a professora Dalva, e a professora rola novamente para ela. [...]

Em alguns momentos, a professora Dalva senta-se no tapete com as outras crianças e oferece-lhes brinquedos. Vira algumas crianças, colocando-as na posição de engatinhar, e coloca um brinquedo na frente delas, incentivando-as a buscá-lo. [...]

Os bebês gêmeos de 7 meses, que estão semideitados próximos um do outro, denominados aqui “L” e “R”, usam o encosto que a professora Dalva colocou. Quando “L” começa a chorar, a professora Dalva o acalma passando a mão no peito dele com carinho, conversa com ambos, virando um de cada vez em um colchonete:

Professora Dalva: “*Vamos virar?*”

E vai virando devagarzinho a criança “L”, colocando-a de bruços.

Arruma o corpinho, estica os braços, vai acomodando a criança no sentido de engatinhar, enquanto faz isso canta:

Professora Dalva: “*Vira, vira, vira...*”

Incentiva a criança “L” a buscar um brinquedo colocando-o em frente dele.

Pega “R” que está um pouco choroso, estica seus braços no sentido das pernas, vai virando seu corpinho para colocá-lo de barriga para baixo. Ao fazer isso, ela canta:

Professora Dalva: *“Vira, vira, vira...”*

E oferece brinquedos também.

Enquanto “R” faz um esforço para pegar os brinquedos, “L” chora. A professora Dalva o acalma, e “L” também se esforça para pegar os brinquedos.

A professora Dalva continua cantando algumas músicas, batendo palmas. Enquanto canta para os bebês, olha para eles. [...]

(Episódio apresentado no APÊNDICE J).

Essas ações da professora Dalva demonstram que ela tem conhecimento da importância das relações de troca entre adulto (mediador) e crianças no desenvolvimento destas. Tal afirmação é ancorada na resposta dada pela professora Dalva, por meio da qual justifica suas ações:

Professora Dalva: *“Provocando a criança, permitindo que ela alcance um objeto que está próximo [...] não perder este foco: criança, desenvolvimento e adulto mediador [...]*

Costumo dizer que, na faixa etária de Berçário, o objeto não é nada, os objetos que pego não são nada se não houver uma mediação minha [...] Se eu colocar os brinquedos no chão para as crianças e cruzar os braços, eles não se desenvolvem, precisam de mim falando com eles, cantando, conversando, dividindo os brinquedos, a atenção.”

E completa respondendo de que forma suas atividades promovem o desenvolvimento das crianças:

Professora Dalva: *“As minhas atividades desenvolvem-se a partir da interação adulto/criança; se não houver isso, não há como haver o desenvolvimento. Se não interagir objeto/criança, criança/criança, eles não*

vão fazer esta ponte, eles vão ficar ali..., só eu sanando as necessidades de colo, choro e acabou.

Então é... sou eu demonstrando objetos, brincando fantasiosamente com eles. Às vezes, um objeto, um carrinho, vira um telefone, um microfone, então... quer dizer estou inserindo eles em um contexto [...].”

Diante do exposto, podemos afirmar que essas crianças, a partir das interações, da vivência dessas experiências, desenvolverão suas potencialidades. Nesse sentido, considerando a teoria sócio-histórica, a criança se desenvolve plenamente quando tem como suporte outros indivíduos de sua espécie e recursos auxiliares que lhe são oferecidos, conforme nos esclarece Pino (2001, p. 41):

Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações, das classificações; mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas. Evidentemente, nesse processo de apropriação cultural o papel mediador da linguagem (a fala e outros sistemas semióticos) é essencial.

Procuramos apresentar por meio da análise desses **episódios** o Saber Didático-Curricular, que emerge das ações das professoras por nós observadas.

O Saber Didático-Curricular é definido como o saber compreendido por ser o domínio dos conhecimentos na forma de organizar a ação docente, na ação da atividade educativa, no contexto das relações entre professor e aluno. Nesse contexto, insere-se também o domínio do saber-fazer, que corresponde a toda dinâmica do exercício das práticas pedagógicas.

Na prática da ação docente, estão inter-relacionados o Saber Didático-Curricular e o Saber Pedagógico. No entanto, sendo a essência na formação dos professores, o Saber Pedagógico só é garantido pelo domínio do Saber Didático-Curricular.

O Saber Pedagógico, que abordamos a seguir, apresenta a base da construção da função educativa. Por meio dele nos aproximamos das teorias educacionais, do entendimento de como se organizam os processos de conhecimento e da repercussão das teorias no processo educativo.

4.1.2 Saber pedagógico

O Saber Pedagógico é o resultado da articulação entre os fundamentos da Educação que são produzidos pelas Ciências da Educação e apresentados nas Práticas Pedagógicas elaboradas pelos professores

4.1.2.1 Prática pedagógica

Como já descrito no segundo capítulo desta pesquisa, a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio. Para Vygotsky (1998), o sujeito é interativo, visto que os conhecimentos são adquiridos nas relações com outro na situação de troca com o meio.

Desse modo, tendo em conta os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie e acreditar que a criança possa se desenvolver naturalmente com o tempo, ou seja, é necessário que o sujeito esteja inserido em ambientes que propiciem aprendizagens e que sem a mediação e a interação da criança com o outro, ela não conseguirá se desenvolver.

E cientes de que a Educação tem como finalidade o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando-lhe o aprimoramento de suas características biológicas, psicológicas, sociais e culturais, compreendemos que, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros sujeitos, o homem se humaniza, o que ocorre em um processo histórico e social.

Na escola esse processo é favorecido e, considerando que a mediação impulsiona a aprendizagem, é importante que o professor entenda que é dele essa função no âmbito do espaço escolar, isto é, ele é o mediador entre a criança, a cultura e sua relação com o mundo.

Isso significa que é o professor quem faz, de maneira intencional, a mediação da criança com o mundo. Chamamos isso de relação mediada, que é compreendida quando observamos as práticas pedagógicas do professor fundamentadas em seu Saber Pedagógico, o qual, conforme citado acima, é produzido pelas ciências da Educação e apresentado nas teorias educacionais, que têm como objetivo articular os fundamentos da Educação com a prática pedagógica do trabalho educativo.

Logo, a práxis do professor é expressa por meio do Saber Pedagógico do cotidiano da vida escolar, no qual ele revela reconhecer na criança um ser pensante, que vincula sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura e, assim, é capaz de construir suas próprias representações do real.

A construção dos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem ocorre, a princípio, na formação inicial dos professores. Esse embasamento teórico é produzido pelo saber científico, o qual é elaborado por pesquisadores e teóricos da Educação que fundamentam a reflexão e ação do professor.

Com base nesse esclarecimento, podemos afirmar que os conhecimentos adquiridos na formação inicial dos professores contribuem para a construção do Saber Pedagógico, e este, por sua vez, contribui para a construção de uma prática docente pautada em conhecimentos científicos e para o desenvolvimento de aspectos pessoais e políticos dos docentes. Tal contribuição favorece a formação global do indivíduo.

Ciente da importância do Saber Pedagógico na vida do professor, o docente formador do curso de Pedagogia deve proporcionar aos futuros profissionais o conhecimento dos princípios, objetivos e das estratégias do trabalho docente, os quais serão utilizados pelos futuros professores na organização do desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como na organização do ambiente escolar, em sua relação com os alunos, por meio do conhecimento do processo de aprendizagem por ele adquirido e que será aprimorado em sua trajetória profissional.

Especificamente em relação ao contexto educacional brasileiro, podemos sintetizar as teorias educacionais que se tornam instrumentos de análise da prática educativa.

Nesse viés, contribuem para nossa reflexão duas obras, uma de Dermeval Saviani (2008b) – “Escola e Democracia” e outra de José Carlos Libâneo (1986) – “Democratização da Escola Pública”. A primeira aborda uma estruturação teórica sobre as principais concepções da Educação presentes na história da educação brasileira. A segunda apresenta a classificação das tendências pedagógicas relativas à prática escolar.

A classificação das teorias educacionais apresentada por Saviani (2008b) é feita em dois grupos: (i) Teorias Não Críticas e (ii) Teorias Críticas.

Segundo as Teorias Não Críticas, a sociedade é organizada de forma harmoniosa, na qual ocorre a integração de seus membros. Nessas teorias, o papel

da Educação é promover a integração dos indivíduos na sociedade, e a estrutura política e econômica da sociedade não é questionada. A escola torna-se instrumento de igualdade social na medida em que oferece oportunidades iguais para todos. O autor identifica como Teorias Não Críticas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

As Teorias Críticas, por sua vez, discordam da estrutura da sociedade dividida em classes antagônicas. Essa divergência de classes tem como característica a força, ou seja, as relações de poder se estabelecem com base no poder econômico e, portanto, se manifestam nas condições de produção de vida material. A proposta dessa teoria é explicar o papel da escola e seu funcionamento nesse modelo de sociedade, por isso não apresenta uma proposta pedagógica, conforme explica Saviani (1982, p. 16).

Libâneo (1986) apresenta as tendências pedagógicas divididas em dois grupos: (i) Liberal e (ii) Progressista. Essa divisão que o autor apresenta centra-se na análise da prática pedagógica.

Tal como na categorização das características apresentadas por Saviani (2008b), nas classificações expostas por Libâneo (1986), a pedagogia Liberal corresponde às características apresentadas pelas Teorias Não Críticas (entendendo a escola como aquela que prepara o indivíduo para exercer uma determinada função na sociedade) e a Progressista, pelas Teorias Críticas (compreende a Educação como processo sociopolítico).

Ambos os estudos são muito relevantes, visto que conduzem à análise do processo educativo em sua dimensão humana, considerando que toda ação educativa é um processo de relações humanas que consiste na interação entre os professores e seus alunos.

Acompanhemos este **episódio**:

Fase II

Ainda em roda, a professora Aline explica para as crianças que irá dividi-las em grupos compostos de quatro integrantes e que cada grupo receberá uma folha de papel cartão (inteira) e quatro pedaços (pequenos) retangulares de folha de sulfite. Orienta que cada criança do grupo deverá desenhar uma parte da estória da Branca de Neve de forma que apresente a sequência da

estória e, após desenharem, devem pintar e colar a sequência da estória na folha de papel cartão. Depois dessa explicação, a professora Aline inicia a divisão dos grupos chamando as crianças pelo nome e indicando a mesa de trabalho.

Após a divisão, a professora Aline comenta com a pesquisadora:

Professora Aline: *“Quando organizo os grupos eu sempre coloco um silábico- alfabético.”*

(Episódio apresentado no APÊNDICE K).

Consideremos para análise desse **episódio** um trecho da entrevista com professora Aline, quando questionada sobre as contribuições do curso de formação inicial para sua atuação na Educação Infantil.

Professora Aline: *“Eu acho que assim... tanto o Magistério como a Pedagogia foram essenciais nesta minha formação, [...] Tudo que eu acabei assim... aplicando em sala de aula foi desse do curso do Magistério e também da Pedagogia. [...]*

Eu estudei muito, que eu lembro assim [...] que eu lembro assim... é das correntes de ensino aprendizagem, então assim... quando eu estava dando aula, eu ficava pensando:

Será que eu estou sendo tradicional? Estou sendo Skinner?

Estou sendo construtivista? Então eu ficava o tempo todo com esta preocupação, e buscava estratégias para determinada linha de pensamento. [..].”

(Trecho da entrevista, APÊNDICE G).

E completa sua fala quando justifica por que utiliza o procedimento de organizar grupos em algumas das atividades que realiza com as crianças:

Professora Aline: *“Eu organizo desta maneira porque acredito que, dependendo do objetivo que eu quero alcançar... quando as crianças estão ali reunidas em grupo traz a questão do conflito: ‘Ah, mas por que ele tá colocando aquela letra? Eu tô achando que é só essa’... então assim... na sala de aula, há a mediação do professor, mas também a criança tem que ter*

a troca com as outras crianças. Eu percebo que, quando uma criança na troca com a outra, eu acredito que estou dando a oportunidade para que a criança que está em processo da construção da escrita chegue à escrita simbólica, assim a aprendizagem é mais significativa e é mais rica, é melhor.”

(Trecho da entrevista, APÊNDICE G).

No contexto apresentado acima e de acordo com a justificativa dada pela professora na resposta da entrevista semiestruturada, inferimos que a professora Aline, mesmo sem mencionar em qual teoria educacional se baseia, apresenta conhecimento teórico sobre o porquê de seu procedimento.

Ressaltamos ainda, com o intuito de contribuir mais para nossa reflexão, as respostas dadas pelas professoras Bianca, Cristiane e Dalva durante as entrevistas, quando perguntamos sobre as contribuições dos cursos de formação inicial para a atuação delas na Educação Infantil:

Professora Bianca: *“Eu fiz primeiro Magistério e Pedagogia, mas, quando fiz a especialização em Educação infantil, dava para observar o que os professores falavam na sala em termos de minha atuação na prática. No Magistério, apesar do estágio que fiz, por não ter experiência, não conseguia unir teoria e prática. Na especialização em Educação Infantil, dava para ‘linkar’ bem os assuntos tratados na aula com a prática... Conhecimentos? Vários, mudanças de conceitos, Piaget, Vygotsky, conhecimento da história da Educação Infantil e da concepção de Educação Infantil.”*

(Trecho da entrevista, APÊNDICE H).

Professora Cristiane: *“Ah, me ofereceu todos os conhecimentos para eu atuar hoje em dia, porque eu não tinha formação, não conhecia nada, eu tinha uma prática com as crianças e não tinha uma teoria, e não conseguia relacionar.*

[...] contribuem para eu poder desenvolver minhas atividades, ter consciência do desenvolvimento da criança, pra eu poder até organizar tudo isso.

O Magistério, eu acho que me deu muito mais bagagem. Porque... Primeiramente, porque foi um curso direcionado às educadoras, então cada uma contribuiu com a sua experiência e aquela teoria, juntando com as

nossas experiências da Creche, contribuiu muito para a minha formação. A Pedagogia contribuiu também, [...] contribuiu mais na questão de legislação, de gestão escolar. Então, assim, o que eu tive que pegar mesmo eu acho que foi no Magistério.”

(Trecho da entrevista, APÊNDICE E).

Professora Dalva: *“Os conhecimentos, basicamente, que eu tive na minha formação foram mais em relação ao desenvolvimento infantil. Como é que as crianças, em cada idade, se desenvolvem, o que que elas precisam para que a gente possa adquirir certas respostas delas. Então, foi mais conhecimento do desenvolvimento infantil, que me ajuda bastante.”*

(Trecho da entrevista, APÊNDICE F).

As professoras realizaram o curso de formação inicial, Magistério e Pedagogia, entre 1992 e 2010, em instituições, períodos e contextos diversos. Entendemos que, no decorrer de suas formações, historicamente a Educação passou por mudanças de concepções e paradigmas que, de uma maneira ou outra, influenciaram a prática pedagógica dessas professoras, em virtude da formação que vivenciaram.

Compreendemos que a Educação e, por consequência, a prática pedagógica, a formação de professores, bem como todas as áreas do conhecimento sofrem a interferência de mudanças de paradigmas das ciências.

Lembramos que, no decorrer da história da Educação, as mudanças de paradigmas influenciaram a prática pedagógica dos professores, uma vez que, conforme já relatado, os paradigmas educacionais influenciam o modelo de formação inicial deles, constituindo-se em tendências pedagógicas que resultam em modelos educacionais, e se elaboram a partir das concepções de criança, sociedade, educação, desenvolvimento e aprendizagem.

Os saberes das disciplinas dos cursos de formação inicial dos professores contribuem para o entendimento da natureza do processo de ensinar e aprender. Nesses saberes são articulados aspectos de outras ciências como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, etc., as quais, de alguma maneira, auxiliam os futuros professores a esclarecer problemas no âmbito educacional.

Entre as ciências que contribuem para o entendimento dos fenômenos educativos, destacamos a Psicologia, a qual serve de subsídio à formação docente, o que torna possível entender a transposição de conhecimentos dessa ciência para a prática pedagógica realizada dentro das unidades escolares.

Diante do exposto pelas professoras, inferimos que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação contribuíram de algum modo para a reflexão de suas ações na prática pedagógica.

É possível compreender a preocupação apresentada pela professora Aline no que diz respeito a compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial em sua prática pedagógica.

Utilizando como análise o **episódio** da prática da professora Aline, fazemos, na sequência, uma exposição que julgamos ser relevante ao tema deste trabalho, pois justifica quais pressupostos teóricos ela utiliza com base em sua formação inicial, para elaborar a estratégia observada (organização dos grupos).

Cabe destacar neste momento que não é pretensão desta pesquisa discutir quais são os aspectos positivos ou negativos das teorias utilizadas no cenário educacional brasileiro, e sim apresentar quais pressupostos fundamentam as práticas pedagógicas observadas nas salas de aula.

Quando a professora Aline realiza a organização dos grupos, pressupomos que sua preocupação é a troca de conhecimento entre as crianças com níveis de aprendizagem diferentes, ou seja, aquelas que estão em um estágio mais avançado e aquelas que ainda estão em um estágio inicial de aquisição da linguagem escrita.

Em sua fala, ela utiliza conceitos teóricos desenvolvidos por Emília Ferreiro¹⁸, designado por Psicogênese da Língua Escrita, teoria que passou a ser divulgada no Brasil no início da década de 1980, cujos pressupostos tornaram-se assunto obrigatório nos meios acadêmicos de formação de professor (inicial e continuada).

Estes conceitos teóricos tiveram grande repercussão dentro das unidades escolares e auxiliaram os professores no entendimento de que maneira acontece o processo de aquisição da língua escrita. Nesse sentido, Emília Ferreiro (2001 apud AMARAL; BARBOSA, 2009, p. 7225), afirma que sua contribuição “[...] foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”.

¹⁸ Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, psicóloga e pesquisadora argentina radicada no México, é doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget.

Os pressupostos elaborados por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1991), que utilizam para elaboração de sua teoria pressupostos da epistemologia genética de Jean Piaget, centram-se nos processos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Para elas, a construção do conhecimento da leitura e da escrita apresenta uma lógica individual, isto é, procura demonstrar que toda criança passa por diferentes níveis estruturais da linguagem escrita até que gradualmente, por meio de intervenções feitas pelo professor, se apropria do complexo sistema alfabético.

Convém ressaltar também que Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1991) partem do pressuposto de que o processo de mudança de uma etapa para outra é variável em cada criança. Assim, é comum ouvir dos professores, que tiveram em sua formação inicial e/ou continuada ideias da teoria construtivista, ou fazem parte de instituições de ensino que as compartilham, que é necessário respeitar a evolução de cada criança.

Ressaltamos também que o construtivismo não é um método de ensino. Na literatura, o construtivismo é designado como processo de aprendizagem que apresenta o sujeito como aquele que conhece e que esse conhecimento se constrói a partir de suas ações, não desconsiderando nesse processo o meio, visto que esse sujeito que conhece faz parte de um ambiente cultural.

Quando indagadas na entrevista sobre quais conhecimentos consideram importantes ao professor que atua na Educação Infantil, as professoras posicionaram-se da seguinte forma:

Professora Aline: *“[...] ter noção das características de cada faixa etária, até para ele saber com que criança ele tá lidando... na faixa etária... o que a criança... já é esperado naquela idade... e o que ele pode... em cima do esperado o que mais ele pode tá é... como que eu falo... buscando... fazendo a criança aumentar... progredindo isso!”*

(Trecho da entrevista, APÊNDICE G).

Professora Cristiane: *“Eu acho que ele deve ter um conhecimento da faixa etária em primeiro lugar, porque não adianta nada ele ter um monte de bagagem e não conhecer aquela necessidade do momento [...].”*

(Trecho da entrevista, APÊNDICE E).

Professora Dalva: *“Ele deve conhecer a criança como um todo: a criança inserida na sociedade, a criança aqui dentro da escola, a criança com as suas necessidades preservadas e saciadas. Nós recebemos crianças de todas as regiões da cidade. Então ele deve conhecer isso, respeitar isso, ter esse conhecimento para poder... não é ficar só nisso, mas propiciar o desenvolvimento da criança. [...]”*

(Trecho da entrevista, APÊNDICE F).

Professora Bianca: *“Saber muito do brincar e valorizar o brincar, conhecer sobre o movimento, para depois conseguir desenvolver as atividades sistematizadas, precisa saber muito do corpo, conhecer as concepções de aprendizagem, respeitar o ritmo das crianças.”*

(Trecho da entrevista, APÊNDICE H).

Diante dessas respostas, presumimos que as professoras, em suas ações pedagógicas, consideram a preocupação em promover o desenvolvimento das crianças, o que também é revelado em outro momento na fala da professora Aline, quando ela reflete sobre sua ação pedagógica em sala e o planejamento das atividades *“[...] se eu interferir de tal forma? Ou se eu der tal enunciado, o que vai levar este meu aluno a conhecer? Que conhecimento ele vai ter?”* (Trecho da entrevista, APÊNDICE G).

Segundo a perspectiva vigotskiana, a preocupação apresentada pela professora é relevante, se considerarmos o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Um dos pressupostos apresentados por Vygotsky (2002) diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem por meio do conceito de zona de Desenvolvimento Proximal.

Retomando o conceito de Vygotsky (2002), as aprendizagens que ocorrem nessa zona proporcionam maior desenvolvimento nas crianças, isso porque é justamente nela que ocorre a aprendizagem.

Conforme já abordado nesta dissertação, para Vygotsky (2002), a zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, em outras palavras, atividades que a criança consegue desenvolver autonomamente, visto que são habilidades ou conhecimentos já consolidados, e o

nível de desenvolvimento potencial, na qual a criança é capaz de realizar ações em colaboração com os outros (adultos ou outras crianças). O aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento passa a existir quando antes era apenas potencial.

Vygotsky (2002, p. 58) afirma que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão”. Assim, na perspectiva apresentada pelo autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento porque o processo de aprendizagem primeiro acontece entre as pessoas – interpessoal e depois, torna-se um processo pessoal, individual – intrapessoal.

Considerando que a criança em sua trajetória (história que vai se constituindo) tem contato com os conceitos cotidianos. Os conceitos cotidianos são formados pelas vivências que a criança tem em suas relações com a família, com a sociedade.

Por meio das experiências concretas e da escola, serão assimilados os conceitos científicos, que serão elaboradas na escola. Assim, os conceitos cotidianos caminham em direção dos conceitos científicos e esses caminham em direção dos conceitos cotidianos.

E para que a criança se desenvolva, é necessário que novas aprendizagens aconteçam de forma contínua. No entanto, é lícito afirmar que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados no decorrer de toda a vida.

Pasqualini (2010, p. 120), em sua tese, nos alerta a respeito do tempo de maturação e nos diz que “A psicologia histórico-cultural revela que nem o conteúdo dos estágios de desenvolvimento nem sua sequência no tempo são universais e imutáveis, mas determinados pelas condições sócio-históricas concretas”.

Compreender esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança implica em o professor analisar suas práticas pedagógicas, como comentado pela professora Aline: “[...] *ele (o professor) tem que saber também das próprias práticas dele, o que ele tá fazendo [...]*”. (Trecho da entrevista, APÊNDICE G).

Faz coro com essa afirmação a fala da professora Cristiane: “[...] *é conhecer a faixa etária com a qual ele vai trabalhar e fazer as adaptações necessárias [...]*”. (Trecho da entrevista, APÊNDICE E).

Diante do que foi apresentado, necessário ressaltar a importância dos conhecimentos sobre as teorias educacionais, os quais precisam ser apresentados

nos cursos de formação inicial de professores e, com isso, poderão auxiliar na compreensão e no conhecimento do processo de desenvolvimento das crianças, bem como das relações de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Consideremos o **episódio** abaixo, ocorrido em uma observação da professora Aline:

Professora Aline: *“Hoje nós vamos fazer uma atividade com problemas de Matemática. Vocês sabem o que é um problema?”*

As crianças respondem afirmativamente. E a professora continua a conversa perguntando:

Professora Aline: *“E o que a gente faz quando tem um problema?”*

Uma criança responde:

Criança: *“Pensar em um jeito de resolver.”*

[...]

E continua:

Professora Aline: *“Cada um vai receber a folha de atividade de Matemática, eu vou ler a atividade prá vocês. Cada um tem que tentar responder do seu jeito, pode ser com número, palitinho, pode desenhar. Vocês vão usar o lápis grafite para fazer esta atividade.”*

Professora Aline: *“Lembram da música que nós estamos trabalhando, vamos cantar a música da lagartixa pra pesquisadora saber.”*

As crianças cantam a música da lagartixa.

Depois que as crianças terminam de cantar, a professora Aline inicia a narrativa do problema da atividade:

Professora Aline: *“Na casa tinha... presta atenção... na casa tinha três lagartixas. Não tinha uma, tinha três lagartixas (faz a representação com os dedos o número três) e depois apareceu mais duas (faz a representação do número dois com os dedos) lagartixas. [...] Eu quero saber quantas lagartixas ficaram na casa? [...]”*

(Episódio apresentado no APÊNDICE K).

Para essa análise, iniciamos com a seguinte citação de Vygotsky (1998, p. 61): “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Conforme o **episódio** observado em relação ao pressuposto apresentado por Vygotsky (1998) no trecho citado, compreendemos que, quando o professor organiza suas práticas preocupando-se com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, a qualidade da mediação é considerada.

A exemplo do que é proposto por Vygotsky (1998), no **episódio** descrito, presenciado na turma da professora Aline – Pré-Escola – Fase II, são apresentados elementos mediadores como o signo. De acordo com a justificativa apresentada pela professora Aline, na resposta dada na entrevista transcrita a seguir:

Profa. Aline *“Eu acho que assim, a gente sempre numa resolução de problemas, eu acredito que precisa muito passar pelo concreto primeiro, então, assim, quando a gente usa os dedos ou mesmo objetos para representar a quantidade acaba sendo mais significativo, mais concreto mesmo ali pra criança, pra ela entender os números; não mostrar o número em si, o símbolo do número, porque aquilo lá às vezes pra criança não significa nada, apenas um desenho. Então, assim, quando a gente passa a mostrar o concreto, a quantidade, contando ou com os dedos, ou mesmo contando tampinhas, lápis, que a gente usa muito desses objetos, acaba sendo mais, como é que fala, mais signifi... uma aprendizagem mais rica, mais significativa mesmo.*

Então, acho que é por isso que eu usei os dedos ali na hora, até pra mostrar pra eles

- Olha a gente pode usar as mãos pra contar.

Se a gente não tem outro objeto ali por perto.”

(Trecho da entrevista, APÊNDICE G).

Quando a professora Aline apresenta às crianças a representação da quantidade numérica demonstrada pela quantidade de dedos, auxilia-as a construir,

pela representação mental, a associação entre a quantidade de dedos e a representação do numeral.

A mesma citação de Vygotsky (1998) que descrevemos acima pode ser utilizada na análise do **episódio** observado na turma do Berçário da professora Dalva da escola de Educação Infantil – Creche, o qual apresentamos a seguir:

Uma criança (um menino), que também estava engatinhando, apoia-se na porta da varanda (porta de vidro, está trancada) e fica em pé, tentando dar seus primeiros passos, a professora Dalva fica em pé e o ajuda, segura em sua mão ajudando-o a andar, a criança anda um pouco e depois senta. Novamente se levanta e se apoia na porta, dessa vez a professora Dalva o observa, tira do chão alguns objetos que podem atrapalhá-lo e deixa que ele explore o movimento e tente dar os primeiros passos.

Depois, a professora Dalva pega uma das crianças que está sentada e a coloca no sentido de engatinhar, ajudando-a no movimento, coloca em sua frente um brinquedo, incentivando-a a pegá-lo [...].

(Episódio apresentado no APÊNDICE J).

Ancorada nos conhecimentos adquiridos em seu curso de Pedagogia, conforme justificativa dada na resposta da entrevista transcrita a seguir, a professora Dalva promove, em sua ação, situações de aprendizagens e atua estimulando a zona de Desenvolvimento Proximal.

Professora Dalva: “[...] Então assim, eu trago de outros cursos, e da Pedagogia. E isso é importante, por quê? Porque a criança ela é um corpo, e ela é um ser que pensa, que interage. Se eu não mexer o corpo daquela criança permitindo que ela explore as várias posições que ela pode estar, eu não permito que ela tenha alcances. Então é: horizontal, vertical, o deitado, então ela está olhando pra cima, é o de bruços, ela está olhando prá baixo, ela senta, ela tomba... eu não vou imediatamente socorrê-la quando ela tomba, eu permito que ela também se acomode naquela posição diagonal e aí eu vou lá porque está desconfortável, porque ainda não conseguiu achar uma posição. E a gente fala pé, braço, mão, que são as partes mais assim “grossas” nessa parte do desenvolvimento. [...]”

“[...] A criança não é só uma cabeça pensante, a criança é um corpo que sente, é um corpo que fala. Então a criança precisa de espaços físicos amplos para conseguir estruturar o raciocínio sim, eu acredito muito nisso. [...]”

(Trecho da entrevista, APÊNDICE F).

Necessário se faz, então, compreender que, no primeiro ano de vida de uma criança, o desenvolvimento infantil é caracterizado pelas relações estabelecidas entre adulto e bebê por meio das interações e da comunicação emocional estabelecida entre ambos, seja na família ou na escola. Essas relações farão com que a criança, no decorrer de sua vida, se aproprie da experiência social.

A experiência social, tal qual a experiência histórica, são tipos de experiências humanas descritas nos pressupostos vigotskianos. A experiência histórica é adquirida, no decorrer da vida por meio de trabalho, convivência com os outros, vivências de gerações anteriores e utilização dessas experiências.

Empreendemos até aqui a escrita das análises, utilizando a transcrição de **episódios** retirados das observações feitas das práticas pedagógicas das quatro professoras de Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa. Dedicamo-nos neste estudo para identificar os saberes da docência embasam a prática pedagógicas de professores de Educação Infantil. Nesse sentido, nas práticas pedagógicas, observadas nas salas de aula das escolas de Educação Infantil e apresentadas nos recortes dos **episódios** transcritos, foi possível compreender a ação docente alicerçada nos conceitos do Saber Pedagógico e do Saber Didático-Curricular.

Nesse movimento, entendemos que o Saber Pedagógico e o Saber Didático-Curricular podem colaborar para a construção da identidade docente do professor de Educação Infantil, bem como auxiliar na compreensão do papel da Educação Infantil no contexto da Educação Básica.

Por esse motivo, podemos afirmar que esta pesquisa se constituiu em uma oportunidade de buscar nas teorias educacionais e nas pesquisas científicas um caminho para compreender melhor a Educação Infantil e suas especificidades, pois historicamente ela tem sido palco de transformações e, aos poucos, tem-se constituído a identidade dessa etapa de ensino.

No entanto, revela-nos que é necessário ampliarmos as discussões a respeito do tema saberes docentes e mais especificamente sobre as necessidades

formativas das crianças em relação às questões que as envolvem, ou seja, mediação, relações sociais e, em especial, a relação professor/aluno, o que contribui para fomentar as discussões em torno da imprescindibilidade da formação do professor de Educação Infantil.

Desse modo, na contextualização sobre teoria e prática, há de se considerar o fortalecimento do processo educativo no processo de formação inicial do professor, o que propicia ao futuro profissional condições de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, bem como refletir sobre os aspectos intelectuais, sociais e políticos que envolverão sua prática docente. Há de se considerar também a contribuição da reflexão crítica no exercício da docência para a valorização desse profissional, dos saberes docentes, do trabalho coletivo dos professores e das escolas enquanto espaços de formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As coisas têm muitos jeitos de ser
Depende do jeito da gente ver.
[...]
Como será que pode,
Uma colher cheia de doce
Parecer tão pouquinho
Que não dá nem para sentir?
E cheia de remédio
Ficar tanto
Que não dá nem para engolir?
Curto e comprido,
Bom e ruim,
Vazio e cheio,
Bonito e feio
São jeitos das coisas ser.
Depende do jeito
Da gente ver.”
(MASUR, 2009).*

A presente pesquisa pretendeu identificar quais saberes da docência são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e identificar quais saberes da prática os professores consideram necessários para o desenvolvimento de seu trabalho na Educação Infantil. Assim analisaremos os saberes docentes revelados por professores da Educação Infantil em relação às necessidades educativas das crianças.

O objetivo estabelecido nesta pesquisa surgiu de inquietações da pesquisadora enquanto orientadora pedagógica, as quais resultaram em duas questões norteadoras: quem é o professor de Educação Infantil? Quais conhecimentos ele precisa ter para atuar nessa etapa de ensino?

Tais questionamentos levaram-nos a pesquisar e estudar, com a intenção de conhecer de que forma se dá o processo de formação inicial dos professores, os paradigmas educacionais que embasam essa formação e as mudanças desses paradigmas no referido processo, porque entendemos que os professores não só fazem parte, mas também participam de uma sociedade histórica, social e política.

Desse modo, foi preciso compreender o processo histórico de formação dos professores perpassando pela História da Educação, o que tornou possível conhecer

os paradigmas que embasavam a formação docente em um contexto de transformações históricas e sociais.

Conhecer a História da Educação, os paradigmas da educação e as mudanças de paradigmas ocorridas, auxiliou-nos a entender os conceitos de docência, além de compreender e conhecer as práticas pedagógicas e os saberes docentes, assuntos abordados no primeiro e segundo capítulos.

Utilizamos como instrumentos de coleta de material empírico dois questionários, um aplicado a direção da unidade escolar e outros aos professores, observação das práticas pedagógicas de quatro professoras de Educação Infantil de um município da RMC, sendo duas de uma escola Educação Infantil – Pré-Escola e duas de uma escola de Educação Infantil – Creche, e as respostas das perguntas das entrevistas semiestruturadas, assuntos abordados no terceiro capítulo.

Elegemos como critério para análise dos resultados obtidos dois eixos, considerados à luz dos pressupostos de classificação dos saberes docentes elaborados por Saviani (1996), ou seja, o Saber Didático-Curricular e o Saber Pedagógico. Como critério de análise, realizamos um recorte das observações feitas, das quais elegemos alguns **episódios**. Essas análises foram apresentadas no quarto capítulo.

Convém destacar que o nosso objetivo não foi de julgar e/ou analisar a qualidade das práticas pedagógicas das professoras nos **episódios** selecionados para análise, e sim conhecer os saberes da docência.

Apoiando-nos na questão problema desta pesquisa, que foi identificar quais saberes da docência embasam a prática pedagógica de professores de Educação Infantil e em que medida essa prática atende às necessidades educativas das crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses, procedemos à análise dos **episódios**, que nos revelaram a presença do saber Didático-Curricular e do saber Pedagógico na ação das docentes. Fazemos tal afirmação com base nas observações das práticas pedagógicas e nas respostas das quatro professoras, sujeitos desta pesquisa, às perguntas da entrevista semiestrutura.

Conforme definição apresentada por Saviani (1996), no saber Didático-Curricular estão inseridos conhecimentos relativos à organização e à realização da ação docente e o contexto a relação entre o professor e o aluno. Consideramos também no saber Didático-Curricular o domínio do saber-fazer, apresentando domínio de procedimentos técnico-metodológico, na articulação de conteúdos,

instrumentos e procedimentos, inseridos no tempo e no espaço pedagógico que visam atingir os objetivos formulados.

E o saber Didático de acordo com Saviani (1996) compreende os conhecimentos produzidos pelas ciências da Educação e apresentados nas teorias educacionais, objetivando articular os fundamentos da Educação com a prática pedagógica do trabalho educativo.

Assim, retomando os **episódios** transcritos nesta pesquisa, consideramos que nas práticas pedagógicas das professoras evidencia-se a preocupação com relação a qualidade das propostas das atividades, com a mediação e com as interações estabelecidas com as crianças e evidenciada também pela importância dada ao estímulo do desenvolvimento da linguagem, contribuindo para a aprendizagem da escuta, propiciando que nos momentos de roda da conversa que singularidades sejam evidenciadas nas narrativas.

E, o aprimoramento das estruturas mentais, por meio da interação entre os diferentes sujeitos, professor(a)/aluno(a); aluno(a)/aluno(a). A interação, por meio da linguagem, possui papel fundamental, por constituir-se como elemento importante para o desenvolvimento do indivíduo. Isto porque por meio da linguagem, dá-se o sentido e o significado das coisas que são apresentadas as crianças.

Inferimos que por meio das propostas das atividades, elaboradas pelas professoras e realizadas pelas crianças, há a interferência positiva no desenvolvimento das atividades psicológicas superiores como: atenção voluntária, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar.

Isto porque nas interações estabelecidas com seus alunos, por meio da mediação, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças, as professoras demonstraram que compreendiam que no processo de interação, estavam envolvidos elementos da emoção, como a segurança, vínculo que deve ser estabelecido entre a professora e/ou professor e seu aluno (a) e, tal fato propiciará diretamente a relação do aluno com o conhecimento.

Esta compreensão está relacionada ao processo de formação inicial e continuada dos professores, isto porque a formação inicial visa contribuir para que o professor conheça por meio de fundamentação teórica a natureza do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a inter-relação que existe nestes processos, complementada por sua experiência em sua trajetória profissional e efetivada em sua ação nas práticas pedagógicas.

Consideremos, então, que os professores se apropriam da produção cultural humana no contexto de sua formação inicial e no decorrer de sua trajetória profissional, porque estão inseridos em um meio social e cultural e nas relações de troca com este meio, objetiva-se que eles (professores) se apropriem, produzam, reproduzam e transformem a realidade à qual pertencem.

E, nesse contexto de formação, na interação com os outros professores, constroem seus saberes, os quais, como já descrito, são inter-relacionados e completam-se.

Assim, compreender a docência nos possibilita “olhar”, para o modo como essas relações do contexto de formação, o professor vai se constituindo, ou seja, na compreensão dos sentidos e significados da ação docente.

Nesse sentido, nas observações das práticas pedagógicas e para análise delas, procuramos não qualificar as teorias pedagógicas que as embasavam, pois consideramos, em primeiro lugar, que não era proposta desta dissertação esta discussão e, em segundo lugar, porque chamou-nos a atenção o posicionamento da professora Bianca, quando falou sobre a contribuição em termos de conhecimentos de seu curso de formação inicial, o que nos fez refletir sobre o papel das teorias pedagógicas no interior das escolas:

Professora Bianca: “[...] conhecimentos? Acho que vários. Mudanças de pedagogias, dos conceitos..., é Piaget, é Vygotsky. Primeiro a concepção de que a creche era só um depósito (um depósito ente aspas né!) a parte de... só prá ter um lugar para deixar as crianças para as mães trabalharem. Acho que muitas coisas nós não perdemos até hoje. Então Piaget? Faz parte, é importante, Vygotsky também! Mas acho que nós temos uma mescla, hoje, de todas as concepções e ainda de sociedade... O que é esperado da Educação Infantil? Prá muitos é só brincar, prá outros é só um lugar para deixar os filhos, enquanto os pais trabalham e para outros é só preparação para o 1º ano.

Então esta mescla toda é... eu acho que faz parte de cada um. Acho que não tem como desvincular na prática do dia a dia. Tem um forte? Eu acho que é um pouquinho de cada um, que fica na prática pedagógica do dia a dia.”
(Trecho da entrevista, APÊNDICE H).

Levando em consideração que: as professoras adquiriram, em suas formações, o conhecimento de uma teoria educacional; no decorrer da sua trajetória profissional nas formações continuadas, tiveram contato com outras teorias educacionais em virtude de mudanças dos paradigmas educacionais já discutidas nesta dissertação; são inseridas profissionalmente em uma rede de ensino que apresenta uma teoria educacional a qual de certa forma deve ser o guia nas elaborações das atividades e práticas pedagógicas, é admissível a ocorrência dessa mescla de teorias citada pela professora Bianca.

Justificamos dessa forma porque, nas respostas das professoras e em suas reflexões, não procurávamos o conhecimento delas sobre as bases epistemológicas ou a matriz filosófica de cada teoria, mas que, em suas falas, pudessem expressar a contribuição de cada teoria para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por esse motivo e, em virtude do explicitado acima, não é coerente julgarmos, qualificarmos e/ou analisarmos diante das práticas das professoras as teorias implícitas, até porque, como já descrito, não era a pretensão desta dissertação. A esse respeito, Tardif (2012, p. 19) faz a seguinte reflexão:

[...] no tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o 'saber em si', mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc...). Por isso, ao falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.

É aí que consiste a valorização dos saberes docentes, isto é, na compreensão da inter-relação dos elementos que os compõem. Em vista disso, compreendemos que os saberes implicam o processo de formação e o de aprendizagem.

Desse modo, o processo de aprender e ensinar traz implícitas as marcas e a identidade das professoras, as marcas e a identidade do domínio do saber-fazer, a heterogeneidade dos saberes docentes, nos quais, de acordo com Saviani, (1996), encontram-se inseridos a história dos professores e o que nela está incluído, como

as experiências adquiridas nas relações sociais e nas vivências e os conceitos obtidos na ciência humana e que resultam em conhecimento.

O que consideramos são as marcas que as professoras trazem para suas práticas pedagógicas. Marcas oriundas de sua formação inicial, das formações continuadas, de sua experiência profissional, das interações com outras professoras. Marcas das propostas curriculares do município em que atuam.

Inseridos nesse processo do saber-fazer da ação docente estão o respeito à individualidade do outro, que também traz suas próprias marcas. Neste sentido, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, conhecer e respeitar a fase que a criança se encontra se faz necessário. Assim, nesse respeito que reside a qualidade das relações mediadas, revelaram-se os saberes da docência.

Nesse sentido, na compreensão de que as necessidades educativas das crianças, enquanto aspecto do seu desenvolvimento, devem ser consideradas é que se explicita, na prática da ação docente, a inter-relação do Saber Didático-Curricular e o Saber Pedagógico. No entanto, na formação dos professores, essencial se faz o Saber Pedagógico, que só é garantido por meio do domínio do saber Didático-Curricular.

Assim, à luz da teoria sócio-histórica, considerando as análises dos episódios, resultado das observações feitas nas salas das quatro professoras de Educação Infantil, pudemos perceber que os saberes revelados por essas professoras em relação as necessidades educativas das crianças são atendidas pelas docentes por meio da intencionalidade das práticas pedagógicas. A intencionalidade aqui mencionada só vai ser conscientemente elaborada pelos professores por meio do conhecimento das teorias educacionais, ao alcançar o status de práxis.

Como todo conhecimento científico produzido, o assunto saberes da docência não se esgota com esta dissertação e na escrita destas considerações, porém nos ajuda na conscientização de que há muito a pesquisar, principalmente temas relacionados com o saber-fazer.

Portanto, para além da pesquisa, que tem também a pretensão de contribuir para o embasamento teórico, pretendemos que ela seja indicador da necessidade de formações continuadas em cursos ou por meio de reuniões pedagógicas nas unidades escolares para professores de Educação Infantil, com o objetivo de reflexão sobre a prática pedagógica, o que auxilia a identificar os saberes da instituição. Assim, cada unidade escolar poderá legitimar seus saberes e traçar

metas com relação à organização tanto da rotina escolar quanto do planejamento das atividades, o que de certa forma ajudará na identidade das escolas de Educação Infantil.

Ao auxiliar os professores da Educação Infantil na compreensão de quais saberes embasam suas práticas pedagógicas, eles poderão elaborar atividades que efetivamente contribuam para o desenvolvimento infantil.

Retomando a epígrafe deste texto e o que foi defendido nestas considerações finais com relação às observações das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, bem como reconhecendo que existem discussões no cenário atual sobre o conhecimento ou não das bases epistemológicas ou a matriz filosófica de cada teoria por parte dos professores, sejam eles de Ensino Fundamental ou de Educação Infantil, em suas práticas pedagógicas, reportamo-nos às observações das aulas das professoras de Educação Infantil. Ou seja, a forma de “ver” como elas fazem uso dessas teorias na organização e apresentação das atividades em suas práticas pedagógicas: Depende do quê? Depende do jeito que a gente vê.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva. In: _____ (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade técnica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALMEIDA, Rafaella Lopes de. **Panorama histórico da formação de professores no Brasil: uma breve reflexão sobre o manifesto de 1932**. 2012. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Víviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural. **Vertentes**, v. 33, p. 77-88, 2009.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educação nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.167-187, jun. 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmitificando a separação cuidar-educar**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- _____. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. 2000, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia de creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BERNARDES, Maria Eliza; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, jul./dez. 2007.
- BITTAR, Mariluce (Org.). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: Plano, 2003.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60.

BOURDIE, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 65, 5 abr. 2013. Seção I, p. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica, **Política Nacional de Educação Infantil**. 2006a. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia**. 2001a. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. 1996a. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

CARNELUTTI, Francesco. **As misérias do processo penal**. São Paulo: Conan, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professores” da creche. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

COSTA, Fátima. Cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 65-71.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: 1979.

D'ÁVILA, Cristina. Saberes Docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Faced**, Salvador, n. 12, p. 89-109, jul./dez. 2007.

FINK, Alessandra Tiburski. **O cuidar e o educar na Educação Infantil: uma questão da prática pedagógica**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação do professor. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (Org.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Edições, 2003. p. 83-103.

FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas, 1998. (Série Cadernos de Reflexão).

GATTI, Bernadete A. **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro L. Professor-reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. 2002. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./ abr., 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

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

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**, Campinas, Faculdade de Educação Unicamp, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, mai./ago. 2002.

_____. **Com a pré-escola nas mãos** – uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O Sentido da Escola, v. 18).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogias e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 10-58.

LIMA, Emília Freitas. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. **Ser ou não ser: identidade do professor de educação infantil**. Rio de Janeiro: Espaço do Sabor, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução Octávio A. Velho. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MASUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Psique).

MELLO, Guiomar N. Os 10 maiores problemas da Educação Básica no Brasil. **Revista da Fundação Vitor Civita**, v. único, p.1-46, ago. 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINOZZI JUNIOR, Essio. A educação brasileira na era Vargas: as reformas e os grupos escolares paulistanos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 4., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Uninove, 2007. Anais do IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, 2007. p. 1-13.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NASCIMENTO, Sandra Jerônimo do. **Cuidar e educar**: concepções de professoras de um centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

PAILLÉ, P. **Procedures systematiques pour l'elaboration d' un guide d' entrevue semi-directive**: um modele et une illustration. In: CONGRÈS DE L' ASSOCIATION CANADIENNE-FRANÇAISE POUR L' AVANCEMENT DES SCIENCES, 1991. **Anais...** Université de Sherbrooke, 1991.

PASQUALINI, Jaqueline Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores**: unidade teórica e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **Linguagem, Cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. 2008a. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. 2008b. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

_____. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Educação Infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SAVOIE-ZJAC, Lorraine. L'entrevue semi-dirigée. In: GAUTHIER, Benoît. **Recherche Sociale - de la problématique à la collecte des données**. Québec: Presses Université du Québec, 2000. p. 293-316.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SECCHI, Leusa de Melo. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Education Research**, p. 44-14, fev. 1986.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Andréa Moreira. **Processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições**. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2007.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?** 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)—Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

_____; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DÓCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996.

_____; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre; MACIEL Lizete. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-114.

_____; CARVALHO, Antônia Dalva França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, p. 129-147, 2009.

TONINATO, Tatiane, Dalpério. **Formação identitária de docentes da educação infantil**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

_____; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um caso de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem intelectual na idade escolar. In: _____. LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Cláudia Shilling. São Paulo: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 110.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1998. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico Técnica, 1987.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching**: an introduction. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993.

WEBGRAFIA

AMARAL, Telma Cristian; BARBOSA, Angela Maria. Psicomotricidade e alfabetização: as contribuições do movimento da lectoescrita. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7224-7236. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2087_1628.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

AMORIM, Marina Alves. **Por uma história da educação para além da escola.** 2002. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo11/complestos/historia.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

ÁVILA, Maria Jose Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHWETZLER, Roseli Pacheco. **Formação inicial de profissionais de educação infantil:** desmitificando a separação cuidar-educar Disponível em: <<http://www.unimep.br/~rpschnet/heloisa-vi-anpedinha-2005.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia, Jurema. Aprendendo a entrevista: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 1º maio 2013

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 64**, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 fev. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do 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, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. 2006b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. 2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento na formação do professor do professor: porque Donald Schön não entendeu Luria. **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do —eull ao —nósl. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

HISTEDBR. **Fernando Azevedo**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

IHGS -- INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SANTOS. **Alexandre de Gusmão**. Disponível em: <<http://www.ihgs.com.br/cadeiras/patronos/alexandredegusmao.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

KUHN, Thomas, S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970. Disponível em: <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/kuhn-thomas-a-estrutura-das-revoluc3a7c3b5es-cientc3adficas.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de Currículo y Formación del Profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2014.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes a educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3475/2558>>. Acesso em: 15 maio 2014.

MATOS, Genícia Martins de. Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT07-4731--Int.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2014.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 11 mar. 2014.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, p. 8-18, ago. 1982. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741982000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 out. 2014.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceições Iglesias do. **O marques de pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: <www.histebr.fae.unicamp/navegando/periodopombalino.intro.html>. Acesso em: 18 out. 2013.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores e professoras. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES, 1., 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2008. p.142-152. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de lei em sentido jurídico. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, Mafra, v. 17, n. 1, p. 128-134, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/viewFile/55/162>>. Acesso em: 1º out. 2014.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 348 f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOUZA, Marilene P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a07.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

UJIIE, Nájela Tavares. Ação Lúdica na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 4, n. 1, p. 1-7, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/206/598>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene, Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de questionário para diretor

1. Como descreve as condições do prédio?
2. Qual a organização de agrupamento das crianças na educação infantil?
3. Qual o número de alunos por sala?
4. Qual o número de funcionários de apoio nesta unidade escolar?
5. *Este número é suficiente? Por quê?*
6. Existe uma exigência mínima de escolaridade para os funcionários de apoio?
7. A escola tem um projeto pedagógico?
8. A escola oferece aos professores materiais de apoio para auxiliar nas atividades docentes ou são solicitados aos pais?

APÊNDICE B – Questionário para professores

Prezado (a) Professor(a)

Solicitamos sua colaboração com nossa investigação respondendo ao questionário abaixo. Este questionário refere-se à primeira etapa de nossa pesquisa, o qual subsidiará a seleção dos sujeitos que participarão das entrevistas na segunda etapa.

Solicitamos também que leia e assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está em anexo.

Obrigada por sua colaboração.

1. Qual sua formação?

2. Em que ano você se formou?

3. Qual seu tempo de atuação no magistério?

4. Qual seu tempo de atuação na educação infantil?

5. Quais as faixas etárias que trabalha/trabalhou no decorrer de sua atuação no magistério?

6. Qual(is) motivo(s) da sua escolha para atuar na educação infantil?

APÊNDICE C – Roteiro de observação

1. Observar como é desenvolvida a rotina da sala de aula.
 - *Que material a professora ou o professor utiliza no desenvolvimento das atividades?*
 - *Segue o planejamento estabelecido previamente. Faz ajustes a este planejamento durante a rotina na sala de aula?*

2. Como a professora ou o professor propõe a atividade às crianças.
 - *Quem escolhe as atividades?*

3. Desenvolve atividades que estimule as ações das crianças.
 - *Como se dá a participação das crianças?*

4. Nas atividades e ações que desenvolve na sala de aula e no espaço da escola considera a faixa etária das crianças.
 - *Como age diante de dificuldades que as crianças apresentam?*

5. Nos momentos de atividades considera o vocabulário das crianças.
 - *A linguagem utilizada está de acordo com a faixa etária das crianças?*

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores(as)

1. Quais conhecimentos seu curso de formação inicial lhe ofereceu e que você considera que contribuíram para sua atuação na educação infantil?
2. O que você considera que deve saber um professor para atuar na educação infantil?
3. Como as atividades que você realiza promovem o desenvolvimento das crianças?
4. Quais situações são desafiadoras/prazerosas no seu trabalho de educação infantil?
5. Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?
6. De que maneira a organização de tempo e espaço da escola interfere na sua prática pedagógica? Por quê?

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Profa.**Cristiane**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos o seu curso de formação inicial lhe ofereceu e que você considera que contribuíram para a sua atuação de Educação Infantil?

Professora Cristiane: *Ah, me ofereceu todos os conhecimentos para eu atuar hoje em dia, porque eu não tinha formação, não conhecia nada, eu tinha uma prática com as crianças e não tinha uma teoria, e não conseguia relacionar. Então, é... o meu... cursando o magistério, a Pedagogia e esse PROEPRE, contribuem para eu poder desenvolver minhas atividades, ter consciência do desenvolvimento da criança, pra eu poder até organizar tudo isso.*

Pesquisadora: O que você considera que deve saber um professor para atuar na Educação Infantil?

Professora Cristiane: *Eu acho que ele deve ter um conhecimento da faixa etária em primeiro lugar, porque não adianta nada ele ter um monte de bagagem e não conhecer aquela necessidade do momento. Então, é... é... na minha opinião, é conhecer a faixa etária com a qual ele vai trabalhar e fazer as adaptações necessárias. Porque o que eu vejo é assim: que a gente tem muito material disponível nos cursos, mas a nossa faixa etária, creche, a gente tem que adaptar todo o material disponível, senão você não trabalha. Não tem nada assim... pra essa faixa etária. É muito pouco as publicações que tem para essa faixa etária de, de creche.*

Pesquisadora: Quais dificuldades que você vê com relação ao material?

Professora Cristiane: *Ai, inúmeros [risos]. Tanto assim de ordem estrutural, o espaço, mesa, tudo. Eu tenho muita dificuldade, principalmente com essa faixa etária que eu estou esse ano, que é essa turminha mista aí. Ajudas... o material eu providencio praticamente tudo, trabalho com muita coisa reciclada porque aqui falta. Tem bastante dificuldades com relação a isso.*

Pesquisadora: Voltando a questão da formação inicial, você pode me pontuar algumas contribuições que você acha que o magistério e Pedagogia te ajudou para a sua atuação hoje?

Professora Cristiane: *O magistério eu acho que me deu muito mais bagagem. Porque... Primeiramente, porque foi um curso direcionado às educadoras, então cada uma contribuiu com a sua experiência e aquela teoria, juntando com as nossas experiências da creche, contribuiu muito para a minha formação. A Pedagogia contribuiu também, mas já foi uma ques... já, assim... eu acho que contribuiu mais na questão de legislação, de gestão escolar. Então, assim, o que eu tive que pegar mesmo eu acho que foi no magistério.*

Pesquisadora: Quais situações são desafiadoras ou prazerosas no seu trabalho de Educação Infantil?

Professora Cristiane: *Situações desafiadoras? Nossa, todas, todas as situações. Eu acho que, a questão da disciplina, do comportamento das crianças, de lidar com as birrinhas deles, isso é muito difícil. Desafior, né? Como é que eu vou me posi... já aconteceu, tipo, você está observando “nossa, como é que eu vou, é... me posicionar agora com relação a esse comportamento de determinada criança?” Isso eu acho desafiador.*

Pesquisadora: E prazeroso?

Professora Cristiane: *Ah, o trabalho como um todo. Eu adoro o trabalho.*

Pesquisadora: E o que você pode falar sobre isso?

Professora Cristiane: *Sobre... como assim?*

Pesquisadora: O que é prazeroso no trabalho como um todo pra você?

Professora Cristiane: *Pra... com as crianças?*

Pesquisadora: Com as crianças!

Professora Cristiane: *Ah, é ver o desenvolvimento delas no final do ano, os objetivos que alcancei, como eles saem, você encontrar eles depois de um tempo na rua aí: “oh, Cristiane, poxa ele está com saudade, ele gostava tanto da creche”. Isso aí é toda uma... uma retribuição do trabalho na minha opinião.*

Pesquisadora: Como as atividades que você realiza promovem o desenvolvimento das crianças?

Professora Cristiane: *Co-como assim? Como elas promovem?... Ah, eu acho que elas, que, que... porque assim, as atividades eu sigo também um pouco do currículo da creche, eu tenho uma orientação. Não faço aquilo que eu gostaria de fazer ou que o meu conhecimento permite, eu tenho é... uma organização interna aqui pra poder organizar. Então, de repente, eu tenho uma ideia e quero implantar na creche, mas eu sou barrada, eu não vou poder porque a minha organização não me permite. Mas aquilo que me permite fazer eu acho que contribui em todos os aspectos: na socialização, na linguagem, conhecimento lógico, motor.*

Pesquisadora: Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Professora Cristiane: *Em geral eu avalio muito bom. Esse ano, em particular, eu estou tendo um pouco de dificuldade, entendeu? Com a turma, em trabalhar justamente por essa, essa faixa etária mista, porque eu estou dividida entre uma criança bebê que precisa daquela atenção, eu estou com crianças maiores que estão buscando outro desafio. Eu estou conversando com a minha diretora como é que vai ser a questão das apostilas, como que eu vou trabalhar com esse grupo. Eu respondi a pergunta?*

Pesquisadora: Existe alguma avaliação específica na creche para as crianças que vocês tenham que seguir ou que você tenha que observar?

Professora Cristiane: *Sim, existe. Existe a do DEPE, né? A ficha de avaliação. E eu, particularmente, e muitas das minhas colegas... a gente faz, no nosso caderno a avaliação do nosso trabalho, mas do desenvolvimento da criança é a ficha que vem padronizada da secretaria.*

Pesquisadora: Como que você avalia o desenvolvimento do seu trabalho?

Professora Cristiane: *Olha... [risos] É, assim, eu já estou a catorze anos, a gente sabe que... não vamos ser hipócritas, né? Mas assim, a gente vai cansando, a gente vai desacreditando, e... esbarrando nessas dificuldades da estrutura... eu... eu considero bom, um bom trabalho.*

Pesquisadora: De que maneira a organização de tempo e a organização de espaço da escola interfere na sua prática pedagógica e por quê?

Professora Cristiane: *Ah, interfere e muito, porque as vezes... eu, é... por exemplo, se cada trinta minutos, as crianças estão bem, as vezes não dá tempo de eu desenvolver uma atividade. Eu quero uma atividade de artes, eu quero por uma música junto com uma pintura, eu tenho que... a outra colega está lá me aguardando para eu poder desocupar o espaço e eu correr e guardar todo o material. Então assim, é complicado, eu já tenho dificuldades para organizar aquela atividade e, de repente, assim “vamos sair”, entendeu, porque já deu vinte e cinco minutos e no trinta a gente tem que estar fora. Então atrapalha muito, os horários, toda essa rotina da creche. Atrapalha bastante.*

Pesquisadora: Como que você faz, como que você elabora o planejamento das suas atividades?

Professora Cristiane: *É, então, a gente tinha aquele currículo. É... normalmente no começo do ano a gente lê a faixa etária que a gente vai trabalhar e tem algumas sugestões de atividades. Então, eu tento encaixar dentro dessa proposta, que é o que a gente tem até hoje... valendo aqui.*

Pesquisadora: O planejamento, ele é anual, é semanal, ele é diário? Como vocês fazem?

Professora Cristiane: *Ele é bimestral. Bimestral. E tem também um anual. E as atividades são diárias, então, eu organizo é... pro mês de maio. Então, o que que eu vou fazer? O teatro, as atividades de jogos. É sempre assim: no final de um mês para o outro que eu organizo.*

Pesquisadora: Existe temas? Vocês trabalham com temas?

Professora Cristiane: *Trabalha, trabalha sim. A gente escolhe esse tema já, assim, no início do ano, com todo mundo: um tema geral. E cada turma, é... escolhe um... um subtema para trabalhar.*

Pesquisadora: Você pode me dar um exemplo?

Professora Cristiane: *É... esse ano nós escolhemos Natureza. Aí cada turma escolheu um elemento. A minha turma é a turma das Flores. Então, eu... as minhas atividades, dentro desse todo, turma das Flores, que eu estou desenvolvendo com a minha turminha.*

Pesquisadora: Nas atividades que você fez, eu observei como na casinha que você perguntava para as crianças o que elas estavam fazendo de comidinha, do que elas estavam brincando... Por que é que você faz isso?

Professora Cristiane: *Ah pra... como é que eu posso dizer?... eu entendo que eu sou uma organizadora da brincadeira, então assim, eu não tenho que interferir em tudo, mas eu posso incitar eles, tipo, a determinadas coisas, ajudar eles a criar, levar eles a fazer determinadas coisas. Então assim, eu não posso determinar a brincadeira deles, mas eu posso ajudá-los. São coisas que acontecem no cotidiano deles mesmo.*

Pesquisadora: Por que que você pede, ao final das atividades, que eles ajudem a guardar os brinquedos?

Professora Cristiane: *Ah isso é uma rotina nossa e, assim, a gente entende aqui que é parte da organização do espaço, da responsabilidade das crianças... é para que eles possam adquirir isso. Eu sei que em casa eles não fazem, que as mães falam “ah, aqui vocês fazem”, mas é uma rotina nossa. A gente organiza para brincar, de repente, pegar coisas, e organiza depois que brincou. Já é autonomia, responsabilidade, para trabalhar com essas questões.*

Pesquisadora: Quando você faz atividades de leitura, você traz para vários livros. Como é que você escolhe os livros para leitura para eles?

Professora Cristiane: *Normalmente eu faço, assim, no meu planejamento. Igual, agora a gente vai trabalhar o tema Primavera, então nós temos lá uma seleção de livros que abordam com o assunto, então eu já selecionei eles. De repente, “O Jardim de Ceci”. Eu vou falar... sempre escolher um livrinho que esteja relacionado e outros que eles gostam também, que eu sei que gosta. Às vezes, aquilo que eu penso que vai dar certo não dá, eles querem “Os três porquinhos”. Então eu também tenho essas... isso aí, um curinga na manga. Porque, às vezes, eu quero uma coisa da primavera e eles estão pedindo “Os três porquinhos”, então assim, é a necessidade deles naquele momento, então eu entendo isso deles também e ter sempre algo a mais ali, porque eu sei que pode, de repente, não dar certo a minha atividade e ter uma nova opção.*

Pesquisadora: Como que você sabe que a sua atividade não está dando certo e você tem esse curinga citado por você?

Professora Cristiane: *Quando eles não têm... eles perdem o interesse. Assim, a minha experiência de trabalho já me mostrou isso. Que a gente se frustra, a gente se organiza, está superinteressante, está lindo, mas que na hora eu estou contando a história e eles estão olhando a borboleta lá fora. Então já não deu certo, o interesse deles partiu para o outro lado. E, assim, eu aprendi que a gente tem que partir do interesse deles. Então, assim, não adianta eu querer enfiar “Os três porquinhos” se eles estão querendo falar sobre natureza, borboleta... então, parou tudo. Porque, realmente, vai ser estressante para eles e para mim se eu continuar forçando uma situação que não está dando certo.*

Pesquisadora: Com relação a algumas atividades, assim como na casinha, você fazia algumas interferências; na areia você deixava eles um pouco mais livres. Por que é que você faz isso?

Professora Cristiane: *Tem momentos que eu deixo eles livres, tem momentos que eu ajudo eles a fazerem o bolo, tipo, eu dou atividade com água, então pra eles eu tenho várias... [pequena interrupção externa causado por batidas na porta, a entrevistada atende rapidamente e retorna] Eu perdi o foco... o que eu estava falando?*

Pesquisadora: Na areia você tem várias... estratégias

Professora Cristiane: *É, estratégias. Então, assim, no meu planejamento, eu não sei se eu te mostrei, mas assim, eu tenho areia molhada, tem um dia que eu dou areia molhada aí a gente faz bolo, a gente modela, então, o objetivo é esse; outro dia é pra explorar, pra eles interagirem. Então depende, nem sempre acontece da mesma forma a situação. Naquele momento aconteceu mais livre. E eu estava observando eles, então, quais são os conceitos, a interatividade deles, socialização, divisão de coisas, fiquei na resolução do conflito, eu acho, naquele dia.*

Pesquisadora: Como que você lida com os conflitos que acontecem na sala e o quê que você pensa desses momentos, como que você trabalha esses momentos?

Professora Cristiane: *Eu acho que é uma das questões que a gente, assim, mais discute aqui entre o grupo. Que o que mais acontece na nossa faixa etária... até tem uma professora que ela fala “Eu tenho a impressão de que a gente passa a tarde inteira resolvendo conflitos”. Porque, realmente, é característico deles. A minha experiência de trabalho e o que eu já vi até hoje, eles são mesmo conflituosos, eles estão disputando o espaço, o brinquedo o tempo todo. Pra mim é natural, é um desgaste, mas é parte da faixa etária, é muito comum isso. Eu lido de forma natural, eu tento fazer aquilo que eu acredito ser certo, muitas vezes eu erro, porque nem sempre a gente acerta, e naquele momento nem sempre você toma uma posição adequada, às vezes você erra. Você não viu o brinquedo, falou que pegou, o outro “ah, eu peguei”, ele que pegou, você não viu e aí você se posiciona de uma forma, de repente, você foi até injusta com a criança. Mas a gente não tem domínio de tudo.*

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista semiestruturada com Profa. Dalva

Pesquisadora: Quais os conhecimentos o seu curso de formação inicial lhe ofereceu e que você considera que contribuíram para a sua atuação na Educação Infantil?

Professora Dalva: *Os conhecimentos, basicamente, que eu tive na minha formação foram mais em relação ao desenvolvimento infantil.*

Como é que as crianças, em cada idade, se desenvolvem, o quê que elas precisam para que a gente possa adquirir certas respostas delas.

Então foi mais conhecimento do desenvolvimento infantil, que me ajuda bastante.

Pesquisadora: Com relação a esta sua colocação, o que você coloca de prática, em sua prática pedagógica, desses conhecimentos que você disse que foram importantes na sua formação?

Professora Dalva: *Na prática eu coloco que, eu percebo a... eu tenho a faixa etária deles de antemão comigo e aí eu... quando eles chegam pra mim, que são muito pequenininhos, eu já vejo as crianças que são estimuladas ou que foram já em casa e aquelas que ainda estão atrasadinhas no desenvolvimento delas.*

E aí o quê que eu faço? Eu tenho que colocar em prática, provocando a criança, permitindo que ela alcance um objeto que não está próximo, deixando ela desconfortável para que ela consiga adquirir autonomia, confiança e ir conversando com ela.

Uma coisa que a gente não aprende, nem no magistério nem na pedagogia, é a paciência, que é o item principal. Para a Educação Infantil é a paciência: não perder nunca esse foco: Criança, desenvolvimento e adulto mediador. Porque senão, se perder isso...

Pesquisadora: O que você considera que deve saber um professor para atuar na Educação Infantil?

Professora Dalva: *Ele deve conhecer a criança como um todo: a criança inserida na sociedade, a criança aqui dentro da escola, a criança com as suas necessidades preservadas e saciadas. Nós temos aqui crianças de vários tipos quando chegam pra nós.*

Então ele deve conhecer isso, respeitar isso, ter esse conhecimento para poder... não é ficar só nisso, mas propiciar maiores amplitudes para a criança. Por exemplo, a gente canta, a gente declama parlendas para eles e isso enriquece, pega os livros, então não fica só na demonstração de objetos, conta as histórias e dramatiza: isso é que chama a atenção.

Na faixa etária de berçário eu costumo dizer que objeto não é nada, os objetos que eu pego eles não são nada se não tiver uma mediação minha. Se eu colocar os brinquedos no chão para as crianças e cruzar os braços eles não desenvolvem, precisa de mim falando com eles, cantando, conversando, dividindo o brinquedo, a atenção, o colo, os momentos.

Pesquisadora: Como as atividades que você realiza promovem o desenvolvimento das crianças?

Professora Dalva: *As minhas atividades desenvolvem a partir desse mesmo... que eu já tenho falado... a interação adulto/criança, se não houver isso não há como haver o desenvolvimento, se eu não interagir o objeto/criança, criança/criança, eles não vão fazer essa ponte, eles vão ficar ali..., só eu sanando as necessidades de afetividade, que é colo, choro, colo, choro e acabou.*

Então é... sou eu, demonstrando objetos, brincando fantasiosamente com eles.

Às vezes um objeto, um carrinho, vira um telefone, vira microfone, então... quer dizer, eu estou inserindo eles em um contexto já de lúdico, de interação, de partilha, porque todos querem aquele objeto que estava sendo o foco.

Então a gente é um pouquinho cada um, eles não entendem, mas é um pouquinho cada um mesmo; e aí a gente tem que fazer: é rapidinho, um pouquinho você, um pouquinho... já pega o outro, já estou interagindo, aquele que já estava anteriormente em questão já é esquecido.

Pesquisadora: Nas observações que fiz, percebi que você canta muito com as crianças, às vezes até utilizando o nome de algumas crianças, inventando músicas. Por que você acha que você faz isso?

Professora Dalva: *Porque pra mim isso é que vai permitir que o ambiente seja global, engloba as crianças, engloba... acalma, o esperar... aí com isso eu estou trabalhando também o ritmo, música, interação, a linguagem.*

Com a música, eu percebo na Educação Infantil, a gente pode fazer inúmeras pontes.

E com as crianças pequenas é muito importante porque a audição desde o ventre ela já é, no feto, já é percebida. Já percebe-se que o feto, o bebê tem esses estímulos da audição.

Então quando vem para o mundo aqui nosso, da escola, a gente aproveita isso, a gente tem que aproveitar isso, esse conhecimento intrauterino, essa bagagem que a criança traz, e aproveitar porque é onde acalma, interage, faz com que a criança pare de chorar e perceba que alguém está cantando.

E a música engloba, a música é universal, né?!

Pesquisadora: Eu observo também que você, por vezes tem feito assim: você pega as crianças, as deita, colocando-as de frente a você, mexe com as perninhas delas, você vai estimulando o corpo... Essas atividades são importantes por quê?

Professora Dalva: *Então, essas atividades, a gente aprende dos cursos, a gente aprende também na prática. Na prática da creche a gente percebe que a criança, ela precisa ter várias posições, a criança que ainda não tem a firmeza do tronco, ela precisa fazer a musculatura aqui do pescoço, das costas. Esse é um conhecimento que não é pedagógico, mas é um conhecimento de corpo. Então assim, eu trago de outros cursos, e da Pedagogia.*

E isso é importante, por quê? Porque a criança ela é um corpo, e ela é um ser que pensa, que interage. Se eu não mexer o corpo daquela criança permitindo que ela explore as várias posições que ela pode estar, eu não permito que ela tenha alcances. Então é: horizontal, vertical, o deitado, então ela está olhando pra cima, é o de bruços, ela está olhando pra baixo, ela senta, ela tomba... eu não vou imediatamente socorrê-la quando ela tomba, eu permito que ela também se

acomode naquela posição diagonal e aí eu vou lá porque está desconfortável, porque ainda não conseguiu achar uma posição.

E a gente fala pé, braço, mão, que são as partes mais assim “grossas” nessa parte do desenvolvimento. E eles falam, eles respondem agora, já tem crianças que entrou com quatro meses e está com um aninho e já começa a falar “pé”... a primeira palavrinha!

Pesquisadora: Você acha que interfere no desenvolvimento da criança esse tipo de atividade?

Professora Dalva: *Sim, a parte cognitiva sim, a parte cognitiva com certeza. A criança não é só uma cabeça pensante, a criança é um corpo que sente, é um corpo que fala.*

Então a criança precisa de espaços físicos amplos para conseguir estruturar o raciocínio sim, eu acredito muito nisso.

Se eu privar a criança, como antigamente era aquela coisa toda enfaixada, eu não vou permitir que ela tenha essas explorações de mão, boca, pé. E a gente permite, eu estímulo bastante isso com eles.

Pesquisadora: Como que você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Professora Dalva: *Olha o aprendizado deles é imediato, né?*

Agora como que eu, fora do ser que eles são, enxergo isso é na interação que eles fazem mesmo, porque a avaliação da Educação Infantil, no caso de bebês, é a criança primeiro se posicionando, já começa a se firmar, e ela é curiosa, ela quer alcançar, e ela quer segurar o amigo.

Então, assim, as respostas são a longo prazo, mas o aprendizado é imediato, a gente percebe que é muito rápido. Por que eles se cansam? Por que já tem que mudar de música? A gente pode até voltar naquela outra canção, mas tem que estar sempre... tem que ter uma variedade, a gente inventa as coisas na hora, porque se não tiver um leque, se não tiver um jogo de cintura na hora a gente acaba ficando...

Pesquisadora: Por que que tem que mudar logo? Assim, muito rápido essas mudanças, você está cantando uma música, e troca de música. Por quê?

Professora Dalva: *É, o “logo” na verdade é uns dez ou quinze minutos. Porque a concentração delas (as crianças) é curta para algumas coisas, se eu ficar com o mesmo carrinho, falando que é só carrinho, ela vai perder o elo de atenção comigo: “Ah carrinho, já arrumou, já sei”. Então, assim, a criança tem a necessidade de descobertas, de investigação, ela tem essa curiosidade de coisas novas. Então o “logo” é de dez, quinze minutos de abstração que eles têm mesmo.*

Pesquisadora: Como que você planeja as atividades pra eles? Como que é o seu planejamento?

Professora Dalva: *Bom, o meu planejamento funciona da seguinte maneira: eu trabalho todos os dias no mesmo local, quase com os mesmos objetos, objetos de morder, objetos que rolam e objetos de encaixe. Muda... é, eu posso ter vários... eu tenho, às vezes... são cinco, seis eixos que a gente trabalha: matemática, artes, natureza e sociedade... são seis eixos que a gente trabalha. Só que a gente faz às vezes os seis na mesma tarde, variando, está trabalhando música, linguagem e movimento. O planejamento é assim, é a minha ação diante do objeto, porque se eu colocar um objeto de encaixe e falar “agora vocês montem” ... então, assim, a gente vai montar, a gente vai cantar, a gente vai brincar de correr o objeto pelo chão e a gente vai explorar também a parte de cor, de tamanho, de peso daquele objeto. Então o planejamento nosso tem que ser assim, não pode ser... o meu planejamento não é fechado: “Ah eu vou só dar isso”. Porque, de repente, aquele dia as crianças chegaram diferentes. Então, assim, eu planejo assim “ah hoje eu quero dar um foco maior assim em dramatização, eu quero contar bastante histórias, está planejado para segunda-feira histórias, todo objeto vai virar uma história”. Só que, de repente, tem um doentinho, tem outro que acabou de começar as aulas e tem o outro que está olhando a bola do vizinho. Por que não pegar uma bola que está sendo o foco daquele um que tá maiorzinho e trazer e fazer massagem naquele que está dodói, pegar essa mesma bola, fazer aquela criança rolar porque vai adquirir equilíbrio e coordenação, vai estimular. Então, assim, o planejamento não pode ser fechado, o planejamento tem que estar sempre aberto a mudanças. Também não pode ser muito aberto senão a gente se perde, então*

ele tem que ter eixos. Então eu trabalho assim: segunda-feira a gente trabalha mais com movimento, mais a parte assim de socialização pra saber como é que eles estão vindo do sábado e domingo, do final de semana, de casa; na terça-feira a gente ainda trabalha mais um pouco a parte de histórias, de matemática, então vamos trabalhar com cor, sons que os objetos fazem. Mas eu tenho que sentir como é que está a turma.

Pesquisadora: De que maneira a organização de tempo e de espaço da escola interfere em sua prática pedagógica e por quê?

Professora Dalva: *Então... no berçário é uma briga, porque a gente tem problemas de locomoção. No caso, eu tenho dez crianças agora, cinco não tem nenhuma locomoção e cinco tem, assim, dois andam e três engatinham. Então a gente não dá pra ficar mudando de locais de meia e meia hora, nós temos um local fixo antes do jantar e um local fixo depois do jantar. E isso foi assim a custo, a gente bateu o pé, entendeu? A gente falou:*

- Olha, não dá!

Porque até que eu chego no local é quinze, vinte minutos, até que eu saio é mais quinze, vinte minutos. Se eu for ficar meia hora eu só vou chegar, respirar e já vou me arrumar pra sair, então não dá. Então a gente chega, acomoda, vê fralda, vê nariz, vê tudo, aí a gente brinca. Então nós temos um espaço maior, diferente de maternal e infantil. Mas foi, olha, foi ao longo... foi a longas conversas que a gente conseguiu chegar nisso.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você queira comentar das suas atividades, da sua prática pedagógica ou da sua rotina que não foi perguntado?

Professora Dalva: *É, assim, eu não estou feliz. Eu não estou feliz com as coisas que eu tenho feito, eu posso fazer mais, mas o material que me dão é difícil, não só a parte física de material pedagógico, a parte humana também: dez crianças para uma turma que deveria ter seis, no máximo oito. É lamentável, porque eu deixo de... eu deixo de fazer coisas porque eu tenho que socorrer.*

Às vezes eu falo assim que a gente se sente meio policial, só nos focos de "olha eles estão na fase de mordida, o outro está na fase de rolar".

Então, assim, é só baixando a brasa ali: “tira a mão daí, para com isso”.

E não é assim, professor não é isso, entendeu? Não é. Isso me deixa descontente.

Pesquisadora: **Falando sobre isso, o que é professor pra você?**

Professora Dalva: *Professor é ser gente, é ser humano, é sentir o aluno, é receber ele, é amar o que faz, é ter muita paciência e é ter jogo de cintura com as dificuldades.*

Porque muitas vezes a gente se sente com pés e mãos atados, e a gente se move como dá pra se mover. Então são as várias possibilidades que a gente pode ter diante das dificuldades que nos une. Professor é um coringa.

APÊNDICE G – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Profa. Aline

Pesquisadora: Quais conhecimentos seu curso de formação inicial lhe ofereceu e que você considera que contribuíram para a sua atuação na educação infantil?

Profa. Aline: *Eu acho que assim... tanto o magistério como a pedagogia foram essenciais nesta minha formação, porque eu...já acabei..., acabei de sair do magistério eu já entrei... no... na escola, na escola particular trabalhando, então assim... tudo que eu acabei assim... aplicando em sala de aula foi desse do curso do magistério e também da pedagogia. Porque paralelo ao trabalho eu também fazia já pedagogia junto à noite.*

Pesquisadora: Você consegue pontuar algumas contribuições que você acha que hoje você observa?

Profa. Aline: *Eu estudei muito, que eu lembro assim... é que faz tempo já isso... o que eu lembro assim... é das correntes de ensino aprendizagem, então assim... quando eu estava dando aula, eu ficava pensando:*

Será que eu estou sendo tradicional?

Estou sendo Skinner?

Estou sendo construtivista?

Então eu ficava o tempo todo com esta preocupação, e buscava estratégias para determinada linha de pensamento. Então assim... eu lembro disso, da... da... era até correntes... era um livrinho que a gente estudou disso no magistério, agora estou lembrando, era as correntes pedagógicas, até mesmo assim... de práticas de estágio no magistério, então assim... olha o que aquela professora fez que eu observei que é legal então eu vou fazer na minha sala de aula, é... até na questão da avaliar como eu estou avaliando este meu aluno, será que eu estou restringindo só naquele prova, naquelas folhinhas ou eu estou vendo o todo o crescimento dele naquele bimestre ou trimestre dependendo da escola, então tudo isso acho que cooperou e foi tudo que eu vi no magistério e na pedagogia.

Pesquisadora: O que você considera que deve saber um professor para atuar na atuação infantil?

Profa. Aline: (Silêncio – respirando fundo) *Tudo que ele puder saber é importante né? Acho que é assim... na educação infantil especificamente o professor precisa saber... ter noção das características de cada faixa etária, até para ele saber com que criança ele tá lidando... na faixa etária... o que a criança... já é esperado naquela idade... e o que ele pode... em cima do esperando o que mais ele pode tá é... como que eu falo... buscando... fazendo a criança aumentar... progredindo isso! É... ele tem que saber também das próprias práticas dele, o que ele tá fazendo, é no que ele vai... ai meu Deus! O que ele tá fazendo o que vai acarretar? Então a prática dele...*

- Olha se eu der tal atividade?

- Ou se eu interferir da tal forma,? Ou se eu der tal enunciado o que vai levar este meu aluno a conhecer? Que conhecimento ele vai ter?

Pesquisadora: Você acha que a criança do ensino fundamental é diferente da criança a educação infantil?

Profa. Aline : *Ah! é!*

Pesquisadora: Em que sentido?

Profa. Aline: *Em tudo! A criança da educação infantil... até por causa... até por... das características que eu te falei e até assim... a criança da educação infantil... ela... tudo ela quer conhecer né? Então pra ela tudo é descoberta, então assim... o professor tem que ter um outro olhar, até pra tá trazendo os projetos, os assuntos né? Aquilo que ela tem interesse, pra tá trazendo pra sala de aula, pra em cima disso ele tá é... desenvolvendo os conteúdos da educação infantil. Que é diferente do ensino fundamental, você já tem o conteúdo e aí em cima disso você tem que tá trabalhando, então eu acho que são outros olhares, e estas crianças são diferentes e... eu acho que é outra postura também.*

Pesquisadora: Você disse agora pouco que o professor precisa conhecer o que ela está fazendo para não interferir no desenvolvimento da criança. Você quis dizer sobre não deixar nenhum trauma ou tomar alguma atitude que interfira na questão emocional?

Profa. Aline: *Não! Não! eu vejo até assim por uma... uma prática minha, que é assim... eu... muitas vezes até eu me policio, eu acho que é um jeito meu, que é assim... vire e mexe eu procuro me avaliar em cima disso, é... tem horas que você acaba induzindo a criança pra aquela resposta, então assim... muitas vezes eu faço isso com meu aluno, então assim... as vezes eu não deixo ele ir falando e aí eu vou perguntando em cima e até pra gente chegar naquele determinado assunto, as vezes você quer ser muito rápida, e eu acho que meu jeito isso, de querer ser muito prática e eu acabo cortando este pensamento, e neste sentido que eu falo.*

Mas, que eu acho que é uma coisa que eu tenho de ruim enquanto profissional, eu acabo tolhendo, eu acho que eu devia deixar mais. Eu acho que eu preciso melhorar muito nisso.

Pesquisadora: Como as atividades que você realiza promovem o desenvolvimento das crianças?

Profa. Aline: *Que nem a gente tá fazendo agora... aqui que eu tó nesta EMEI, já tem o que? Tem uns 09 anos que eu estou aqui já, e nestes 09 anos tem o que? Uns 05 ou 06 que eu sempre pego fase II... Até pego assim... no sentido daquilo que eu te falei... sempre sobra pra mim... porque eu sou sempre uma das últimas. É.. e aí sempre a gente trabalha a caixa surpresa. Né? O saco surpresa. E que eles trazem um objeto, e aí este objeto tem que ser de acordo com a letra que foi sorteada. Então assim... eu acho que esta é uma estratégia né?*

Uma atividade que a gente faz com as crianças, e que ajuda muito, assim... é... na... no reconhecimento das letras do alfabeto né? Então assim... crianças que as vezes só cantavam o alfabeto mas não sabia falar:

- Oh este é o "b", este é o "z", este é o "r".

Com a atividade do saco surpresa eu percebo que isto ajuda bastante, ela acaba memorizando e ela acaba falando assim:

- Nossa é o “r” do rato, do relógio.

De acordo com aquele objeto que criança trouxe, porque eu acredito que acaba sendo uma aprendizagem significativa né? Porque daí vê... um amigo foi sorteado, ele teve a preocupação de procurar na casa dele aquele objeto, trazer pra escola, teve todo um suspense pra saber o que é que tinha ali dentro.

- Então vamos apalpar?

E dá pra trabalhar com outros conceitos matemáticos. Se é mole? Se é duro? Tudo isso. E.. entra a questão da escrita também. Então:

- Que outras coisas começam com esta letra?

Então que a gente vai trabalhando... e acho que isso! Ajuda muito neste processo aí do alfabeto da leitura e da escrita.

Pesquisadora: Quais situações são desafiadoras/prazerosas no seu trabalho de educação infantil?

Profa. Aline: (Silêncio – pensando) *Olha! Situações prazerosas quando eu vejo assim... o crescimento da criança. Nossa! Isto me deixa muito contente! Então assim... aquela criança que começa ali com você em fevereiro e ela vem com uma série de dúvidas ou mesmo de dificuldades e depois lá no final você vê o tanto que ela progrediu, então isto assim... dá um prazer, dá uma sensação muito gostosa para o professor, então assim... você vê aquelas... voltando por exemplo no alfabeto, você vê aquelas crianças que só cantavam o alfabeto ou nem conseguiam cantar o alfabeto todo e depois no final do ano ela já chega silábica, silábica com valor ou as vezes silábica alfabética.*

Então isto é muito prazeroso no nosso trabalho né? Uma criança que as vezes não conseguia pular amarelinha né? A sequência, é a coordenação das perninhas, um pé e depois dois pés, e depois chega um tempo e ela já consegue fazer isso. Então isso é muito prazeroso, né? E eles passam isso pra gente, né? Porque as crianças vêm abraçam, beijam e eles ficam contentes também com o que eles conseguem né? Então isso é muito gostoso.

E de desafio, é quando a você vê que aquela criança não tá indo, não tá aprendendo.

Então o que eu posso fazer pra ajudar ela? Que outros caminhos eu tenho que

buscar pra ela conseguir tal objetivo que ela não tá alcançando?

Por exemplo, volto lá no alfabeto, então assim... se ela não tá conseguindo reconhecer as letras com a estratégia do saco surpresa.

Então o que é que eu posso tá fazendo pra que ela consiga adquirir aquele conhecimento? De que aquela letra... o nome dela é o "r", de que o nome dela é o "z", e assim por diante, se ela não tá conseguindo pular amarelinha, o que é que eu posso tá fazendo pra ela conseguir pular ou com dois pés ou com um? Ter esta coordenação, então isso acaba sendo desafios pra nós.

Pesquisadora: Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Professora Aline: *Eu acho que a aprendizagem é sempre aquilo que você..., é aquele conhecimento que você tem e que você foi além dele. Então... aquilo é uma aprendizagem, então assim... aquela bagagem que aquela criança traz pra você e que cada uma traz de um jeito, até porque cada uma vive em uma família né? Numa situação ali de sociedade, que cada um tem, então ela traz uma bagagem pra você, então a partir daquilo você trabalha pra ela ir além. Pra ela conhecer mais coisas. Então acho que isso é aprendizagem.*

E no desenvolvimento... é se ela tá crescendo dentro do que eu propus, então assim... desta aprendizagem... do que ela sabe e do que ela precisa crescer então... Como ela tá se desenvolvendo pra chegar naquele objetivo que eu quero que ela chegue?

E neste desenvolvimento tem os erros. Porque o erro faz parte desta construção da aprendizagem. É só com o erro que a gente vai é adquirindo outros conhecimentos, porque daí você nega aquilo que você conhece. Você vai negar pra poder transformar em outros... (risos...) Lembrei das aulas de filosofia agora (risos...)

Pesquisadora: Como você trabalha o erro com as crianças?

Profa. Aline: *Olha eu falei nisso na minha reunião de pais, que eu tive agora no começo do ano. Que é assim... as crianças vão levar pra casa, atividades, vão*

levar... é folhinhas, exercícios pra casa, que as vezes ela vai tá escrevendo... vamos supor... BOLA e ela vai por "o" e o "a" e aí pro pai ou pra mãe né? A pessoa que vê aquele trabalho, vai falar assim...

- Nossa filha! Olha aí! Você não sabe escrever? Era BOLA faltou o "b", faltou o "l", o que sua professora não viu isso né?

E eu até exemplifiquei isso na reunião e eu passei pra eles. E é o que eu acredito também. Pra eles respeitarem a fase que a criança se encontra, porque se ela pôs o "o" e o "a" é aquilo que ela tá sabendo no momento. E que a gente vai trabalhar pra ela saber que tem depois... ela tem que por o "b" e o "l" pra poder formar BOLA, que é o que todo mundo vai compreender depois, o "o" e o "a" as pessoas não vão compreender isso. Mas que ela tá naquele processo, ela ainda não chegou no alfabético, no silábico alfabético, mas que a gente tá trabalhando com ela neste sentido. Então isso faz parte deste processo, de desenvolvimento da escrita dela no caso.

Pesquisadora: Qual o papel do lúdico na aprendizagem das crianças?

Professora Aline: *O lúdico deve tá em tudo né? Até porque criança aprende com essa imaginação, com as brincadeiras, então assim... quando a gente tá contando os contos de fadas, fazia teatrinho, assistia o desenho. Até mesmo assim... trazer situações... assim... Olha é... as... as primas, lá, da Cinderela foram malvadas com ela.*

- Em que momentos você tá sendo malvado com seu amigo?

Então até a gente refletir nessas questões, e assim... e até pra criança se reportar assim...

- Nossa agora eu só a Chapeuzinho.

- Então, que medos você tem?

Então eu, acho que tudo isso é... a criança acaba incorporando e neste processo ela aprende.

Pesquisadora: De que maneira a organização de tempo e espaço da escola interfere na sua prática pedagógica? Por quê?

Profa. Aline: *Olha eu acho assim... a escola tem que ter a rotina até por causa de*

uma administração... mesmo...até por causa de uma administração mesmo escolar.

Então assim, é... até porque não dá pra todo mundo usar os mesmos espaços ao mesmo, então acho que tem que ter esta administração de rotina, esta administração escolar. Que a gente tá em um espaço que todo mundo usa, então tem que tá... é... dividindo este tempo né?

Mas assim... se pudesse... né? Ter um espaço só pra nós, seria muito melhor.

Então assim... tem momentos assim... que você tá ali... é... vamos supor... você tá fazendo... contando uma estória e de repente surge a questão de um bolo que ela fez lá.

- Então vamos fazer o bolo?

Então... você tem que se planejar, e as vezes demora 15 dias pra você fazer o bolo, então nestas coisas dificulta. Se pudesse já, por exemplo e se tivesse uma cozinha lá.. é ilusório né... mas se você tivesse isso em sala de aula, você já faria com as crianças, porque elas já estão motivadas, já tão no assunto, no... né vivenciado aquilo, seria muito mais prazeroso, mas gratificante, acho que até mais significativo, por que as vezes por causa dessa burocracia, desta administração as coisas acabam se perdendo, então você fala:

- Ó lembra daquela estória? Então vamos fazer o bolo hoje.

Então acho que isso acaba se perdendo, mas que é uma coisa que... o que a gente vai fazer? Não tem o que fazer né?

Pesquisadora: **Eu queria entender, assim, como que você entende da rotina, e qual a importância de ter a roda da conversa dentro da sua rotina.**

Profa. Aline: *Eu acho que a roda da conversa é, assim, o começo de uma interação que você tem ali com os alunos.*

Então, assim, é na roda da conversa que você sabe do que acontece em casa com as crianças; eles trazem, assim, novidades; eles contam os fatos que acontecem em casa; passeios que fizeram; ou mesmo as coisas que estão acontecendo na casa deles. Então, assim, é uma maneira de você criar um vínculo, de você estar ali mais próximo da criança e dela trazer pra você os anseios, as ansiedades, os problemas, e, mesmo assim... os contentamentos que eles têm. Então eles fazem... eles colocam tudo isso na roda da conversa e

socializam um com os outros.

Então assim, ao mesmo tempo que um tem algum medo, algum problema, eles acabam colocando ali na roda e outras crianças vão compartilhar com ele desse problema. E aí é a hora do professor também estar intervindo e colocando a opinião dele, ajudando essa criança de alguma forma. O outro pode também acabar resolvendo um conflito que ele tem diante dessa conversa, dessa interação.

Então, assim, é um momento mais descontraído em que todo mundo se coloca, quem quer se colocar também, porque não é nada forçado.

E, também na roda da conversa o professor tem a oportunidade de apresentar as atividades da semana e depois mais detalhadamente do dia e, nesta apresentação da atividade conversar com as crianças fazendo-as compreenderem de que forma faremos as atividades, assim as crianças podem perguntar e o professor, em cima da dúvida das crianças, elabora mais perguntas, instiga assim o pensamento das outras crianças.

Ter essa conversa mesmo, a gente conversa sobre o que vai ter durante aquele período de aula, então é nesse momento também que a gente se planeja o dia, então “ó hoje nós vamos ter culinária”, “hoje nós vamos no brinquedo”, “hoje nós vamos ter biblioteca”.

Isso além do que já é planejado na rotina da roda que é realizar a contagem dos presentes e verificar os ausentes.

Então, é ali que a gente se planeja, que a gente organiza o dia, eles ficam sabendo o quê que vai acontecer durante aquela manhã.

Pesquisadora: Você me disse que você organiza os grupos sempre colocando um silábico-alfabético e observei esta sua organização nas atividades em sala. Por que você faz uso dessa estratégia?

Profa. Aline : *Eu coloco isso porque eu acredito que, é, quando a gente, dependendo do objetivo que eu quero alcançar aí no caso; mas nesse caso que você está perguntando, de sempre colocar um silábico-alfabético com outros, que é pré-silábico ou silábico com valor, eu acho que aí traz para a criança... quando as crianças estão ali reunidas em grupo traz a questão do conflito “ah, mas por que ele tá colocando aquela letra? Eu tô achando que é só essa”... então assim... na sala de aula há a*

mediação do professor, mas também a criança tem que ter a troca com as outras crianças, eu percebo que quando uma criança na troca com a outra, eu acredito que estou dando a oportunidade para que a criança que está em processo da construção da escrita chegue a escrita simbólica, assim a aprendizagem é mais significativa e é mais rica, é melhor.

Pesquisadora: Também observei que você faz a apresentação das atividades na roda da conversa e, mesmo depois que você faz a apresentação das atividades na roda, você procura passar nos grupos pra fazer uma nova orientação. Por que você tem essa ação?

Profa. Aline: *Porque quando a gente apresenta a atividade, e eu acredito assim que isso acontece com todo mundo, com todo adulto, o que eu estou expondo, o que estou explicando, o que eu estou propondo naquele momento, nem todos compreendem como eu quero que eles compreendam.*

Então, assim, eu acho que é necessária, é importantíssima a intervenção ou mesmo o professor estar passando nos grupinhos, até pra ver o quê que essas crianças entenderam da explicação dele. Eu acho que é nesse momento que a gente tem um retorno daquilo que a gente explicou.

Então, assim, a criança começa a fazer a atividade:

- Não, mas peraí, você não entendeu, a proposta foi essa.

Então dá pra você fazer esse feedback, esse retorno com a criança, pra saber até que ponto ela está entendendo o que você está explicando.

E acho que é até uma maneira da gente se auto reavaliar, porque às vezes a gente explica de uma forma e acha que todo mundo entendeu e não é por aí.

Então é importante o professor passar nas mesinhas até pra ver se realmente o que ele está propondo está sendo entendido pelo grupo de sala, pela classe.

Pesquisadora: Em uma atividade você estava fazendo, criando uma história da lagartixa, em uma resolução de problemas. Você dizia assim: na casa tinha três lagartixas, não tinha uma, tinha três lagartixas e você fazia a representação com os dedos, em frente as crianças, de três, aí apareceram duas lagartixas. E você perguntava: quantas lagartixas tinham na casa? Você queria saber quantas lagartixas tinham na casa e você fazia a

representação dos dedos e pedia pra que eles não falassem, que eles tinham que primeiro colocar o número ou o desenho. Qual que é a importância dessa representação para as crianças? Fazer a resolução de problemas e já fazendo a representação numérica com os dedos?

Profa. Aline: *Eu acho que assim, a gente sempre numa resolução de problemas, eu acredito que precisa muito passar pelo concreto primeiro, então, assim, quando a gente usa os dedos ou mesmo objetos para representar a quantidade acaba sendo mais significativo, mais concreto mesmo ali pra criança, pra ela entender os números; não mostrar o número em si, o símbolo do número, porque aquilo lá às vezes pra criança não significa nada, apenas um desenho. Então, assim, quando a gente passa a mostrar o concreto, a quantidade, contando ou com os dedos, ou mesmo contando tampinhas, lápis, que a gente usa muito desses objetos, acaba sendo mais, como é que fala, mais signifi... uma aprendizagem mais rica, mais significativa mesmo.*

Então, acho que é por isso que eu usei os dedos ali na hora, até pra mostrar pra eles

- Olha a gente pode usar as mãos pra contar.

Se a gente não tem outro objeto ali por perto.

Pesquisadora: **Nessa mesma atividade, antes de você explicar, você tinha dito para as crianças que cada um iria responder do seu jeito, então poderiam usar o número, poderiam usar o palitinho, poderiam usar o desenho, mas cada um ia fazer do jeito que sabia. Por que você usa esse tipo de frase: “cada um faça do seu jeito”?**

Profa. Aline: *Porque... pra gente chegar num resultado, numa resposta final, eu acredito que tem várias maneiras de se pensar pra se chegar nesse número ou nesse resultado final e eu acho que qualquer uma dessas maneiras é importante, cada um tem um caminho pra se chegar lá, e esse caminho vai muito do histórico de vida de cada um e a gente tem que respeitar isso, porque as crianças trazem pra gente inúmeras experiências e são modos diferentes de se pensar, mas que, na Matemática ali no caso, o resultado vai ser sempre aquele, mas a maneira que você leva pra chegar até lá, cada um pode achar de um jeito, um raciocínio diferente.*

E eu acho que a gente tem que respeitar isso enquanto profissional, não ter uma

única verdade, um único modo de pensar, mas a gente abrir esse leque e respeitar. - Olha ele pensou desse jeito, tá errado? Não! Esse aqui pensou desse outro, tá errado? Também não!

Mas se todos chegaram naquela resposta que é o três, o cinco, não sei, a gente levar em conta, em consideração, porque isso é importante também. E a gente acaba aprendendo com isso também, as outras crianças também.

Pesquisadora: Na sua rotina, após as atividades de sala, geralmente as atividades sistematizadas no papel, aí a turma ia pra uma atividade ou de jogos ou de massinha. Por que faz uso dessa estratégia: sempre após uma atividade mais sistematizada, as atividades, entre aspas, mais livres?

Profa. Aline: *Porque, assim, logo que eu entrei aqui na Prefeitura, e assim eu já vinha de outras escolas, aí eu estou falando até como bagagem de professor, da minha vida profissional mesmo, em outras escolas que eu já trabalhei que eram da rede particular e tudo, a gente tinha já essa rotina: que faz o trabalho todo mundo ali junto, o trabalho sistematizado, na folhinha e tal, e depois a gente fazia as atividades de brincar, de massinha, de Lego.*

Então eu já vinha com essa prática.

Quando eu cheguei aqui na Prefeitura eu percebi assim que os profissionais trabalhavam com os cantinhos, o cantinho da escrita, o cantinho do recorte e colagem, o cantinho da massinha, do Lego, do brinquedo, e as crianças iam rodando.

Eu, Aline, particularmente, assim, eu me perdia nisso, então assim, às vezes aquela criança ficava ou só no Lego ou só na massinha, aí passava a semana toda e você pensava assim “nossa, mas ele não fez aquela atividade de escrita que é importante, que eu preciso estar avaliando, que eu preciso estar construindo junto”.

E, assim, eu sentia uma dificuldade também de poder estar intervindo nesses grupos, então assim, foi um meio de que eu achei enquanto profissional de estar podendo intervir melhor, de estar podendo acompanhar melhor o crescimento e ajudar a criança nisso, fazendo desse jeito aí: de primeiro faz lá o grupo todo. E até assim, deles estarem partilhando o que eles estão construindo enquanto conhecimento, então, quando você está com o grupo todo, uma criança pensa ali diferente e que você pode depois... “olha como ela pensou” e o restante do grupo

compartilhar dessa ideia.

Quando você está nos cantos eu percebia assim, que as crianças às vezes faziam: “ah não, deixa eu fazer correndo porque eu quero ir lá pra massinha”.

Então, assim, eles não davam aquele valor para aquela atividade porque o interesse maior era a massinha, era o Lego ou era a brincadeira lá de boneca. Então enquanto todo mundo está fazendo ali junto, “não então eu sei que agora”... Eu penso assim, a criança pensa assim: “não, agora nesse momento todo mundo está fazendo a atividade, então é o momento que eu também tenho que fazer a minha atividade, depois quando eu acabar essa atividade, eu vou poder ir pra massinha”.

Então, assim, eu acho que são meios de trabalho.

E eu tenho trabalhado assim, eu tenho gostado bastante, eu tenho visto resultados disso. Já trabalhei dessa outra forma de cantinhos, eu acho que assim, enquanto eu, acho que é mais um problema do profissional mesmo, eu não consegui muito me organizar nisso, acho que ficou perdendo em alguns pontos, acho que têm outros profissionais que conseguem, acho que é uma coisa minha.

Pesquisadora: **Eu observei que a sua turma é muito tranquila e a questão das regras era muito bem resolvida. Assim, era uma turma que cumpria os combinados, não era uma turma que tinha conflito, não era uma turma que não era desrespeitosa ou falava muito alto. Como que você consegue fazer essa organização com a turma?**

Profa. Aline: *Eu acho que assim, Adelir, porque quando eles chegam, que a gente começa o ano, a gente coloca bem claro assim ó, o que pode e o que não pode. E essas coisas não são, assim, não são ditas no primeiro dia de aula: “ó, as regras são essas: pá, pá, pá, pá...” e lista, não, não é assim.*

Eu acho que, conforme a gente vai vivenciando, vai tendo aquela, aquele social ali com as crianças nos primeiros meses de aula, a gente vai colocando as regras. Porque às vezes não adianta também o professor elencar um montão de regra, às vezes não é o perfil da turma. Então tem turma que às vezes você tem que ser mais rígida, mais firme com determinada regra, coisa que ano passado você não precisou ser firme dessa... então depende muito da característica do grupo de crianças que você está. E isso a gente tem que ir pontuando todo dia, é um

trabalhinho... eu falo assim que é um trabalhinho de formiguinhas.

Então, assim: “olha, você não pode fazer isso porque isso não é aceitável perante o grupo, você vai desestabilizar o grupo, vai prejudicar os seus amigos, vai prejudicar o seu professor, dentro da escola não se pode fazer determinadas coisas”. A gente tem que ser firme com algumas coisas e não abrir mão disso. Então, tipo assim, a gente tem, por exemplo, o dia do brinquedo: eles já sabem que o dia do brinquedo é de sexta-feira, ai, uma criança traz brinquedo na terça:

-Ó, o seu brinquedo vai ficar dentro da mochila porque hoje não é o dia.

Então, assim, a gente tem que ser firme nas regras que a gente estabelece, e todos estarem cumprindo.

Pesquisadora: E qual que é a importância pra você dessas regras?

Profa. Aline: *Ah, eu acho que é extremamente importante até pro bom andamento da classe, da turma, porque se a gente não respeita as regras não tem como conviver, assim, não tem como fluir a rotina.*

Então, assim..

- Olha, hoje nós vamos trabalhar isso, isso, isso.

É claro que tem a flexibilidade do planejamento, às vezes acontece alguma coisa:

- Ó, hoje não dá pra fazer isso. A gente explica isso para a criança.

Mas eles já têm o certinho do que é pra ser feito naquele dia, são os compromissos que a gente tem.

E assim como o adulto também, que cada um tem os seus compromissos e a gente tem que estar fazendo, “ó, hoje o papai tem que trabalhar, então, ele tem que acordar tal horário e ir”.

Então, assim, são coisas que a gente já vai criando na criança, vai... como é que fala... como que eu vou falar... assim, trabalhar mesmo com ela, disso, dela saber que a vida é assim: que a gente tem horário para levantar, tem horário pra dormir, a gente tem o horário que a gente tem que almoçar, se eu não almoçar direito depois isso vai prejudicar o meu organismo.

Então assim, a gente tem essas regras da boa convivência numa sociedade.

Pesquisadora: Uma das coisas que eu percebi também é que teve um dia que a gente foi sair para os brinquedos e era o dia que estavam cortando

grama. Você não pode sair com as crianças no horário e sentou com a turma em roda e propôs uma atividade eles fizeram, que é essa questão da mobilidade do planejamento. A hora que você percebeu que estava livre o brinquedo, antes de você sair, você sentou com a turma novamente em roda para explicar sobre o trabalho que tinha sido feito, corte da grama, e que as gramas estavam em montinhos. Por que você fez essa retomada com eles?

Profa. Aline: *Eu acho assim, até pra ver que teve um trabalho ali e que a gente não pode estar, como é que eu vou falar, a gente não pode estar, como é que fala, desmerecendo o trabalho daquela pessoa que teve ali que fazer os montes, que depois ela ia recolher para levar para um outro lugar. Ela estava fazendo aquilo ali pra gente, pra gente ter um lugar mais gostoso para brincar, sem as folhas, sem correr o perigo, o risco de algum acidente, de algum inseto que fique ali por baixo daquelas folhas.*

Então ele teve todo um trabalho e a gente não pode estar ali agora espalhando e brincando com aquelas folhas, respeitar o trabalho daquele funcionário.

E assim como a gente quer também o respeito com o nosso trabalho eu acho que a gente tem que também passar isso para as crianças também.

Até quando elas fazem, eu falo muito isso pra eles, quando eles fazem um trabalhinho ou quando eles expõem algum objeto eles querem que os outros respeitem isso, então assim, deles também respeitarem o trabalho dos outros. Respeitar os outros para ser respeitado. Eu acho que é isso que a gente tem que trabalhar com eles também.

Pesquisadora: Considerações Gerais

Profa. Aline : *Eu acho que a gente tá assim... sempre aprendendo... e assim... eu me considero assim ... eu me considero uma pessoa que eu tó sempre aberta pra aprender. Pra ouvir a opinião dos outros. Eu acho que eu tenho muitos erros sim, eu acho que tem muitas coisas que eu preciso melhorar na minha prática né? Ali com as crianças, é... eu gosto muito de ouvir o que os outros professores estão fazendo, acho que sempre tem uma dica, tem uma coisa que você pode tá fazendo em sua sala de aula e... eu tó sempre disposta as mudanças né? Então acho que é com isso que o professor sempre vai... tá crescendo. Se você é um*

*professor fechado, que acha que não, a sua prática é aquilo, pronto e acabou. Né?
Acho que não é por aí, até por questão das apostilas... acho que foram... Né?
Aqui na escola teve uma discussão aqui na escola, acho que a gente tem que ser
bem vinda a elas. Vê coloca em prática. Depois a gente avalia vê o que deu certo
o que não deu, em um primeiro momento eu acho que vai acabar unificando. Todo
mundo diz isso. Eu acho que a gente tem que ser aberta... o professor... até pra
gente aprender, porque a gente aprende com as crianças também.*

APÊNDICE H – Transcrição da entrevista semiestruturada com a Profa. Bianca

Pesquisadora: Quais os conhecimentos o seu curso de formação inicial lhe ofereceu e que você considera que contribuíram para a sua atuação de Educação Infantil?

Professora Bianca: *Eu fiz o magistério e depois eu fiz a Pedagogia, mas eu acho que o que complementou mais foi quando eu fiz a especialização em Educação Infantil, porque aí eu já estava atuando, então dava pra ver exatamente o que estava falando na teoria e aplicar na prática. Porque do magistério, apesar do estágio que teve, não ficava tão... a teoria e a prática tão próximas, porque não tinha tantas salas de Educação Infantil – falando bem da Educação Infantil. E quando eu fiz a Educação Infantil na pós-graduação dava pra linkar muito bem o assunto que a gente estava estudando na pós-graduação com a prática. Conhecimentos, eu acho que vários: mudanças da Pedagogia, dos conceitos, Piaget, Vigotski; primeiro, concepção de que era só... creche era um depósito, entre aspas, a parte de... só pra ter lugar para as mães trabalharem. Eu acho que muita coisa nós não perdemos até hoje. Então, Piaget faz parte, é importante; Vigotski também. Mas acho que nós temos uma mescla hoje de todas as concepções e ainda de sociedade. O que é esperado da Educação Infantil? Pra muitos é só brincar, pra outros é só um lugar pra ficar enquanto os pais trabalham e pra outros é preparação para o primeiro ano. Então, essa mescla toda eu acho que faz parte de cada um, eu acho que não tem como desvincular da prática do dia a dia. Tem um forte? Eu acho que é um pouquinho de cada um que fica pra aplicação no dia a dia.*

Pesquisadora: O que você considera que deve saber um professor para atuar na Educação Infantil?

Professora Bianca: *Saber muito do brincar e valorizar o brincar, a parte do corpo, para depois conseguir a parte pedagógica, cognitiva – desenvolver bem ela. Mas precisa saber muito do corpo e das concepções. E respeitar o ritmo das crianças.*

Pesquisadora: Nessa questão do brincar que você colocou: o que você entende que seja o brincar na Educação Infantil?

Professora Bianca: *O brincar de uma maneira geral: atividades em grupo, atividades físicas, o conhecer... o saber dialogar com o outro, não o diálogo... uma conversa... mas interagir com as regras, toda brincadeira vai ter regra que vai ser importante pra depois para as atividades em sala, no papel e de alfabetização.*

Pesquisadora: E o que é respeitar o ritmo da criança?

Professora Bianca: *Cada um tem um tempo, mas só que não pode também deixar o tempo dela e chega o final do ano ela não sabe nada. Por exemplo, no desenho, vou colocar um exemplo: um tempo ela vai desenhar da forma dela, ela está desenhando, ela vai ver os amigos, vai ter orientações de uma forma geral, então ela vai desenhando, chegou um tempo ela não conseguiu, não sai daquilo, propor atividades pra que ela avance. Então ela tem um ritmo sim, não tem que “primeiro mês vai estar todo mundo desenhando”. Mas não pode chegar lá no final do ano e não estar. Claro, os alunos especiais têm uma outra diferenciação. Mas de uma maneira geral cada um tem o seu ritmo, mas não pode deixar que esse ritmo fique estacionado. Então tem um processo também.*

Pesquisadora: Como que as atividades que você realiza promovem o desenvolvimento das crianças?

Professora Bianca: *Deixa eu pensar bem aqui [pausa]. Tem as atividades sequenciadas, então, o mesmo tema, diversas atividades para que eles... como é que eu vou colocar isso?... Fazer várias vezes de várias formas para atingir o objetivo. Formas geométricas, você não vai só... faz a atividade e brincadeira de forma geométrica, faz no papel, forma geométrica... várias atividades para que eles atinjam o objetivo. Então, as atividades são pensadas. E o currículo ajudou, a apostila a princípio deu uma desestabilizada porque tem uma maneira de trabalhar: planeja, faz culinária, atividades físicas, brincadeira, aí vem a apostila; fica meio balanceado por um tempo até conseguir equilibrar. Ela já está na sequência, então é só implementar outras atividades para poder complementar a apostila. Então eu achei assim: a princípio, como chegou atrasado, meio corrido fazer a apostila, mas depois foi tranquilo.*

Pesquisadora: O que você entende de aprendizagem ou como você compreende a aprendizagem e o desenvolvimento da criança?

Professora Bianca: *Diferenciação de aprendizagem e desenvolvimento?*

Pesquisadora: Para você são duas coisas diferentes?

Professora Bianca: *Eu acho que se completam: ela se desenvolve e está aprendendo. Eu acho que ao mesmo em que é distinto, é junto: elas ocorrem ao mesmo tempo. Pode não ter... “ah não mudou”... mas uma atividade, uma ação é significativa para a criança. Pode não ter mudado em nada naquele momento, ela não te apresentar nada, mas vai ser um passo para uma próxima atividade ela apresentar uma mudança.*

Pesquisadora: Quais situações são desafiadoras ou prazerosas no seu trabalho de Educação Infantil?

Professora Bianca: *Nem todas são desafiadoras e prazerosas. Tem aquelas que são... que precisa fazer. Então, nem tudo é prazeroso, mas uma brincadeira que vai deixar visual para a criança para depois ir para a atividade no papel, tem aquelas que eles vão fazer e vão ficar supercontentes de fazer, motivados, uma atividade que vai registrar no papel – pode estar tão contente de fazer o registro como de ter brincado –, e outras não. Então tem atividade que é desafiadora e tem outras que são necessárias de ser feito.*

Pesquisadora: Na sua prática o que você, enquanto professora, acha que é um desafio ou, enquanto professora, é uma questão prazerosa no seu trabalho?

Professora Bianca: *O prazeroso mais é o lúdico, sempre. Mas não que o desenho não seja prazeroso. Mas acho que em determinados momentos o envolvimento da turma fica mais prazeroso ou não. Então nem todo dia uma história chama tanta atenção, mas ela é importante. Então nem sempre ela vai ter aquele auge de entusiasmo da turma, mas ela deve fazer parte. E uma outra história pode ser tão interessante que o envolvimento seja maior. Eu acho que depende do momento: nem todas serão prazerosas e nem todas serão...*

Pesquisadora: Desafiadoras.

Professora Bianca: *...desafiadoras. E outra: numa resolução de problema, num desafio numa brincadeira ou de resolver um quebra-cabeça. Depende da proposta anterior, se fez uma brincadeira, montou um quebra-cabeça do assunto. Por exemplo: folclore. O envolvimento é tão grande por ter assistido o vídeo do folclore, por ter escutado histórias do folclore que aquele quebra-cabeça, por mais difícil que seja, é um desafio e é prazeroso. Em outros momentos não, ele é só desafio e a criança fica nervosa porque não está conseguindo, aí não está com prazer, está só com o desafio.*

Pesquisadora: Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Professora Bianca: *A aprendizagem e o desenvolvimento no dia a dia. No registro do diário, a atividade atingiu o objetivo ou não atingiu, aquela criança está com dificuldade ou não, para propor outras atividades para ela. Ver onde está a falha. Falha no sentido assim: ainda não atingiu o objetivo, não consolidou, e aí programar outras para isso. Então é pegando as atividades que fez e no dia a dia das respostas que dá em roda, em brincadeira.*

Pesquisadora: De que maneira a organização de tempo e espaço na escola interfere na sua prática pedagógica e por quê?

Professora Bianca: *A organização e a rotina já é discutida no final do ano... final do ano não, no início do ano. Então quando está lá na rotina, tem lá os horários de cada coisa, é tranquilo na hora de programar. As interferências, mudanças de tempo, mudança porque tem alguma limpeza na escola, dependendo do dia interfere muito, porque você já combinou o que vai fazer com as crianças, já tem a sequência da semana. Por exemplo, teve uma alteração e não dá pra você cumprir, aí uma atividade lá na quadra, choveu e você não fez a atividade na quadra, mas a atividade na quadra era o primeiro passo, depois era o passo de roda da conversa, fazer um texto, fazer um registro. Você não fez a atividade, interferiu tudo. Mas, de uma forma geral, seguir a rotina facilita o trabalho e as intercorrências de tempo, de mudança de qualquer coisa, interfere mas aí tem que acertar o planejamento de novo, das atividades.*

Pesquisadora: Nós vamos falar um pouquinho de algumas observações feitas. Em um dia na roda o ajudante... você está com uma turminha de fase I, não é?

Professora Bianca: *Sim*

Pesquisadora: Aí o ajudante... você pediu pra ele fazer a contagem das crianças e ele foi buscar, depois, no cartaz o número de crianças presentes. E aí eu percebi que ele teve dificuldade de marcar o número, ele falava oralmente, mas tinha dificuldade de marcar. Ele foi ao cartaz, reconheceu que era o número oito, veio fazer. Aí você foi e escreveu o número encima e ele copiou embaixo. Por que você faz isso?

Professora Bianca: *Porque a criança não estava segura de escrever o número. Apesar de ter visto no cartaz, ele não sabia passar na lousa. Então é um modelo mais próximo para ele copiar, é uma referência.*

Pesquisadora: E aí você apagou o número seu e deixou o dele. Por que que teve essa atitude?

Professora Bianca: *Porque a representação, o combinado é que a representação era do ajudante. Então o meu era só uma referência para ele registrar.*

Pesquisadora: Uma coisa que me chamou a atenção também foi a hora que você faz a contagem dos que faltaram e você coloca o número dentro de uma casinha. Essa estratégia, por que você usa ela? Teve alguma pessoa que te deu essa dica? Por que que tem essa estratégia?

Professora Bianca: *Não, não teve uma pessoa que deu a dica. Eu não sei, não me lembro exatamente quando eu comecei, mas a casa foi referência de estarem ausente. Então, a casa é já trabalhar está dentro, então vamos escrever o número dentro, então trabalhar dentro e fora era um conceito. E a referência de estarem em casa. Mas, assim, eu não me lembro... faz algum tempo que eu uso, mas eu não me lembro quando que eu comecei exatamente.*

Pesquisadora: Outra coisa também que me chamou a atenção foi a sua organização da sala nos cantos... e você oferece várias atividades, então joguinho, massinha, o desenho. E... como que você faz essa organização? Que importância cada um destes itens tem na sua organização de planejamento?

Professora Bianca: *A importância deles: tem atividade que eu vou estar mais atenta naquele dia. Então, se eu estou dando um recorte eu estou observando mais, avaliando mais o recorte. E os outros são importantes, cada um pela sua importância em si, mas eu não vou estar dando uma atividade na massinha, avaliando como está a massinha naquele dia, então é a parte mais motora mesmo, trabalhar a coordenação, fazer as bolinhas, brincar, explorar – que eles já gostam mesmo. O desenho a mesma coisa; propiciar que eles façam de uma maneira mais livre cada um desses outros cantos e, eu estou observando, especificamente, mais um. E aí cada dia... não que eu não vá na massinha também, mas aí de acordo com o planejamento, cada dia eu vou dar atenção em um.*

Pesquisadora: Qual a importância que tem para você um trabalho com massinha, um trabalho com jogos? Eles são importantes dentro do desenvolvimento infantil?

Professora Bianca: *Sim. Cada um... o jogo de quebra-cabeça tem a sua importância, o montar, o pensar nas peças; uma construção com o Lego ou com outro jogo de montar; os animais quando leva o... os bichinhos que tem, aí tem os dinossauros, eles fazem uma própria classificação brincando, sem ter que estar interferindo. Sempre fazem? Não! Tem dia que estão só fazendo um animal brigar com o outro, porque tem muito isso também. Então o jogo em si tem... cada um tem sua importância. A massinha é a mesma coisa, é explorar, é o movimento da mão, é o criar também as formas, seja a mais básica de fazer a cobrinha, a bolinha, ou criar personagens, é fazer comidas, fazer as pizzas e redecorar, enfim, várias ações manuais na massinha mas que tem uma intenção também, está trabalhando a coordenação motora fina, fazer maior, fazer menor, não só com a massinha, como com a massa cozida que eu fiz também, argila – é mais difícil ter porque ela endurece muito rápido, então às vezes não dá pra trabalhar – mas que também tem o mesmo objetivo.*

Pesquisadora: Quando você vai para os que estavam fazendo a atividade, você disse que iria controlar o tempo dos horários nos cantos, até para que todo mundo pudesse fazer um desenho livre que era uma das propostas que você tinha colocado: o desenho, a massinha, o joguinho. O que você entende esse controlar esse horário na sala de aula e o que que isso ajuda a criança?

Professora Bianca: *Controlar horário para que todos passem, garantindo que todos tenham tempo para realizar a atividade. Porque, claro, tem quem tem habilidade para desenhar, quem tem habilidade para recortar, não só habilidade como preferência pessoal... e algumas crianças, se não der o tempo de todos, só vai ficar em um determinado canto. Aí toda semana, se você não pedir que troque, vai manter na mesma atividade. Então controlar o tempo é para isso, para que todos passem: “olha já deu o seu tempo para você realizar essa atividade”.*

Pesquisadora: Na atividade dos brinquedos externos... que importância você vê da atividade desses brinquedos externos na rotina da Educação Infantil?

Professora Bianca: *É importante. A criança precisa trabalhar o corpo e não é só de uma maneira dirigida, como na Educação Física, numa brincadeira proposta, como de uma maneira livre. E os brinquedos recreativos são para isso. Agora reduziu, antes tinha mais brinquedo aqui, hoje tem menos. Mas ainda assim é um momento que vai explorar, é o subir e descer, é o balançar, é trabalhar o corpo de diversas formas e num ritmo que ele gosta. A interação é correr, brincar de super-herói, subir no escorregador e descer correndo, enfim, é importante para eles.*

Pesquisadora: Na atividade dos brinquedos externos... que importância você vê da atividade desses brinquedos externos na rotina da Educação Infantil?

Professora Bianca: *É importante. A criança precisa trabalhar o corpo e não é só de uma maneira dirigida, como na Educação Física, numa brincadeira proposta, como de uma maneira livre. E os brinquedos recreativos são para isso. Agora reduziu, antes tinha mais brinquedo aqui, hoje tem menos. Mas ainda assim é um momento que vai explorar, é o subir e descer, é o balançar, é trabalhar o corpo de diversas formas e num ritmo que ele gosta. A interação é correr, brincar de super-herói, subir no escorregador e descer correndo, enfim, é importante para eles.*

Pesquisadora: Você estava com uma menina de um outro país na turma. O que você acha que a sua turma ganhou com a inserção dessa menina, de uma outra língua, de um outro país?

Professora Bianca: *Primeiramente, difícil. Porque não tinha um contato, a língua era um impeditivo a princípio... não entendia o que falava, e não precisa só falar. Então, eles ganharam de conhecer o outro, de saber que tem outro idioma, que tem outras formas de falar e outras formas de se comunicar sem ser apenas com a oralidade. Então eles ganharam nisso, no conhecer e falar. Até uma das situações é quando fui explicar que ela veio de outro país e que tinha uma outra língua, aí todo mundo começou a olhar a sua própria língua, aí explicar que não é a língua órgão do corpo, que é o idioma. Então isso foi um ganho pra eles também. E, assim, um desafio para os amigos tentarem entender e ajudar o tempo todo porque como não compreendia, tentava ajudar, e até fazia por... ao invés... não deixava fazer, porque “ah, ela não sabe, não entende”... Então, acaba assim, superprotegendo. É um cuidar, mas é... “olha agora ela já entendeu, ela já pode fazer sozinha”. E foi ao longo dos meses que chegou a isso, porque estava assim, não davam espaço para que ela fizesse. Mas agora já está fazendo.*

Pesquisadora: Uma coisa que me chamou a atenção foi a questão da organização da turma. Assim, uma das coisas que eu percebi é que não existiam muitos conflitos de brigas de brinquedo, de papel, alguma coisa assim. Era uma turma muito organizada. Como que você coloca e trabalha a regra com eles?

Professora Bianca: *Repetindo várias vezes, combinando e perguntando. Algumas regras são colocadas – “olha, precisa ser assim por isso” –, outras são discutidas. Então algumas são impostas pela necessidade da organização e outras são discutidas com eles. Então, exemplo de culinária: a culinária discute “olha, podemos fazer assim; como faremos?”, então tem uma discussão antes; agora mexer no liquidificador, isso não tem como discutir, são regras que aí pela segurança, pela organização, são impostas pela necessidade. E sempre retomar. Realmente, uma turma tranquila, então conflitos não tinha mesmo, eram poucos... mas às vezes, assim, fica algo com um ou com outro. Então pela repetição. E colocando eles para conversar quando surgir algum conflito: “o que aconteceu? Vai*

lá e conversa”. Se vocês não conseguirem... se eu ver... eu fico observando... dou um tempo pra eles, não conseguiu resolver, “vem aqui os dois”. Os dois envolvidos... e aí escutar o que cada um falou e interferir na solução, mas primeiro eles.

Pesquisadora: Certo! Como que você acha que essa mudança, dissolução de turma, separação afeta você profissionalmente?

Professora Bianca: *O fato de não ter mais a minha turma no meio do ano? Olha, é difícil falar. Primeiramente, uma decepção muito grande. Comentei anteriormente que, assim, deletei uma parte do que foi esse ano, eu deixei assim no arquivo morto do meu cérebro para não pensar. Porque, assim, incomodava. Você planejar todo o trabalho do ano todo... ia chegar a apostila nova para as crianças, eu já tinha a minha, você já programa as atividades, já pesquisa, de repente, não serve para mais nada. É decepcionante, frustrante, deixa eu ver... ah, leva um tempo... aí passou aquele tempo assim... não é... a palavra revolta não se encaixa, não é exatamente essa, mas é um desconforto. Aí leva um tempo, você é a professora de apoio da sua turma, mas você não é professora da sua turma. Então achar o equilíbrio para que eu não interfira nas decisões da outra professora, mas ainda assim eu auxilie tanto os que eram meus alunos quanto os que eram dela, então leva um tempo até isso amadurecer e conseguir essa postura. Então, nos primeiros dias, difícil enquanto professora, porque assim, eu não sou mais a professora titular, eu tenho que ter o meu cantinho, no sentido de respeitar o que ela decidiu. Mas hoje isso está tranquilo. Tem a parte positiva de já trabalhar junto com a professora anteriormente em projetos, não só esse ano como outros, então eu já conheço o jeito dela, como ela já conhece o meu. Então isso foi um facilitador, ajudou, mas é difícil.*

Pesquisadora: Você acha que essas mudanças acabam tendo um crescimento para você em termos de vida profissional e vida pessoal?

Professora Bianca: *Tudo na vida serve pra crescimento. Alguns são mais fáceis, outros mais difíceis. Acrescenta? Tudo acrescenta na vida. Mas eu não acho que é bom... ter acontecido isso. É claro, essa é uma experiência que vai ter frutos que eu vou usar na minha vida pessoal e profissional. Sim. Mas eu acho que não*

precisava ter acontecido.

Pesquisadora: Há um desconforto?

Professora Bianca: *Sim.*

Pesquisadora: E por que você fala em desconforto?

Professora Bianca: *Porque eu preferia estar com a turma ainda. Hoje eu sou profe... aí assim: “ah, a Bianca não está fazendo nada”. Eu estou fazendo, eu estou ajudando, mas assim eu não tenho uma turma. Então, visualmente, eu estou sem fazer nada mesmo fazendo. E isso é ruim, achar... “ah, você não está fazendo nada”. Porque olhar de fora não sabe o que você está fazendo na sala: “Por que que você precisa estar lá com aquela professora? Por que que você precisa ajudar o aluno com necessidade especial?” Infelizmente, ainda a concepção... tem coisa que ainda não é compreensível pela sociedade e, até mesmo, pelas funcionárias da escola de uma maneira geral, não estou dizendo uma categoria ou outra. Então é um desconforto, mas eu estou trabalhando. Então, com a minha sala eu estou trabalhando, estou ali, estou com o meu aluno, estou prestando... fazendo o meu planejamento, eu estou atuando. Sem sala parece que não. Embora eu já fiz muita coisa, já comecei a mexer com outras coisas da escola, que são boas para o professor também, nos momentos que eu não preciso estar auxiliando a turma. Dando brinquedo, quando o aluno com necessidade especial está em atendimento com a professora de educação especial, eu não preciso estar auxiliando a professora nesse momento, então eu faço outras coisas. Mas ainda tem essa situação.*

APÊNDICE I – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Profa. Cristiane

ESCOLA N° 1 – PROFESSORA CRISTIANE

A Rotina de Horários da semana é elaborada pela Direção da unidade escolar e digitada em forma de tabela e entregue às professoras (cada professora recebe a rotina referente a sua sala, que é diferente das demais, o objetivo é que não coincidam horários e locais).

A Rotina de Horários auxilia na elaboração do Planejamento das atividades das professoras para sua turma.

Observa-se descrito na rotina de horários (embaixo de cada item, exemplo: areia) sugestões de atividades que podem ser feitas no espaço indicado na tabela.

Horários	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
14h30	Areia	Dormitório 1	Casa Boneca	Dormitório 2	Salão
15h00	Brinq. Recreativo	Casa Boneca	Quiosque	Calçadão	Salão
15h30	Salão	Varanda 2	Areia	Casa Boneca	Varanda 1
15h50	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h45	Dormitório 3	Dormitório 3	Dormitório 3	Dormitório 3	D.3 / Brinq. Rec

1º dia – Horário das observações: 14h00 às 16h30 (incluindo horário do lanche e jantar).

Turma observada: Infantil I e II – sala mista (denominação dada para as salas onde são colocadas crianças com faixas etárias diferentes) crianças com idades variando entre 02 e 04 anos.

As crianças são acordadas às 13h30 min., neste momento a atividade realizada é a de higiene (lavar rosto, ir ao banheiro). As 14h00 às crianças estão no refeitório onde é servido o lanche da tarde.

Após se alimentarem a professora leva as crianças para a casinha de boneca (1ª atividade estabelecida na rotina), neste ambiente a professora deixa as crianças escolherem o que vão brincar.

Alguns vão para perto do fogão de brinquedo e começam a brincar de cozinhar. Outros escolhem bonecas, alguns pegam em uma caixa que está no chão: panelas, xícara e pratos e começam a brincar.

Importante descrever este espaço: A casinha é um espaço pequeno e apertado, nela estão guardados outros objetos como: bambolês, cordas, bolas, que não fazem parte do “ambiente” da casinha. Assim a casinha não está organizada para a atividade que se propõe (representar um ambiente de casa).

Desta maneira a casinha não é um local organizado, outro fator que merece destaque é que por ser uma casinha de madeira o local fica muito quente e abafado.

Uma das crianças comenta, chamando a atenção da professora:

Criança: *“Eu vou fazer comida.”*

Professora Cristiane: *“Que comida você vai fazer?”*

A professora Cristiane conversa, indagando sobre o que as crianças estão fazendo e participa da atividade com as crianças durante todo o tempo em que estas estão brincando na casinha.

A professora Cristiane, tem como prática-rotina, perguntar as crianças nos momentos que em que estas estão em atividade sobre a necessidade de beber água e sobre o uso do banheiro. É o que acontece enquanto estas estão na atividade de casinha.

A turma da professora Cristiane fica na atividade da casinha por um período de 30 min (tempo determinado na planilha da rotina – pesquisadora não observou como a professora controla o horário).

Quando percebe que o tempo esgotou a professora Cristiane pede que as crianças ajudem a guardar os brinquedos que usaram, colocando-os nas caixas. Um dos meninos da turma pega apenas um objeto e guarda, depois fica do lado de fora da casinha, a professora Cristiane o observa, como ele não volta para ajudar os demais, ela diz:

Professora Cristiane: *“G”... você tem que ajudar seus amigos a guardar. Você tem que colaborar! Se não colaborar, ninguém vai colaborar com você.”*

Quando todos os brinquedos são guardados, a professora Cristiane chama as crianças para um espaço chamado QUIOSQUE. As crianças caminham até lá.

O local não é longe da casinha, mas enquanto estamos indo uma das crianças chama a pesquisadora e diz (sussurrando):

Criança: *“Lá você tem que sentar no chão e ficar bem quietinha pra ouvir a estória. Não pode atrapalhar.”*

Já no Quiosque a professora Cristiane diz as crianças que ela escolheu 02 (dois) livros para ler para eles naquele dia.

Pede que eles se sentem no chão em frente a uma cadeira (baixa – adequada para o tamanho das crianças) a professora se senta nesta cadeira.

A professora Cristiane mostra para as crianças os livros que irá ler.

Os livros escolhidos para a leitura são:

- (i) O sanduiche da Maricota de Avelino Guedes e
- (ii) Pombinha Branca – a espera de Ana Luiza de Paula.

A estória “O Sanduíche da Maricota” fala de uma galinha que se propõe a fazer um lanche para se alimentar.

Porém conforme a galinha começa a montar seu lanche recebe a visita de alguns animais, uma de cada vez e um a um eles dão palpites no que deve colocar no lanche.

A professora está contando a estória e é interrompida por uma das crianças que grita, avisando as outras crianças sobre uma escada, que elas conseguem enxergar pelo muro da creche.

Neste momento todos param de prestar atenção na narrativa da estória e começam a olhar para o lado de fora. A professora Cristiane então diz:

Professora Cristiane: *“Vamos todos ver a escada.”*

Assim todos se levantam de onde estão sentados e a professora Cristiane deixa que observem a escada e também um homem que começa a subir por ela até o telhado de uma construção ao lado da creche.

A observação é autorizada por alguns minutos, a professora Cristiane chama as crianças e pede que todos voltem a se sentar.

E reinicia a estória, no palpite dado para o recheio do lanche pelos bichos é possível perceber que cada um dá o palpite de acordo com seu gosto pessoal pelos alimentos, e não o que a galinha gosta. Assim no recheio que a galinha vai colocando, o lanche vai ficando estranho, até que a galinha se irrita e

A professora termina a leitura da estória e utilizando-se da narrativa do trecho do livro: “Pão, milho, quirera e ovo. Como era prá ter sido. Quem quiser que faça o seu com o recheio preferido”, pergunta às crianças:

Professora Cristiane: *“O que vocês gostam de colocar no lanche de vocês?”*

A pergunta é dirigida a cada uma das crianças e elas vão contando para a professora Cristiane sobre qual o recheio preferido para colocar no lanche.

Após todas as crianças falarem sobre recheio preferido, a professora Cristiane anuncia a segunda leitura.

Leitura do livro “Pombinha Branca - A espera” de Ana Luiza de Paula.

A professora Cristiane consegue realizar a leitura sem fez interferência externa.

A estória narrada é muito parecida com a música Pombinha Branca. As crianças percebem e comentam sobre a coincidência, então assim que termina a leitura a professora convida a todos para cantarem a música.

Professora Cristiane: *“Pombinha Branca, que está fazendo? Lavando roupa pro casamento. Vou me lavar! Vou me trocar! Vou pra janela prá namorar”.*

Passou um moço de terno branco, chapéu de lado, meu namorado. Bateu na porta mandei entrar, mandei sentar, cuspiu no chão.

Limpa aí seu porcalhão. Sua mãe não deu educação?”

Terminada a atividade no Quiosque a professora Cristiane vai para a próxima atividade que é o Tanque de areia.

O tanque de areia fica ao lado do Quiosque, assim a professora Cristiane apenas solicita que as crianças retirem os calçados, deixando-os próximo a parede da varanda.

Na calçada perto do tanque de areia tem 02 (duas) caixas contendo baldinhos, pás e rastelos.

As crianças antes de se sentarem na areia, pegam pás, rastelos e baldinhos. Sentam-se na areia, a professora Cristiane também senta com eles na areia e junto com elas participa das brincadeiras, ajudando-as a fazerem bolo de areia, etc...

A conversa neste local gira em torno de pedido de ajuda, feita pelas crianças à professora geralmente pedindo ajuda para colocar a areia nos potinhos para fazerem os bolos.

As crianças aproveitam muito esta brincadeira, este espaço.

Acabado o tempo na atividade de areia, a professora Cristiane chama as crianças e solicita que estes guardem nas caixas as pás, rastelos e baldes que pegaram.

Depois que todos os objetos são colocados nas caixas, a professora Cristiane chama as crianças e orienta para que todos lavem suas mãos, porque depois vão para o refeitório – horário do jantar, neste dia é polenta com carne moída.

A professora Cristiane com a ajuda de um copeiro serve o jantar às crianças, alguns não querem comer, pedem ajuda (pesquisadora ajuda dando na boca o jantar para algumas crianças e após a primeira colherada elas começam a se alimentar, comendo sozinhas) depois de recolher os pratos a professora oferece às crianças uma fruta, que é cortada em pequenos pedaços.

Após o jantar, a professora Cristiane chama as crianças e todos caminham até o banheiro, lá a professora Cristiane lava as mãos das crianças, realiza a escovação e efetua a troca de camiseta das crianças que a sujaram.

Depois da troca da camiseta das crianças, a professora Cristiane avisa que eles vão assistir a um vídeo. Um dos dormitórios da creche é organizado com este fim, lá também estão outras crianças de outras turmas com suas professoras, algumas choram. Neste local as crianças ficam neste dia, assistindo um filme e esperando a chegada dos pais (momento de saída).

2º dia – Horário das observações: 14h00 às 16h30 (incluindo horário do lanche e jantar). Turma composta pelo infantil I e II – crianças com idades variando entre 02 e 04 anos.

Após acordarem as crianças, a professora Cristiane cumpre a rotina igual aos outros dias (lavar rosto das crianças, solicitar que usem o banheiro) e depois as crianças são encaminhadas para o refeitório para o lanche da tarde (14h00).

Depois que as crianças se alimentam a professora Cristiane leva as crianças para o QUIOSQUE, este não é o local de atividade da professora, porém uma professora está ocupando o local que seria o de atividade da professora Cristiane e está então faz uma troca de local com a professora.

No Quiosque a professora Cristiane pede as crianças que se sentem e anuncia que vai ler 03 (três) histórias (a temperatura neste dia está muito alta, e o local neste está muito quente).

- (i) “Dez Patinhos” de Graça Lima
- (ii) “Cadê?” de Guto Lins

- (iii) “Prá lá e Prá cá” de Fernando de Almeida, Mariana Zanetti e Renato Bueno

A professora Cristiane apresenta para as crianças o livro “Dez Patinhos” de Graça Lima, a estória do texto é escrita em versos curtos e em sua maioria em forma de rima o enredo trata da subtração, ou seja, em cada folha na escrita da estória a autora conta uma estória que resulta na subtração de um patinho do grupo.

Com o objetivo de que as crianças acompanhem a contagem decrescente de 10, 9, 8 patinhos e assim por diante.

A professora Cristiane, realiza a contagem dos patinhos, apontando-os no livro com o dedo, conforme vai lendo a estória, com o objetivo de que eles entendam que vai diminuindo o número de patinhos no grupo.

(Professora Cristiane) *“Oito patinhos descobriram um novo caminho, um pisou no chiclete sobraram... sete.”*

E assim, vai contando a estória até chegar em um trecho onde é narrado que um dos patinhos voa.

A professora Cristiane então questiona:

Professora Cristiane: *“Alguém já viu um patinho voando?”*

As crianças respondem que não e a professora Cristiane diz:

Professora Cristiane: *“Eles voam! Mas voam bem baixo... para mudar de um lugar... para outro. Não fazem como os pássaros que voam alto.”*

No final da estória, todos os patinhos se juntam novamente, voltando a ser um total de 09 (nove) e para completar o grupo de patinhos chega um patinho com cor diferente dos demais, a professora Cristiane pergunta, mostrando a ilustração para as crianças:

Professora Cristiane: *“Que cor é este patinho?”*

Uma das crianças responde que é roxa, e é acompanhada pelos demais que também dizem que é roxa.

A professora Cristiane diz às crianças que aquela não é a cor roxa e aproveita para procurar um objeto na cor roxa em uma caixa que de brinquedos que está no Quiosque, acha um e mostra para as crianças, fazendo-os compararem com a cor do patinho do livro. Após as crianças olharem a professora Cristiane diz a eles que a cor do patinho é cinza.

Quando termina esta estória do livro “Dez patinhos”, a professora Cristiane pega outro livro, de título “Cadê?” a professora pronuncia o nome do livro para as

crianças, mostrando a capa do livro, onde aparece um ponto de interrogação, e conforme diz o título a professora Cristiane balança sua cabeça de um lado para o outro, como se procurando por algo.

Professora Cristiane: *“Este é o ponto de interrogação, o título é “Cadê?” Deve estar procurando por alguém ou por alguma coisa.”*

Quando termina a leitura do livro “Cadê?” a professora Cristiane pega o terceiro livro para a leitura, o livro tem o título de: “Prá lá e Prá cá”

O livro “Prá lá e Prá cá” trata em sua narrativa dos conceitos de tamanhos e demonstração de sentimentos.

Enquanto está realizando a leitura do livro para as crianças, a professora Cristiane lembra de uma atividade que realizou com um grupo de crianças, no dia anterior. A atividade foi realizada só com algumas crianças, porque foi feita após o jantar.

E, após o jantar inicia-se o horário de saída das crianças, como não existe um horário determinado (fixo) para a saída, após as 16h00, é liberada a saída das crianças e acontece a entrada de pais para buscarem as crianças, assim as professoras programam atividades que não necessitam de uma sequência para término.

A professora Cristiane então comenta com o grupo de crianças, voltando o olhar as crianças que estavam no dia anterior:

Professora Cristiane: *“Vocês lembram da brincadeira que fizemos ontem com as formas geométricas?”*

E, comenta com as outras crianças sobre as diferenças das formas geométricas e diz que mostrará aos outros este material.

Após a leitura do 3º livro a professora aproveita para perguntar as crianças se elas têm bicho de estimação, porque há personagens de animais no livro.

Após a leitura, a professora Cristiane deixa os livros que leu e também outros livros que estão em uma caixa de livros a disposição das crianças para que elas possam foliar e realizar a leitura pela imagem.

Assim que termina o tempo de atividade no Quiosque, a professora Cristiane convida a todos para beberem água e oferece também a ida ao banheiro.

Depois que as crianças realizam esta atividade (água e banheiro) a professora Cristiane chama todos para irem ao dormitório. No dormitório as crianças começam a correr de um lado para o outro, no espaço reservado para dormitório os

colchões são colocados em uma prateleira no alto. Nos dormitórios não há mesas ou cadeiras, a sala é livre de obstáculos por isso as crianças conseguem correr.

A professora Cristiane traz de um dormitório uma caixa com fantasias elas [crianças] começam a gritar:

Crianças: *“Fantasia! Fantasia!”*

A professora Cristiane vira o balde de fantasias no chão, as crianças escolhem as fantasias e se vestem.

Algumas crianças (fantasiadas) começam a correr pela sala, nesta brincadeira de correr, uma criança derruba a outra (J).

E “J” a criança que caiu começa a gritar, puxa os próprios cabelos demonstrando indignação pelo o que lhe aconteceu a professora Cristiane aproxima-se dele e diz:

Professora Cristiane: *“J”, vamos parar de fazer birra.”*

A professora Cristiane chama a atenção da criança (J) pedindo que ele pare com os gritos.

E, pergunta a ele o que aconteceu, “J” relata o ocorrido para a professora que diz:

Professora Cristiane: *“Eu não quero criança correndo! Você “J” sempre faz isso! Deixa prá correr no gramado.”*

A professora Cristiane pega um aparelho de sol e coloca músicas.

As crianças dançam, a professora propõe brincarem de estátua. Começa a brincadeira algumas crianças não cumprem a regra da brincadeira, a professora Cristiane diz:

Professora Cristiane: *“Estátua não anda! Não corre! Fica paradinha.”*

Com o fim de horário, neste espaço, a professora Cristiane e as crianças guardam na caixa as fantasias. A professora Cristiane fala que é hora de areia e chama as crianças para fora (lado externo na creche).

As crianças tiram os sapatos e pegam balde, pás e rastelos (a temperatura externa neste dia é muito alta) e todas as crianças sentam na areia para brincar, brincam de fazer bolinho e a professora brinca com eles.

Acaba o tempo neste espaço (areia) a professora pede que todos guardem o que utilizaram e coloquem os sapatos. Utilizando uma torneira que fica perto do tanque de areia, a professora Cristiane lava as mãos das crianças, pois eles vão para o refeitório – horário de jantar.

Após o jantar a professora oferece a fruta.

Com o término do jantar as crianças vão ao banheiro para lavarem o rosto, as mãos e aquelas que precisam a professora Cristiane realiza a troca da camiseta.

O próximo local é o salão, neste local as crianças ficarão para esperarem a chegada de seus pais, por isso a professora Cristiane entrega as crianças jogos de encaixe para brincadeira livre.

3º dia – Horário das observações: 14h00 às 16h30 – incluindo horário do lanche e jantar. A turma é composta pelo Infantil I e Infantil II, as crianças com idades variando entre 02 e 04 anos.

Neste dia há um número reduzido de crianças, apenas 05 (cinco) crianças estão presentes de um grupo de 12 (doze) crianças, porque muitas estão doentes.

Após acordarem as crianças, a professora Cristiane cumpre a rotina igual aos outros dias (lavar rosto das crianças, solicitar que usem o banheiro) e depois as crianças são encaminhadas para o refeitório para o lanche da tarde (14h00).

Após o lanche a atividade é no dormitório 2 e é para lá que a professora Cristiane leva as crianças. A atividade oferecida no local é brinquedo de montar. A professora Cristiane pega um caixa que estava guardada em um armário, vira o conteúdo da caixa no chão do dormitório, as crianças sentam-se no chão em volta dos brinquedos e brincam todas juntas com as peças.

A professora Cristiane senta com eles no chão e, juntos montam carrinhos, casinhas etc... Algumas crianças encaixam as peças aleatoriamente.

As crianças se cansam de brincar com o jogo de montar e começam a correr pela sala. A professora então, coloca uma música e começa a dançar com elas.

Com o término do horário da atividade, no espaço do dormitório 2, a professora Cristiane chama as crianças e diz:

Professora Cristiane: *“Crianças nós vamos lá para o calçadão. Vamos guardar os brinquedos na caixa antes de irmos.”*

Recolhem as peças e as coloca na caixa, as crianças saem do dormitório 2 junto com a professora que guarda a caixa novamente no armário do salão.

No calçadão a professora oferece a motoca, ajuda as crianças que apresentam dificuldade com o pedal. As crianças brincam de corrida pelo calçadão – nome dado a calçada por ser larga e comprida.

A professora Cristiane aproveitando o entusiasmo da turma, busca uma plaquinha com o sinal de pare, desenha uma rua, riscando com giz: linhas no chão. Após desenhar incentiva as crianças a passarem por este caminho riscado no chão, de vez em quando mostra a placa de pare, as crianças param quando veem a placa e riem muito quando isto acontece.

A professora avisa as crianças que o tempo no calçadão está acabando mas, como o grupo de crianças no dia é muito pequeno, a professora Cristiane decide ficar um pouco mais no local e divide o local com outra turma.

O clima vai mudando, inicia-se um tempo chuvisco, a professora Cristiane chama as crianças para entrarem e ficam no salão. O local destinado para a próxima atividade seria a casinha de boneca, mas como o local é do lado externo da creche, a atividade e o local são modificados.

Aproveitando o número pequeno de crianças, a professora Cristiane fica mesmo no salão, acomoda as crianças em uma mesa e oferece papel sulfite e canetinha, deixa que as crianças desenhem livremente.

Assim que as crianças terminam de desenhar, a professora Cristiane recolhe os desenhos, vai com as crianças até o banheiro, onde estão penduradas as mochilas e guarda o desenho de cada criança em sua mochila.

Após guardar os desenhos, lava as mãos das crianças para se preparem para o jantar.

As crianças e a professora voltam para o refeitório e lá é oferecido o jantar. Após o jantar a professora Cristiane oferece a fruta.

Com o término do jantar voltam para o banheiro com o objetivo de lavarem as mãos, usarem o banheiro e efetuar a troca de camiseta daqueles que precisam e realizarem a escovação.

Após saírem do banheiro as crianças são conduzidas pela professora Cristiane ao dormitório onde está o vídeo e a TV, lá acomoda as crianças para assistirem ao vídeo. Algumas crianças estão chorando devido ao barulho de trovões, a professora Cristiane e outras professoras que dividem o mesmo espaço, oferece a estas crianças colchonetes para que se deitem, com o intuito de acalmá-las.

Neste local as crianças permanecem à espera dos pais.

4º dia – Horário das observações: 14h00 às 16h30 – incluindo horário do lanche e jantar. A turma é composta pelo Infantil I e Infantil II, as crianças com idades variando entre 02 e 04 anos.

Após acordarem as crianças, a professora Cristiane cumpre a rotina igual aos outros dias (lavar rosto das crianças, solicitar que usem o banheiro) e depois as crianças são encaminhadas para o refeitório para o lanche da tarde (14h00).

O espaço de atividade após o lanche da tarde neste dia é a areia, a professora dá a mesma orientação dos outros dias para a realização da atividade na areia.

Neste dia o grupo ainda continua pequeno, todas as turmas estão com número reduzido de criança, há faltas em todas as turmas devido a afastamentos por virose.

A professora Cristiane convida outra turma e a professora para se sentarem com eles na areia também. As crianças brincam de fazer bolo, usam as forminhas em forma de bichinho também para produzirem as formas com a areia, fazem montinhos etc..., enquanto brincam algumas crianças saem da areia e trazem carrinhos que estão em uma caixa, a professora Cristiane observando a cena diz:

Professora Cristiane: *“Este material, este carrinho, não é nosso, não é da areia. Vai lá e coloque de onde você tirou. Alguma criança deve estar brincando com ele.”*

A criança devolve o carrinho, volta para a areia meio emburrada mas, logo se distrai com os outros brinquedos de areia e esquece o carrinho.

O tempo neste espaço termina e a professora Cristiane pede às crianças que guardem o que pegaram para brincar na areia novamente na caixa. Assim que todo o material é guardado, a professora Cristiane chama as crianças para brincarem nos brinquedos recreativos, as crianças brincam no escorregador. A professora Cristiane deixa as crianças sem o sapato (foram tirados antes de entrarem na areia).

O espaço dos brinquedos recreativos é muito precário, por isso as crianças brincam pouco no escorregador e logo perdem o interesse.

A professora Cristiane então, busca um balde com bolas e deixa que as crianças que não estão no brinquedo, brinquem de chutar no gramado e as outras crianças logo se interessam por esta brincadeira e, toda a turma então começa a

brincar de chutar bola. A professora acompanha com o olhar a brincadeira, por vezes chuta com eles.

Terminado o tempo, a professora Cristiane recolhe as bolas e chama as crianças para colocarem seus sapatos e chama todos para entrarem o destino é o banheiro, a mesma rotina é oferecida: uso do banheiro, lavar rosto e mãos.

O próximo local é o salão, a atividade oferecida neste local é pintura com tinta guache.

A professora Cristiane pega folhas de sulfite 40 e escreve o nome das crianças do verso da folha e depois apresenta o material que será utilizado na pintura e demonstra a técnica a técnica: colocar um pouco de tinta em uma peneira e com a ajuda de uma escova de dentes, as crianças devem fazer respingar a tinta no papel, esfregando a escova de dentes na peneira (que furos bem estreitos).

A professora Cristiane ajuda as crianças e explica assim que termina todas as folhas:

Professora Cristiane: *“Vamos deixar as folhas secando aqui.”* (Mostra o varal e prende as folhas com a ajuda de um prendedor).

Professora Cristiane: *“Depois que as folhas secarem, cada um vai fazer um desenho.”*

A professora Cristiane pergunta para as crianças:

Professora Cristiane: *“Quem quer fazer mais pintura?”*

As crianças gritam:

Crianças: *“Eu! Eu!”* (Enquanto gritam levantam as mãos).

A professora Cristiane pega mais folhas de sulfite e realiza com eles mais pinturas utilizando cores diversas.

A pesquisadora neste dia não acompanha a rotina toda da turma até o término das atividades do dia.

APÊNDICE J – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Profa. Dalva

ESCOLA Nº 1 – PROFESSORA DALVA

A Rotina de Horários da semana é elaborada pela Direção da unidade escolar e digitada em forma de tabela e entregue às professoras (cada professora recebe a rotina referente a sua sala, que é diferente das demais, o objetivo é que não coincidam horários e locais).

A Rotina de Horários auxilia na elaboração do Planejamento das atividades das professoras para sua turma.

Por ser uma turma de berçário (idade de 04 meses a 1 ano/ 1ano 08 meses, dependendo da data de nascimento) para turma ficou determinado dois espaços, para não prejudicar as atividades da professora com a turma devido a deslocamentos. Assim diferente das outras turmas o horário das atividades e do local não se restringe a 30 minutos.

1º dia – Horário das observações: 13h30 às 16h30 (incluindo horário do lanche e jantar).

13h30 as crianças estão no refeitório para tomar o lanche da tarde, nesta turma a faixa etária matriculadas, até este dia, é de 06 meses a 01 ano, alguns ainda tomam leite pela mamadeira, neste dia a turma está com poucas crianças, de um total de 10 crianças, presentes somente 05 crianças, sendo 03 meninas e 02 meninos. Nenhuma criança ainda anda.

As crianças são retiradas do carrinho e colocadas em cadeirinhas, sentadas à mesa, estas cadeirinhas são fixas a mesa.

A professora Dalva tem ajuda em alguns momentos, o horário do lanche da tarde é um deles, a ajuda que recebe é de uma auxiliar de educação infantil. Quando está com a turma completa, conta com a ajuda de mais uma auxiliar, totalizando duas pessoas para auxiliar.

Após tomarem a mamadeira a professora, neste momento com ajuda, coloca as crianças nos carrinhos e um fica em seu colo, o mesmo faz a auxiliar, e uma outra

auxiliar carrega a outra criança no colo. As crianças são levadas para a varanda da creche.

(Importante mencionar que as auxiliares não são fixas desta turma, elas prestam ajuda a todas as turmas da creche).

As crianças são tiradas do carrinho, todas são colocadas sentadas no chão da varanda, após acomodarem todas as crianças, as auxiliares saem para ajudarem em outras turmas.

No chão da varanda estão espalhados vários brinquedos como: pequenas bolas, boneca de pano, algumas peças emborrachadas de montar.

A professora Dalva senta junto as crianças no chão e canta várias músicas, geralmente busca relacionar o tema da música que canta com alguma atitude da criança ou algum acontecimento, exemplo: uma criança está brincando com uma bola, fica girando a bola, a professora Dalva canta “Gira, gira, gira, gira, gira, gira, girou”.

A professora Dalva está com uma criança no colo (um menino) ela tenta colocá-lo sentado no chão, mas quando vai fazê-lo a criança chora muito e ela tem que pegá-lo, em um destes momentos, pegando-o novamente no colo, porém sentada no chão (assim as outras crianças ficam sentadas próximas a ela), a professora Dalva fala:

Professora Dalva: *“O que está acontecendo?”* (Em um tom brincalhão).

Vira-se para uma outra criança que está sentada perto dela, brincando com as peças de encaixe, e diz:

Professora Dalva: *“Quem é que vai fazer 01 aninho?”* (E, com as mãos faz a demonstração do número 01 para a criança).

Tira o menino do colo e pega esta criança no colo e diz:

Professora Dalva: *“01 aninho!”*.

E começa a cantar:

Professora Dalva: *“Parabéns pra você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida!”*

Canta a música, batendo palmas, algumas crianças batem palmas também e riem, felizes.

Uma das auxiliares vem na turma e pergunta para a professora Dalva sobre trocas de fraldas, a professora Dalva vai indicando os nomes, e assim uma a uma

das crianças são levadas para troca de fraldas, depois a auxiliar traz 05 canecas com água e elas dão água às crianças.

Após esta atividade, a auxiliar fica um pouco com a turma e a professora Dalva vai até o banheiro (a professora Dalva não demora, volta rápido).

Quando volta a professora Dalva se acomoda no chão e continua observando a turma.

A professora Dalva pega uma bola e rola para uma das crianças que está sentada, um pouco mais distante da turma (engatinhou para longe atrás de um brinquedo), a professora pede para a criança jogar a bola, a criança joga para a professora Dalva e a professora rola novamente para ela. A criança não joga mais e engatinha em busca de uma boneca de pano.

Uma criança (um menino) que também estava engatinhando se apoia na porta da varanda (porta de vidro, está trancada) e fica em pé, tentando dar seus primeiros passos, a professora Dalva fica em pé e o ajuda, segura em sua mão ajudando-o a andar, a criança anda um pouco e depois senta. Novamente se levanta e se apoia na porta, desta vez a professora Dalva o observa, tira do chão alguns objetos que podem atrapalhar e deixa que ele explore o movimento e faça a tentativa de dar os primeiros passos.

Depois a professora Dalva pega uma das crianças que está sentada e coloca no sentido de engatinhar, ajudando-a no movimento, coloca em sua frente um brinquedo, incentivando-a a pegá-lo, a criança chora. A professora Dalva coloca a criança na posição anterior, sentada.

A auxiliar vem até a turma e começa a pegar as crianças, horário do jantar (15h30), assim vai colocando as crianças nos carrinhos, duas crianças vão no colo, uma no colo da professora e outra no colo da auxiliar e cada uma empurra um carrinho, a pesquisadora pega outra criança no colo. Todos são levados ao refeitório. Novamente são colocados nas cadeirinhas (fixas) à mesa, as duas crianças que estão no carrinho são retiradas e também colocadas sentadas à mesa.

A professora Dalva vai até o balcão da cozinha, enquanto a auxiliar fica olhando as crianças, e traz dois pratos, busca mais dois e depois busca o último. A auxiliar fica com dois pratos a professora Dalva fica com três pratos, cada um com uma colher e assim elas vão alimentando as crianças (polenta bem molinha).

Após serem alimentados, a professora Dalva pega a fruta (banana), quebra no meio e dá na mão das crianças, algumas colocam na boca, tiram um pedaço, colocam o pedaço da banana em cima da mesa e brincam com ela.

Após todos se alimentarem é oferecido novamente a água. Depois com a ajuda da auxiliar a professora Dalva retira as crianças da mesa e as coloca no carrinho, tem novamente a ajuda de mais uma auxiliar, as crianças são levadas ao dormitório. A professora Dalva comenta:

Professora Dalva: *“As crianças nesta faixa etária têm muita necessidade de sono, barriguinha cheia dá vontade de dormir.”*

Percebe-se que algumas já começam a apresentar uma certa irritação, começam a chorar.

As crianças no dormitório são acomodadas nos colchonetes, antes todas são trocadas e assim que deitam dormem rápido.

2º dia – Horário das observações: 13h30 às 16h00 (incluindo horário do lanche e jantar).

13h30 as crianças estão no refeitório para tomar o lanche da tarde, como eles ainda são bebês (faixa etária de 06 meses a 01 ano) alguns tomam seu leite pela mamadeira, neste dia a turma está com poucas crianças, de um total de 10 crianças, presentes somente 07 crianças, sendo 03 meninas e 04 meninos.

As crianças são retiradas do carrinho e colocadas em cadeirinhas, sentadas à mesa, estas cadeirinhas são fixas a mesa.

A professora Dalva tem ajuda de duas auxiliares para levar as crianças até a varanda. Neste dia uma novidade aguarda as crianças, eles ganharam um tapete de EVA, nele a professora acomoda as crianças.

A professora Dalva diz:

Professora Dalva: *“Algumas crianças já estão arriscando uns passos, vou usar este tapete para delimitar o espaço daqueles que andam dos que não andam. Os que não andam ou engatinham vão ficar no tapete.”*

Neste dia a auxiliar fica um pouco mais com a turma, ajudando a professora Dalva, porque algumas crianças estão arriscando andar e precisam de ajuda. Ora a professora Dalva os ajuda, ora é a auxiliar. A ajuda dada é oferecendo a mão como apoio.

Por vezes a professora Dalva propõe um desafio as crianças que estão na tentativa de andar. Coloca-os apoiados na parede incentivando-os a caminharem apoiados na parede.

Em alguns momentos a professora Dalva senta-se no tapete com as outras crianças, oferece brinquedos. Vira algumas crianças colocando-as na posição de engatinhar, coloca um brinquedo na frente incentiva-os a buscarem.

Alguns arriscam o engatinhar, a professora Dalva incentiva:

Professora Dalva: “*Vamos!? Vamos pegar o brinquedo!?*”

Percebe-se um pouco de tensão no semblante da professora neste dia, provavelmente pela preocupação de estar com dois grupos apresentando necessidade motoras diferentes.

É possível perceber que quando está com um grupo fica também observando o outro grupo.

A auxiliar sai e busca as canecas com água. A professora Dalva e a auxiliar oferecem a água para as crianças, todas bebem.

Todas as crianças se acomodam, sentadas, no chão ou no tapete e brincam com os brinquedos.

15h30 – hora do jantar com a ajuda da auxiliar a professora Dalva coloca algumas crianças no carrinho, a auxiliar empurra uma criança no carrinho e leva outra no colo, o mesmo faz a professora Dalva, o outros 03 ficam sob os cuidados da pesquisadora, um no carrinho e dois sentados no chão.

No refeitório a professora acomoda as crianças na cadeirinha fixa a mesa e volta para buscar as outras crianças, com a ajuda da pesquisadora leva as 03 crianças ao refeitório.

Todos são acomodados nas cadeirinhas fixas a mesa.

A professora Dalva e a auxiliar vão até o balcão da cozinha, pesquisadora olha as crianças, cada uma traz dois pratos, depois somente a professora Dalva volta e busca mais dois pratos, enquanto a auxiliar fica olhando as crianças, e depois busca o último. A auxiliar fica com três pratos a professora Dalva fica com quatro pratos, cada um com uma colher e assim elas vão alimentando as crianças (sopa de legumes amassados).

Após serem alimentados, a professora Dalva pega a fruta (banana), quebra no meio e dá na mão das crianças, algumas colocam na boca, tiram um pedaço, colocam o pedaço da banana em cima da mesa e brincam com ela.

Após todos se alimentarem é oferecido novamente a água. Depois com a ajuda da auxiliar a professora Dalva retira as crianças da mesa e as coloca no carrinho, tem novamente a ajuda de mais uma auxiliar, as crianças são levadas ao dormitório.

Antes de acomodarem as crianças, a auxiliar leva uma a uma as crianças ao banheiro e troca a roupinha e fraldas, traz as crianças ao dormitório e a professora Dalva os acomoda no colchonete para descansarem, algumas assim que são deitadas começam a dormir.

3º dia – Horário das observações: 13h30 às 16h00 (incluindo horário do lanche e jantar).

A pesquisadora é informada assim que chega na creche que foram matriculadas na turma mais três bebês, sendo um de 05 meses (um menino) e dois de 07 meses (estes são gêmeos, um menino “R” e uma menina “L”), ou seja, estão em período de adaptação. Ao todo a professora Dalva está com 10 crianças, agora da faixa etária de 05 meses a 01 ano, presentes neste dia 05 meninos e 02 meninas. A professora Dalva comenta que conseguiu, em parceria com a outra professora (também de berçário mas de crianças mais velhas) e com o apoio da Direção transferir para outra turma de berçário as crianças que já estavam andando (aquelas que já tinham pleno domínio do andar)

Quando as crianças são trazidas para o refeitório, para o lanche da tarde, o menino de 05 meses (“M”), chora muito. A professora Dalva diz que tem sido constante este choro desde que entrou, 01 semana.

Todas crianças são colocadas nas cadeirinhas (fixas) à mesa, tomam o leite, a professora com a ajuda da auxiliar serve as crianças da turma. Pega a criança que está chorando no colo e dá a mamadeira. Alguns comem um pedaço de pão com manteiga.

Assim que todos terminam de se alimentar a professora Dalva com a ajuda de uma auxiliar tira as crianças da cadeirinha, primeiro tira os bebês que ainda não andam, colocando-os no carrinho e depois são retiradas da cadeirinha 02 crianças que estão iniciando o processo de andar, são colocados em pé no chão.

Uma das crianças (uma menina “G”) segura em uma cadeirinha em sua frente, a outra (um menino “P”) se apoia em um banco.

A professora Dalva com uma das crianças em seu colo, sai caminhando em direção a varanda, diz para as duas crianças que estão no chão:

Professora Dalva: *“Olha “G”, olha “P” nós vamos na varanda.”*

Aponta o local (varanda) com o dedo. Fala com a criança que está em seu colo.

Professora Dalva: *“J” vamos prá a varanda?”*

E continua:

Professora Dalva: *“Vamos “P”, vem junto com a “G” pra varanda.”*

“G” uma das crianças (menina) que está segurando na cadeira, utilizando-a como recurso para se deslocar, começa a andar e vai segurando a cadeira, depois apoia-se no banco, se equilibra e faz tentativas de caminhar, porém sem tirar as mãos de seu apoio (o banco) apresenta dificuldade para caminhar. Para.

A outra criança (menino) “P” fica parado utilizando como apoio o banco, fica olhando a professora Dalva se distanciar e sair. A professora Dalva volta e ajuda “G” a caminhar em direção da varanda. A pesquisadora faz o mesmo e ajuda “P”, assim com ajuda as crianças vão caminhando até a varanda.

Na varanda a auxiliar ficou aguardando, junto com as outras crianças da turma a professora voltar com “P” e com “G”.

As crianças estão sentadas no chão, os bebês são deitados em um tapete de EVA, que delimita o espaço para que aqueles que estão na tentativa de caminhar e os que já engatinham não caiam por cima dos bebês (ainda em processo de adaptação). Assim, um espaço da varanda está com o tapete e o outro espaço está livre.

No tapete de EVA a professora Dalva colocou 03 apoios para colocar os bebês, ficam como sentados/deitados. Este apoio de costas são almofadões com proteção também lateral, a criança fica no meio, com apoios laterais e nas costas. O bebê “M” (05 meses) continua chorando, a professora Dalva diz que ele quer dormir, mas gosta de silêncio, apresenta dificuldade em dormir no ambiente em que as crianças estão brincando. A pesquisadora senta perto da criança, passa as mãos em sua perna, ele se acalma e para de chorar, assim ainda passando as mãos em sua perna, a criança começa a dormir.

“P” e “G” continuam na sua tentativa de caminhar, ora levantam e arriscam caminhar, ora sentam e pegam um brinquedo no chão.

A professora Dalva observa o movimento de todos, por vezes tira uma ou outra criança que vem caminhando ou engatinhando até o tapete dizendo:

Professora Dalva: *“Cuidado com o amigo, aqui o amigo está deitado. O tapete é prá sentar. Fora do tapete pode andar. Vamos brincar?”* (Tira delicadamente a criança colocando-a no chão próxima a algum brinquedo).

A professora Dalva canta bastante “Atirei o pau no gato”; “Parabéns prá você”; “Caranguejo não é peixe”

A professora Dalva comenta:

Professora Dalva: *“Antes das matrículas novas, conversamos com a Diretora e chegamos a um acordo, algumas crianças da turma já estavam andando bem. Assim, foram remanejadas pra outra turma e assim podem se desenvolver mais. Porque esta turma temos crianças ainda engatinhando, estes em processo de adaptação.”*

Olha para uma das crianças (“J”) que vem engatinhando em sua direção para pegar um brinquedo e diz:

Professora Dalva: *“Você vai fazer 01 aninho?”* (Começa a cantar “Parabéns prá você...”).

“J” sorri.

Os dois bebês gêmeos (07 meses) que estão semideitado próximos um do outro, usam o encosto da costa que a professora Dalva colocou, o menino começa a chorar, a professora Dalva o acalma passando a mão em seu peito com carinho, conversa com eles, virando um de cada vez em um colchonete:

Professora Dalva: *“Vamos virar?”* (Vai virando devagarinho a criança “L” colocando-a de bruços).

Arruma o corpinho, estica os braços, vai acomodando a criança no sentido de engatinhar, enquanto faz isso canta:

Professora Dalva: *“Vira, vira, vira...”*

Incentiva a criança “L” a buscar um brinquedo colocando-o em sua frente.

Pega “R” que está um pouco choroso, estica seus braços, colocando no sentido das pernas, vai virando seu corpinho para colocá-lo de barriga para baixo. Canta:

Professora Dalva: *“Vira, vira, vira...”* (Oferece os brinquedos também).

Enquanto “R” faz um esforço para pegar os brinquedos “L” chora. A professora Dalva acalma “L”. “L” se esforça para pegar os brinquedos.

A professora Dalva continua cantando algumas músicas, batendo palmas, canta para os bebês, olhando para eles.

A professora Dalva comenta que conversou com os pais das 03 crianças que entraram na turma e explicou sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico da creche. Diz também que choros acontecem principalmente neste período de adaptação, algumas pessoas não entendem, e se observam a criança chorando geralmente tem um olhar de reprova para a professora, comenta também que é importante a criança chorar. Enquanto tece os comentários, observa que uma criança vomitou. A professora Dalva pede ajuda, vem até a turma uma auxiliar, a professora Dalva pede que troque a roupa da criança e pede um pano úmido e limpa o chão.

Uma das crianças (um menino de 10 meses) está brincando sentado com um brinquedo de corda a professora Dalva pega o brinquedo de corda e puxa cordinha, é emitido um som, a criança observa, a professora Dalva repete a ação, a criança começa a imitar o gesto da professora, outras crianças que já se aproximaram ficam olhando a criança puxar a corda do brinquedo. Alguns tentam puxar o brinquedo da mão da criança, a professora Dalva intervém:

Professora Dalva: *“Este é do amigo.”* (Oferece outro brinquedo para a criança).

Os bebês “L” e “R” (gêmeos) que estavam em posição de engatinhar começam a chorar, a professora Dalva volta os dois na posição que estavam antes, semideitados com o apoio de encosto nas costas e semideitados em cima do tapete de EVA. A professora Dalva se posiciona em frente aos bebês e canta:

Professora Dalva: *“Pirulito que bate, bate...” “Caranguejo não é peixe...” “Meu pintinho amarelinho...”*

Enquanto a professora canta as outras crianças ficam observando a professora e batem palmas, tentando acompanhar a música.

A professora para de cantar e fica conversando com os bebês.

A auxiliar chega com uma bandeja com canecas com água, a professora Dalva e a auxiliar começam a oferecer a água para as crianças, até que todas tomam água.

A auxiliar leva uma a uma das crianças para troca de fraldas.

A professora Dalva continua incentivando e brincando com os bebês para virarem no tapete.

As 15h00 a auxiliar começa a ajudar a professora a colocar as crianças no carrinho. Outra auxiliar vem para ajudar e a professora Dalva segura na mão e ajuda “G” e “P” para que estes caminhem até a varanda.

No refeitório as crianças são colocadas nas cadeirinhas fixas à mesa. A professora Dalva pega os pratos para servir o jantar às crianças. O bebê “M” (5 meses) ainda não tinha sido liberado para comida salgada pelo pediatra, a professora Dalva disse que a mãe informou que a consulta seria naquela semana e assim a mãe ia trazer a liberação do médico. Ele chora muito.

A professora Dalva fica com 03 pratos e a auxiliar com mais 03, cada prato com uma colher e juntas elas vão dando a comida para as crianças, cada criança tem seu prato e sua colher. Enquanto alimenta as crianças a professora Dalva canta músicas relativas a alimentação.

Enquanto está alimentando uma das crianças, ela prende a colher na boca. “L” está com dois dentinhos a professora Dalva em tom de brincadeira pergunta:

Professora Dalva: *“L” como é que eu vou te alimentar, hein?”*

E cria uma música, começa a cantar um refrão colocando o nome das crianças, fazendo um tipo de rima com a sílaba inicial do nome de cada criança.

Depois que as crianças comem, a professora Dalva dá um pedaço de maçã, algumas pegam com a mão e tentam comer.

Enquanto as crianças estão comendo as tiras da maçã e a auxiliar termina de dar a comida às crianças a professora Dalva dá a mamadeira de “M” (bebê de 05 meses), depois oferece um pouco de maçã raspada.

“L” que está com os dentinhos fica com o pedaço de maçã na mão olhando para a professora. A professora Dalva olhando para ela diz brincando:

Professora Dalva: *“Usa estes dentinhos que Deus te deu e morde esta maçã.”* (Fala sorrindo).

A criança sorri e começa a comer a maçã.

Após o jantar as crianças são colocadas nos carrinhos, novamente a professora tem a ajuda das auxiliares e todos são levados ao dormitório, para troca de roupas, se necessário, são colocados nos colchonetes para dormir.

APÊNDICE K – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Profa. Aline

ESCOLA N° 2 – PROFESSORA ALINE

1º dia – Horário das observações: 8h00 às 12h00 (incluindo horário do lanche)

No primeiro dia de observação, quando a pesquisadora chega as crianças já foram recebidas pela professora e já estão sentadas em roda (formando um círculo) no chão da sala.

A recepção das crianças nesta escola, que não foi visto pela pesquisadora no primeiro dia, mas observado nos dias seguintes acontece da seguinte maneira:

- professora fica no pátio da escola, as crianças são recepcionadas no portão por uma monitora, as crianças caminham até pátio indo ao encontro da professora e ali organizam uma fila, parando em frente a professora.
- após a recepção (pátio feita pela professora, com cumprimento e beijo nas crianças) todos seguem em fila até a sala. A fila se desmancha em um corredor porque ali cada criança tira um caderno da mochila (utilizado como agenda), penduram a mochila que ficam em um suporte fora da sala de aula, porém próximo a sala de aula das crianças.
- Refazem a fila novamente e entregam o caderno para a professora que está em pé em frente a sala de aula, ao receber o caderno a olha o caderno (folheando-o) a fim de verificar se tem recados da família, caso os pais tenham escrito algum bilhete para a professora e/ou diretora a professora procede da seguinte maneira: realiza a leitura do mesmo e depois orienta a criança a levar o caderno até a secretaria da escola. (obs.: mesmo que o bilhete seja direciona a professora o procedimento é o mesmo).

Quando a pesquisadora entre na sala a professora a apresenta para as crianças, dizendo:

Professora Aline: *“Crianças lembrem que eu tinha avisado vocês que nós íamos receber uma amiga da professora aqui na nossa sala, que ela vai ficar alguns dias com a gente?”*

As crianças respondem afirmativamente e após receber a resposta das crianças, a professora pedem que eles se apresentem e uma a uma as crianças se apresentam, dizendo seu primeiro nome para a pesquisadora.

E a pesquisadora também se apresenta para as crianças.

Após a apresentação (crianças e pesquisadora) a professora pergunta para as crianças se eles têm novidade. A pergunta feita pela professora às crianças foi:

Professora Aline: “G”... (dirigindo o olhar a uma das crianças da turma) “*você tem alguma novidade?*”

A pergunta é direcionada a cada criança, poucas crianças quiseram falar.

Uma das crianças diz que quer falar, contar a novidade é possível perceber que, assim como outras crianças que querem contar a novidade, todos iniciam a sua fala com a frase: “*Outro dia ...*”.

As crianças chamam a professora pelo nome, não a chamam por *professora*, nem por *profe.* ou por *tia*.

As novidades que as crianças relatam são relacionadas a passeios que fizeram com os pais. Observa-se também que geralmente quando uma criança comenta sobre um fato, por exemplo, um passeio, as outras crianças repetem o mesmo comentário.

Assim como é comum aparecer na fala das crianças o uso do dia no futuro e do verbo no passado “*Amanhã eu passei com minha mãe na praça*”

A professora ouve com atenção o que todas as crianças dizem, faz poucas interferências nas falas das crianças.

Outra criança também se manifesta e quer falar:

Criança: “*Aline outro dia tive que voltar para casa porque esqueci a garrafa de água.*”

A professora comenta:

Professora Aline: “*Quando esquecer a garrafa não precisa voltar para casa, é só comentar quando chegar que nós arrumamos uma caneca emprestada para você.*”

Observação da pesquisadora: *Observando a conversa eu tinha entendido que a garrafa a que a criança se referia era uma garrafinha de colocar água, mas a criança se referia a um copo.*

Nenhuma criança se manifesta mais com relação a vontade de falar ou de contar as novidades e a professora inicia a seguinte fala com as crianças, ainda na roda:

Professora Aline: *“Lembram que nós lemos a estória da branca e neve?”*

Crianças respondem afirmativamente.

Professora Aline: *“E como era a estória?”*

Neste momento as crianças vão narrando a estória, a professora Aline somente faz interferências quando percebe que as crianças antecipam, trocando a ordem de alguns fatos. Pela narração feita pelas crianças é possível perceber a ênfase dada por eles à figura da madrasta na estória.

Neste momento a pesquisadora pede permissão para a professora (e também com a colaboração dela) e apresenta qual a figura da madrasta na realidade mais próxima às crianças, com o intuito de “tirar” do imaginário infantil a figura da madrasta como uma pessoa má, ruim.

Após o comentário feito sobre a madrasta, a professora Aline me explica que estão fazendo um trabalho com contos de fadas e que cada semana ela conta um conto de fadas diferente e depois traz versões diferentes para que as crianças vejam a mudança da narrativa.

Ainda em roda a professora Aline explica para as crianças que irá dividi-las em grupo, composto por 04 (quatro) integrantes. Cada grupo receberá uma folha de papel cartão (inteira) e 04 pedaços (pequenos) retangulares de folha de sulfite, orienta que cada criança do grupo deverá desenhar uma parte da estória da Branca de Neve de forma que apresente a sequência da estória, após desenhar devem pintar e colar a sequência da estória na folha de papel cartão. Após esta explicação a professora Aline inicia a divisão dos grupos, chamando as crianças pelo nome, indicando a mesa de trabalho.

Após a divisão a professora Aline comenta com a pesquisadora:

Professora Aline: *“Quando organizo os grupos eu sempre coloco um silábico- alfabético.”*

Com os grupos já separados e sentados à mesa a professora Aline inicia a entrega o material, pede:

Professora Aline: *“Espere nos grupos que eu vou passar explicando o que é para fazer?”*

Depois de entregar para cada grupo o material (uma folha de papel cartão e 02 folhas de sulfite dividida ao meio resultando em 04 pedaços retangulares da folha de sulfite) retoma a explicação no grupo orientando que: cada criança do grupo deverá escolher para desenhar uma parte da estória da Branca de Neve de forma que juntando os quatro pedaços o grupo apresente a sequência da estória. Orienta ainda que após desenhar, as crianças devem realizar a pintura e colar a sequência da estória na folha de papel cartão.

Os grupos iniciam as atividades e, ao término destas, as crianças do grupo apresentam a atividade realizada para professora ver, a fim de que esta dê ao grupo a devolutiva da realização da mesma.

Observação da pesquisadora: Observei que a rotina da sala com relação a organização do procedimento da realização das atividades (em grupo) em sala é sempre esta: a professora explica na roda inicial e depois passa nos grupos reforçando a orientação. O mesmo acontece com relação a devolutiva das atividades realizadas, porém tal procedimento com relação a devolutiva (mostrar para a professora a atividade antes de guardar) acontece tanto nas atividades em grupo como nas atividades realizadas individualmente.

Assim que o grupo apresenta para a professora a atividade, esta dá outra orientação, visto que tem uma 2ª (segunda) etapa, dando continuidade a mesma atividade:

Professora Aline: “Agora vocês vão escrever da forma que vocês sabem qual a cena que vocês desenharam. Escrever o trecho da estória logo abaixo do desenho.”

Assim os grupos, conforme vão mostrando a atividade para a professora voltam para a mesa para a 2ª (segunda) etapa da atividade.

As crianças, no grupo, vão realizando a tentativa de escrita da estória sem intervenção da professora. Aqueles que já “escrevem” ajudam as crianças que apresentam mais dificuldade.

Após o término da atividade de escrita as crianças mostram para a professora a folha. A professora recolhe a atividade e encaminha as crianças para uma mesa que fica fora da sala (uma pequena varanda), porém próximo a porta de entrada da sala, para fazerem atividade com massinha. Esta atividade é caracterizada como: atividade livre, porque não há nenhum tipo de intervenção da professora, seja com

relação a forma de uso do material (massinha, pás, cortadores) ou sobre o que pode ser produzido com a massinha.

Importante mencionar que após o término da primeira etapa da atividade do desenho a professora foi pedindo para cada grupo de crianças irem beber água e ir ao banheiro.

Quando a mesa com a atividade de massinha (total de 10 lugares) fica toda ocupada, a professora solicita às outras crianças que usem uma outra mesa de atividade, que será usada para colocar algumas peças de brinquedo de montar, esta atividade também é caracterizada como atividade livre: peças de montar (brinquedos de encaixar)

Após um período nestas atividades as crianças param, a pedido da professora, porque vão para a próxima atividade que está especificado no quadro de rotina da sala: brinquedos recreativos (espaço externo). Chegando neste espaço externo as crianças correm, brincam de esconder, brincam no tanque de areia e nos balanços.

Na volta para a sala, as crianças lavam a mão em um bebedouro que fica na varanda perto da sala de aula. Entrando na sala de aula sentam em roda e a professora pede que cada grupo apresente para as outras crianças a atividade realizada pelo grupo, assim cada grupo em sua vez explica aos colegas quais os trechos da estória que desenharam.

Após a apresentação, que foi acompanhada com muita atenção pelos colegas da turma, a professora Aline entrega, um a um, o caderno de recados as crianças para que guardem nas mochilas.

2º dia – Horário das observações: 8h00 às 12h00 (incluindo horário do lanche)

Entrada:

- Professora fica no pátio da escola, as crianças são recepcionadas no portão por uma monitora, as crianças caminham até pátio indo ao encontro da professora e ali organizam uma fila, parando em frente a professora.
- Após a recepção (pátio feita pela professora, com cumprimento e beijo nas crianças) todos seguem em fila até a sala. A fila se desmancha em um corredor porque ali cada criança tira um caderno da mochila (utilizado

como agenda), penduram a mochila que ficam em um suporte fora da sala de aula, porém próximo a sala de aula das crianças.

- Refazem a fila novamente e entregam o caderno para a professora que está em pé em frente a sala de aula, ao receber o caderno a olha o caderno (folheando-o) a fim de verificar se tem recados da família, caso os pais tenham escrito algum bilhete para a professora e/ou diretora a professora procede da seguinte maneira: realiza a leitura do mesmo e depois orienta a criança a levar o caderno até a secretaria da escola. (obs.: mesmo que o bilhete seja direcionada a professora o procedimento é o mesmo).

Neste dia um dos cadernos apresentado pelas crianças à professora traz um recado de casa e a professora dirigindo-se a criança diz:

Professora Aline: *“Você leva este caderno na secretaria.”*

Todas as crianças estão sentadas em roda e uma das crianças “G” fala para a professora Aline que trouxe de casa 04 (quatro) brinquedos que ganhou em um fast food para mostrar para as outras crianças.

A professora Aline inicia a conversa com as crianças na roda avisando que o amigo “G” trouxe brinquedos de um passeio que fez com a família e vai passá-los na roda para que todos vejam, assim os brinquedos vão passando de mão em mão, algumas crianças fazem alguns comentários sobre os brinquedos.

Após a apresentação dos brinquedos na roda, a professora se levanta e inicia uma conversa com as crianças sobre o calendário, o qual é produzido por ela e apresenta tamanho suficiente para que fique visível às crianças quando pendurado na lousa. A professora retira o calendário do local onde está pendurado e fica com ele em suas mãos. É possível perceber que no calendário há registros (nos quadrados nos quais estão os registros do dia do mês) de desenhos que representam algum acontecimento marcante do dia. Esses desenhos aparecem somente quando a professora tem de enfatizar algum fato que deverá ser realizado no dia, por exemplo, desenho de um caderno representando o dia de levar tarefa para casa ou desenho de um livro representando o dia de levar livro da biblioteca para casa.

Professora Aline: *“Hoje é o dia que vamos organizar as pastas de atividades feitas aqui na escola e que vocês vão levar para casa. Quando vocês levarem, não*

precisa trazer de volta para a escola. Hoje é terça-feira, amanhã é quarta-feira, vocês vão levar as atividades na pasta embora quinta-feira.

Enquanto fala com as crianças vai, apontando os dias no calendário.

Criança “M”: *“Aline no dia 06 não vamos mais ter aula?”*

Professora Aline: *“No dia 06 vai ter aula sim mas vai ser um dia especial!*

Com sorvete!”

Criança “L”: *“Lembra que teve pizza?”*

Criança “L”: *“Vai ser um almoço Aline...?”*

Professora Aline: *“Não vai ser um almoço. Vai ser um lanche especial.”*

E como as crianças ainda estão sentados em roda e professora diz:

Professora Aline: *“Vamos rapidinho só contar as novidades.”*

Uma das crianças retoma a conversa sobre o lanche especial

Criança “R”: *“Professora é depois de amanhã?”*

Criança “M”: *“Não! Não é!”*

Criança “R”: *“Eu disse que é depois e depois de amanhã.”*

Criança “A”: *“Eu tenho uma cachorrinha.”*

Professora Aline: *“Quanto tempo ela tem?”*

A conversa com a participação de poucas crianças gira em torno dos animais de estimação que cada um tem. Encerrada a rodada das falas das crianças na roda a professora comenta:

Professora Aline: *“Faremos as atividades deste dia enquanto organizamos as atividades da pasta.”*

Quando mostra a atividade que será realizada no dia, observa-se um alvoroço total, é uma atividade de ligar (ordem alfabética) todos dizem que gostam desta atividade porque surge um desenho, o desenho que vai surgir é uma árvore. A orientação dada é que depois que ligarem as letras as crianças devem pintar e recortar o desenho e este deverá ser colado em uma folha com o título “Minhas Atividades do 2º Semestre”, a professora retoma:

Professora Aline: *“Crianças, faremos as atividades deste dia enquanto organizamos as atividades da pasta.”*

Separa as crianças em grupos de 4 integrantes em cada mesinha, como já é um procedimento, a professora escolhe os integrantes do grupo.

Já nos grupos as crianças começam a realizar a atividade. Primeiro fazem a atividade de ligar, enquanto as crianças estão realizando a atividade a professora

começa a cortar uma folha de papel color set vermelha, que foi dobrada e dividida de forma a ficar cortada em quatro partes.

Conforme as crianças vão terminando completamente a atividade (ligar e pintar o desenho) a professora vai liberando o grupo da mesa, orientando-os para irem beber água e ir ao banheiro.

A o retornarem para a sala cada grupo recebe da professora um pedaço de folha de color set, a orientação dada as crianças que já terminaram de pintar e recortar o desenho da atividade (1ª etapa que é uma árvore de natal) é: colar a figura da árvore na folha de color set. É possível perceber que as crianças têm dificuldade de dosar a cola para colar a figura na folha, apertam com força o tubo de cola, resultando em um excesso de colo no verso do desenho.

A professora orienta que após as crianças colarem devem guardar a folha de atividade no escaninho (local onde são guardadas as atividades das crianças, cada criança possui um escaninho identificado com seu nome).

As crianças que terminam vão para a mesa de massinha e quando a mesa (procedimento igual à dos dias anteriores) fica com todos os lugares ocupados (10 ao todo) o outro grupo fica com jogo de lego (mesma rotina de outros dias).

3º dia – Rotina: entrada (a mesma)

Na roda a professora fala com as crianças sobre uma atividade de matemática que elas vão fazer, começa a dizendo:

Professora Aline: *“Hoje nós vamos fazer atividade com problemas de matemática. Vocês sabem o que é um problema?”*

As crianças respondem afirmativamente. E a professora diz:

Professora Aline: *“E o que a gente faz quando tem um problema?”*

Criança “A”: *“Pensar em um jeito de resolver.”*

Professora Aline: *“Isso mesmo! Vou dar um exemplo: Se eu tenho 05 (cinco) brinquedos e dou 01 (um) para meu amigo. Com quantos brinquedos eu fico?”*

A professora faz a representação das quantidades, conforme narra o problema de matemática, utilizando os dedos da mão, representa o número 5 (cinco) e depois faz a representação do número 01 (um).

As crianças respondem:

Crianças: *“04 (quatro)”*.

A professora fala:

Professora Aline: *“Isso. Este é um problema de matemática”.*

E continua:

Professora Aline: *“Cada um vai receber a folha de atividade de matemática, eu vou ler a atividade “prá” vocês. Cada um tem que tentar responder do seu jeito, pode ser com número, palitinho, pode desenhar. Vocês vão usar o lápis grafite para fazer esta atividade”.*

E a professora Aline continua ...

Professora Aline: *“A Aline ... vai chamar. Quem a Aline... quem a Aline chamar vai pegar o lápis grafite, senta na mesinha e espera. ”*

A professora começa a chamar as crianças e a organizar os grupos. Conforme a orientação dada pela professora, as crianças vão se acomodando nas cadeiras. Após os grupos formados a professora inicia a orientação para a realização das atividades:

Professora Aline: *“Olha aqui pra mim oh, eu tô nesta primeira parte aqui em cima oh, vocês vão fazer o registro aqui em cima.”*

Professora Aline: *“Lembra da música que nós estamos trabalhando, vamos cantar a música da lagartixa pra pesquisadora saber.”*

As crianças cantam a música:

Crianças: *“Fui morar numa casinha-nha
Infestada- da de cupim-pim-pim
Saiu de lá- lá- lá
Uma lagartixa- xá
Olhou pra mim
Olhou pra mim e fez assim:
Smack! Smack!”*

Depois que as crianças cantam a música a professora Aline inicia a narrativa do problema da atividade:

Professora Aline: *“Na casa tinha... presta atenção... na casa tinha 03 (três) lagartixas. Não tinha 01 (uma), tinha 03 (três) lagartixas (faz a representação com os dedos o número três) e depois apareceu mais duas (faz a representação com o dedo do número dois) lagartixas. Olha só! Ninguém pode falar agora! Não pode falar agora! Espera aí! Eu quero saber quantas lagartixas ficaram na casa? Não fala!! Não fala!!! Põe o número aí, ou desenho”.*

Professora Aline: *“Oh! tinha três lagartixas, três lagartixas já estavam lá! Apareceram mais duas quantas chegaram?”*

Neste momento, em uma das mesinhas, inicia-se um conflito entre duas meninas:

Criança “N”: *“Não! É minha!!! Oh Aline...!”* (Discutem por uma canetinha).
“Ela quer pegar uma canetinha.”

Professora Aline: *“Oh! Deixa eu falar uma coisa.”*

Uma das crianças pergunta:

Criança “G”: *“Pode desenhar?”*

Professora Aline: *“Pode desenhar, pode fazer risquinho, pode fazer o número, só não pode falar.”*

Professora Aline: *“Gente! Você pode fazer número, você pode fazer risquinho, você pode desenhar. Só não pode falar a resposta. Não pode falar a resposta, só isso que não pode.”*

Professora Aline: *“Eu vou passar e olhar.”*

Devido as perguntas que foram surgindo na sala a respeito da forma de dar resposta a atividade a professora Aline “esquece” o conflito entre as meninas, mas ele continua.

Professora Aline: (fala enquanto acontece o conflito) *“Olha, tinhas 03 (três) (mostra com o dedo este número) lagartixas, apareceram 02 (duas) (mostra com os dedos o número dois) quantos lagartixas ficaram?”*.

O aluno “J” tenta olhar a folha de atividades de uma amiga, a professora percebe e diz:

Professora Aline: *“Oh! Não pode mostrar pro J...”*

Criança “S”: *“Aline ontem eu vi uma lagartixa na casa da minha avó!”*

“S” ainda não realizou a atividade - registro do resultado do problema. E a professora Aline diz:

Professora Aline: *“Vai Y...”*

Professora Aline: *“Vai!”*

Professora Aline: *“Você vai marcar o número que você acha que é.”*

Professora Aline: *“Olha, tinhas 03 (três) (mostra com o dedo) lagartixas, e ai de repente apareceram 02 (duas), (mostra com os dedos o número dois) quantos lagartixas ficaram ao todo?”*

Professora Aline: *“Psiiu!!!”* (Fala em um tom alto).

Criança “J”: *“Ficou 5 (cinco).”*

Professora Aline: *“J....!?!”*

Caminhando pela sala a professora Aline pergunta:

Professora Aline: *“Tudo bem? Quem já acabou?”*

Professora Aline: *“Psiu!!!”*

Professora Aline: *“Já terminaram, não precisa falar não. Quem já acabou levanta a mãozinha, é só levantar a mão, não precisa falar não.”*

Professora Aline: *“Precisa chegar material!”*

Professora Aline: *“Eu sinto uma falta disso... do material. Assim do meu jeito de trabalhar... que é de fazer um kitezinho pra cada criança, quando vem material, eu faço um kit no estojo de material para cada um. Porque assim fica estas coisinhas...”. “Ah ele pegou minha borracha... Ele pegou...”.*

“Assim... se e cada um tendo o seu material, você não precisa ficar parando a aula prá resolver isso.” (Referindo-se ao conflito – disputa pelo uso da canetinha – entre as meninas).

E se aproxima de uma mesa, dizendo:

Professora Aline: *“Ele faz o dele!! A senhora [criança] faz o seu!”* (Falando com uma criança que tentava ajudar outra).

Virando-se para turma pergunta:

Professora Aline: *“Pronto gente??”*

Criança “A”: *“Aline... eu tó fazendo a mãe lagartixa.”*

A criança fazia o desenho das largatixas.

Professora Aline: *“Pronto gente! Vamos pro outro? Vamos pro outro agora?”*

Professora Aline: *“Quem ainda não terminou? Levanta a mão.”*

Professora Aline: *“Tó indo pro de baixo. Olha pra mim. Vamos fazer o de baixo.”* (Mostra a atividade na frente da sala para toda a turma, indicando que a próxima atividade é o exercício que está na parte inferior da folha).

Professora Aline: *“Mamãe... mamãe comprou 05 (cinco) (faz representação com os dedos da mão) copos. Olha que legal, mamãe foi na loja e comprou cinco copos novinhos. Mas quando ela colocou em cima da mesa quebrou 01 (um) (representa o número com a mão). Não fala a resposta! Eu... eu quero saber quantos copos ficaram lá?”*

Professora Aline: *“Psiu! Não pode falar!! Tinha 05 (cinco) quebrou 01 (um). Quantos ficaram lá? Não pode falar a resposta!! Psiu! Não pode falar a resposta!!”*

Professora Aline: *“Pode desenhar copo, pode fazer risquinho, pode fazer número, pode fazer do jeito que você quiser. Não pode falar a resposta!! Depois a professora vai passar na mesinha e dar uma olhadinha.”*

A professora Aline repete a narrativa (estória) dos copos:

Professora Aline: *“Psiu!! Não pode falar gente!”*

Professora Aline: *“Você tá fazendo do copo agora, é aqui em baixo oh!”* (A professora Aline faz o comentário após olhar a atividade da criança, percebendo que esta estava colocando a resposta do problema em um local errado – espaço de resposta do 1º problema).

Criança “M”: *“Aline eu gostei de fazer a matemática. Tá muito legal.”*

Professora Aline: *“Tá muito legal a matemática? Vocês gostaram de fazer a matemática?”*

Professora Aline: *“Olha agora...”*

Criança “Z”: *“Pode pintar?”*

Professora Aline: *“Pode!”*

Professora Aline: *“Gente quem já acabou?”*

Presta atenção aqui. Quem já acabou é só virar a folha. Assim oh!” (Vira a folha que está em sua mão). *“E aí você vai ver a atividade do gráfico que a gente falou na roda. Vai contar quantos espaços pintados, tem que colocar o número e pintar a quantidade.”*

Professora Aline: *“Pintura é com lápis de cor, escrever o número com o lápis grafite.”*

(criança) *“Aline..., porque a “T”... tem canetão?”*

Professora Aline: *“Porque ela tá fazendo outra coisa.”*

Conforme as crianças vão avisando que já terminaram a professora vai até a mesinha verificar a atividade.

As crianças se preparam para ir para o lanche. Vão em fila cantando músicas sobre o tema alimentação.

Quando voltam do lanche fazem a escovação (bebedouro do lado externo da sala).

Voltam para a sala, sentam-se no chão e ficam em roda. A professora fala:

Professora Aline: *“Crianças nosso horário do brinquedo é 11h00 e ainda temos um tempinho. Mas, percebi que eles ainda estão cortando a grama...”*

Neste dia é o dia de multirão da limpeza externa, ecoa nas salas o barulho das máquinas de cortar e rosar grama.

Professora Aline: *“...então nós podemos brincar na massinha e colocar o lego no chão para o outro grupo brincar.”*

A professora Aline então pergunta para as crianças quem ainda não foi para a massinha e separa os grupos.

As crianças em grupo realizam as atividades nas mesas de massinha e de Lego.

Quando a professora Aline percebe que o espaço do brinquedo recreativo que irá usar já está livre, chama a turma de novo para a roda e diz:

Professora Aline: *“Nós vamos para o brinquedo 2 pelo que eu vi eles já terminaram de cortar a grama, mas eles fizeram montinhos, juntaram as folhas e deu muito trabalho pra fazer todo este montinhos, então não pode pular, jogar as folhas.”*

Enquanto a professora Aline está falando uma criança (menina) começa a puxar o braço de outra criança (menina), e também joga uma bolinha de papel, que tinha na mão, na criança que está sentada ao seu lado. A professora a chama pelo nome por 02 (duas) vezes, a criança que puxa a outra pelo braço para de puxar quando ouve seu nome, mas retoma a tal “brincadeira” em seguida. A professora então diz:

Professora Aline: *“Vamos esperar a ‘M’... Vamos esperar a ‘M’ parar com a ‘brincadeira’ para podermos continuar.”*

A criança para e olha para a professora.

A professora Aline então pergunta para “M”:

Professora Aline: *“Posso continuar?”*

“M” responde:

Criança “M”: *“Pode.”*

Professora Aline: *“Como eu estava falando... Ontem no brinquedo teve criança que ficou empurrando o amigo do escorregador. Pode fazer isso?”*

Crianças: *“Não!”*

Professora Aline: *“Então, tem que respeitar os amigos, esperar escorregar. Mas também não pode subir no escorregador e ficar lá sentado, parado, atrapalhando a brincadeira do amigo. Tem que subir e brincar.”*

Após esta conversa todos vão para a área externa, local dos brinquedos recreativos.

Após o uso dos brinquedos recreativos voltam para a sala, realizando a rotina preparando-se para a saída, conforme ocorreu nos dias anteriores.

Observações: Rotina é desenhada na lousa. Cada etapa da rotina apresenta o registro da escrita e o registro de desenho. O desenho está na frente da palavra, cada palavra da rotina é apresentada com destaque na letra inicial:

1. Roda (desenho roda).
2. Atividade (desenho caderno).
3. Lanche (desenho de um lanche).
4. Escovação (desenho de uma escova).
5. Brinquedo (desenho de um balanço).
6. Tchau (desenho de uma mão fazendo tchau).

APÊNDICE L – Transcrição da observação das atividades aplicadas pela Profa. Bianca

ESCOLA N° 2 – PROFESSORA BIANCA

1º dia – Observação realizada das 8h00 às 12h00 (incluindo o horário de lanche) a sala é de fase I crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, a classe tem 11 meninas e 02 meninos, total de 13 crianças.

Observação da pesquisadora: Importante observar que este número pequeno de crianças porque a escola atende em período parcial, a procura dos pais para esta faixa etária é por período integral, poucos tem a possibilidade de matricular seus filhos em período parcial porque precisam trabalhar.

A recepção das crianças nesta escola acontece da seguinte maneira:

- Professora fica no pátio da escola, as crianças são recepcionadas no portão por uma monitora, as crianças caminham até pátio indo ao encontro da professora e ali organizam uma fila, parando em frente a professora.
- Após a recepção (pátio feita pela professora, com cumprimento e beijo nas crianças) todos seguem em fila até a sala. A fila se desmancha em um corredor porque ali cada criança tira um caderno da mochila (utilizado como agenda), penduram a mochila que ficam em um suporte fora da sala de aula, porém próximo a sala de aula das crianças.
- Refazem a fila novamente e entregam o caderno para a professora que está em pé em frente a sala de aula, ao receber o caderno a olha o caderno (folheando-o) a fim de verificar se tem recados da família, caso os pais tenham escrito algum bilhete para a professora e/ou diretora a professora procede da seguinte maneira: realiza a leitura do mesmo e depois orienta a criança a levar o caderno até a secretaria da escola. (obs.: mesmo que o bilhete seja direcionada a professora o procedimento é o mesmo).

As crianças entram e sentam no chão formando uma roda, a professora lembra que tinha falado para as crianças da visita que teriam, as crianças se

apresentam dizendo uma a uma o seu nome. Uma das crianças da turma não é brasileira (tem dificuldade com a língua) e não se apresenta, não diz seu nome, solta algumas palavras como que falando com ela mesma. Uma das crianças pergunta porque ela tá falando em inglês, a professora diz:

Professora Bianca: *“Não está falando em inglês, está falando em castelhano.”*

A professora pergunta se as crianças têm novidade:

Criança: *“Minha mãe comprou sapato que não é de amarrar.”*

Professora Bianca: *“De velcro?”*

Uma criança comenta que um amigo a machucou no final de semana.

Professora Bianca: *“Onde você se machucou?”*

A criança mostra o local na perna.

Professora Bianca: *“Como chama este lugar que você está me mostrando.”*

A criança não sabe.

A professora se aproxima e vê que o machucado foi grande e comenta sobre os cuidados com o machucado. E, depois diz, apontando para o local:

Professora Bianca: *“Aqui é o calcanhar.”*

Enquanto algumas crianças estão falando, outras começam a conversar e a professora diz:

Professora Bianca: *“J... vamos ouvir a amiga, porque no momento que você falou ela te ouviu. Vamos respeitar!”*

Depois que todos falam a professora pega o calendário e pergunta:

Professora Bianca: *“Quem sabe o nome do mês que estamos?”*

Uma criança responde:

Criança: *“2014.”*

Professora Bianca: *“Este é o ano.”*

A professora Bianca fala para as crianças o dia e o mês.

Chama o ajudante do dia (a escolha do ajudante é feita através de uma lista de nome colocado em ordem alfabética) diz ao ajudante que ele vai pintar o dia da semana (no calendário cada dia da semana é apresentado com uma cor).

A professora pede que o ajudante conte o número de crianças presentes, ele tem dificuldade, a professora chega perto e fala que ele tem que contar oralmente e alto para que todos ouçam o número, pega na mão da criança (ajudante) e com ele conta uma a uma das crianças.

Após contarem a professora fala o número de crianças e também conta-se o ajudante e neste dia são 8 crianças e ela mostra um cartaz:

Professora Bianca: *“K... olha no cartaz com estrelinhas e veja qual é o número 8.”*

No cartaz em que aparecem os numerais, aparecem também desenhos, os quais representam a quantidade do numeral descrito, ou seja, número 8, oito estrelinhas.

Pede que o ajudante faça o registro do número na lousa. Como ele apresenta dificuldade, a professora escreve o número, mostrando-o para a criança, a qual realiza a cópia do numeral embaixo do número escrito pela professora na lousa. Depois, ela apaga o número que escreveu e deixa somente o escrito pelo ajudante.

Depois pede que a criança pegue o lápis verde e pinte o quadrado no calendário que representa a data do dia. A criança vai até uma mesa e realiza a pintura, enquanto isso a professora questiona as crianças perguntando quantas crianças faltaram. A professora faz um desenho na lousa – casinha – e as crianças falam 5. Professora pergunta:

Professora Bianca: *“Quantas crianças ficaram em casa?”*

A professora então escreve o número 5 dentro da casa que desenhou.

Depois a professora escreve o seu nome e o nome do ajudante na lousa, mostrando a todos a 1ª letra do nome e a última letra do nome de cada um. Faz um traço embaixo de cada letra.

Retoma com as crianças a atividade de culinária que fizeram no dia anterior e apresenta o que farão no dia:

Professora Bianca: *“Hoje teremos massinha, joguinho, desenho.”*

Fala dois nomes de duas crianças e informa que estas ficarão com ela em outra mesa porque têm que terminar as atividades e explica às outras crianças que porque elas faltaram não terminaram a atividade e terminarão naquele dia.

As duas crianças vão com a professora e as outras crianças escolhem as mesas que querem ir e a atividade que vão fazer.

A professora diz que vai controlar o horário para todos façam o desenho livre.

Na mesa orienta as crianças para atividade. Uma das crianças mostra a atividade para a professora e diz estar fazendo direitinho e pergunta:

Criança: *“Você tá ficando feliz?”*

Professora Bianca: *“Claro! E você tá ficando feliz T...?”*

A professora pede que as crianças não pintem com o canetão que façam o desenho com ele, que pintem com giz de cera. Pergunta:

Professora Bianca: *“Qual a cor você quer? Qual o nome desta cor?”*

A professora retoma com as outras crianças dizendo que elas têm que fazer o desenho.

Algumas crianças vão terminando o desenho e a professora diz:

Professora Bianca: *“Coloquem os desenhos na caixa marrom vou levar para minha casa, vou levar para arrumar, amanhã eu trago de volta.”*

A professora pede para que as crianças lavem as mãos – momento da merenda (9h30), depois que voltam as crianças escovam os dentes, tomam água e se preparam para irem ao brinquedo recreativo (10h20) no caminho a professora pega uma corda e no espaço dos brinquedos recreativos bate corda para algumas crianças, outras brincam no escorregador, balanço.

Terminada esta atividade a professora chama as crianças, todas vão para um espaço do pátio, sentam-se no chão enquanto a professora guarda a corda e pega uma bola pequena, chama as crianças para a quadra (10h50), lá inicia uma brincadeira cantada com as crianças, mas algumas apresentam dificuldade com a brincadeira outras começam uma brincadeira paralela, a professora senta e convida todos a sentarem em roda e retoma a regra da atividade e a importância da participação de todos. Reinicia novamente a atividade, agora com a participação de todos e compreensão das regras.

Terminada a atividade chama todas as crianças para a sala (11h20) as crianças que vão de transporte escolar (ônibus) organizam suas mochilas as 11h40 uma monitora vem busca-las. Neste dia o número maior de crianças presentes são as que usam este tipo de transporte, assim como eles saem mais cedo sobraram 02 crianças que ficaram na sala com a professora.

2º dia – Observação realizada das 8h00 às 12h00 (incluindo o horário de lanche) a sala é de fase I crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, a classe tem 11 meninas e 04 meninos.

A recepção feita na entrada das crianças é sempre feita da mesma maneira.

As crianças entram e sentam no chão formando uma roda, a professora Bianca mostra para a turma o cartaz de ajudantes apontando quem será o ajudante

do dia (o cartaz de ajudantes tem o nome de todas as crianças em ordem alfabética). Neste dia a ajudante é “L”, a criança que não é brasileira, a professora sabendo da dificuldade da língua muda um pouco a dinâmica da ajuda.

Foram matriculadas na turma mais 02 crianças, 02 meninos. Agora a turma está com 15 crianças, 11 meninas e 04 meninos.

Na roda inicial a professora Bianca entrega as fichas de nomes das crianças a “L” e a orienta com relação a letra inicial, assim ela entrega a ficha a cada criança presente. Assim que recebem suas fichas as crianças colocam na placa de chamada.

Depois de entregar todas as fichas a professora Bianca pega na mão de “L” e juntas vão tocando a cabeça das crianças da turma para a contar quantas crianças presentes.

“L” fala poucas palavras em português e também seu timbre vocal é muito baixo, vai contando falando bem baixinho o número, fala muito próximo a professora o número de crianças presentes, a professora Bianca faz o registro na lousa, neste dia todos presentes (15 crianças).

Neste dia a professora tinha programado com eles a culinária por isso conversa com a turma:

Professora Bianca: *“Hoje nós vamos fazer o bolo de milho. Lembram que tínhamos combinado esta atividade?”*

As crianças respondem que sim. A professora Bianca continua:

Professora Bianca: *“Então, como nosso tempo é curto, e vamos fazer o bolo, depois temos que levar na cozinha para assar e depois tem que esfriar porque vamos comer antes da roda final, hoje nós não vamos contar as novidades na roda.”*

A professora Bianca pede para a ajudante “L” chamar uma monitora que vai ajudá-la neste dia.

“L” se aproxima da professora Bianca e fala baixinho e depois aponta uma criança, indicando que quer que esta amiga vá com ela chamar a monitora.

A professora Bianca pergunta:

Professora Bianca: *“Você quer que ela vá com você? Como ela chama?”*

“L” olha para a professora e diz o nome da criança.

A professora Bianca sorri. As crianças saem para buscar a monitora e a professora Bianca diz a pesquisadora.

Professora Bianca: *“Ela conseguiu falar o nome, fiquei feliz, é um progresso.”*

As duas meninas voltam acompanhadas da monitora, a monitora traz em suas mãos os ingredientes para a confecção do bolo.

O bolo programado para aquele dia foi uma receita de bolo de milho, porque a professora tinha lido o livro “A Galinha Ruiva”.

A professora Bianca com ajuda da monitora organiza as crianças em um semicírculo, todas ficam sentadas em cadeiras, a professora coloca duas mesas na frente das crianças e organiza a farinha, o liquidificador, açúcar etc...

A professora Bianca vai apresentando os ingredientes na ordem em que eles vão sendo colocados no liquidificador, conforme a receita. Comenta com as crianças:

Professora Bianca: *“Como nesta receita temos que usar o liquidificador hoje eu vou fazendo o bolo e mostrando os ingredientes pra vocês, depois vamos montar a receita e mandar para casa, para depois a mamãe fazer com vocês de novo.”*

Terminado de colocar os ingredientes a professora liga o liquidificador.

Enquanto isso a monitora entrega as crianças um pedaço de papel toalha e coloca a manteiga em uma forma grande, as crianças espalham a manteiga na forma com a ajuda do papel toalha para untá-la, a monitora faz os últimos retoques e espalha a farinha de trigo, a professora Bianca coloca o bolo.

A monitora leva a forma para assar na cozinha.

A professora Bianca então pede as crianças que carreguem suas cadeirinhas e as coloque nas mesas e fiquem sentadas, enquanto isso a professora junta tudo os talheres que usou para fazer o bolo colocando-os em uma bacia, a monitora volta e recolhe estes materiais e os ingredientes usados no bolo.

A professora Bianca avisa as crianças que vão fazer o cartão para o dia dos pais, entrega as crianças um pedaço de papel cartão branco (já escrito o nome das crianças no verso), 02 triângulos recortados em papel dobradura, um menor e um maior.

A professora Bianca prende na lousa um cartão feito para que as crianças observem como ficará depois de pronto.

A professora Bianca ensina as crianças a colarem os triângulos formando um peixinho. A professora passa de mesa em mesa e cola os olhinhos do peixe.

04 meninas têm dificuldade em montar o peixinho, mesmo olhando o modelo.

A professora Bianca se aproxima e as ajuda levando-as próximas ao modelo colado na lousa. Antes pede:

Professora Bianca: *“Peguem seus triângulos e venham aqui comigo.”*

As crianças levam e pegando os triângulos da mão de uma das meninas a professora Bianca mostra onde cada um foi colado, comparando o tamanho de cada um, coloca o triângulo em cima do triângulo colado no modelo.

As crianças compreendem voltam a mesa e fazem, cada uma, o seu cartão.

A professora Bianca diz:

Professora Bianca: *“Vamos deixar os cartões secando nas mesas. Antes de sairmos para a atividade externa, vamos beber água e ir ao banheiro.”*

As crianças vão ao refeitório e junto as outras crianças das outras salas ensaiam para a apresentação da festa do Dia dos Pais.

Após o ensaio as crianças voltam para a sala e a professora pede que se organizem nas mesas, a professora Bianca pede para as crianças irem ao banheiro lavar as mãos, vai liberando uma mesa por vez.

Neste intervalo de tempo a monitora traz a forma com o bolo de milho, pratos, copos e suco. Quando todas as crianças estão em sala a professora junto com a monitora comem o bolo e tomam o suco. Este foi o lanche da turma neste dia.

Após o lanche, todas as crianças escovam os dentes.

Quando voltam a professora pergunta como estava o bolo, as crianças respondem:

Crianças: *“Uma delícia!!!”*

Como este dia foi diferente dos outros, devido ao ensaio da dança, a professora teve seu horário de brinquedo recreativo trocado, neste dia eles saem para o brinquedo as 11h00.

As crianças saem para o brinquedo, este espaço tem balanço e escorregador, as crianças brincam livremente, formam grupos para escorregar e balançar. Algumas pedem ajuda a professora Bianca para balançar.

Voltando a sala após os brinquedos a professora pede para beberem água e irem ao banheiro, aqueles que vão voltando organizam a bolsa colocando o caderno de recados, guardam a caneca, escova de dentes e sentam-se em roda.

A monitora entra na sala para buscar as crianças que vão de ônibus (11h40). As outras crianças continuam sentadas em roda aguardando os pais virem buscá-las.

3º dia – Observação realizada das 8h00 às 12h00 (incluindo o horário de lanche) a sala é de fase I crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, a classe tem 11 meninas e 04 meninos.

A recepção feita na entrada das crianças é sempre feita da mesma maneira.

As crianças entram e sentam no chão formando uma roda, a professora Bianca senta com eles no chão e dá as boas-vindas a “R” que ficou afastado devido a uma cirurgia. A professora Bianca avisa a turma:

Professora Bianca: *“Turma hoje o “R” está voltando às aulas.”*

As crianças gritam:

Crianças: *“EEEEEEE.....”*

A professora Bianca continua:

Professora Bianca: *“Então...a mãe dele trouxe pra mim e pra Diretora um papel do médico, chamado laudo, que diz que o “R” não pode fazer algumas atividades por enquanto, e eu vou precisar da ajuda de vocês, porque o “R” não pode pular, correr, comer comida quente ou comer muita comida. Assim, eu quero que vocês façam brincadeiras que o “R” possa participar. Tudo bem!?”*

As crianças balançam a cabeça em sinal de entendimento afirmativo.

A professora realiza ela mesma naquele dia a chamada, mostrando a ficha e a criança tem que reconhecer o seu nome a partir da letra inicial. Assim que mostra a ficha a criança se levanta e pega sua ficha.

A professora Bianca avisa:

Professora Bianca: *“Cada uma pega sua ficha e fica com ela, hoje vocês não vão coloca-las na placa de chamada.”*

A professora avisa que terão novamente ensaio naquele dia e que vão dar continuidade a atividade do bolo que realizaram no dia anterior.

Professora Bianca: *“Hoje nós vamos montar a receita de bolo no cartaz e cada um vai montando a receita na folha pra levar pra casa.”*

A professora pede que as crianças se sentem em grupo nas mesas e entrega uma folha para cada criança, a professora Bianca pede:

Professora Bianca: *“Vocês vão copiar o nome de vocês, usem a ficha de chamada que está com vocês. Escrevam o nome atrás desta folha.”*

Em um cartaz está escrito a receita, a professora Bianca tem figuras recortadas: 02 colheres, 03 ovos, 01 lata de fermento em pó, manteiga, 01 lata de milho, 01 lata de leite condensado, 01 pacote de coco ralado, 01 liquidificador, um pote com farinha de trigo. E, uma tira com os números, aparece 01 vez o número 03 e 05 vezes o número 01.

As crianças recebem uma folha com os desenhos e com os números também.

A professora pega as figuras e segue a receita que já está escrito no cartaz, ex.: está escrito a palavra inteiros, com um traço na frente da palavra inteiros e um quadro depois da palavra, a professora Bianca cola o número 03 e os desenhos dos ovos na frente da palavra inteiros.

A professora vai montando a receita e as crianças vão montando a receita deles na folha.

Assim que terminam de montar a receita a professora pede que cada criança deixe sua folha na mesa para secar, e avisa:

Professora Bianca: *“Nós vamos sair para o lanche e depois vamos fazer o ensaio da dança do dia dos pais.”*

A professora Bianca pede para as crianças lavarem as mãos e todos vão para o refeitório.

Após o lanche as crianças escovam os dentes, vão ao banheiro e voltam para o refeitório.

Ali ensaiam a coreografia da apresentação para o dia dos pais.

Depois da coreografia as crianças vão para um outro espaço no pátio, ali a professora Bianca pega bambolês e as crianças vão para o gramado.

No gramado a professora distribui os bambolês e as crianças brincam com eles.

Terminada a atividade chama todas as crianças para a sala (11h20) as crianças que vão de transporte escolar (ônibus) organizam suas mochilas as 11h40 uma monitora vem busca-las. As outras crianças ficam sentadas em roda conversando com a professora esperando os pais chegarem.

Observação: Não tem placa (desenhos) de rotina.

APÊNDICE M – Termo de consentimento à direção da Creche Municipal



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

À Direção da Creche Municipal

Enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCCAMP desenvolverei no biênio (2013-2014) a pesquisa intitulada: “*Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: A Prática Pedagógica em Foco*”, a qual está sendo orientada pela Prof. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. Investigarei quais os saberes da docência que embasam a prática pedagógica de professores de Educação Infantil, e em que medida esta prática atende às necessidades educativas das crianças de 4 meses a 5 anos de idade” enfocando que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, a sala de aula é o campo de produção e mobilização de saberes, e nos permite conhecer a forma como os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira docente.

Meu objetivo principal é Identificar quais os saberes da docência mobilizados pelos professores de educação infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Este estudo visa, portanto, contribuir de forma significativa para a melhoria da formação de professores de educação infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos envolverão a realização de entrevistas com professores e observação de salas de aula. Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados nessa unidade escolar, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar como *sujeitos* nesta investigação, concedendo-me uma entrevista sobre o tema acima referido e permitindo que eu realize observações de suas salas de aula. Ressalto, por fim, que será preservada a identidade dos sujeitos e da instituição.

Responsável pelo banco de dados:

Profª. Dra.
Diretora da Escola

Pesquisador Responsável:

(Adelir Aparecida Marinho de Barros
(19) 9646-8035 / adelir.barros@ig.com.br)

Orientador (a):

hazevedo@puc-campinas.edu.br
(19) 8874-7498

APÊNDICE N – Termo de consentimento à direção da EMEI



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

À Direção da EMEI

Enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCCAMP desenvolverei no biênio (2013-2014) a pesquisa intitulada: “*Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: A Prática Pedagógica em Foco*”, a qual está sendo orientada pela Prof. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. Investigarei quais os saberes da docência que embasam a prática pedagógica de professores de Educação Infantil, e em que medida esta prática atende às necessidades educativas das crianças de 4 meses a 5 anos de idade” enfocando que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, a sala de aula é o campo de produção e mobilização de saberes, e nos permite conhecer a forma como os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira docente.

Meu objetivo principal é Identificar quais os saberes da docência mobilizados pelos professores de educação infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Este estudo visa, portanto, contribuir de forma significativa para a melhoria da formação de professores de educação infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos envolverão a realização de entrevistas com professores e observação de salas de aula. Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados nessa unidade escolar, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar como *sujeitos* nesta investigação, concedendo-me uma entrevista sobre o tema acima referido e permitindo que eu realize observações de suas salas de aula. Ressalto, por fim, que será preservada a identidade dos sujeitos e da instituição.

Responsável pelo banco de dados:

Prof. Dra.
Diretora da Escola

Pesquisador Responsável:

(Adelir Aparecida Marinho de Barros
(19) 9646-8035 / adelir.barros@ig.com.br)

Orientador (a):

hazevedo@puc-campinas.edu.br
(19) 8874-7498

APÊNDICE O – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a),

A pesquisa intitulada “Saberes Docentes no Contexto da Educação infantil: A Prática Pedagógica em foco” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Adelir Aparecida Marinho de Barros do Curso de Mestrado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é Identificar quais os saberes da docência são mobilizados pelos professores de educação infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá contribuições para ampliar as discussões em torno da necessidade da formação do professor de educação infantil. Pretende-se assim, fomentar discussão sobre a educação infantil em âmbito municipal, contribuindo de forma significativa para a melhoria da formação de professores de educação infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados obtidos por meio das respostas serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação se dará por meio de resposta a esse questionário. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concordem dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Adelir Aparecida Marinho de Barros – adelir.barros@ig.com.br

(19) 96468035

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo – hazevedo@puc-campinas.edu.br

(19) 8874-7498

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br (19) 3343-6777 – Rod. D. Pedro I – Km 136, Pq. das Universidades – CEP:13020-904 – Campinas/SP.

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:.....

Data:_____/_____/_____