



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



PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções Teóricas e Metodológicas no Município de José de Freitas-PI



TERESINA-PI
2018



TIAGO PEREIRA GOMES

**PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS NO MUNICÍPIO DE JOSÉ DE FREITAS-PI**

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

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

**TERESINA-PI
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

G633p Gomes, Tiago Pereira
Prática docente na educação infantil: concepções
teóricas e metodológicas no município de José de Freitas -
PI. / Tiago Pereira Gomes. – Teresina : 2018.
175 f. il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências Humanas e Letras, Mestre em
Educação, 2018.

“Orientação: Prof. Dr^a. “ Neide Cavalcante Guedes ”

1.Prática Docente . 2. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370.733

TIAGO PEREIRA GOMES

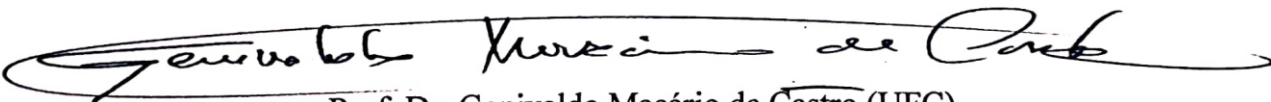
**PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS NO MUNICÍPIO DE JOSÉ DE FREITAS-PI**


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

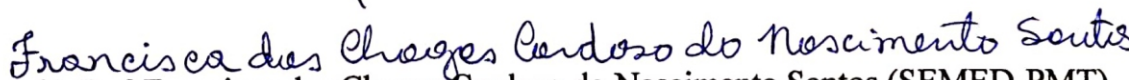
Teresina, 07 de novembro de 2018.

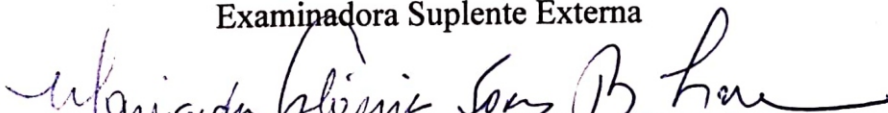
BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes (UFPI)
Presidente (Orientadora)


Prof. Dr. Genivaldo Macário de Castro (UFC)
Examinador Externo


Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito (UFPI)
Examinadora Interna


Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos (SEMED-PMT)
Examinadora Suplente Externa


Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Examinadora Suplente Interna

Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei!
Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!
Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!

Pedro Bandeira

Ao Contrário, As Cem Existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos para inventar
cem mundos para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(depois cem, cem, cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
De amar e maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
E de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

Lóris Malaguzzi

Aos meus pais José e Maria do Socorro exemplo de humildade, caráter, trabalho, honestidade e por terem me guiado ao caminho do bem, do amor, do respeito ao próximo, da responsabilidade e compromisso em tudo que viesse a fazer.

Aos meus mestres, por terem me ensinado os primeiros passos do saber e a compreender que nada fazemos sozinhos.

Aos meus irmãos, amigos e alunos pelo incentivo e apoio neste momento de minha formação.

AGRADECIMENTOS

“Devemos agradecer às pessoas que nos fazem felizes... São elas os jardineiros encantadores que fazem nossas almas florescerem.”

Marcel Proust

Na estrada da vida aprendi muito cedo que os sonhos se tornam realidades na medida em que acreditamos em nossa capacidade. Aprendi que não caminhamos sozinhos, dependemos sempre de outros e dos outros para a realização pessoal e profissional. Aprendi que as dificuldades, obstáculos e desafios são importantes para a formação e construção de nossa personalidade. Aprendi que a humildade, responsabilidade, compromisso, respeito, compreensão e amor são fundamentais para o convívio em sociedade e aprendi que a honestidade e gratidão nos fazem seres humanos com sensibilidade.

Neste momento de conclusão de uma etapa de minha formação, agradeço a Deus por me ensinar que nada é impossível quando acreditamos em seu amor e na sua misericórdia, pela oportunidade que me concedeu de viver, aprender, conviver, amar e pelas bênçãos derramadas em minha vida, por todas as maravilhas e aprendizagens ao longo desta caminhada. Assim, expresso nestas linhas a minha gratidão:

Aos meus pais, Maria do Socorro e José, exemplo vivo de amor, união. Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio, companheirismo, vibrações positivas e em especial à comadre Cleane, pela parceria, cumplicidade, leitura crítica, amizade sincera e amor fraterno. Aos meus sobrinhos e sobrinhas que acreditam no meu sucesso. Aos meus compadres e afilhados pela confiança em mim depositada e por aplaudirem minhas conquistas.

À Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Mácedo Mendes, pela confiança em mim depositada, pela amizade, respeito, comprometimento com a educação e pelas contribuições significativas vividas durante os momentos que compartilhamos. A alegria, elegância, simplicidade e amorosidade pelas pessoas que a cercam tornam-na um ser de luz e paz. Obrigado professora por me ensinar que a pesquisa requer comprometimento e dedicação; sou muito grato a Deus por ter me apresentado com uma orientadora e hoje amiga.

À Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes, profissional competente, que retornou à minha vida dez anos após a minha formação inicial, agradeço pela orientação cuidadosa ao longo deste estudo, pela serenidade, humildade, paciência e tranquilidade a mim transmitida em cada encontro de orientação. Sua postura ética pessoal e profissional são marcas presentes em

sua trajetória de vida. Seu jeito simples, alegre, sincero e organizado foram fundamentais para este estudo. Obrigado, minha querida.

À Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito, professora maravilhosa, solicitada por todos os mestrandos e doutorandos pela competência, simplicidade, conhecimento e dedicação. As contribuições concedidas nas disciplinas ministradas, nos momentos dialógicos realizados em sua sala quando a visitava foram importantes para a consolidação desta pesquisa. Sua serenidade, visão crítica e atenciosa me ensinaram muito. Em minhas memórias levarei boas lembranças de nosso convívio acadêmico, de muita aprendizagem, dos chás de maracujá e de seus contos rememorados em sala de aula.

Ao Prof. Dr. Genivaldo Macário de Castro, um ser humano iluminado e querido por todos que o conhecem. Sua alegria, paciência, amor e comprometimento pela educação nos contagiam. Meus sinceros agradecimentos por aceitar a missão de contribuir com esta pesquisa como avaliador mesmo exercendo outras atribuições inerentes a seu exercício profissional. Suas palavras de incentivo ecoam em minhas memórias.

À Prof.^a Dr.^a Maria Lemos da Costa e a Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos, pessoas queridas, éticas, amigas e profissionais comprometidas com a educação, agradeço pelas experiências compartilhadas, pela dedicação e empenho na leitura desta pesquisa, mesmo diante de tantas atribuições relacionadas à docência. A vocês, que são exemplos de superação, fé, oração e de amor a Deus, meu muito obrigado.

À Francisca Cunha, pessoa abençoada, de grandes qualidades, que tem um coração grandioso, bondoso e que esteve sempre comigo durante a realização desta pesquisa, me ouvindo e me acalmando nos momentos que precisei. À Conceição Ribeiro e Patrícia Gonzaga, amigas de profissão, pelas palavras de incentivo e por se alegrarem sempre com as minhas conquistas.

Aos professores da Escola Municipal Deoclécio Carvalho: Prof.^a Wania Alencar, Prof.^a Jeane Moraes, Prof. Gil Carlos, Prof.^a Cristiane Alencar, Prof.^a Sandra, Profa. Fabiana, a equipe administrativa: Regina, Teresa, Natália, Felipe, Rita, Antônio, Leônidas, Afonso, Nilza e Júnior, família que tornou minha caminhada amena, incentivando e apoiando em todos os momentos, fortalecendo ainda mais o carinho, gratidão e respeito por todos.

Às amigas Samara Beatriz, Francisca Alexandre (Neta), Rejane Carvalho, Socorrinha Saraiva, Teresinha Brito e Nina Moraes pela amizade sincera e pelas palavras de incentivo a mim direcionadas no momento em que precisei. Á Irisneide Santiago e Luciana Luty, anjos de luz em minha vida, por acompanharem, participarem e acreditarem em meus sonhos e em sua

concretude. Aos amigos Raimundinho, Gleison Santiago e Silvestre Holanda, pela ajuda mútua durante essa jornada acadêmica.

Aos primos(as) do Encontro de Jovens com Cristo-EJC e tios do Encontro de Casais com Cristo - ECC da Paróquia de Nossa Senhora do Livramento pelas orações e incentivo nas minhas decisões formativas, em especial ao Amigos que juntos compartilhamos da experiência de coordenar esse maravilhoso grupo - EJC (Marcel, Chaine, Renata, Mateus, Marcus Giordanni, Naira, Camila, Marcélio e Elinalva), obrigado pela amizade e companheirismo.

Às professoras Isabel Carvalho, Elzenir Coutinho e o Prof. José Luiz Cardoso (in memoriam) gestores das escolas IEVEC, Educandário Santo Elias e Centro de Ensino Apoio, instituições em que iniciei minha carreira docente, sou muito grato pela oportunidade que tive de exercer a docência e aprimorar meus saberes e fazeres, a vocês minha eterna gratidão.

Às professoras interlocutoras da pesquisa, pessoas maravilhosas que participaram deste estudo dedicando seu tempo nos momentos dialógicos presentes nas rodas de conversas, nas leituras dos textos, na escrita do memorial, colaborando por meio de suas narrativas para a compreensão do objeto de estudo e por me permitirem adentrar o seu espaço profissional observando sua prática docente. Cada uma com seu jeito, com sua experiência e vivência na Educação Infantil fez sentir-me seguro, a alegria em cada encontro, o amor pela profissão expressado no semblante de cada uma e o compromisso na realização das atividades inerentes à pesquisa foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. A vocês professoras Cristiane, Claudicilene, Iracema, Joelma, Liziane Kelly, e Mariza o meu muito obrigado.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Cabral, ser humano especial, pelo qual tenho carinho e admiração pela sua maneira de ser e agir em sua prática docente. Competente, ética, responsável, comprometida com o ensinar e aprender, um exemplo de PROFESSORA. À Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, profissional de uma alegria contagiante, que acalma, acalenta e nos faz sentir bem ao seu lado. Suas palavras ecoaram em bom som em meus ouvidos, afagando meu coração. Agradeço a Deus pela oportunidade de conhecer um ser humano forte, ativo e sensível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI, em especial às Prof.^a Dr.^a Maria Divina Ferreira Lima, Prof.^a Dr.^a Jane Bezerra de Sousa, Prof.^a Dr.^a Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti e Prof. Dr. Elmo de Sousa Lima, pelas contribuições nas disciplinas ministradas, por me permitirem dialogar e expressar meus pensamentos mesmo em momentos não convenientes nas discussões. Sou muito feliz por ter tido professores com suas qualidades.

À Adalvanira e Zilda Tizziana pela amizade com que fui agraciado durante a realização do curso de mestrado, pessoas especiais de um coração grandioso. A companhia, as palavras de equilíbrio e tranquilidade, nossos risos, piadas, brincadeiras, cafezinhos e outros momentos marcantes, ficarão guardados em minha memória. Obrigado por me ouvirem, por lerem os textos que redigia, por atenderem as ligações na madrugada; obrigado por serem minhas amigas. À Marcella, parceira de orientação, pessoa disposta, ativa e amada por todos que estão à sua volta. À querida amiga Francisca Jelma, pedagoga por amor, pela amizade atenção e carinho, o meu muito obrigado.

Aos membros do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC, por compartilharmos saberes diversos e pela oportunidade a mim concedida de apresentar os resultados preliminares do estudo. Aos colegas da 27ª turma de Mestrado PPGED/UFPI, em especial à Rossane, Marcos, Naira, Kelly Karine, Nathália, Luana, Miguel, Smael, Sara, Patrícia, Kássio, Gilsânia e Raquel pelo companheirismo e reciprocidade acadêmica. Tenho um carinho e consideração por todos vocês.

À Faculdade Santo Agostinho, hoje UNIFSA, instituição a qual me formei em Pedagogia, pelas aprendizagens e apoio de professores competentes, em especial a Profa. Msc. Jovina da Silva, profissional de muitas qualidades e que muito me ensinou sobre pesquisa. Meus sinceros agradecimentos também a Profa. Dra. Marlene Araújo por acreditar em meu sucesso pessoal e profissional, o meu muito obrigado.

À Secretária Municipal de Educação de José de Freitas, Profa. Msc. Amparo Holanda, pelo apoio, compromisso e oportunidade a mim concedidos para realizar o estudo, sou muito grato por sua contribuição. Aos gestores das Escolas de Educação Infantil, por abrirem as portas para a realização da pesquisa, pela atenção e receptividade. Enfim, minha gratidão a todos que vibraram, apoiaram e contribuíram direta e indiretamente para a realização deste estudo. Um abraço fraterno a todos! Gratidão.

“A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em ordem, confusão em clareza. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã”.

(Melody Beattie)

GOMES, Tiago Pereira. **PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções teóricas e metodológicas no município de José de Freitas-PI**. 175f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

O presente estudo intitulado “Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas no município de José de Freitas-PI”, associado à linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tem como objeto de investigação e foco a seguinte questão problema: Quais as concepções teóricas e metodológicas que orientam a prática docente na Educação Infantil? Nesta perspectiva, tem como objetivo geral analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil. De modo específico, busca identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente; caracterizar como a prática docente na Educação Infantil são operacionalizadas em sala de aula e descrever os desafios inerentes a prática docente na Educação Infantil. Para empreender as reflexões teóricas, nesta pesquisa utilizamos as contribuições de Ariés (1986), Brito (2003, 2006), Didonet (2001), Kramer (2005), Kurlmann Jr. (2001) Oliveira (2007), Pimenta (1999), Prado e Soligo (2005), Souza (2006), Zabalza (1998), entre outros. O desenvolvimento metodológico é de abordagem qualitativa orientado pelo método da narrativa, por este dar voz às interlocutoras para narrarem sobre sua prática docente na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com seis professoras de três escolas da Rede Municipal de Educação de José de Freitas - PI. Para a construção dos dados optou-se pelas rodas de conversas, memorial da prática docente e a observação sistemática. No processo de análise dos dados utilizamos as concepções de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Os dados revelam que as interlocutoras possuem conhecimentos das concepções teóricas e metodológicas que norteiam a sua prática docente e que são embasados na relação teoria-prática e na reflexão cotidiana do saber-fazer em sala de aula. As professoras evidenciam a compreensão sobre infância, criança e Educação Infantil e os conhecimentos em relação aos objetivos, funções e finalidades desta etapa da Educação Básica, potencializam uma melhor sistematização das situações didáticas. Indicam, ainda, a necessidade de uma revitalização e melhoria da estrutura física do espaço escolar, bem como a construção de uma Diretriz Curricular para a Educação Infantil no município e reconhecem a formação continuada como espaço de construção e reelaboração de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Educação Infantil. Criança. Formação. Saberes.

GOMES, Tiago Pereira. **TEACHING PRACTICE IN CHILD EDUCATION: theoretical and methodological conceptions in the municipality of José de Freitas-PI.** 175f. Graduate Program in Education. Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2018.

ABSTRACT

The teaching practice is constituted by the know-how of the teacher in the classroom, transcending the technical dimension, based on a set of theoretical and practical knowledge imbued with reflection, action and decision-making. It is interconnected with other practices, has intentionalities, is mobilized by everyday situations in the educational field favoring the development of skills and competences of both teachers and children in Early Childhood Education. The present study entitled: Teaching Practice in Infant Education: theoretical and methodological conceptions is associated to the research line in the municipality of José de Freitas-PI. Training and Pedagogical Practices, has as object of investigation and focus the following problem question: What are the theoretical and methodological conceptions that do they guide the teaching practice of pre-school teachers? In this perspective, it has as general objective to analyze the teaching practice from the conception of childhood, child and Early Childhood Education. Specifically, it seeks to identify how teachers understand childhood, child and early childhood education in the development of their teaching practice; characterize how the teaching practice of teachers of Infant Education are operationalized in the classroom and describe the challenges inherent to the teaching practice of teachers of Early Childhood Education. To undertake the theoretical reflections in this research, the contributions of Ariés (1986), Brito (2003; 2006), Didonet (2001), Kramer (2005), Kurlmann Jr., Prado and Soligo (2005), Souza (2006), Zabalza (1998), among others. The methodological development is a qualitative approach guided by the narrative method, for giving voice to the interlocutors to narrate about their teaching practice in Early Childhood Education. The research was carried out with six teachers from three schools of the José de Freitas-PI Municipal Education Network. For the construction of the data we opted for the wheels of conversations, memorial of the teaching practice and the systematic observation. In the process of data analysis uses the conceptions of Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). The data reveal that the interlocutors have knowledge of the theoretical and methodological conceptions that guide their teaching practice and are based on the relation theory and practice imbued in the everyday reflection of know-how in the classroom. Evidence, understanding about childhood, child and Early Childhood Education. Knowledge regarding the objectives, functions and purposes of this stage of Basic Education, potentiate a better systematization of didactic situations. They also indicate the need for a revitalization and improvement of the physical structure of the school space, as well as the construction of a Curricular Guideline for Early Childhood Education in the city and recognize the continued formation as a space for construction and re-elaboration of knowledge.

KEYWORDS: Teaching practice. Child education. Child. Formation. You know.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETI	Centro de Ensino de Tempo Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CSU	Centro Social Urbano
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEME	Faculdade Evangélica do Meio Norte
FAIBRA	Faculdade Integrada do Brasil
FAMEP	Faculdade do Médio Parnaíba
FAP	Faculdade Piauiense
FCC	Fundação Carlos Chagas
FSA	Faculdade Santo Agostinho
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESM	Instituto Superior Múltiplo
IEVEC	Instituto Educacional Vespasiano de Carvalho
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIFSA	Centro Universitário Santo Agostinho

LISTA DE QUADROS

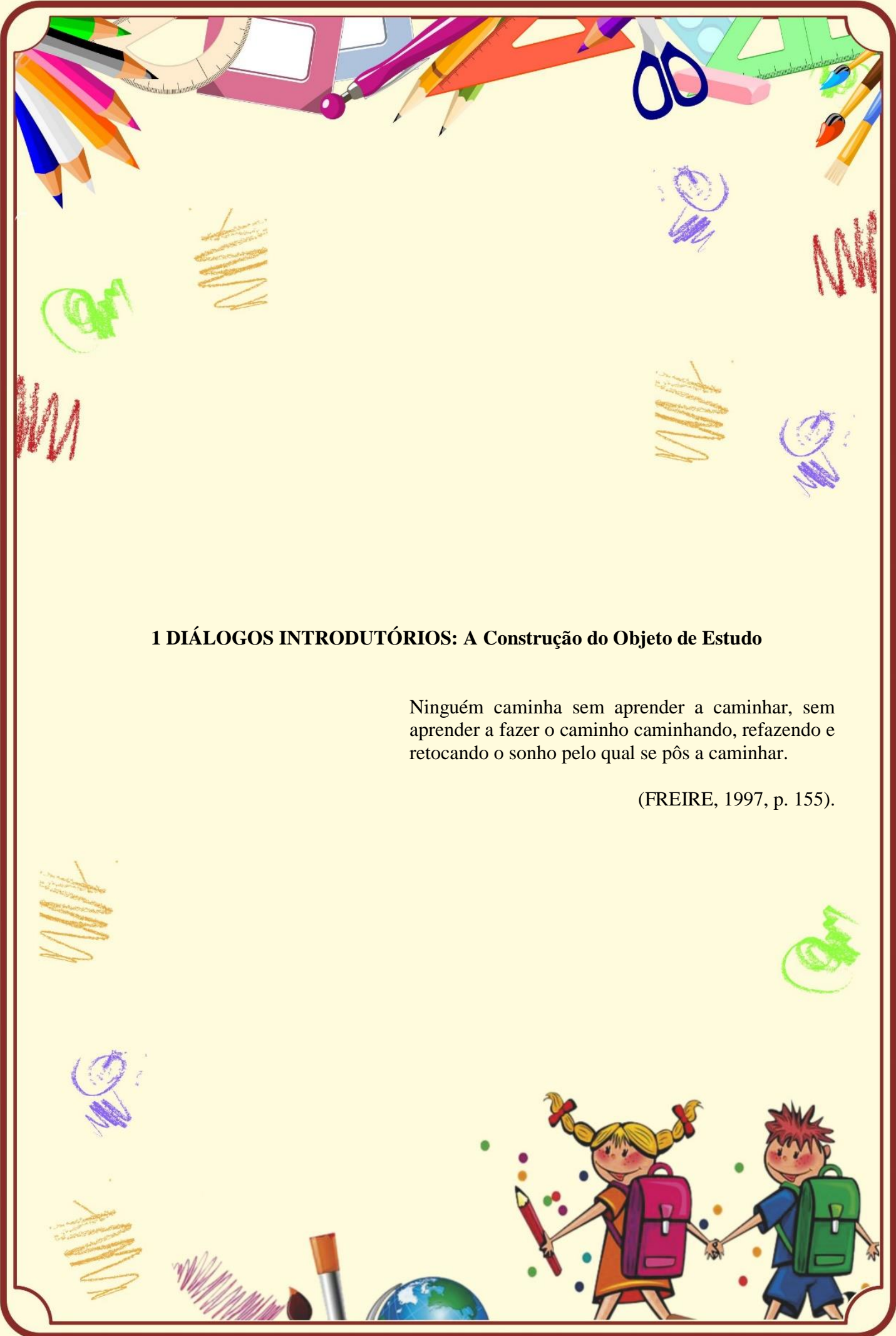
Quadro 1 - Primeira Roda de Conversa	36
Quadro 2 - Segunda Roda de Conversa	38
Quadro 3 - Terceira Roda de Conversa	41
Quadro 4 - Quarta Roda de Conversa	45
Quadro 5 - Quinta Roda de Conversa	46
Quadro 6 - Cronograma de observação da Prática Docente.....	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Material distribuído durante a primeira Roda de Conversa.....	37
Figura 2 - Material distribuído durante a primeira Roda de Conversa.....	37
Figura 3 - Visão Panorâmica da Cidade.....	55
Figura 4 - Igreja de Nossa Senhora do Livramento.....	55
Figura 5 - Sala de aula.....	56
Figura 6 - Frente da escola.....	56
Figura 7 - Área de acesso às salas de aula.....	57
Figura 8 - Pátio da escola.....	57
Figura 10 - Local de recreação das crianças.....	58
Figura 9 - Fachada da escola.....	58

SUMÁRIO

1 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS: A Construção do Objeto de Estudo	19
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O Caminho Desvelado.....	29
2.1 A pesquisa narrativa: contribuições e importância para o estudo.....	29
2.2 Procedimentos de produção de dados.....	32
2.2.2 O Memorial: tecer e (re)tecer memórias para compreender a prática docente	48
2.2.3 A prática docente observada pela lente do pesquisador.....	50
2.3 Lócus da Pesquisa	54
2.3.1 Escola Municipal Antônio Gaioso	55
2.3.2 Escola Municipal Mickey.....	56
2.3.3 Escola Municipal Mãe Noélia	57
2.4 Participantes da pesquisa.....	58
2.5 Procedimentos de análise dos dados: por onde andei?.....	69
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCURSOS NO CONTEXTO BRASILEIRO... 72	72
3.1 Educação Infantil: questões legais e questões reais	72
3.2 Objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil	86
3.3 Concepções de infância, criança e Educação Infantil	93
4 A FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 110	110
4.1 A formação de professores na Educação Infantil	111
4.2 Os saberes como contributos para a prática docente.....	125
4.3 A prática docente na Educação Infantil: diferentes concepções	130
5 DIÁLOGOS (IN)CONCLUSIVOS	150
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A - Termo de confiabilidade	166
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	167
APÊNDICE C - Carta de Encaminhamento	170
APÊNDICE D - Declaração dos Pesquisadores	171
APÊNDICE E - Roteiro para a escrita do memorial da prática docente	172
APÊNDICE F - Roteiro de Observação da prática docente	175

The page is framed by a decorative border. At the top, there are illustrations of various school supplies: colored pencils, a ruler, a protractor, a pair of scissors, and a pen. Scattered throughout the page are several colorful scribbles and drawings, including a green swirl, a yellow zigzag, a blue scribble, and a red scribble. At the bottom, there are more drawings: a globe, a pencil, a purple scribble, and a green swirl. In the bottom right corner, there is a cartoon illustration of two children, a girl with blonde pigtails and a boy with red hair, both wearing backpacks and holding hands. The girl is holding a red pencil. There are also colorful dots around them.

1 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS: A Construção do Objeto de Estudo

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1997, p. 155).

1 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS: A Construção do Objeto de Estudo

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1997, p. 155).

Os diálogos introdutórios deste estudo têm como ponto de partida o pensamento de Freire (1997) que nos aponta que a caminhada para a construção da pesquisa é cheia de desafios, permeados por reflexões e ações advindas de uma nova identidade: a de pesquisador. Os sonhos despertados pela necessidade do conhecimento para a melhoria da minha prática docente me fizeram perceber que as pedras nos caminhos espinhosos e as dificuldades encontradas ao longo do percurso deste estudo foram importantes para a sua consolidação.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a prática docente na Educação Infantil a partir das concepções teóricas e metodológicas que norteiam os saberes e fazeres do professor. A proximidade com esta temática se deu a partir de algumas experiências como professor da Educação Básica, e especificamente da Educação Infantil, em que convivi com questionamentos e reflexões acerca de como a formação inicial e continuada de professores propicia a compreensão das concepções teóricas e metodológicas que abarcam esta etapa de ensino.

Nesse contexto, permitam-me descrever sobre minha vida pessoal e trajetória profissional no campo educativo para assim situar os caminhos percorridos como pessoa e professor. Sou o filho mais novo de uma família formada por doze irmãos, filho de uma mulher batalhadora, que conviveu com dupla função: dona de casa e comerciante; de um pai pedreiro e lavrador nas horas vagas. Meus pais estimulavam-nos a frequentar a escola todos os dias e quando podiam faziam visitas para acompanhar o rendimento escolar.

A minha infância e de todos os demais irmãos era regada por brincadeiras e responsabilidades orientadas pelo meu pai que antes de sair de casa para trabalhar em Teresina - PI, designava quem iria dar de beber ao “Zé Rodriguez” (um burro que tínhamos e cuja função era puxar a carroça trazendo os alimentos da roça) e quem iria ajudar minha mãe na banca de verduras; os irmãos mais velhos eram destinados a ajudar e aprender a trabalhar na oficina de carros, favorecendo a primeira profissão de alguns irmãos. Às meninas restavam as funções de cuidar e zelar da casa e sempre que possível contribuírem na cozinha ajudando a minha mãe na produção de salgadinhos que eram vendidos por mim nas ruas de José de Freitas - PI.

A experiência obtida pelo trabalho me fez sonhar, caminhar na realização desses sonhos e, mesmo sendo uma criança sempre almejei ajudar minha família. Essa motivação entre o estudar e o trabalhar me ensinou muito a enxergar o mundo de uma outra forma, por isso sou grato aos meus pais pelas atitudes que conosco tiveram. Mesmo que por vezes dolorosas, foram necessárias e nos tornaram cidadãos éticos e comprometidos. Iniciei o exercício da docência quando cursava o 2º ano da Escola Normal (na época ganhei uma bolsa para estudar) ao ser convidado para substituir as turmas da professora Denise Sales (in memoriam) que estava com problemas de saúde. Aceitei a oportunidade e não medi esforços para atender as expectativas da Instituição de Ensino privada. Concluí o ensino normal e ensino médio no mesmo ano. Ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade Santo Agostinho - FSA no ano de 2007, hoje Centro Universitário Santo Agostinho - UNIFSA. O ingresso na instituição privada ocorreu por não ter sido aprovado no vestibular nas instituições públicas e como estava em sala de aula exercendo a docência, necessitava ampliar meus conhecimentos por meio da formação superior.

Atuei em outras duas escolas de ensino privado: Educandário Santo Elias e Centro de Ensino Apoio. Fui monitor pedagógico da Rede Positivo em um projeto piloto no estado do Piauí, tive experiências como coordenador pedagógico em uma escola pública, atuei como diretor de ensino, cultura e projetos na Secretaria de Educação do Município de José de Freitas - PI e diretor do Ensino Fundamental. Essas experiências ocorreram quando ainda estava cursando Pedagogia. Fui aprovado em 2011 para professor classe C nível V na Prefeitura Municipal de Teresina, um ano após a conclusão do curso, e me realizei profissionalmente como professor efetivo. A partir de então, percebi que os sonhos guardados em minha memória aos poucos estão se realizando. Portanto, a minha caminhada é motivada por sonhos e desafios estimulando-me cada dia a contribuir para a formação de pessoas.

As inquietações em pesquisar a Educação Infantil tiveram início na graduação em Pedagogia, quando realizei minha pesquisa de conclusão de curso “As contribuições dos conceitos teóricos da Psicologia da Educação na ação docente dos professores da Educação Infantil no município de José de Freitas - PI”. Pude constatar que os professores têm conhecimentos teóricos relacionados à Psicologia da Educação apreendidos na formação inicial e que esses contribuem para a sua prática docente, o que aponta para a necessidade de uma melhor compreensão sobre esses aspectos possibilitados pela formação continuada.

A continuidade de estudar a Educação Infantil em relação à prática docente foi me instigando a participar da seleção de mestrado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; quero aqui informar que tentei a seleção quatro vezes, sendo desclassificado sempre na

terceira etapa da seleção (análise do projeto). Percebi que era preciso refletir sobre quais perspectivas deveriam ser analisados e redimensionadas no projeto de pesquisa. No ano de 2013 fui convidado a participar como interlocutor de uma pesquisa de mestrado em Educação de uma professora pesquisadora da UFPI/PPGED intitulado “Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes”. Foi uma experiência bastante significativa, que me auxiliou na compreensão dos procedimentos de produção de dados e organização dos objetivos da pesquisa. Tive a oportunidade de conhecer o memorial de formação como técnica e escrever sobre minha trajetória formativa, onde rememorei fatos da minha vida profissional que estavam silenciadas em minha memória, estimulando-me a não desistir da minha caminhada formativa.

Nesse contexto, redimensionei as leituras em relação à Educação Infantil focalizando a prática docente, formação de professores e outras concepções teóricas e metodológicas que orientam o saber/fazer docente. Assim, reelaborei o projeto de pesquisa e tentei mais uma vez cheio de esperança, confiança e com um amadurecimento acadêmico, a seleção do mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI e para minha alegria consegui a aprovação.

Ao ingressar no programa de Pós-Graduação, tive a oportunidade de conhecer minha orientadora e outras professoras que ousou chamar de pessoas iluminadas da pesquisa, que contribuem a partir das aulas das disciplinas obrigatórias e optativas para uma reorientação da temática, dos objetivos geral e específicos e os pressupostos metodológicos da pesquisa. Dessa maneira, nosso caminhar de pesquisador teve suas mudanças e desafios. Expresso isso porque durante o percurso deste estudo fui agraciado por duas orientadoras, a Prof.^a Dr.^a Bárbara Mâcedo Mendes, que a mim confiou a responsabilidade de pesquisar ao seu lado, sendo que por problemas de saúde teve que se ausentar do programa, e que por uma decisão ética, de respeito pelo orientando e preocupação com a pesquisa, fez o convite à Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes para dar continuidade ao estudo como minha orientadora (a Prof.^a Dr.^a Neide Guedes foi minha professora na graduação no ano de 2007 na Faculdade Santo Agostinho - FSA na disciplina de Epistemologia da Educação).

Nessa perspectiva, apresentei à Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes, o projeto de pesquisa e continuamos nosso caminhar com a temática **“Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas”**, cujo objetivo central é analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil; e específicos: identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente, caracterizar como a prática docente de professores da

Educação Infantil são operacionalizadas em sala de aula e descrever os desafios inerentes a prática docente de professores da Educação Infantil.

Dessa maneira, ao repensar a prática docente na Educação Infantil, tomando como referência a formação dos professores, os saberes e a prática docente, torna-se necessário enfocar a questão das concepções teóricas e metodológicas como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a formação de professores. Nessa perspectiva, propomos partir do seguinte problema de pesquisa: **Quais as concepções teóricas e metodológicas que orientam a prática docente na Educação Infantil?** O estudo subsidiado pela questão-problema dessa pesquisa traz discussões sobre a prática docente na Educação Infantil, devido ao fato de o cotidiano escolar estar em constante transformação, sendo necessários diálogos sobre a temática, com vistas à construção de novos conhecimentos em relação ao objeto de estudo.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um nível de ensino voltado para o desenvolvimento das potencialidades e formação da criança, sendo o professor essencial no processo, o que exige uma prática docente que atenda às necessidades inerentes ao ensinar e aprender. Nesse contexto, discutir a prática docente na Educação Infantil é possibilitar reflexões dialógicas sobre as concepções teóricas que norteiam o fazer docente, imbricadas no conceito de infância, criança e Educação Infantil, bem como nos desafios da ação do professor. Desde modo, é importante considerar a interrelação entre prática e formação docente, uma vez que a finalidade da formação de professores consiste na preparação e/ou reelaboração da prática docente.

As pesquisas recentes sobre formação e profissão docente, apontam para uma revisão da compreensão da prática docente, que é tomada como mobilizadora de saberes. Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Assim, ao repensar a formação dos professores a partir da análise da prática docente da Educação Infantil, torna-se necessário enfocar a questão das concepções teóricas e metodológicas como um dos aspectos considerados nos estudos sobre essa temática.

Ressaltamos a relevância da prática docente na Educação Infantil por ser este o período em que os indivíduos se desenvolvem, sendo profícuo e oportuno para a construção de conhecimentos. Cabe, então, refletirmos sobre a infância, criança e Educação Infantil, buscando uma maior compreensão deste processo por meio da perspectiva histórica a fim de apreendermos os diversos aspectos que interagem no exercício profissional dos professores que atuam com crianças desta faixa etária. Nesse contexto, a trajetória da Educação Infantil

no Brasil foi determinada por mudanças sociais, econômicas e por influências de países europeus, favorecendo uma educação assistencialista e segregada. As lutas e movimentos sociais em defesa dos direitos da criança proporcionaram uma reorganização do ensino, trazendo uma nova roupagem para esse nível de ensino.

Desse modo, a Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública, vem ganhando contornos mais nítidos e com isso os diálogos que emanam de seu interior adquirem maior visibilidade e consistência. Favorecem essa trajetória a crescente compreensão sobre os professores envolvidos no crescimento e no desenvolvimento das crianças desde que nascem, bem como nas formas de apropriação de significados e na consolidação dos direitos a elas consignados pela sociedade brasileira.

No contexto socioeducativo atual a prática e a formação de professores são bastante discutidas pelo fato de que o fazer docente não é estático, mas dinâmico, ativo, enérgico, e se encontra em constantes mudanças visto que sua finalidade é a da reelaboração de conceitos sobre o ato de educar. Assim, dialogar sobre a prática docente na Educação Infantil é compreender sobre os saberes que são construídos ao longo das experiências desde a formação inicial e continuada e que os saberes são autônomos, reflexivos, críticos e criativos, ou seja, o professor constrói e reconstrói seus saberes ao longo de sua prática e da formação profissional na interface com suas experiências cotidianas, resultando em um processo de construção de identidade na trajetória profissional (BRITO, 2007).

A autora em referência menciona que as experiências vivenciadas no espaço escolar e formativo favorecem a ação docente permitindo a avaliação pessoal e profissional a partir das inquietações e dificuldades presentes na escola. Dessa maneira, os saberes e fazeres docentes, quando refletidos, reconduzem a uma nova concepção de ensinar. Contribui, ainda, ao mencionar que os saberes vêm de “[...] reflexões críticas sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área” (BRITO, 2007, p. 52). Nessa perspectiva, não podemos deixar de lado, no esquecimento, a compreensão de que os saberes da ação dos professores são interligados aos fundamentos teóricos que subsidiam a sua prática. É preciso considerar os saberes individuais do professor desde o contexto familiar até a sua história de vida profissional.

A formação alicerçada aos saberes reflexionados da prática docente na Educação Infantil é uma das formas de proporcionar aos professores uma visão sistematizada sobre o processo de ensino aprendizagem, e de saberes e fazeres no campo educativo, corroborando com as orientações de Tardif (2002, p. 53) ao expressar que “[...] a prática pode ser vista

como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”.

Nesse contexto, reafirmamos que a prática docente favorece uma articulação entre a teoria e a prática promovendo atitudes reflexivas sobre o fazer dos professores e os direcionam à retomada dos saberes formativos a partir das experiências e vivências quanto à sua prática docente. Pimenta (1999, p.30) colabora ao explicitar que “[...] a formação é, na verdade, autoformação uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. A prática docente exerce uma influência na constituição dos saberes, que vai desde a formação inicial dos professores até o fazer no ambiente escolar, e por isso há uma necessidade de os saberes serem formalizados à medida que legitimados pela pesquisa e pela prática otimizando essa relação e construindo um diálogo mais significativo entre a universidade e a escola, ou seja, entre as bases teóricas e práticas.

A formação de professores envolve em sua complexidade discussões sobre conhecimentos das diversas áreas e saberes específicos, advindos da formação inicial e da prática docente. Ela possibilita aos professores reflexões sobre seus fazeres e a reconstrução dos saberes a partir da concepção de educação e de ser humano implicados nos processos formativos, despertando, deste modo, o senso crítico e um novo olhar sobre a sua prática direcionando-a a problemática dos saberes produzidos. Da mesma forma, é importante considerarmos a formação de professores como uma construção de conhecimentos sistematizados a partir da relação entre o saber e o fazer, pautada na avaliação da prática e do contexto social no qual a escola está inserida, “[...] o que depende de uma atividade criadora livre é também o que se opõe em si mesmo, independentemente e necessariamente: o mais subjuntivo será mais objetivo” (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 20).

O professor deve considerar, a partir desse contexto, que a prática docente na Educação Infantil é dinâmica e que muitas vezes o “fazer” que não consideramos atrativo e criador é na verdade o que reorienta a prática reflexiva. Assim, as pesquisas científicas e metodológicas têm provocado questionamentos relevantes na produção do saber, exigindo cada vez mais formação e informação. Elas evidenciam a necessidade de refletirmos sobre as concepções teóricas e metodológicas da prática docente na Educação Infantil de modo a contribuir na construção de novos saberes, o que consiste na melhoria da qualidade do ensino. Freire (1996, p. 26) contribui nesse aspecto ao afirmar que o “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Criar as possibilidades para a construção de saberes é um dos desafios dos professores e deve ser

subsidiada pela formação docente, em que o diálogo e a troca de experiências a partir do contexto escolar promovam a reelaboração de conceitos.

Sacristán (1999, p. 33) menciona que “[...] o problema da relação teoria-prática não se resolve na educação a partir de uma abordagem que conceba a realidade – a prática – como causada pela aplicação ou adoção de uma teoria, de certos conhecimentos ou resultados da investigação”. A prática docente é permeada pelo conjunto de fazeres e saberes construídos ao longo da formação inicial e continuada que conduzem a uma prática em que o aluno deve ser visto em sua totalidade, considerando os aspectos cognitivos, sociais, culturais, mas também a individualidade, os anseios e dificuldades de cada um. O professor, como mediador do conhecimento, precisa estar atento às mudanças existenciais da profissão docente. A problematização é o ponto de partida para elaboração de saberes a partir do ensinar e do aprender, e o professor é o incentivador dessa construção de problemas partindo da realidade do aluno, exercitando o pensar desde as inquietações e curiosidades, levando a conceitos daquilo que não se conhece. “Pensar é experimentar o incomodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar” (GALLO, 2012 p. 72).

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que a escola tem como papel o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e questionador dos alunos, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, e o professor é o mediador nessa relação da singularidade da formação humana, pois a produção de saberes se constitui na resposta dada aos problemas. Os saberes da formação e os saberes construídos na prática escolar são fundamentais para que se tenha um novo redirecionamento da prática formativa de professores, no qual a experimentação, construção e reconstrução de metodologias a partir das dificuldades presentes no ensinar e aprender são pontos de partida para a ampliação das discussões da prática docente e a elaboração de novos conceitos e saberes.

De posse desses argumentos, podemos inferir que a formação docente deve ser compreendida como continuidade da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico-metodológico, podendo ocorrer no contexto da escola e outros ambientes. Sendo assim, a proposta da prática docente atual é desenvolver saberes e fazeres compatíveis com a realidade escolar. Não se pode conceber uma dissociação entre o que se aprende e o que se ensina, ou seja, a dialogicidade entre a teoria e a prática são importantes para o aprimoramento da ação do professor. É preciso superar os limites do processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, estimulando o pensamento crítico, problematizando e formando conceitos para a melhoria da ação docente no campo educativo.

A prática docente na Educação Infantil, nessa perspectiva, é permeada pela ressignificação do saber fazer que se dá nas múltiplas dimensões do ensinar e aprender, mediada pelas experiências situacionais do ser professor, que perpassam desde o exercício da autonomia à construção de conceitos da própria identidade docente. Portanto, a reflexão sobre a ação e na ação é considerada como ponto central no desenvolvimento das relações sobre a prática docente em que se percebe a importância de ensinar o aluno a pensar, a ser crítico e a elaborar seus próprios saberes. No entanto, antes de tudo, deve-se formar professores pensantes, críticos, inteligentes, com a capacidade de gerir sua própria prática e a partir dela (re)construir conceitos e atitudes permeadas pelo diálogo, refletindo no saber fazer nos espaços escolares onde atuam.

A prática docente da Educação Infantil pode significar e ressignificar o campo educacional no qual o ensino e aprendizagem se desenvolvem. Por isso estudá-las torna-se de fundamental importância por contribuir para a reelaboração da prática do professor nos espaços escolares a partir dos saberes acadêmicos com os fazeres em sala de aula. Neste sentido, este estudo possui relevância social e acadêmica, pois contribui de forma significativa para o aprofundamento da reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil, fomentando e impulsionando os debates e discussões acerca da temática em estudo.

No que concerne aos aspectos teóricos e metodológicos deste estudo, dialogamos com diferentes autores que abordam a Educação Infantil, a formação de professores, saberes e prática docente. Para tanto, buscamos concepções teóricas para alicerçadas em: Angrossino (2002), Brito (2010), Connelly e Clandinin (2015), Gil (2008), Larrosa (2002), Ludke e André (1986), Prado e Soligo (2005), Reis (2013) e Souza (2006), que contribuem nos diálogos sobre pesquisa narrativa, rodas de conversas, memorial da prática docente e observação sistemática.

Em relação à Educação Infantil e seus percursos no contexto brasileiro, recorreremos os escritos de Ariés (1986), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Didonet (2001), Oliveira (2007), Kramer (1995, 2003, 2005, 2006, 2009), Kurllman Jr. (2001), LDBEN (BRASIL, 1996), RCNEI(BRASIL, 1998a, 1998b), entre outros, que dialogam com o tema. Sobre a formação de professores, saberes e a prática docente na Educação Infantil, nos apoiamos nas ideias de Brito (2007, 2010), Gualthier (2006), Imbernón (2009), Pimenta (1999, 2006, 2008), Tardif (2013), Veiga (2012), entre autores específicos que estudam sobre esse assunto. Para contemplar o objeto de estudo da pesquisa, organizamos esta dissertação em diálogos introdutórios, seções, subseções e diálogos (in)conclusivos.

Nos **Diálogos Introdutórios: a construção do objeto de estudo** apresentamos a

caminhada para a construção do objeto de estudo, narrando a nossa trajetória da vida pessoal e profissional. Em seguida, focalizamos os diálogos sobre a Educação Infantil, formação de professores, saberes e prática docente. Evidenciamos, ainda, o objetivo geral e específicos da pesquisa, além da importância e relevância do estudo para o meio acadêmico.

Na segunda seção, intitulada **Percursos metodológicos da pesquisa: o caminho desvelado**, apresentamos o processo de construção deste estudo enfatizando o caminho da pesquisa, destacando o percurso trilhado durante o estudo. Descrevemos as subseções, contemplando a pesquisa narrativa: contribuições e importância para o estudo, os procedimentos de produção de dados: memorial da prática docente, rodas de conversas e observação. Os critérios para escolha dos interlocutores da investigação estão explícitos nessa seção, bem como o locus da pesquisa, participantes e procedimento de análise dos dados.

A terceira seção, **Educação Infantil e seus percursos no contexto brasileiro**, retrata o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil de modo a compreender seus percursos, avanços e desafios. Nas subseções apresentamos os objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil e as concepções de infância, criança e Educação Infantil com base nos pressupostos teóricos e nas narrativas escritas no memorial da prática docente, nas rodas de conversas e na observação realizada nas salas de aula da Educação Infantil de cada interlocutora da pesquisa.

A quarta seção, **Formação, saberes e prática docente na Educação Infantil**, enfatiza a formação de professores como um contributo para a melhoria da ação do professor. Dialogamos sobre os saberes na Educação Infantil como subsídios para a prática docente no contexto das experiências das professoras. Discutimos, ainda, sobre as concepções de prática docente apresentando o cotidiano das professoras por meio das observações e das narrativas escritas no memorial da prática docente, fazendo uma relação com os pressupostos teóricos.

Por fim, tecemos os **Diálogos (in)conclusivos** acerca da pesquisa que, por sua vez, não são finais porque entendemos que as análises apontaram novas perspectivas de investigação em que estão contempladas diversas abordagens. Retomamos a questão-problema do objeto de pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos, fazendo uma relação entre os fundamentos teóricos e a empiria.

The page is framed by a decorative border featuring various school supplies and drawings. At the top, there are colored pencils, a ruler, a protractor, and a pair of scissors. On the sides and bottom, there are colorful scribbles and drawings, including a globe, a marker, and two children holding hands. The central text is positioned in the middle of the page.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O Caminho Desvelado

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O Caminho Desvelado

A pesquisa no campo social exige do pesquisador reflexões sobre as variáveis teórico-metodológicas que sustentam sua base científica. Em relação especificamente à pesquisa em Educação, essa necessidade de compreensão possibilita a realização de um estudo sobre a prática docente na Educação Infantil a partir das suas concepções teóricas e metodológicas, de forma clara e coerente, respeitando os aspectos éticos e científicos.

Nesse sentido, o modelo metodológico escolhido para a realização deste estudo é importante, pois possibilita retratar a realidade da prática docente na Educação Infantil de forma contextualizada. Cabe ressaltar que a investigação ao ser desenvolvida numa situação natural, no dia-a-dia da escola, é rica em dados significativos, narrativos e descritivos, que resultam das “[...] interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação específica onde ocorrem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 37). Entendemos, nesse sentido, que a pesquisa nos conduz a um maior aprofundamento sobre as experiências e vivências dos professores no espaço da Educação Infantil, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos que orientam a ação docente neste nível de ensino, sem desconsiderar as experiências vividas no cotidiano da prática docente.

Nesta seção descrevemos os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando inicialmente a pesquisa narrativa, suas contribuições e importância para este estudo, justificando sua relevância nesse tipo de pesquisa. Na sequência, são apresentados os procedimentos de produção de dados, contemplando as rodas de conversas, o memorial da prática docente, subsidiados pela observação, locus da pesquisa, os interlocutores e os procedimentos adotados para produção, organização e análise dos dados.

2.1 A pesquisa narrativa: contribuições e importância para o estudo

Pesquisar a prática docente na Educação Infantil a partir das concepções teóricas e metodológicas nos mobiliza a buscar uma estratégia de pesquisa que possibilite a compreensão das ações didáticas a partir da narrativa das experiências e vivências dos professores. Assim, optamos neste estudo pela abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação a pesquisa narrativa que, dentre suas especificidades, dá voz aos interlocutores – professores da Educação Infantil – para narrarem sobre sua prática docente, evidenciando os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam o seu saber e o fazer docente.

O uso da pesquisa narrativa se justifica por entendermos que ela é importante para a compreensão das práticas docentes na Educação Infantil, considerando que Connelly e Clandinin (2015, p. 77) pontuam que na investigação com a pesquisa narrativa “[...] as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas”. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa narrativa contribui com este estudo pelo fato de proporcionar aos seus participantes, recontar, reviver e rememorar suas histórias de vida e principalmente suas experiências como professores da Educação Infantil, considerando as reflexões e os desafios presentes na sua ação docente.

Souza (2006, p. 16) esclarece que “a utilização das narrativas autobiográficas como possibilidade formativa relaciona-se com aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão”. Percebemos, a partir desse pensamento, que a narrativa contribui com as pesquisas em Educação por propiciar a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos professores no exercício da docência, bem como por considerar as oportunidades de formação, autoformação e reflexão sobre a cotidianidade do ser professor.

A pesquisa narrativa tem ganhado espaço no cenário educacional por considerar as experiências e vivências dos professores no campo educativo e ao mesmo tempo por entender que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente, aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CONNELY; CLANDININ, 2015, p. 18).

Assim, ao utilizarmos a pesquisa narrativa como método, procuramos esclarecer sobre a prática docente na Educação Infantil e as concepções teóricas metodológicas que norteiam a prática desses professores. A partir dessas narrativas objetivamos analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil; identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente, assim como caracterizar como a prática docente na Educação Infantil são operacionalizadas em sala de aula; e descrever os desafios inerentes à prática docente na Educação Infantil.

Nesse contexto, as histórias de vida dos professores contribuem para o alcance desses objetivos por serem um dos elementos fundamentais para a pesquisa narrativa. À medida que o professor narra as suas experiências e vivências, ele vai construindo e reelaborando novos saberes por meio da reflexividade da sua prática, até por que “as pessoas vivem histórias e no

contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (CONNELY; CLANDININ, 2015, p. 27)

Os relatos de história de vida contados e recontados, característicos da pesquisa narrativa, trazem à tona a importância deste método para o pesquisador, pois o ato de narrar possibilita expressar emoções, sentimentos e pensamentos até então adormecidos. No caso específico desta pesquisa, os professores, ao lembrarem fatos de sua prática docente e construir suas narrativas, estão refletindo sobre sua identidade pessoal, social, cognoscente e profissional.

Nesse sentido, ao fazermos uso da pesquisa narrativa pretendemos analisar os fatos narrados pelos professores de modo a situarmos a prática docente na Educação Infantil perspectivando a compreensão acerca das concepções teóricas e metodológicas que subsidiam o seu fazer em sala de aula. A narrativa propõe aos professores fazer uma leitura de si mesmos e encontrar em seu próprio “eu” respostas para seus questionamentos sobre o ser professor e a recordação dos fatos vividos, permitindo a construção de um novo olhar sobre a ação realizada no espaço educativo.

As narrativas permitem ao pesquisador compreender as subjetividades experienciais da prática docente e ao mesmo tempo refletir sobre os saberes e fazeres, reelaborando novos conceitos pessoais e profissionais. Ao escrever a história de vida por meio da narrativa, o interlocutor se percebe autor de sua própria história e, ao mesmo tempo, pode reavaliar a sua prática por meio da reflexão na ação e sobre a ação, ou seja, quando escrevemos sobre os processos formativos e a prática docente, temos a possibilidade de fazer uma ressignificação dos fazeres e dos saberes docentes.

Podemos esclarecer que na pesquisa narrativa o pesquisado tem a oportunidade de refletir sobre os conceitos teóricos e práticos aprendidos na formação inicial e ao mesmo tempo produzir novas práticas, teorias e conceitos como possibilidades e redimensionamento dos saberes e fazeres docentes. Assim, as narrativas contribuem significativamente para a pesquisa em Educação, auxiliando pesquisadores e pesquisados no processo de construção de conhecimento, proporcionando a formação, a autoformação e a produção de novos saberes voltados para a sua prática docente na Educação Infantil. À medida que narramos, revivemos as concepções teóricas da nossa prática docente provocando estímulos positivos de mudanças no fazer do professor. Para Brito (2010, p. 64), as narrativas no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever

sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

A reconstrução dos percursos formativos por meio da narrativa, articulados com as histórias de vida pessoal e profissional, favorece aos professores o despertar crítico sobre a sua formação e atuação alicerçados nos saberes e fazeres de sua prática docente. A escrita como fonte de formação propõe ao professor o reconhecimento da sua identidade profissional e o estimula a redescobrir seu potencial para ensinar e aprender, tendo em vista que as vivências e experiências relacionadas à prática docente ao serem lembradas pelos professores provocam indagações sobre a sua ação enquanto profissional da Educação.

O professor, ao construir sua narrativa, tem a possibilidade de olhar de dentro para fora e se perceber como pessoa que possui limitações, que se forma e forma-se diante da compreensão de sua história de vida, pois o caminho trilhado revela aspectos norteadores de sua atuação para o desenvolvimento de sua professoralidade, até porque “a principal razão ou o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas”¹ (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 11, tradução nossa). Portanto, as experiências vividas no campo educativo pelos professores da Educação Infantil os conduzem a construir e reconstruir saberes e fazeres norteadores de sua prática docente.

As narrativas dos professores da Educação Infantil dão suporte para a compreensão do objeto de estudo por serem consideradas representações ou interpretações do mundo em que vivem, ao mesmo tempo projetando novas ações a partir do que se viveu como narrador e as ressignificando a partir das histórias de vida e dos contextos sociais, históricos, culturais e profissionais em que estão inseridos.

2.2 Procedimentos de produção de dados

O ato de pesquisar requer do pesquisador a clareza sobre como e quais procedimentos utilizar para produção dos dados. Com essa compreensão, optamos pelas rodas de conversas que foram utilizadas de forma articulada, focalizando, de maneira especial, as práticas docentes de professores da Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas.

¹ Do original: [...] a razón principal para o el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

Utilizamos, ainda, o memorial da prática docente, seguido pela observação sistemática do fazer docente nos espaços de salas de aulas. A seguir, detalhamos esses procedimentos como possibilidade de maior compreensão para os leitores.

2.2.1 Rodas de Conversas: contextos permeados de vivências, experiências e perspectivas de ressignificação

A roda de conversa é uma técnica muito utilizada no âmbito da Pesquisa em Educação, quando os professores têm a oportunidade de debater sobre diversas temáticas relacionadas aos seus objetivos da pesquisa por meio de um espaço organizado e agradável. Esse contexto é devidamente e previamente preparado para que os diálogos possibilitem a reflexividade da prática docente e principalmente analisar habilidades, competências e atitudes do exercício de ser professor. O docente traz consigo experiências e vivências de sua prática docente na Educação Infantil que adquiriu durante sua trajetória profissional, e ao participar das rodas de conversas, eles têm a oportunidade de reelaborar conceitos e redimensionar sua prática refletindo a partir do que dialoga sobre si e do que escuta do outro.

Nesta pesquisa, as rodas de conversas foram utilizadas para favorecer a construção das narrativas como possibilidades de compreensão do objeto de estudo, considerando ser um procedimento importante para a pesquisa narrativa, contribuindo de forma peculiar para que os professores participassem ativamente das discussões propostas e pudessem expressar suas opiniões e conceitos sobre a prática docente a partir de sua compreensão de criança, infância e Educação Infantil.

O uso deste procedimento permitiu a reflexão sobre o exercício profissional na Educação Infantil tendo sempre como referência o nosso objeto do estudo, levando em consideração a participação nos diálogos propiciados durante a realização da pesquisa. Reafirmando a validade desse procedimento trazemos o pensamento de Reis (2013, p. 30), para quem “[...] a técnica da roda de conversa constitui-se em momento singular de interlocução que suscita descobertas coletivas contribuindo para a ressignificação de práticas e para um diálogo saudável”. Podemos dizer que as rodas de conversas ressignificam as ações da prática docente de professores da Educação Infantil, pois à medida que expressam sobre suas ações docentes, refletem e redescobrem novos conceitos e atitudes para o desenvolvimento dos saberes e fazeres. Warschauer (2001, p. 82) contribui ao dizer que

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

Reafirmando o pensamento da autora, compreendemos que os diálogos promovidos pelas rodas de conversas sobre a prática docente na Educação Infantil despertam no professor a curiosidade de conhecer sobre os saberes e fazeres do outro, articulando o que sabe aos saberes dos outros, alicerçados à sua formação inicial e seus percursos formativos. Conversar com os outros sobre a realidade escolar abre possibilidades de compreensão de outras realidades e a partir disso estimula os professores a reelaborarem ações didáticas inovadoras para a melhoria da prática docente principalmente no que concerne ao ensinar e aprender.

A partilha do que fazemos no âmbito da escola, articulada às tessituras dos saberes e fazeres propicia aos participantes das rodas de conversas adquirirem habilidades de ouvir, escutar, como também dialogar sobre a prática docente na Educação Infantil tanto no âmbito individual quanto coletivo, favorecendo de forma significativa a ação do professor. A roda de conversa, para Warschauer (2001, p. 47), “[...] é uma construção própria de cada grupo. Constitui em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”.

As rodas de conversas, nesse sentido, se tornam importantes por agregarem possibilidades diversas de reflexão, circulação de informações, interlocuções e intervenções sobre a prática docente de professores da Educação Infantil, tendo como principal foco a participação ativa das interlocutoras no sentido de deixar fluir seus olhares e percepções no que diz respeito ao nível de ensino do estudo em foco. O pesquisador ao ser mediador dessas rodas de conversas deve ter o cuidado na sua utilização, obedecendo os princípios éticos e científicos da pesquisa em educação. Warschauer (2001, p. 179) contribui ao afirmar que o

conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, o saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se no ponto de vista do outro, etc. [...].

Considerando a ideia da autora, compreendemos que as relações coletivas promovidas pelas conversas dialogadas nas rodas fazem com que os professores entendam que suas produções didáticas podem nortear novas práticas docentes para outros professores, principalmente no que tange aos professores da Educação Infantil, provocando estímulos positivos para o fazer docente. Diante desses aspectos, apreendemos que as rodas de conversas como espaço de compartilhamento de saberes permitem a ampliação cognoscente

em relação a prática docente a partir de sua compreensão sobre infância, criança e Educação Infantil. As experiências dialogadas com os outros redimensionam a prática docente, para tanto é necessário um planejamento sistematizado de modo a garantir os registros necessários para o estudo em questão.

Desse modo, descrevemos os encontros das rodas de conversas apresentando como aconteceu cada uma, explicitando os dias, objetivos e atividades realizadas. É importante destacar que as rodas tiveram a participação das professoras da Educação Infantil do município de José de Freitas - PI, respectivamente das escolas municipais Antônio Gaioso, Mickey e Mãe Noélia.

A primeira roda de conversa foi realizada no dia 24 de março de 2018, no Centro de Treinamento Governador Freitas Neto, localizado na Avenida Américo Celestino nº 632, Centro, José de Freitas - PI. É importante esclarecer que realizamos anteriormente visitas nas três escolas, dialogamos com os gestores e elencamos sobre a pesquisa em foco, a contribuição para o espaço acadêmico e para a formação profissional dos envolvidos. Solicitamos das gestoras a relação de professoras efetivas com experiência a partir de dois anos na Educação Infantil, para que pudessemos convidá-las para participar da pesquisa.

As interlocutoras foram convidadas com antecedência, após terem aceitado participar da pesquisa. Na oportunidade apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)², que foi assinado pelas professoras. Das seis interlocutoras, uma já tinha compromisso na data da primeira roda de conversa, porém decidiu desmarcar para não deixar de participar, demonstrando interesse desde o convite realizado pelos pesquisadores.

No dia da primeira roda de conversa, recebemos uma ligação de uma das interlocutoras informando sua impossibilidade em participar devido a problemas de saúde. Diante desse fato, deixamos a interlocutora tranquila e esclarecemos que em um outro momento realizaríamos uma conversa informal sobre o que ocorreu na roda de conversa e outros aspectos importantes para a construção do memorial. A roda de conversa, seguiu um roteiro para nortear o seu desenvolvimento, conforme o Quadro 1:

² Ver Apêndice B.

Quadro 1 - Primeira Roda de Conversa

TEMA: DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL		
ENCONTRO- DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
24/03/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os pesquisadores e pesquisados por meio da socialização; - Apresentar o projeto de pesquisa e os elementos nele contidos, tais como: tema, objetivos, problema, metodologia e técnicas de produção de dados; - Apresentar o conceito de memorial de formação da prática docente caracterizando-o; - Definir a data da 2ª roda de conversa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida dos pesquisados com músicas infantis; - Apresentação individual dos participantes e pesquisador; - Apresentação do projeto de pesquisa; - Diálogos sobre o artigo: Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação, de Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Cristina Barrichelo Cunha e Rosaura Soligo (2008). - Encaminhamentos para a elaboração do memorial da prática docente na Educação Infantil; - Agendamento da 2ª roda de conversa;

Fonte: Diário do pesquisador (2018).

A roda de conversa iniciou às 14h10 na sala 3 (três) do Centro de Treinamento Governador Pedro Freitas, localizado na Avenida Américo Celestino nº 632, Centro, José de Freitas - PI, prédio onde funciona o Polo da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Neste espaço, as interlocutoras foram recebidas pelo pesquisador com músicas infantis, um ambiente infantil, colorido, aconchegante de modo que as interlocutoras da pesquisa se sentissem à vontade e instigadas a rememorar sobre sua prática docente na Educação Infantil.

Dessa maneira, iniciamos a roda de conversa agradecendo a participação das professoras e principalmente por terem chegado ao horário estabelecido. Na sequência, cada participante fez sua apresentação dizendo seu nome, escola que trabalha, tempo que exerce a docência e outros aspectos que considerassem importante relatar. As professoras agradeceram pela participação na pesquisa, afirmando a importância de dialogar sobre a prática docente na Educação Infantil e que estavam ansiosas pelas discussões nas rodas de conversas.

Apresentamos o projeto de pesquisa “Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas”, destacando os objetivos geral e específicos, a delimitação do tema, a questão-problema da pesquisa, a justificativa, os autores que abordam o tema da pesquisa e que dão sustentação ao estudo, a metodologia e os procedimentos para a

produção de dados. Em seguida, dialogamos sobre a proposta da análise dos dados e se havia alguma dúvida em relação à pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As professoras reafirmaram que não tinham dúvidas e que estavam claros os objetivos e proposta da pesquisa. Na oportunidade, entregamos para cada professora uma bolsa contendo: um caderno, um lápis e uma caneta padronizada com o tema da pesquisa, conforme as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Material distribuído durante a primeira Roda de Conversa.



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Figura 2 - Material distribuído durante a primeira Roda de Conversa.



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

As professoras agradeceram pelo *kit* para o registro do memorial e na oportunidade orientamos que o caderno seria utilizado para a escrita do memorial da sua prática docente e que já trazia os encaminhamentos para subsidiar sua escrita. Antes de ler as orientações e explicar cada uma, dialogamos sobre o memorial de formação, tendo como base o artigo intitulado: “Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação”, de Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Cristina Barrichelo Cunha e Rosaura Soligo (2008).

O tema apresentado em *slides* favoreceu a compreensão do que são narrativas, o conceito de memorial, os memoriais como procedimento de produção da pesquisa e do texto e os memoriais na formação de professores. As professoras estavam atentas à exposição e disseram que conheciam o termo memorial, porém não tinham conhecimentos sobre a dimensão do memorial de formação e o que ele possibilita para a sua prática docente por meio das memórias de sua ação em sala de aula, gerando reflexão e auto avaliação.

Ao final solicitamos que as professoras observassem o roteiro e acompanhassem a leitura dos encaminhamentos para subsidiar a escrita do memorial e que qualquer dúvida elas podiam indagar. As professoras estavam atentas sobre o roteiro de escrita do memorial que foi lido e explicado item por item. Na sequência questionamos se as professoras tinham alguma

dúvida sobre a escrita do memorial. Elas disseram que não e que estavam claros os direcionamentos. Assim realizamos o agendamento da segunda roda de conversa e o prazo de entrega do memorial pelas participantes da pesquisa.

As professoras demonstraram interesse pela escrita do memorial mantendo o prazo que sugerimos e para finalizar esse primeiro encontro entregamos para as interlocutoras o texto para leitura e discussão na segunda roda de conversa. As professoras ficaram entusiasmadas ao perceber que o texto tratava sobre prática pedagógica e prática docente, contribuindo na sua formação. A primeira roda de conversa finalizou às 16h25, como previsto, e na oportunidade foi servido um lanche.

A segunda roda de conversa foi realizada no dia 21 de abril de 2018, no mesmo local da roda anterior. Teve início às 14h15 com a participação de todas interlocutoras que demonstravam comprometimento em participar do momento dialógico sobre a prática pedagógica e docente de professores da Educação Infantil. A 2ª roda de conversa objetivou discutir sobre prática pedagógica e docente na Educação Infantil e as experiências vivenciadas durante a escrita do memorial de formação, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2 - Segunda Roda de Conversa

TEMA: DIALOGANDO SOBRE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
ENCONTRO-DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
21/04/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o ser professor na Educação Infantil; - Dialogar sobre a escrita do memorial da prática docente e a experiência vivenciada pelas interlocutoras; - Discutir o texto: Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações de Maria Amélia Santoro Franco; - Compreender a prática docente relacionando com a prática pedagógica; - Conceituar Prática Docente a partir dos diálogos reflexivos; - Definir a data da 3ª roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida dos pesquisados; - Diálogo sobre o ser professor na educação infantil; - Relato de experiência sobre a escrita do memorial da prática pedagógica; - Discussão dialogada sobre o texto: Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações de Maria Amélia Santoro Franco (2015), relacionando com a experiência vivenciada pelas interlocutoras no âmbito da escola; - Diálogos a Prática Docente tendo como embasamento teórico as contribuições de Maria Amélia Santoro Franco (2015); - Reflexão sobre o conceito apresentado pela autora do texto e o conceito formulado pelas interlocutoras; - Diálogo sobre os saberes experienciados na roda de conversa; - Agendamento e encaminhamentos da 3ª roda de conversa.

Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Iniciamos a roda de conversa agradecendo a presença de todas as interlocutoras e refletindo o ser professor na Educação Infantil para subsidiar a discussões sobre o texto entregue na primeira roda de conversa. As professoras tiveram a oportunidade de relatar como iniciaram sua trajetória profissional, os desafios enfrentados e, principalmente, sobre sua prática no âmbito das escolas em que atuam.

Ao rememorar sobre o início da profissão docente, as professoras lembraram sobre a formação inicial, os caminhos que mediarão à escolha da profissão e principalmente das dificuldades que enfrentaram. Elas se emocionaram ao rememorem sobre o início de sua carreira docente e enfatizaram que a experiência da escrita do memorial foi “intensa, magnífica, excelente, maravilhosa, reflexiva e prazerosa”, pois ao escrever sobre si tiveram a oportunidade de refletir e reavaliar sua prática docente.

Os diálogos sobre o ser professor e os relatos de experiência na escrita do memorial, deram subsídios para a discussão do texto de Maria Amélia Santoro Franco, “Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações” (2015), entregue na primeira roda de conversa para ser lido pelas interlocutoras. Cinco professoras relataram que consideraram o texto complexo, e que foi necessária uma segunda leitura para interpretar, analisar e refletir sobre as ideias da autora e apenas uma explicou que já conhecia o texto pelo fato de ter utilizado como referência em seu trabalho de conclusão de curso na Pós-Graduação.

Indagamos sobre os pontos que as professoras destacaram e dialogamos fazendo a relação sobre o pensamento da autora e as vivências em sala de aula. As professoras informaram que tiveram dificuldades em analisar e interpretar o texto proposto, devido à falta de tempo para leitura sobre a área em que atuam, e que nos espaços formativos não havia uma organização com essa metodologia. No entanto, elas destacaram a inserção das professoras de Educação Infantil no Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que vem contribuindo no processo de formação continuada e estimulando as leituras e discussões sobre alfabetização.

As professoras evidenciaram importantes considerações de Franco (2015, p. 601) quando o autor afirma no texto que “[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidades”. Com base na ideia da autora, as interlocutoras afirmaram que as práticas pedagógicas ocorrem de forma coletiva, estabelecendo uma relação entre as crianças e o professor de forma dialógica e propositiva. É importante mencionar que realizamos os diálogos relacionando a prática pedagógica e docente por considerar que ambas permeiam

nosso fazer docente. Dessa maneira, as professoras argumentaram que o conceito apresentado pela autora de prática pedagógica e docente se aproximava do conceito definido por elas em seu memorial.

Ao enfatizarmos sobre “Pedagogia como práxis: a esfera do imponderável”, presente no artigo, percebemos que todas as professoras consideraram interessante essa discussão pela possibilidade de reflexão a partir dos questionamentos como possibilidades de diálogos sobre a importância da teoria e da prática como indissociáveis e necessárias ao processo de ensino aprendizagem. As professoras faziam a relação entre o que autora descrevia e a sua prática docente, oportunizando uma análise crítica do exercício da docência no espaço educativo, desde a intencionalidade da organização didática das aulas por meio do planejamento, a rotina diária e projetos relacionados às datas comemorativas, até o incentivo à leitura e escrita.

Ao final indagamos às professoras se as discussões contribuíram para a compreensão de prática docente na Educação Infantil e se ainda tinham dúvidas sobre aspectos inerentes à leitura do texto. Todas relataram que ficou claro, que haviam entendido, e que consideraram interessante como a roda de conversa proporciona reflexões, análises e interpretações pelo fato de cada uma compartilhar seus saberes pelo o que compreendeu do texto e a exemplificação com a sua prática docente.

Nesse contexto, questionamos quem tinha finalizado a escrita do memorial da prática docente, e das 6 (seis) interlocutoras 4 (quatro) trouxeram o memorial finalizado e as outras 2 (duas) solicitaram para entregar em outro momento, argumentando que as atividades docentes impediram de finalizar a escrita. Explicamos que seria aceitável a entrega em outro momento, haja vista que muitas são as atribuições docentes, principalmente na Educação Infantil. As professoras entregaram o memorial e expressaram em seus rostos orgulho em dissertar sobre sua trajetória profissional, sua prática docente na Educação Infantil, sobre o conceito de infância, criança, e de Educação Infantil, e sobre os desafios da prática docente, entre outros aspectos importantes que contemplam os objetivos da pesquisa.

Uma das interlocutoras informou que iniciou a escrita do memorial ainda na noite da primeira roda de conversa porque estava ansiosa em escrever sobre os encaminhamentos solicitados. As demais afirmaram que escreviam sempre à noite, horário destinado à realização de atividades relacionados à docência. Desse modo, realizamos o agendamento da próxima roda de conversa, quando solicitamos que as professoras fizessem a leitura do artigo intitulado “A concepção de infância na visão de Philippe Ariés e sua relação com as políticas públicas para a infância”, de Analedy Amorim Barbora e Maria das Graças S. Dias (2008), com o objetivo de subsidiar a discussão na terceira roda de conversa. Explicitamos que a

temática da próxima roda seria sobre infância, criança e Educação Infantil, e como sugestão pedimos que cada uma trouxesse algum objeto que retratasse sua infância. Desse modo, encerramos a nossa segunda roda de conversa as 16h48.

A terceira roda de conversa iniciou as 14h20 do dia 5 de maio de 2018, na residência do pesquisador, localizado na Rua Paulo de Melo, 43, Centro, em José de Freitas -PI com presença das seis interlocutoras da pesquisa. O encontro teve como objetivo central dialogar sobre a infância, criança e Educação Infantil, levando em consideração os saberes das professoras que atuam neste nível de ensino. No Quadro 3 estão descritos objetivos e as atividades da terceira roda de conversa.

Quadro 3 - Terceira Roda de Conversa

TEMA: DIALOGANDO SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL		
ENCONTRO- DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Dia: 05/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um vídeo sobre a importância da Educação Infantil e o perfil do educador; - Refletir sobre o vídeo: Jardim de Infância, de Robert Fulghum adaptado pelo jornalista Pedro Bial; - Apresentar a entrevista do Prof. Dr. Vital Didonet sobre Educação Infantil; - Discutir sobre as concepções de infância, criança e de Educação Infantil, tendo como base o texto “A concepção de infância na visão de Philippe Ariés e sua relação com as políticas públicas para infância”, de Analedy Amorim Barbora e Maria das Graças S. Dias Magalhães. - Definir a data da 4ª roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida dos pesquisados com músicas infantis que retrata a infância; - Diálogo do vídeo sobre a importância da Educação Infantil e o perfil do educador, de Maria Machado Malta Campos da PUC-SP e pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas-FCC; - Reflexões sobre o vídeo: Jardim de Infância, de Robert Fulghum, adaptado pelo jornalista de Pedro Bial; -Análise dialogada da entrevista do Prof. Dr. Vital Didonet sobre Educação Infantil; - Discussão sobre as concepções de infância, criança e de Educação Infantil, tendo como base o texto “A concepção de infância na visão de Philippe Ariés e sua relação com as políticas públicas para infância”, de Analedy Amorim Barbora e Maria das Graças S. Dias Magalhães. - Agendamento da 4ª roda de conversa, com entrega do texto para leitura e análise e discussão no próximo encontro.

Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Diante desse delineamento, iniciamos a nossa terceira roda de conversa recebendo as professoras com músicas infantis que retratavam a infância e agradecendo a presença e a participação de todas em nossa pesquisa, oportunidade em que lembramos da relevância do estudo para o espaço acadêmico e principalmente para a Educação Infantil do município de José de Freitas - PI.

Apresentamos um vídeo³ de Maria Machado Malta Campos da PUC - SP e pesquisadora *Sênior* do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas-FCC, sobre a importância da infância e do perfil do educador da Educação Infantil. Prosseguimos com a discussão sobre a importância da infância para o desenvolvimento de habilidades e competências da criança, enfatizando que tanto a escola como a família têm essa responsabilidade.

Dialogamos, ainda, sobre o perfil que o educador da Educação Infantil deve ter em sua prática e na oportunidade as professoras descreveram que o perfil deste profissional deve passar pela paciência, responsabilidades, atenção, ser ativo e acessível. Elas destacaram a necessidade de possuir um bom relacionamento com a família, estimulando e motivando-os a participar da vida escolar de seus filhos. Para reforçar mais nossa discussão apresentamos as professoras uma mensagem em vídeo de Robert Fulghum, adaptado pelo jornalista Pedro Bial sobre a Jardins de Infância⁴, conforme descrevemos no texto:

TUDO O QUE HOJE PRECISO REALMENTE SABER, APRENDI NO JARDIM DE INFÂNCIA

“Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no Jardim de Infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia. Estas são as coisas que aprendi lá:

1. Compartilhe tudo.
2. Jogue dentro das regras.
3. Não bata nos outros.
4. Coloque as coisas de volta onde pegou.
5. Arrume sua bagunça.
6. Não pegue as coisas dos outros.
7. Peça desculpas quando machucar alguém.
8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar.
9. Dê descarga.
10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você.
11. Respeite o outro.
12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... desenhe.... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias.
13. Tire uma soneca à tarde.
14. Quando sair, cuidado com os carros.
15. Dê a mão e fique junto.
16. Repare nas maravilhas da vida.
17. O peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... Nós também .

Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e aí verá como ele é verdadeiro claro e firme.

Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair.. Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos .

"É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos nem os desejos de razão. O importante é aproveitar o momento e aprender sua duração, pois a vida está nos olhos de quem souber ver".

Robert Fulghum adaptado pelo jornalista Pedro Bial

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o4WcvH-2IbI> . Acesso em: 24 abr. 2018.

⁴ Vídeo produzido pela equipe de Psiquiatria do Hospital De Clínicas Gaspar Viana - F.H.C.G.V. Publicado em 18 de fev. de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7a0xwysfsqs>. Acesso em: 24 abr. 2018.

sobre as marcas de sua infância e da importância para a constituição da sua identidade professoral e explicitaram, ainda, que todo professor de Educação Infantil deve ter dentro de si o “ser criança”.

Diante desse contexto, mostramos às professoras uma entrevista em vídeo do Prof. Dr. Vital Didonet⁵ que discute sobre Educação Infantil. Essa entrevista colaborou nos diálogos do artigo sobre a concepção de infância e de educação infantil na visão de Philippe Áries e sua relação com as políticas públicas para a infância de Analedy Amorim Barbora e Maria das Graças Dias Magalhães. As professoras relataram que a leitura e a compreensão do texto melhoraram em relação ao texto anterior. Apreenderam do texto que a infância possui características que devem ser levadas em consideração a partir do contexto social, familiar, afetivo e cultural. Expressaram que o sentimento de infância enfatizado pelas autoras do texto discutido colaborou para a compreensão de que a criança tem um contexto histórico social que precisa ser valorizado pelo professor da Educação Infantil.

A infância para as professoras é uma fase da vida que requer atenção da escola, da família e da sociedade por ser uma etapa de formação de habilidades das crianças e que essas dependem do meio social, cultural e escolar em que estão inseridas. Concluíram esclarecendo que o professor da Educação Infantil deve ter um conjunto de habilidades para o educar e o cuidar.

Desse modo, elas enfatizaram que a educação infantil melhorou bastante se comparada ao passado em que as crianças eram tratadas de acordo com sua classe social e não tinham acesso a uma educação sistematizada. Dialogaram sobre a base legal que constitui a Educação Infantil, esclarecendo sobre sua importância para a regulamentação desse nível de ensino. As bases legais LDB, PNE, RCNEI e DCNEI referidas pelas professoras na roda de conversas, foram importantes para a discussão sobre infância, criança e Educação Infantil, descritas nos documentos relacionados a este nível de ensino.

As discussões possibilitaram a ampliação dos conhecimentos sobre a infância, criança e Educação Infantil, oportunizando as professoras a construção de novos saberes relacionados à área de atuação. Aproveitando a oportunidade, as interlocutoras fizeram a leitura de um texto de autoria do pesquisador com o tema: “Minha Infância”⁶. Nessa leitura as professoras puderam conhecer por meio da narrativa a sua infância e a importância para a prática docente atualmente. Dessa maneira, indagamos às professoras sobre o que trouxeram

⁵ Professor e pesquisador. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4-SyaOU8Upg>. Acesso em: 22 abr. 2018.

⁶ Texto escrito na disciplina de Pesquisa Narrativa, no 1º semestre de 2017.

para representar a sua infância e o que representa para si, e que pudessem compartilhar sobre como foi a infância de cada uma.

Os argumentos das professoras possibilitaram reflexões sobre a infância, criança e Educação Infantil por meio dos fatos rememorados e das discussões realizadas com base em autores que abordam a temática proporcionando uma compreensão sobre a prática docente na Educação Infantil, subsidiada pelo fazer das professoras. Nesse contexto, realizamos o agendamento da quarta roda de conversa, destacando o horário, local e fizemos os encaminhamentos do texto “Experiência e prática docente: diálogos pertinentes”⁷, de Ghuenther Carlos Feitosa de Almeida, para a leitura, análise, interpretação e posteriormente a discussão.

Solicitamos, ainda, que as professoras dissertassem em seu memorial da prática considerando aspectos como: a sua rotina de sala de aula na educação infantil; a relação professor, aluno, família e gestão escolar; o suporte pedagógico do Sistema Municipal de Ensino; sobre a escola, proposta e utilização do livro didático, concepção de infância, criança e Educação Infantil; e as contribuições dialógicas de prática docente realizadas nas rodas de conversa.

A quarta roda de conversa aconteceu no dia 19 de maio de 2018, em um dos pontos turísticos do município de José de Freitas - PI mais conhecidos na região, chamado de Barragem do Bezerra. O momento dialógico iniciou as 16h com a participação de 5 (cinco) interlocutoras, sendo que a ausência de uma delas foi justificada com antecedência. O objetivo desta roda foi compreender a importância dos saberes da experiência para a prática docente das professoras na Educação Infantil e os desafios da sua ação no contexto atual. No quadro seguinte, descrevemos os objetivos e atividades desse encontro, explicitado no Quadro 4

⁷ Extraído do EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, Noviembre de 2010. Disponível em : <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 8 maio 2018.

Quadro 4 - Quarta Roda de Conversa

TEMA: DIALOGANDO SOBRE PRÁTICA DOCENTE E SABERES DA EXPERIÊNCIA		
ENCONTRO- DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Dia: 19/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos professores a música “Trem Bala”, de Luan Santana e Ana Vilela; - Dialogar sobre os desafios da prática docente dos professores da Educação Infantil; - Discutir sobre saberes da experiência da prática docente na Educação Infantil, com base no texto “Experiência e prática docente: diálogos pertinentes”, de Guenther Carlos Feitosa de Almeida; Definir a data da 5ª roda de conversa 	<ul style="list-style-type: none"> - Boas vindas e apresentação da música “Trem Bala”, de Luan Santana e Ana Vilela; - Diálogo sobre a música e a relação com os saberes da experiência de professores; - Discussão sobre os saberes da experiência da prática docente de professores da Educação Infantil, com base no texto “Experiência e prática docente: diálogos pertinentes”, de Guenther Carlos Feitosa de Almeida (2010); - Produção de um texto dissertativo sobre as contribuições dos saberes da experiência para a prática docente; - Encaminhamentos da 5ª roda de conversa.

Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Iniciamos os diálogos, agradecendo a presença das interlocutoras e justificando a ausência de uma delas. Expressamos a nossa satisfação por ter chegado à quarta roda de conversa e pela contribuição de cada uma sobre a prática docente na Educação Infantil. Entregamos a letra da música “Trem Bala”, de Luan Santana e Ana Vilela, depois ouvimos e discutimos sobre a canção, fazendo relação da letra com os saberes da experiência.

As professoras participaram relatando que a música tem uma linda melodia e que possibilitou refletir sobre a importância do trabalho coletivo, das experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional e do compartilhamento de saberes. Esclareceram que o fazer docente está implicado nas relações consigo e com os outros, o que possibilitou ampliar a discussão sobre os saberes da experiência da prática docente de professores da Educação Infantil, com base no texto de Guenther Carlos Feitosa de Almeida.

Esse pensamento se coaduna com os postulados de Schon (2000), que propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos por meio da reflexão, análise e problematização da prática.

Desse modo, solicitamos às professoras que produzissem um texto dissertativo sobre as contribuições dos saberes da experiência para a prática docente para subsidiar a pesquisa. Agradecemos mais uma vez a participação de todas e realizamos os encaminhamentos da quinta roda de conversa por meio do agendamento da data e local, finalizando os diálogos às 18h40 com um jantar típico do balneário.

A quinta roda de conversa foi realizada no dia 23 de junho de 2018, às 9h25 da manhã no Espaço Sabor Caseiro, localizado na Rua Ayrton Senna da Silva, 140, Centro. Estiveram presentes as 6 (seis) interlocutoras e mais 3 (três) convidadas especiais para contribuir nesse momento dialógico. As Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito, Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Mâcedo Mendes e Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes (Orientadora da pesquisa).

A roda de conversa teve como ponto central a culminância desta técnica de produção de dados com o objetivo de compreender as contribuições da participação das professoras como interlocutora por meio da escrita do memorial e realização das observações e das rodas de conversas, além de dialogarmos sobre a experiência para a prática docente. O Quadro 5 apresenta o roteiro de desenvolvimento da roda de conversa.

Quadro 5 - Quinta Roda de Conversa

TEMA: DIALOGANDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA PARA A PRÁTICA DOCENTE		
ENCONTRO-DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Dia: 23/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos professores a música “Como uma Onda”, de Lulu Santos e Nelson Motta; - Dialogar sobre prática docente dos professores da educação infantil; - Discutir sobre as experiências e contribuições para a formação docente com a participação nas rodas de conversas e escrita do memorial da pesquisa em foco; - Dialogar sobre os cinco pontos para qualificar as práticas formativas iniciais e continuadas e consequentemente os percursos desses profissionais na compreensão de António Nóvoa; - Apresentar as considerações dos pesquisadores e agradecimentos pela participação das interlocutoras da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boas vindas e apresentação da música “Como uma Onda”, de Lulu Santos e Nelson Motta; - Apresentação das professoras convidadas e orientadora da pesquisa; - Diálogo sobre a música e a relação com a prática docente. - Discussão sobre as experiências e contribuições para a formação docente com a participação nas rodas de conversas e escrita do memorial da pesquisa em foco; - Diálogo sobre os cinco pontos para qualificar as práticas formativas iniciais e continuadas e consequentemente os percursos desses profissionais na compreensão de António Nóvoa; - Considerações dos pesquisadores e agradecimentos pela participação das interlocutoras da pesquisa.

Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Iniciamos a quinta roda de conversa solicitando que as interlocutoras e professoras convidadas se apresentassem de modo a oportunizar uma melhor interação. Em seguida agradecemos a presença das interlocutoras e pelas professoras terem aceitado o convite para participar desse momento dialógico e assim, entregamos a letra da música “Como uma onda”,

de Lulu Santos e Nelson Motta. Ouvimos a canção e discutimos sobre a relação da música com a roda de conversa em foco considerando as experiências e a prática docente.

As professoras relataram que a música retrata muito bem o contexto atual da pesquisa e da prática docente, pois “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa, tudo passará [...]”. Enfatizaram que a prática docente é permeada por mudanças e que essas são importantes para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao ensinar e aprender.

Dessa maneira, dialogamos tendo como base os seguintes questionamentos: A formação continuada de professores é importante para a melhoria da prática docente na Educação Infantil? Na sua concepção, a formação continuada que você participa contribui para a ação docente no campo educativo? De que maneira? Relate sobre sua prática docente na Educação Infantil. Qual o seu conceito de prática docente? Quais foram as contribuições das rodas de conversas e da escrita do memorial para sua formação e prática docente? Nos momentos dialógicos da pesquisa em foco, quais momentos marcaram em seu processo formativo? Essas indagações permitiram que as professoras dialogassem sobre esses aspectos, possibilitando reflexões acerca da formação, saberes e prática na Educação Infantil.

A partir dos questionamentos, entregamos às professoras um texto sobre o encontro realizado no Instituto Singularidades, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, em São Paulo, no dia 28 de julho de 2016, de António Nóvoa⁸, que trata sobre os cinco pontos para qualificar as práticas formativas iniciais, continuadas e conseqüentemente o percurso desses profissionais. Realizamos a discussão do texto e refletimos sobre cada ponto fazendo uma relação com o cotidiano das professoras.

Após esses diálogos, os pesquisadores realizaram as suas considerações finais, agradecendo às professoras e convidadas pelos momentos dialógicos e contribuição para a pesquisa de mestrado. Na oportunidade fizemos uma retrospectiva dos procedimentos utilizados na produção de dados para subsidiar os objetivos da pesquisa e deixamos claro que se houvesse necessidade poderíamos convidá-las para participar de outro momento. As professoras expressaram gratidão em participar da pesquisa e das aprendizagens e reflexões proporcionadas ao longo das rodas de conversas e da escrita do memorial. Assim, oferecemos a todas um almoço com a culinária típica do município e encerramos esse momento dialógico as 12h30.

⁸ Publicado em 29 de julho de 2016, por Ana Luiza Basilio. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>. Acesso em: 2 jun. 2018.

2.2.2 O Memorial: tecer e (re)tecer memórias para compreender a prática docente

O memorial da prática docente é um procedimento de produção de dados do método autobiográfico. Sua importância para este estudo deve-se ao fato de permitir aos interlocutores narrarem as experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil a partir de sua prática docente e das concepções teóricas e metodológicas que os orientam. Contribui para os pesquisadores, e principalmente para os professores da Educação Infantil, por resgatar informações relevantes sobre a história de vida, momentos históricos, sociais, culturais e profissionais vivenciados na escola, colaborando para a construção de novos olhares para a realidade de sua prática docente, bem como para a sua trajetória formativa.

A escolha do memorial da prática docente como procedimento para construção de dados se deu pela possibilidade de propiciar aos professores interlocutores refletirem sobre formação e auto formação a partir de suas próprias narrativas sobre a ação docente. O professor, ao rememorar sua atuação em sala de aula, registra para si mesmo a composição de suas ações, contribuindo para a revisitação do seu exercício profissional, contribui para reavaliar as ações da prática docente favorecendo encaminhamentos que ressignifiquem sua ação docente e sua práxis no contexto escolar. Assim, ao escrever o memorial os professores se percebem como autores da própria prática docente, pois ao ser escritor o professor também é personagem de sua própria história. Para Brito (2010, p. 56-57), escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação de professores e práticas docentes

[...] é colocar em realce a autoria docente e a importância dos escritos dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais da educação, notadamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente estão construindo a sua história profissional.

Compreendemos que o memorial da prática docente possibilita que as interlocutoras realizem seus registros por meio de narrativas em relação as suas ações em sala de aula na Educação Infantil e se percebam como profissionais de sua própria história, refletindo, deste modo, sobre os desafios da prática docente. Dizendo de outra forma, as palavras, ao serem escritas pelas professoras, revelam muito sobre os seus saberes e fazeres que atravessam as atividades de ensinar e aprender, visto que o professor ao escrever narra sua história de vida pessoal, profissional e revela situações diversas sobre o fazer docente.

É importante destacar que os professores precisam escrever, contar sobre as práticas docentes desenvolvidas no âmbito da escola de Educação Infantil, registrar suas ações e

relatar suas experiências. Tudo isso favorece o entendimento de que eles “[...] podem converter as conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 2).

Dessa maneira, as histórias narradas, orais ou escritas colaboram na resignificação do percurso vivenciado pelos professores da Educação Infantil, ou seja, à medida que os professores escrevem o memorial de sua prática docente, eles refletem, compreendem e reorganizam os saberes e fazeres dessa mesma prática em um novo processo de reelaboração. A escrita do memorial desenvolve habilidades e competências reflexivas sobre os referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam a prática docente, bem como as concepções de criança, infância e de Educação Infantil possibilitando a auto formação, autoconhecimento e autocrítica de seu processo formativo.

O uso do memorial nesta pesquisa pelos participantes favoreceu o desenvolvimento de sua escrita, análise e interpretação, haja vista que o professor, ao elaborar o memorial de sua prática docente, teve a oportunidade de rememorar sobre suas trajetórias formativas e refletir sobre a sua identidade pessoal e profissional a partir dos fatos narrados. Dessa maneira, nos apoiamos no pensamento de Abrahão (2011, p. 166), que nos esclarece que o memorial

é, para nós, o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e resignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de experienciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial.

Conforme as considerações do autor, o professor, ao narrar sobre sua prática docente no espaço/tempo escolar da Educação Infantil tendo como suporte a escrita do memorial, é convidado a se perceber como pessoa dentro do próprio contexto de sua ação, provocando indagações reflexionadas aos saberes e fazeres docentes, permitindo, assim, reconhecer-se como pessoa da sua história e participe da história do outro, resignificando e (re)elaborando com intencionalidade o exercício da sua atividade de ensinar e aprender.

O professor da Educação Infantil, como mediador do conhecimento, traz consigo experiências da prática docente acumuladas ao longo de seu percurso formativo. Portanto, ao escrever sua narrativa fazendo uso das memórias vivenciadas no espaço escolar, emergem sentimentos, emoções e marcas das experiências que foram acordadas pelas memórias. A propósito, a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o

que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

As palavras, ao serem registradas no memorial, traduzem nossas experiências acontecidas e que nos tocam a partir do que pensamos, do que somos e fazemos, permitindo entender o nosso próprio “eu”. As experiências de professores da Educação Infantil, ao serem registradas no memorial, contribuem para que o mesmo reelabore os saberes e fazeres de sua prática docente. No momento em que escreve, relata sua história e tem a oportunidade de produzir novos saberes que darão suporte para suas ações didáticas pedagógicas. Nessa concepção é importante “(...) abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24).

Em consonância com esses argumentos elucidados, relembramos que o memorial da prática docente foi elaborado por meio de um roteiro orientador⁹, com base no objeto de estudo, favorecendo uma melhor compreensão e escrita deste procedimento de produção de dados, entregue na primeira roda de conversa, conforme relatado. Portanto, o professor, ao escrever sobre a sua trajetória profissional, se percebe como autor de sua própria história, pois no momento em que registra atitudes, percepções e ações realizadas na escola, vai construindo dentro de si novas percepções sobre o ensinar-aprender e estímulos importantes para o seu saber/fazer docente, exercitando a própria linguagem.

Devemos reforçar que o ato de escrever provoca reflexões e na medida em que escrevemos sobre a prática docente na Educação Infantil, temos a oportunidade de perceber o que foi registrado e assim reelaborar conceitos e práticas favorecendo mudanças no contexto educativo. Em síntese, a escrita do memorial auxilia o professor no seu desenvolvimento profissional, provocando a sua formação autocrítica.

2.2.3 A prática docente observada pela lente do pesquisador

A observação sistemática da prática docente foi o outro procedimento de produção de dados utilizada, visto que esse procedimento permite ao pesquisador compreender detalhadamente o desenvolvimento da prática docente no espaço escolar e assim atender os objetivos do estudo a partir dos dados coletados. Dessa maneira, a observação sistemática se torna importante porque favorece ao pesquisador apreender informações acerca da atuação

⁹ Ver Apêndice E.

docente na Educação Infantil possibilitando reflexões entre os pressupostos teóricos e práticos implicados na formação do professor e na escrita do memorial.

É imprescindível que a observação sistemática seja realizada organizadamente, com roteiro orientador para uma melhor eficácia dos registros das informações observadas com atenção minuciosa dos detalhes presentes na prática docente na Educação Infantil. Dessa forma, o intuito de observarmos esses espaços educativos se deu com a pretensão de caracterizar como a prática docente de professores da Educação Infantil é operacionalizada em sala de aula. É necessário adentrarmos o local onde os professores atuam e conhecer sua prática docente nesse nível de ensino, além de atentar para as experiências vivenciadas durante as observações in lócus, haja vista que “[...] a observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumento, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO e FLICK 2009, p. 74).

Para a produção dos dados utilizamos a observação da prática docente na Educação Infantil, pelo fato de esta propiciar ao pesquisador extrair informações precisas em diversas situações que irão reforçar respostas aos objetivos desta pesquisa. Consideramos que a observação proporciona ao pesquisador conhecer a rotina do professor, suas implicações no dia a dia da escola e favorece maior familiaridade com o lócus da pesquisa.

Nesse contexto, concordamos com Lüdke e André (1986, p. 25) ao expressarem que a observação “[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Com esse pensamento, apreendemos que a observação da prática docente na Educação Infantil deve ser realizada a partir de um planejamento estruturado e com horários específicos, o que se torna fundamental para o desenvolvimento dos registros realizados durante a observação.

Nestes termos, é relevante e necessário o uso do roteiro previamente estabelecido de acordo com os objetivos da pesquisa, o que dá suporte para a compreensão acerca da realidade escolar. O pesquisador, ao fazer uso da observação, tem a facilidade de perceber coisas e acontecimentos de forma significativa, a partir de intenções específicas da pesquisa. No momento em que observa o desenvolvimento da prática docente do professor, o pesquisador tem a oportunidade de registrar e armazenar informações que servirão para responder indagações a partir do objeto. Consideramos, ainda, que a observação utilizada como técnica é flexível e apresenta características variadas em relação aos objetivos da pesquisa. Para Gil (2008, p. 104), na observação sistemática o pesquisador

[...] precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação.

Nesse contexto, a observação permite ao pesquisador se posicionar de forma crítica em relação ao que observa, tornando próximo e ao mesmo tempo se distanciando do objeto de estudo. Cabe mencionar que os registros realizados durante esse procedimento facilitam ao pesquisador compreender o que foi observado e, principalmente, a reelaborar novos saberes e fazeres da prática docente na Educação Infantil. Assim, ao observarmos a rotina dos professores, temos a possibilidade de expandir novos olhares sobre a prática docente, redimensionando conceitos, habilidades e competências inerentes ao fazer em sala de aula.

É importante ressaltar a objetividade na observação para obtenção e/ou produção de dados e principalmente o cuidado quanto aos fatos observados que devem ser pautados na perspectiva da ética e da cientificidade. Portanto, para produzir os dados desta pesquisa, utilizamos a observação da prática docente de 6 (seis) professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Antônio, Escola Municipal Mickey e Escola Municipal Mãe Noélia, localizados na zona urbana e pertencentes a Rede Municipal de Educação de José de Freitas - PI.

Nessa perspectiva, elaboramos um roteiro de observação¹⁰ com base nos achados do estudo para responder aos objetivos da pesquisa. Inicialmente observamos a estrutura física da escola, a área pedagógica e administrativa, para melhor compreender a prática docente, a rotina das crianças, além dos documentos legais e organizacionais da escola. Para o registro dessas informações, elaboramos um cronograma, conforme o contato com a gestão da escola e os participantes da pesquisa, para sistematizar os momentos experienciados no lócus da pesquisa.

¹⁰ Ver Apêndice F.

Quadro 6 - Cronograma de observação da Prática Docente

1ª SEMANA	TURNO	LOCAL	PROFESSORA
23 DE ABRIL SEGUNDA-FEIRA	Tarde	E. M. Mãe Noélia	Cristiane da Cunha
24 DE ABRIL TERÇA-FEIRA	Manhã Tarde	E. M. Mickey	Liziane Kelly Joelma Maria
26 DE ABRIL QUINTA-FEIRA	Manhã	E. M. Mãe Noélia	Iracema Alves
27 DE ABRIL SEXTA-FEIRA	Tarde	E. M. Mãe Noélia	Claudicilene Carvalho
2ª SEMANA	TURNO	LOCAL	PROFESSORA
07 DE MAIO SEGUNDA-FEIRA	Manhã Tarde	E. M. Mãe Noélia	Iracema Alves Cristiane Cunha
08 DE MAIO TERÇA-FEIRA	Manhã Tarde	E. M. Mickey	Liziane Kelly Joelma Maria
10 DE MAIO QUINTA-FEIRA	Manhã Tarde	E. M. Mãe Noélia	Iracema Alves Cristiane Cunha
11 DE MAIO SEXTA-FEIRA	Tarde	E. M. Mãe Noélia	Claudicilene Carvalho
3ª SEMANA	TURNO	LOCAL	PROFESSORA
14 DE MAIO SEGUNDA-FEIRA	Manhã	E. M. Antonio Gaioso	Mariza Pereira
15 DE MAIO TERÇA-FEIRA	Manhã Tarde	E. M. Mickey	Liziane Kelly Joelma Maria
16 DE MAIO QUARTA-FEIRA	Tarde	E. M. Antonio Gaioso	Mariza Pereira
17 DE MAIO QUINTA-FEIRA	Tarde	E. M. Antonio Gaioso	Mariza Pereira
18 DE MAIO SEXTA-FEIRA	Tarde	E. M. Mãe Noélia	Claudicilene Carvalho

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

As observações da prática docente dos professores da Educação Infantil foram definidas de acordo com o cronograma dialogado anteriormente. Dessa maneira, realizamos três observações nas salas de aula de cada professora, sendo 12 h/a para cada prática docente observada totalizando 72h/a de observação. Durante a permanência nas escolas os aspectos observados foram: a rotina da Educação Infantil das professoras nos espaços de sala de aula,

desde o início da aula, bem como durante o recreio e no momento do retorno das crianças para os seus lares.

Realizamos, ainda, acompanhamentos das situações didáticas das professoras, o planejamento, o acompanhamento pedagógico da gestão escolar, os recursos utilizados, contemplando a sistematização de dados para as discussões das práticas docentes de professores e suas narrativas descritas na seção 4. No tópico seguinte apresentamos o lócus da pesquisa, com as respectivas escolas nas quais foram realizadas as observações da prática docente.

2.3 Lócus da Pesquisa

A cidade de José de Freitas, território no qual fizemos a pesquisa, é uma região metropolitana da Grande Teresina, no estado do Piauí. Sua população, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), é de aproximadamente 40.000 habitantes, com uma área de 1.532,2km². É uma cidade religiosa, conhecida pelos pontos turísticos tais como a Barragem do Bezerra, Morro do Fidié (hoje morro do Cristo, e de onde se tem uma vista panorâmica da cidade) e as igrejas de São Francisco e de Nossa Senhora do Livramento, dentre outros.

Possui um povo religioso e acolhedor, sendo esta uma característica marcante da população freitense. Tem o melhor carnaval fora de época do estado, o chamado “Zé Pereira”, momento em que crianças, jovens e sociedade em geral aproveitam para se trajarem com máscaras e outras fantasias pelas ruas da cidade. Outro destaque importante do município é a “Banda de Música Estrela do Norte”, que já faz parte da história e memória da população freitense por animar o “Zé Pereira” com as machinhas de carnaval e as alvoradas nos Festejos de Nossa Senhora do Livramento¹¹. Para ilustrarmos inserimos as Figuras 3 e 4 sobre a visão panorâmica da cidade e da imagem de Nossa Senhora do Livramento.

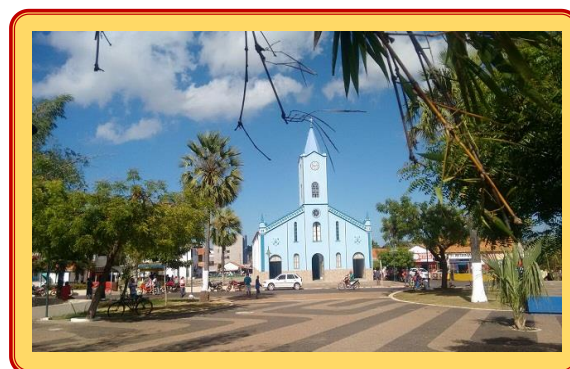
¹¹ Padroeira da cidade de José de Freitas - PI. Sua origem remonta às primeiras penetrações nas terras do Município que foram realizadas pelo português Manoel Carvalho de Almeida, Comissário Geral de Cavalaria que, no princípio do século XVIII, edificou, na fazenda Boa Esperança, uma capela dedicada a Nossa Senhora do Livramento. Ao redor da capela desenvolveu-se a povoação e, em 1874, foi criada a Paróquia de Nossa Senhora do Livramento. A imagem foi trazida de Portugal por Antônio Borges Leal Castelo Branco, em 1759, e tem como Pároco o Pe: Gilcimar de Lima Machado.

Figura 1 - Visão Panorâmica da Cidade.



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Figura 2 - Igreja de Nossa Senhora do Livramento.



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Nesse contexto, a pesquisa teve como lócus três escolas municipais: Escola Municipal Antônio Gaioso, Escola Municipal Mickey e Escola Municipal Mãe Noélia, localizadas na zona urbana do município de José de Freitas - PI e pertencentes à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, órgão sistemático da escola, o qual estão vinculadas as interlocutoras da pesquisa. A SEMED fica localizada na Rua Hugo Napoleão, 1178, Centro, e funciona das 7h às 13h de segunda à sexta-feira.

A Secretária Municipal de Educação - SEMED, de José de Freitas - PI conta com o Plano Municipal de Educação - PME, reformulado por meio de ações organizativas entre os professores, sociedade civil e técnicos educacionais, discussões no campo educativo e no Fórum Municipal de Educação. Tem como política de formação o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, contemplando tanto a Educação Infantil do município, como também a Escola do Campo, Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado -AEE, Avaliação no Contexto do Ensino e Aprendizagem local.

A Secretaria Municipal de Educação do município oferece programas e cursos de formação continuada para os professores, proporcionando experiências e diálogos reflexivos sobre a prática docente redimensionando-as. Dessa maneira, apresentamos na seção a seguir as escolas participantes deste estudo, com suas respectivas características.

2.3.1 Escola Municipal Antônio Gaioso

A Escola Municipal Antônio Gaioso, foi fundada em 19 de junho de 1988 e está localizado na Avenida Governador Petrônio Portela, s/nº, Centro do município de José de Freitas – PI. Mantida pela Prefeitura Municipal de José de Freitas - PI, funciona nos dois

turnos: manhã das 7h às 11h e no turno da tarde das 13h às 17h, com turmas do Maternal, Jardim I e Jardim II, com o total de 213 alunos, residentes na zona urbana e rural.

A escola, tem em sua estrutura física 7 (sete) salas de aula, 1 (um) refeitório, 1 (uma) cozinha, 2 (dois) depósitos, 1 (uma) diretoria, 2 (dois) banheiros, 1 (um) *hall* de entrada e 1 (uma) área de recreação. Dispõe de recursos que facilitam as aulas como: TV de 21 (vinte e uma) polegadas, 1 (um) DVD, 1 (um) *micro system*, 1 (um) *notebook* com acesso à internet, 1 (uma) máquina impressora de *xerox*, 2 (dois) quadros acrílicos, 1 (um) ar condicionado e diversos livros de literatura infantil, conforme as Figuras 5 e 6.

Figura 5 - Frente da escola.



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Figura 6 - Sala de aula



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Em relação aos materiais permanentes, a escola conta com 220 (duzentas) mesas e cadeiras, 10 (dez) estantes, 3 (três) armários de aço, 8 (oito) mesas grandes, 1 (um) bebedouro, 1 (um) fogão industrial de 4 (quatro) bocas, 1 (um) liquidificador, 1 (uma) geladeira e 1(um) *freezer*. O corpo administrativo, pedagógico e docente está constituído de 1 (uma) diretora, 01 (uma) diretora-adjunta, seis (6) professoras efetivas, 3 (três) professoras contratadas, 3 (três) zeladoras contratadas, 3 (três) vigias efetivos e 2 (dois) administrativos.

2.3.2 Escola Municipal Mickey

A Escola Municipal Mickey foi inaugurada em 18 de abril de 1980, na Avenida Governador Petrônio Portela, S/N, Centro, onde funcionava o Centro Social Urbano - CSU. Hoje está situada na Rua Francisco Fortes Martins, s/n, no bairro Santa Rosa, município de José de Freitas - PI. Está anexada à Escola Municipal Agripina Portela.

A escola funciona nos dois turnos: manhã das 7h às 11 e no turno da tarde das 13h às 17h, com turmas do Maternal, Jardim I e Jardim II, com o total de 158 alunos residentes na

zona urbana e rural. Tem em sua estrutura física 5 (cinco) salas de aulas, 1 (uma) área aberta que funciona como refeitório, 1 (uma) cozinha, 1 (um) depósito, 01(uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 3 (três) banheiros e 01 (uma) área de recreação. Dispõe de recursos que facilitam as aulas como: TV de 21 (vinte e uma) polegadas, 1 (um) DVD, 1 (um) *data show*, 2 (duas) máquinas impressora e de *xerox*, 1 (um) *notebook* com acesso à *internet*, 5 (cinco) quadro acrílicos, 1 (um) ar condicionado e diversos livros de literatura infantil. Apresentamos nas Figuras 7 e 8 imagens da escola.

Figura 7 - Pátio da escola



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Figura 8 - Área de acesso às salas de aula



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Em relação aos materiais permanentes, a escola conta com 160 (cento e sessenta) mesas e cadeiras, 5 (cinco) estantes, 4 (quatro) armários de aço, 8 (oito) mesas grandes, 1 (um) bebedouro, 1 (um) fogão industrial de 4 (quatro) bocas, 1 (um) liquidificador, 1 (uma) geladeira e 1 (um) *freezer*. O corpo administrativo, pedagógico e docente está constituído de 1 (uma) diretora, 1 (uma) coordenadora, 4 (quatro) professoras efetivas, 3 (três) professoras auxiliares, 2 (duas) professoras substitutas, 3 (três) auxiliares de serviços gerais, 2 (dois) vigias efetivos e 1 (um) vigia contratado.

2.3.3 Escola Municipal Mãe Noélia

A Escola Municipal Mãe Noélia foi inaugurada em setembro de 1987, localizada na Rua Santo Estevam, S/N, Centro do município de José de Freitas - PI, mantida pela Prefeitura Municipal. A escola funciona nos dois turnos: manhã das 7h às 11h e no turno da tarde das 13h às 17h, com turmas do Maternal, Jardim I e Jardim II, com o total de 156 alunos residentes na zona urbana e rural.

A escola, tem em sua estrutura física 5 (cinco) salas de aula, 1 (um) refeitório, 1 (uma) cozinha, 1 (um) depósito, 1(uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 2 (dois) banheiros e 1

(uma) área de recreação. Dispõe de recursos que facilitam as aulas como: TV de 21 (vinte e uma) polegadas, 01 (um) DVD, 01 (um) *data show*, 1 (uma) máquina de impressora e de *xerox*, 1 (um) *notebook* com acesso à *internet*, 5 (cinco) quadro acrílicos, 1 (um) ar-condicionado e diversos livros de literatura infantil. Na Figuras 9 e 10 ilustramos a escola.

Figura 4 - Fachada da escola



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Figura 3 - Local de recreação das crianças



Fonte: Diário do pesquisador (2018).

Em relação aos materiais permanentes, a escola conta com 160 (cento e sessenta) mesas e cadeiras, 5 (cinco) estantes, 5 (cinco) armários de aço, 8 (oito) mesas grandes, 140 (cento e quarenta) pratos, copos e colheres, 1 (uma) panela de pressão, 3 (três) tachos, 1 (um) escorredor de macarrão, 2 (duas) colheres grandes, 3 (três) bacias, 1 (um) bebedouro, 1 (um) fogão industrial de 4 (quatro) bocas, 1 (um) liquidificador, 1 (uma) geladeira e 1 (um) *freezer*.

O corpo administrativo, pedagógico e docente está constituído de 1 (uma) diretora, 1 (uma) coordenadora, 5 (cinco) professoras efetivas, 2 (dois) professoras auxiliares, 2 (duas) professoras substitutas, 03 (três) auxiliares de serviços gerais e 1 (uma) contratada, 2 (dois) vigias efetivos e 1 (um) vigia contratado.

2.4 Participantes da pesquisa

As narrativas da prática docente na Educação Infantil, como método de pesquisa proposto neste estudo, possibilitam uma articulação entre o que pensam os professores e sobre o que fazem em sua prática docente, revelando contextos e vozes a partir de suas histórias de vidas experienciadas no âmbito da escola. Nesse contexto, considerando os objetivos da pesquisa, tivemos a pretensão de selecionar as participantes com o cuidado de atender as exigências requeridas por esta pesquisa, em consonância com os objetivos geral e específicos.

Inicialmente fizemos uma visita às escolas para verificar a disponibilidade de profissionais conforme os critérios estabelecidos para a pesquisa. Dialogamos com a gestão de

cada escola e verificamos que as escolas atendiam aos critérios. Prosseguimos com a seleção após apresentarmos à gestão escolar e aos professores a proposta do estudo. Evidenciamos a importância e relevância da participação para produção de conhecimentos sobre a prática docente na Educação Infantil, seguido do convite para participar e contribuir com a pesquisa.

Ao entregarmos os convites às professoras, solicitamos que refletissem sobre a sua disponibilidade e compromisso em participar da pesquisa, e por isso pedimos a confirmação em outra data, de modo que as professoras, naquele momento, não se sentissem pressionadas pelo pesquisador. Para pesquisarmos sobre a prática docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas, definimos os seguintes critérios para escolha das participantes da pesquisa: 1) Ter formação Superior (Licenciatura); 2) Atuar na Educação Infantil; 3) Ser professor efetivo; 4) Ter, no mínimo, 2 (dois) anos de experiência.

A partir dos critérios explicitados, escolhemos 6 (seis) professoras de três escolas municipais mantidas e atendidas pela Secretaria Municipal de Educação de José de Freitas - PI, conforme elencamos anteriormente. Ao adentrarmos as escolas, no dia agendado pelas professoras, obtivemos suas respostas e para a nossa surpresa todas as selecionadas aceitaram o convite. A partir de então, esclarecemos para as participantes que a pesquisa possui princípios éticos e científicos, sendo assim, não traria nenhum prejuízo financeiro, social, moral ou intelectual.

Apresentamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fizemos sua leitura, e ao mesmo tempo esclarecemos que não havia nenhuma obrigatoriedade e nenhum prejuízo caso houvesse desistência durante a trajetória da pesquisa. Em relação às informações, explicitamos que elas poderiam optar por expor seus nomes, ou então deixá-los no anonimato, se assim desejassem. Feitos os esclarecimentos, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

É importante destacar que a construção do perfil das interlocutoras teve como fonte os dados dos memoriais da prática docente que foram escritos nas rodas de conversas. Realizamos uma leitura detalhada e recortamos as narrativas das professoras que realçavam as características pertinentes ao seu contexto social e profissional. As participantes da pesquisa optaram pela identificação de seus próprios nomes. A seguir apresentamos o perfil das participantes da pesquisa e suas características profissionais.

PERFIL DA INTERLOCUTORA CRISTIANE

Meu nome é Cristiane [...], trabalho como professora de Educação Infantil há 17 anos. Trabalhei na escola Sete Anões, que foi fechada em 2004, e os alunos foram para Escola Municipal Mãe Noélia onde trabalho atualmente como professora do maternal com uma carga horária de 40 horas semanais. Sou graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI e pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto Superior Múltiplo - IESM. Tenho também vários cursos que fiz ao longo desses anos que facilitaram meu trabalho e algumas formações que servem de apoio para o exercício da minha profissão. A escolha pela profissão surgiu quando terminei o Ensino Médio, onde a maioria dos jovens terminavam o ensino médio e cursavam o magistério em uma escola privada. No início tive dúvidas e desafios sobre a profissão, mas logo veio a vontade de crescer profissionalmente e tornar-me uma educadora. Foi um pouco difícil conseguir avaliar as minhas experiências de aprendizagem e observar as diferentes modalidades de ensino ao longo desses três anos que facilitaram bastante a minha satisfação de poder trabalhar como professora. No ano de 2001, quando faltavam alguns meses para concluir o magistério, houve um concurso público, passei e no início do ano seguinte, já formada comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil com alunos de três a cinco anos em uma sala de aula lotada. Foi uma experiência muito difícil. As atividades tinham que ser diferenciadas, pois eram três séries diferentes dificultando assim meu trabalho. Em 2003 passei no vestibular para História, estudava no período de férias, foi um curso bastante interessante, aprendi muitas coisas que ajudaram a minha atuação como docente, mas continuei na Educação Infantil. No ano de 2004, a Escola Sete Anões onde eu trabalhava fechou e os alunos foram para a Escola Municipal Mãe Noélia. Fiquei mais tranquila, pois era uma escola maior e fui lotada na turma do maternal apenas com crianças de três anos. Então comecei a desenvolver um novo método de ensino onde todos tinham a mesma idade e o mesmo nível de aprendizagem. Nesse período despertou ainda mais o gosto em trabalhar com crianças na Educação Infantil, pois é uma tarefa encantadora prepara-los para uma nova etapa de sua vida. Ainda que não aprendam perfeitamente o que se busca ensinar, o professor da Educação Infantil está sempre trabalhando a interação, comunicação a cognição, o movimento e principalmente a afetividade. É preciso verificar quais habilidades precisam ser alcançadas, é claro que não há receita, pois cada criança é única em seu processo de aprendizagem e é necessário levar em consideração a realidade de cada uma, onde vivem, precisam muito do nosso cuidado, atenção, carinho e respeito.

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente.

A professora Cristiane iniciou sua carreira docente muito cedo, tornando-se uma profissional experiente, principalmente na Educação Infantil, por ter sido o primeiro nível de ensino que atuou e atua até o momento. A interlocutora, mesmo tendo a formação em História (é exigido atualmente que os profissionais da Educação Infantil tenham formação em Pedagogia), tem investido em sua carreira profissional para atender as exigências do contexto educativo e principalmente na prática docente na Educação Infantil, que requer habilidades e competências relacionadas aos aspectos teóricos e práticos.

A interlocutora possui uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado - AEE porque reconhece a importância da inclusão e da necessidade da formação para auxiliar no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. Participa da formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação, destacando o PNAIC, Avaliação da Aprendizagem Local, Estratégias Metodológicas de Uso

do Livro Didático e dos Programas de formação financiados pelo Ministério da Educação¹². A professora cumpre uma carga horária de trabalho de quarenta horas aulas semanais (40h/a), em turmas do maternal. A mesma, compreende que a formação continuada é importante para o desenvolvimento de sua prática docente por servir de apoio para o exercício de sua profissão.

Esses fatos relatados pela professora nos remetem aos estudos de Kramer (2005, p. 224) ao afirmar que “[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade [...]”. Nesse aspecto, a formação continuada na Educação Infantil, bem como nas demais modalidades da Educação Básica, contribui para a melhoria da prática docente favorecendo um ensino e aprendizagem eficaz. Para tanto, há uma necessidade de investimentos formativos para os professores da Educação Infantil de modo a atender as suas especificidades relacionadas aos saberes e fazeres do campo educativo.

Dessa maneira, a escolha da profissão docente pela professora foi motivada pelo contexto social em que estava inserida, ou seja, os familiares das jovens que finalizavam o Ensino Médio incentivavam-nas para que essas cursassem a Escola Normal, na época responsável pela formação de professores. O Estágio Supervisionado foi um momento marcante para a interlocutora, que teve a oportunidade de refletir sobre a teoria e a prática, reafirmando o que esclarece Pimenta (2006) ao mencionar que as experiências vivenciadas na escola campo de estágio por meio da regência redimensiona a consolidação dos conceitos teóricos na prática, direcionado a reflexão da/na ação.

A interlocutora enfatiza a sua trajetória profissional citando os momentos de sua prática docente em uma turma multiseriada, (forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente, atendendo crianças com idades e níveis de conhecimento diferentes) sendo para a professora uma prática docente muito complexa. Reconhece a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica que visa o desenvolvimento de habilidades e competências da criança destacando seus aspectos motor, cognitivo, afetivo, social e cultural. Evidencia ainda, que as experiências ao longo do seu processo formativo e de sua prática docente contribuíram significativamente para o ser professor na Educação Infantil. A seguir, apresentamos o perfil da segunda participante deste estudo.

¹² Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, Escola do Campo e Atendimento Educacional Especializado - AEE.

PERFIL DA INTERLOCUTORA CLAUDICILENE

Sou a Claudicilene [...], trabalho no Educandário Santo Elias a 27 anos (Instituição privada) e na Escola Municipal Mãe Noélia 3 (três) anos no Ensino Infantil. Formada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil - FAIBRA e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM. Iniciei minha formação profissional em 1988, aos 17 anos, quando terminei o Ensino Fundamental II na Escola Levy Carvalho. Meus pais ficaram preocupados em saber onde eu iria estudar após terminar o Ensino Fundamental II, mas uma amiga me convidou para fazer a inscrição de Pedagogia no Instituto de Educação Antonino Freire, então comecei a estudar em casa. Fiz a prova e consegui aprovação. Comecei a cursar o 1º ano, foi aí que me descobri como educadora, resolvi dar aulas de reforço para as crianças de 3 a 8 anos em minha casa: Escolinha Tia Claudia, tinha 8 alunos na época. Viajava todos os dias para Teresina para adquirir conhecimentos, eram muito difíceis os horários dos ônibus, pois não havia tantas opções de ônibus como nos dias de hoje. Em 1990, já no segundo ano, fiz o meu 1º estágio, foram 15 dias que valeram muito a pena, minha professora era muito dedicada, foi então que descobri o amor pela educação, queria mesmo ser professora. Já no terceiro ano, finalizando o curso, no meio do ano tivemos que enfrentar uma greve, então perdi o ano, fato que me deixou triste. Resolvi estudar o 3º ano de formação no IEVEC, onde funcionava o pedagógico (escola normal). Muitos jovens se formaram através dessa modalidade de ensino. Continuei o reforço, pois sonhava em um dia ser dona de uma escola de Educação Infantil. Passei 5 anos com reforço, pois já era casada e precisava trabalhar. A cada dia me dedicava mais com o ensino e aprendizagem dos meus alunos. Em 1993 fui convidada pelo Secretário Municipal de Educação da época para dar aula à noite no supletivo de jovens e adultos. Foi uma experiência muito boa, passei 2 anos, pois era apenas um contrato. [...] em 1996 fui convidada para fazer uma prova didática para concorrer uma vaga na turma do Jardim II que tinha 23 alunos, de uma escola privada, fui aprovada e essa experiência ficou marcada na minha vida [...]. Foi uma trajetória muito difícil, mas não desisti, tive muita ajuda da coordenação e direção da escola. Depois de 15 anos que tinha cursado o pedagógico, resolvi fazer a graduação em Pedagogia e dois anos depois de ter concluído a graduação, iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pois tinha muitas dificuldades em trabalhar com algumas crianças que apresentavam dificuldades e gostaria de adquirir uma formação específica para poder elaborar métodos e desenvolver habilidades com mais eficácia. A formação contribuiu muito com o processo de ensino aprendizagem e melhorou a minha prática docente. Na Educação Infantil é necessário estar sempre em busca de novas formações, conhecimentos, pesquisas e estar sempre lendo algo que enriqueça seu trabalho[...].

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente.

A professora Claudicilene relata em sua narrativa que se percebeu professora quando cursava o 1º ano da Escola Normal. Ela teve sua primeira experiência na sua escola de reforço, onde atendia oito alunos. Para ela, o momento marcante em sua formação foi quando realizou o estágio supervisionado, em que através da sua prática docente se apaixonou cada vez mais pelo exercício da profissão e considera que esse momento da docência contribuiu para o reconhecimento de ser professora.

A narrativa da professora Claudicilene enfatiza, ainda, sua experiência na Educação Infantil, que passa tanto pelo ensino privado como pelo ensino público. Mesmo com o seu tempo de atuação de três anos na educação pública, a professora vem se destacando como docente alfabetizadora na escola em que atua. Iniciou sua formação profissional muito cedo quando cursou o Ensino Normal/Magistério. É formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

A interlocutora enfatiza também que tinha um sonho em ter uma escola de Educação Infantil, e isso motivava a busca pela sua realização profissional. Teve experiência na Educação de Jovens e Adultos - EJA e, em seguida, na Educação Infantil, onde relata as dificuldades que teve para exercer a docência. Porém, com auxílio da coordenação pedagógica e direção conseguiu melhorar sua prática docente. Explicita que a sua formação superior em Pedagogia, e posteriormente a pós-graduação, foi motivada pela necessidade de melhorar sua prática e que para isso era importante à formação superior com o desejo de buscar conhecimentos que auxiliassem no desenvolvimento de novas práticas para atender os problemas da sala de aula.

A narrativa da professora em relação à formação continuada está em consonância com o pensamento de Imbernón (2001) ao afirmar que a formação tem como base a reflexão sobre a prática docente articulada aos saberes e fazeres alicerçados na autoavaliação do trabalho pedagógico. Dessa maneira, é necessário que a formação permanente de professores seja realizada de maneira sistematizada, planejada e que reorienta o processo educativo a partir das habilidades e competências para as crianças na Educação Infantil. Dessa maneira, descrevemos a seguir o perfil da terceira participante deste estudo.

PERFIL DA INTERLOCUTORA IRACEMA

Sou Iracema [...], professora da Escola Municipal Mãe Noélia (Educação Infantil) e no Centro de Ensino de Tempo Integral “Antônio Freitas (CETI). Ambas as instituições de ensino localizam-se na cidade de José de Freitas - PI. Tenho vinte e quatro anos de experiência de magistério, porém apenas dezesseis anos de atuação na Educação Infantil. Sou professora formada em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e pós-graduada em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Enfrento uma jornada de trabalho de 40 horas semanais na Educação Infantil (Rede Municipal) e mais 40 horas no Ensino Médio (Rede Estadual). É importante ressaltar que tenho redução de carga horária, o que permite encaixar os horários, havendo compatibilidade na jornada de trabalho, sem causar prejuízos. Aos quatorze anos de idade finalizei o Ensino Fundamental no Antigo Ginásio “Antônio Freitas” (José de Freitas) e logo ingressei em um Pedagógico realizado no Instituto de Educação Antônio Freire (Teresina) por meio de um teste seletivo. Essa formação técnica me proporcionou grande fundamentação para minha prática docente, pois não tenho nenhum curso específico da área da Educação Infantil, apenas venho participando de algumas formações continuadas proporcionadas pelos gestores municipais. Outro ponto que considero essencial para o exercício da docência é o amor pela profissão, na qual me insiro totalmente nesse perfil. Sou apaixonada pelo meu trabalho profissional e procuro sempre dar o meu melhor. No início de minha trajetória como professora da Educação Infantil não foi fácil, não conseguia conciliar tempo e espaço para desenvolver a rotina didática, sempre algo ficava incompleto, causando prejuízos no andamento das atividades. O dia a dia pedagógico, a análise da ação sobre a minha ação proporcionou-me uma autoavaliação, e diante disso melhorar o meu fazer didático, sobretudo melhorar na aprendizagem das crianças.

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente.

A interlocutora Iracema, que iniciou sua carreira docente muito cedo, cumpre uma carga horária de quarenta horas-aulas (40h/a) tanto na rede municipal, quanto estadual, mas garante que isso não interfere no desenvolvimento de sua prática docente na Educação Infantil. Sua formação em Letras/Português e pós-graduação em Mídias da Educação rompeu barreiras em relação à sua prática docente.

A professora destaca a importância da formação técnica para o seu desenvolvimento profissional na Educação Infantil pelo fato de ter uma formação em Letras, considerando assim essencial essa experiência formativa. Nesse aspecto, realçamos as palavras de Nóvoa (1995) quando chama a atenção para o fato de que a formação numa perspectiva crítica reflexiva estabelece um desenvolvimento da autonomia, compartilhamento de saberes e conduz à autoformação estimuladas pelas necessidades formativas desencadeadas no campo educativo.

A interlocutora participa de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município, se declara apaixonada pela profissão e expressa em sua narrativa as dificuldades enfrentadas em conciliar tempo e espaço para desenvolver suas atividades pedagógicas, refletindo sobre a necessidade de uma melhor organização, planejamento e sistematização do seu fazer docente. Esses esclarecimentos relatados pela professora, nos remetem às palavras de Freire (1997) ao expressar que “[...] a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica [...]”. Dessa maneira, o trabalho no campo educativo exige cada vez mais dos profissionais da Educação comprometimento, responsabilidade social, conhecimento teórico, prática e principalmente afetividade pelo fazer no âmbito da escola.

A professora descreve que o dia a dia pedagógico refletido na ação docente em sala de aula permite uma autoavaliação e redirecionamento de sua prática pedagógica possibilitando que as crianças tenham uma aprendizagem mais significativa. Atribui os saberes da experiência acumulados ao longo de sua trajetória profissional como mediadores para o melhor desempenho de sua prática, reafirmando as concepções de Tardif (2016) sobre os saberes experienciais, compreendido como um conjunto de relações e interações vivenciadas pelos professores desencadeando a formulação de conceitos em consonância com a prática do outro, favorecendo uma relação dialógica entre os saberes e fazeres docentes na Educação Infantil.

PERFIL DA INTERLOCUTORA JOELMA

Meu nome é Joelma [...], trabalho na Escola Municipal Mickey, tenho 16 anos de efetivo serviço público no cargo de professora da Educação Infantil, concluí o Magistério no Instituto de Educação Antonino Freire, sou graduada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com o curso de Licenciatura Plena em História, Pós-Graduada em Gestão e Supervisão Escolar com docência do Ensino Superior (FAEME). Trabalho 40 horas semanais, com crianças de 4 anos, totalizando 21 no turno manhã e 16 tarde. Participei de diversos cursos, os quais: I encontro de Incentivo a Iniciação Científica do Curso de Pedagogia (FAP), Programa de Desenvolvimento Profissional Continuada Parâmetros em ação (SEMEC), Treinamento sobre o tema Relacionamento de Pai para Filho (Dr. Ribamar Tourinho), I ciclo de Estudo “A criança na Educação Infantil Hoje” (SEMEC), Curso de Formação de Orientadores de Estudo do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cursos promovidos pela Editora infantil Projeto Brincar (Fundação Volkswagen), curso Básico de Letras e Introdução à Alfabetização da Pessoa Surda (IED), VI Congresso Meio Norte de Educação - Quem ama, educa. A formação inicial contribui para a formação profissional, no entanto, ofereceu poucas atividades de ensino, como também a insuficiência formativa em relação às disciplinas do currículo para a Educação Infantil. E diante de anseios e contestações em adquirir mais conhecimentos que pudessem ressignificar a prática e tornar uma professora reflexiva, concluí a pós-graduação em Gestão e Supervisão, o conhecimento técnico pedagógico possibilitou mais eficácia no processo educativo, potencializando os recursos para o aprendizado e convivência no ambiente escolar. Assim procuro sensibilizar os pais para valorizar a construção do conhecimento dos filhos, explorar as potencialidades de cada área do conhecimento numa perspectiva lúdica, acolhendo os conhecimentos prévios dos alunos e criando um ambiente propício à aprendizagem. [...] o Estágio foi o ápice da comprovação de ter realmente escolhido a profissão por afinidade e por acreditar na educação como um processo de desenvolvimento e transformação e nos seres que, ao adquirirem bons conhecimentos, promovem outros [...].

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente.

A professora Joelma, experiente na Educação Infantil, tem formação em Ensino Normal e superior, cumpre uma carga horária de quarenta horas-aulas (40h/a) semanais com crianças de quatro anos. A interlocutora relata em sua narrativa que participou de cursos de formação continuada e programas de desenvolvimento profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, destacando: treinamento sobre o tema “Relacionamento de Pai para Filho, I ciclo de Estudo: A criança na Educação Infantil Hoje”, cursos promovidos pela Editora infantil “Projeto Brincar”, curso Básico de Letras e Introdução à Alfabetização da Pessoa Surda (IED), VI Congresso Meio Norte de Educação - Quem ama Educa. Foi orientadora de estudo do Programa de Formação financiado pelo Ministério da Educação (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC), no qual participou do Curso de Formação de Orientadores de Estudo.

Os cursos de formação continuada e programas visam a formação de professores da Educação Básica para a melhoria da qualidade de ensino objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com os níveis de ensino. Esses espaços formativos possibilitam momentos dialógicos para o compartilhamento de experiências das práticas docentes diversas favorecendo a reflexão, formação e autoformação.

De posse dessas anunciações relatadas pela professora Joelma, recorreremos às discussões de Pimenta (2002) em relação à importância dos momentos dialógicos promovidos nos espaços formativos que produzem reflexões sobre a prática e possibilitam a formulação de conceitos e olhares múltiplos em relação ao fazer docente. O relato da interlocutora expressa que a formação inicial é necessária para a sua atuação profissional e que o estágio contribuiu para a consolidação dos pressupostos teóricos da formação inicial, realçando a necessidade da formação continuada para o favorecimento de uma prática docente imbuída de saberes teóricos e práticos.

Podemos, ainda, destacar que a reflexão da prática docente se apresenta como uma característica motivadora para a busca de respostas em relação ao fazer da professora, sendo, de acordo com Garcia (1997, p. 59), “[...] um novo objetivo da formação de professores ou como o mais importante atributo a caracterizar o professor, pois se tem nela o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação”. Assim, inferimos que o objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela apresenta a realização efetiva das estratégias e dos procedimentos formativos.

A sensibilização da família para o acompanhamento das atividades realizadas pela professora possibilita um melhor desempenho das crianças, estimulando-as a vivenciar diversas experiências, afirmando o que diz Chalita (2004) em seus escritos, quando menciona que a família, ao exercer seu papel mediador no desenvolvimento escolar da criança, desperta suas potencialidades e melhora os laços de afeto.

O relato da interlocutora apresenta as atividades lúdicas em sua prática docente como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo uma relação com o estudo de Kishimoto (2002, p. 68) ao explicitar que “[...] o brincar é uma forma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia [...]”. Desse modo, as crianças, ao participarem de ações pedagógicas lúdicas por meio das brincadeiras, têm a oportunidade de interagir com outras crianças comunicando-se por meio de gestos, sons e ampliando suas habilidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais.

PERFIL DA INTERLOCUTORA LIZIANE KELLY

Sou Liziane Kelly do Nascimento Soares Santiago, atualmente estou lotada na Escola Municipal Mickey, graduada em História e Letras - Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e pós-graduada em Docência Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade do Médio Parnaíba - FAMEP. Tenho 20 anos de serviços como professora de Educação Infantil, sendo 17 anos como professora efetiva do município de José de Freitas - Piauí. Trabalho, ainda, como professora na Rede Estadual de Ensino com a disciplina de Letras - Espanhol e faço um complemento de carga horária no município com a disciplina de História. Meu processo formativo iniciou com o Curso Normal Médio (Pedagógico), o qual me possibilitou exercer minha prática dentro da Educação Infantil. Ao longo de minha trajetória como professora adquiri muitos outros conhecimentos com cursos complementares, dentre eles: “Ação-Educação Infantil; metodologias de Alfabetização; Projeto Brincar: Educação Infantil; Formação Pedagógica em Alfabetização de Crianças; Programa Palavra de Crianças... e outros mais que garantiram uma ampliação de conhecimentos e fortalecimento de minha prática na Educação Infantil. Minha formação inicial foi essencial para minha prática na Educação Infantil, haja vista que o curso Normal Médio tem um caráter formativo voltado para o desenvolvimento das ações educativas de forma correta e eficaz, de fato garante um conhecimento básico para atuação de sala de aula de Educação Infantil. Acredito que há sempre a necessidade de estar em constante formação e isso se dá à medida que vão surgindo as dificuldades e/ou a partir das novas exigências da prática. Tenho uma necessidade inquietante de poder conhecer melhor o acompanhamento humano, de estar apta a trabalhar o emocional e o psíquico da criança.

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente.

A interlocutora Liziane é uma professora experiente na Educação Infantil, tem duas formações: História e Letras/Espanhol pela mesma instituição superior e pós-graduação. É professora das Redes Municipal e Estadual de ensino, cumprindo uma carga horária de 40 horas-aulas em cada rede. Em seu relato, a professora reconhece a importância da formação inicial para o desenvolvimento de sua prática docente na Educação Infantil, dando ênfase ao curso Normal Médio.

Para Perrenoud (1998), a qualidade da formação depende de sua concepção, ou seja, a formação docente quando direcionada de maneira intencional para o desenvolvimento das competências e habilidades do professor, favorece um melhor desempenho das ações didáticas pedagógicas, conforme realça a professora Liziane em sua narrativa, sinalizando a importância do curso de ensino médio normal/magistério.

O relato da professora nos faz apreender as concepções de Perrenoud (2001), Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) em relação à prática reflexiva que estão presentes em sua ação educativa, possibilitando um novo olhar a partir do que se realiza em sala de aula, favorecendo a construção de novos saberes. Nessa perspectiva, a professora, ao refletir sobre sua prática criticamente, tem a oportunidade de conhecer a si mesma e reconhecer os avanços que oportuniza às crianças na Educação Infantil.

A interlocutora informa que participa ativamente das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação do município e enfatiza que esses espaços formativos direcionam sua prática docente por meio dos diálogos, leituras, reflexões e análises, redimensionando os saberes e fazeres na Educação Infantil. A narrativa da professora explicita a necessidade do trabalho pedagógico voltado para o emocional e psíquico da criança de modo a oportunizá-la o desenvolvimento integral.

PERFIL DA INTERLOCUTORA MARIZA

Trabalho na Escola Municipal Antônio Gaioso, localizada na Avenida Governador Petrônio Portela s/n no bairro Santo Antônio em José de Freitas - Piauí. Tenho 16 anos de atuação na Educação Infantil, nos turnos manhã e tarde, ou seja, com carga horária de 40 horas. Sou graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Minha trajetória profissional iniciou em 2000 quando participei de um prova onde seria selecionada através de alguns critérios: trabalhar um mês sem remuneração, ter experiência com crianças e uma letra legível. Graças a Deus me enquadrei nesses critérios de seleção e consegui uma vaga para trabalhar com crianças. No começo foi um pouco difícil, pois na época a escola ou creche estava sendo vista como um lugar onde as crianças iam para brincar e comer. Para formar as turmas, precisávamos sair da comunidade, eu e três colegas visitando as famílias, conversando com os pais e conquistando a confiança deles para matricular os filhos. Lá na referida escola trabalhei um ano. Surgiu uma oportunidade do concurso público para professor da Educação Infantil[...] . Fiz o concurso e graças a Deus passei e atuei como efetiva no dia 5 de abril de 2002. Na época tinha só o magistério [...], em 2004 iniciei o curso de Pedagogia pela UESPI no período de férias e conclui em 2008. Em 2012 iniciei a pós-graduação em Educação Infantil pela UFPI [...]. Essas formações são muito importantes e têm uma grande e valiosa contribuição na vida profissional de qualquer educador, pois favorecem realizar um bom trabalho na educação e desenvolver com segurança e eficácia a prática docente.

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente.

A professora Mariza, assim como as demais interlocutoras, iniciou sua carreira docente na Educação Infantil logo após a conclusão de Ensino Médio Normal - Magistério. As dificuldades encontradas ao longo de sua trajetória profissional favoreceram a melhoria da sua prática docente. Assim, somente essa interlocutora tem pós-graduação na área em que atua¹³, considerada importante pela professora por possibilitar a relação dos fundamentos teóricos e práticos para o seu fazer docente.

A interlocutora enfatiza que o início de sua carreira docente foi marcado por exigências para atuar na Educação Infantil, desde a experiência com crianças e a letra legível, o que remete ao pensamento de Kramer (2005) ao esclarecer que ser professor nesta modalidade da Educação Básica é conceber a criança com uma pessoa de direitos e que estes dependem da ação da escola, do professor e da família em relações colaborativas. Nesse

¹³ A professora realizou a sua pós-graduação em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, no ano de 2012.

aspecto, é exigida uma prática docente que atenda às especificidades da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Desse modo, a professora Mariza relata, ainda, que a formação continuada é importante e contribui em sua profissão por permitir a realização de um trabalho pedagógico dinâmico, autêntico e que atende aos anseios das crianças na Educação Infantil, o que remete ao pensamento de Imbernón (2010) ao pontuar que os processos formativos oferecidos aos professores devem estabelecer uma relação entre as situações cotidianas da escola, provocando mudanças na ação pedagógica e permitindo a formação de uma nova identidade docente por meio da reflexividade.

As narrativas relatadas pelas interlocutoras de certa forma se expressam nos estudos de Freire (2002), Garcia (1999), Imbernón (2010), Nóvoa (1999) e Pimenta (2002), que sinalizam a formação continuada e permanente de professores como um processo de construção e reconstrução de conceitos, a partir da reflexão sobre a prática, provocando mudanças no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Considerando os perfis apresentados, compreendemos que as interlocutoras são professoras experientes na Educação Infantil: de 06 (seis), 04 (quatro) têm formação superior em História e 02 (duas) em Pedagogia e todas possuem especialização *lato sensu* e participam ativamente das formações continuadas oferecida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED através do Ministério da Educação. As professoras reconhecem que a formação continuada possibilita momentos dialógicos, compartilhamentos de saberes experienciais do campo educativo, o que viabiliza reflexões críticas sobre o desenvolvimento de sua prática docente e provoca mudanças reflexionadas a ação docente em salas de aulas da Educação Infantil.

2.5 Procedimentos de análise dos dados: por onde andei?

A pesquisa narrativa, subsidiada pelo uso do Memorial da prática docente, da observação e das rodas de conversas, possibilitou a produção de dados que foram organizados, descritos e analisados com base na análise de conteúdo. As narrativas da prática docente partem da sua compreensão sobre criança, infância e Educação Infantil, dando suporte na interpretação, exploração e nas inferências sobre os materiais manuscritos, transcritos e impressos.

Dessa forma, nos apropriamos das orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), pelo fato de que o conteúdo das narrativas traz informações que contemplam os

objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo traduzem as histórias de vida experienciadas no contexto escolar, principalmente em relação à prática docente na Educação Infantil. O pesquisador, ao fazer uso da análise de conteúdo, tem a possibilidade de desvelar respostas para o problema da pesquisa. Os autores referidos propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas, a (1) pré-análise, (2) clarificação do corpus, (3) compreensão do corpus, (4) organização do corpus, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

Na pré-análise realizamos a ordenação do material coletado a partir das narrativas de professores da Educação Infantil presentes no memorial da prática docente, na observação e nas rodas de conversas. Separamos os materiais coletados em pastas identificadas com cada técnica de produção de dados e a partir dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Fizemos uma leitura minuciosa das informações coletadas e organizamos nos eixos temáticos presentes nas seções seguintes, identificando as sequências factuais das narrativas e, por conseguinte, os eixos temáticos explícitos nas análises.

Na clarificação do corpus, segunda etapa da análise, realizamos a construção dos perfis biográficos das interlocutoras da pesquisa, com base nos memoriais da prática docente por elas construídos com cuidado e atenção aos detalhes das narrativas para que não perdêssemos os detalhes importantes para a construção do perfil profissional, que após elaborado recebeu o próprio nome com a autorização das interlocutoras da pesquisa.

Para a compreensão do corpus, ou seja, das narrativas de professores da Educação Infantil, realizamos a seleção de conteúdos que surgiram com maior frequência, a partir das leituras registradas nos escritos referentes aos procedimentos já enfatizados, de forma atenta e reflexiva aos detalhes. Fizemos a organização categorial dos dados, conforme as significações encontradas por meio dos procedimentos de produção de dados, onde tivemos a possibilidade de estruturar em eixos temáticos, levando em consideração os objetivos da pesquisa, suporte teórico e as etapas anteriores.

O somatório das narrativas de vida é o conjunto do corpus, ou seja, é onde realizamos os somatórios das histórias de vida por meio das narrativas. Nessa etapa procuramos estruturar todas as narrativas captadas nos eixos temáticos, a partir das interpretações, análises e reflexões presentes nas etapas que antecederam a essa e, por fim, realizar as discussões empíricas. Dessa maneira, apresentamos nas seções seguintes o contexto teórico permeado pelas discussões como possibilidade de realizar as análises e oportunizar melhor compreensão sobre a prática docente na Educação Infantil.

The page is framed by a decorative border. At the top, there are various school supplies including colored pencils, a ruler, a protractor, and scissors. The middle section contains several colorful scribbles and marks. At the bottom, there is an illustration of two children, a girl with pigtails and a boy, both wearing backpacks and holding hands. The girl is holding a red pencil. There are also some colorful dots and a small globe at the bottom.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCURSOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCURSOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A história da Educação Infantil em nosso país foi marcada por influências americanas, europeias, por mudanças sociais, políticas e principalmente pelo desenvolvimento industrial, urbano, científico e tecnológico. Nesse sentido, situar o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil é compreender os avanços que delinearão sua trajetória. Dessa maneira, discorrer sobre a educação da criança é perceber as mudanças que ocorreram ao longo do tempo e que permearam em transformações significativas para o campo educacional, especificamente o da Educação Infantil. Esta etapa da educação apresenta em sua trajetória inúmeros desafios, assumindo objetivos, funções e finalidades diversos ao longo da história, desde o assistencialismo à formação educacional da criança. Desse modo, objetivamos nesta seção identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente.

Iniciamos o diálogo sobre a Educação Infantil apresentando um breve contexto histórico com enfoque nos pressupostos legais, seguido de reflexões sobre as questões reais no campo educativo. Discutimos os objetivos, funções, finalidades, bem como as concepções de infância, criança e Educação Infantil, considerando as narrativas descritas no memorial da prática docente dos professores da Educação Infantil e os diálogos construídos nas rodas de conversas.

3.1 Educação Infantil: questões legais e questões reais

A industrialização moderna trouxe modificações na estrutura social das famílias alterando assim hábitos e costumes. As mulheres operárias que trabalhavam nas fábricas, tinham que deixar seus filhos com cuidadoras ou chamadas de mães mercenárias. Com o passar do tempo, o número de crianças aumentou provocando o abandono, maus-tratos, acarretando em um grande problema social com o aumento da mortalidade infantil devido às péssimas condições de higiene e alimentação.

Foi no contexto desses problemas sociais e econômicos provocados pela modernidade que surgiram as primeiras instituições pré-escolares no Brasil com o objetivo de atender as crianças e suas famílias com função assistencialista, pois “[...] enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse” (DIDONET, 2001, p. 13). Nas instituições pré-escolares, onde as crianças eram deixadas, não se tinha uma educação formal, o que se

configurava em espaços domésticos, classificados como abrigos e posteriormente como creches.

Podemos dizer que a educação da criança por muito tempo foi de responsabilidade familiar e que por meio da sociabilidade entre os adultos ela aprendia a dominar os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência. A urbanização, a migração das famílias para as cidades e a inserção da mulher no mercado de trabalho provocaram alterações em relação ao cuidar e ao educar das crianças e com esse “[...] problema, a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial [...] que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Nesse cenário foi criada a “casa dos expostos”, em 1874, também chamada de “roda dos excluídos”, com o objetivo de cuidar das crianças que eram abandonadas por suas mães, sendo uma das formas alternativas para atender as crianças das classes menos favorecidas. Foi a partir da exclusão das casas de expostos que surgiram as creches dirigidas por organizações filantrópicas com o objetivo de atender as crianças filhas de operárias que não tinham condições financeiras de manter seus filhos em instituições privadas. Com o passar do tempo, a casa dos expostos ou roda dos excluídos passou a ser chamada de jardim de infância. Santos (2009, p. 537) colabora ao enfatizar que há

uma diferenciação pertinente que vale ser ressaltada [no que] se refere aos termos creche e jardim de infância. A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.

Conforme o exposto, compreendemos que as creches, local destinado ao cuidado dos filhos das mães operárias, zelavam pela saúde, hábitos de higiene e alimentação das crianças, funcionando em tempo integral, e para a família ficava destinada a função de educar. Nesse período, a divisão de classes era nítida e estabelecia formas diferentes de cuidar e educar as crianças. Com função oposta às creches surgem os jardins de infância, sendo os estados de São Paulo e Rio de Janeiro os primeiros a implantá-los no Brasil, cuja finalidade era educar as crianças de modo que desenvolvessem habilidades necessárias para sua inserção no ensino regular tendo sua concepção pedagógica inspirada em Froebel. Os costumes e valores eram repassados às crianças para que crescessem seguindo os padrões sociais e culturais de suas famílias.

O atendimento nas creches era realizado por médico-higienista, jurídico-policia e religiosas que ofereciam assistência às crianças, uma vez que o índice de mortalidade infantil

estava alto naquele período. O atendimento à infância passa a demarcar o tempo de submissão e constituição de novos conceitos em relação ao cuidar da criança. Com funções bem mais abrangentes que as creches, os jardins de infância eram instituições privadas destinadas às crianças filhas de famílias elitizadas e tinham a função de cuidar e educar, oferecendo condições favoráveis ao pleno desenvolvimento intelectual, social e cultural. Posteriormente foram fundados os jardins de infância públicos, prevalecendo às características do passado.

Os movimentos sociais da classe operária merecem destaque em relação às reivindicações pelos seus direitos trabalhistas e principalmente à educação das crianças durante a jornada de trabalho das operárias. Esses movimentos influenciaram na criação de instituições que atendessem aos filhos da classe trabalhadora. Conforme destaca Oliveira (2007, p. 97), as exigências eram feitas “[...] inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais”.

É nesse contexto de pressão das forças produtivas que foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância - IPAI no Brasil, em 1899, com o objetivo de atender as mães grávidas e os recém-nascidos, além de oferecer assistência médica e alimentação, com ampliação do número de creches e jardins de infância. Cabia ao Instituto elaborar leis que viabilizassem a melhoria da qualidade de vida das crianças e mães, sendo ele reconhecido como o precursor da assistência científica no Brasil. Nesse mesmo ano foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos de Corcovado no Rio de Janeiro.

Com a implantação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância - IPAI, foi instituído o Departamento da Criança, datado de 1919, como uma iniciativa governamental decorrente da preocupação com a saúde pública, que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância. Cabe ressaltar, conforme destaca Kuhlmann Jr (2001, p. 53), que a assistência científica era compreendida como “[...] lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer serviços”. A ausência do Estado na implementação de programas reforçou ainda mais a assistência sobre os trabalhadores pobres, bem como a polarização entre o papel do Estado e da sociedade civil nas ações de atendimento, gerando um controle social e moralização da pobreza.

As lutas pelos direitos trabalhistas por meio dos movimentos sociais se estenderam para o Estado com a exigência da criação de creches, escolas maternais e parques infantis que ficavam sob sua responsabilidade. Nesse contexto foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, com a intenção de discutir, conforme destaca Oliveira (2007, p.

97), “[...] a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça como cuidadora” As discussões construídas durante o evento foram fundamentais para a regulamentação do atendimento de crianças nessas instituições, desencadeando novos olhares para o cuidar e o educar de crianças.

Nessa perspectiva, outros movimentos surgiram, como o das Escolas Novas¹⁴, que fundaram a Associação Brasileira de Educação, em 1924, com destaque para a publicação do livro intitulado “Introdução ao Estado da Escola Nova”, escrito por Lourenço Filho em 1929. Esta obra traz considerações sobre as novas concepções entre os educadores de todo o Brasil. Esse movimento foi importante para ampliar as discussões sobre a educação pré-escolar e possibilitou uma renovação do pensamento educacional descrito por Oliveira (2007), que influenciou nas inovações pedagógicas nas instituições de jardins de infância pelo fato da presença de crianças de famílias elitizadas, sendo ampliado em todo o país.

Outro aspecto que merece destaque é que o movimento da Escola Nova ressignificou os saberes e fazeres escolares, considerando a criança como personagem principal na aquisição e construção do conhecimento. Monarcha (2001, p. 191) contribui com essa discussão ao afirmar que

A Escola Nova tem como proposta central o deslocamento do professor para o educando. Valoriza os métodos ativos de ensino e aprendizagem, coloca a criança como centro do processo educacional levando em conta seus interesses e necessidades, dá ênfase à liberdade do aluno e confere importância aos estudos da psicologia experimental.

Frente a esse argumento, apreendemos que os ideais escolanovistas contribuíram para a organização dos espaços escolares no sentido de perceber a criança como ser social, cultural capaz de aprender por meio da interação com outras crianças, tornando-se centro do processo educacional enquanto o professor passa a ser considerado como mediador do processo de ensino e aprendizagem devendo considerar os interesses e necessidades das crianças de acordo com suas especificidades. Portanto, esse período foi importante para a ampliação de creches, jardins de infância e escolas maternais em todo o país.

A educação pré-escolar foi instituída como a base do sistema escolar a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu em 1932, renovando o pensamento educacional, com ênfase em parques infantis que foram construídos em vários estados brasileiros. Os parques infantis eram frequentados pelas crianças das classes populares e

¹⁴ Manifesto de 26 professores e intelectuais com proposta de princípios e bases para a reforma do sistema educacional brasileiro, destinado a atender as necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e industrial. Propunha um ensino obrigatório e gratuito até os 18 anos de idade com a responsabilidade dos estados da Federação e coordenado pelo MEC, em que defendia a criação de fundos escolares provenientes da União, dos Estados e Municípios, bem como de Universidades.

divergiam em sua prática do que foi proposto pelos escolanovistas. Outro marco importante foi a parceria com órgãos privados para financiar programas voltados para a colaboração e proteção da criança realizados pelo Estado. Com isso, muitos órgãos foram criados, dentre eles: Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social, Ministério da Educação, entre outros, principalmente da iniciativa privada.

Nesse trilhar da Educação Infantil em nosso país é interessante ressaltar que na década de 1940 houve avanços na expansão dos jardins de infância e parques infantis, tendo destaque a criação do Departamento Nacional da Criança - DNCR, dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, que participou do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922 e tinha como propósito estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos. Houve nesse período a criação dos jardins de infância em Porto Alegre (RS), que atendia crianças de 4 a 6 anos em meio turno e se localizavam em praça públicas, com inspiração em Froebel.

Teresina, capital do Piauí, foi contemplada com o seu primeiro jardim denominado Lélia Avelino no início da década de 1920, criado para desenvolver o lado artístico das crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. O jardim de infância em Teresina serviu de base para que as futuras professoras regularmente matriculadas na Escola Normal Antonino Freire pudessem ter experiência por meio da regência nessas turmas, sendo algumas delas selecionadas para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro.

Diante desse delineamento surge a Casa da Criança, projetada pelo Departamento Nacional da Criança - DNCR. Essa instituição, de acordo com Kuhlmann Jr (2000), era um grande prédio no qual seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim de infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola para o ensino do uso da terra. Podemos afirmar, ainda, que a saúde e educação permaneciam no mesmo ministério que foi desmembrado em 1953 quando o Departamento Nacional da Criança - DNCR integrou o Ministério da Saúde, sendo substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970.

É importante evidenciar que a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 4024/61 foi um marco importante para a educação brasileira, apresentando dois capítulos voltados para a pré-escola. Porém não houve avanços pelo fato de a lei continuar estimulando empresas e indústrias a manter suas instituições de maneira assistencial a partir do vínculo entre os sistemas educacionais e as instituições de Educação

Infantil. Assim, foram criados os Centros de Recreação, cuja proposta se constituía de um programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos que residiam em bairros periféricos.

Conforme esclarece Oliveira (2007), no período do governo militar as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança - DNCr, a Legião Brasileira de Assistência - LBA e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM, tinham como objetivo a formulação e implantação de uma política nacional do bem-estar do menor, além de supervisionar todas as entidades públicas e privadas que prestavam atendimento à criança e ao adolescente. Esses órgãos continuaram a divulgar a ideia de creche e de pré-escola como instituições sociais de assistência à criança carente, uma vez que a política de ajuda governamental prevalecia por meio de entidades filantrópicas e assistenciais ou, ainda, pela iniciativa comunitária.

Nessa direção, foi proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança influenciado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência - UNICEF, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, que era um programa que proporcionava assistência às crianças pré-escolares, desenvolvidos por leigos, voluntários e com envolvimento de mães que cuidavam de turmas superlotadas. Nesse contexto, o campo da Educação aprova uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN Nº 5.692/71, e traz em seu art. 19 uma referência à Educação Infantil, quando diz que –“os sistemas de ensino velarão para que as crianças e de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Com base no estabelecido, fica evidente que houve um retrocesso sobre o papel do Estado no atendimento da criança, ao passar a responsabilidade para a iniciativa privada, ou seja, o Estado se ausentou de sua responsabilidade para com a educação das crianças estimulando a criação de escolas privadas. Na década de 1970, as creches, jardins de infância e pré-escolas foram redimensionando suas representações sobre a Educação Infantil. A família passou a valorizar o atendimento das crianças nessas instituições, porém ainda de forma tímida, conforme pontua Oliveira (2007, p. 110): “[...] os discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda [...]”.

Vale ressaltar que o aumento da pré-escola desencadeou a municipalização da educação pré-escolar da rede pública, com a diminuição de vagas oferecidas nas redes estaduais e sua ampliação nas redes municipais. Favorece, ainda, a criação de recursos provenientes das receitas municipais com percentual mínimo de 25%, sob influência da

política intensificada por meio da aprovação da Emenda Calmon à Constituição Federal em 1988 (OLIVEIRA, 2007).

As reivindicações por parte das famílias de baixa renda em relação ao atendimento educacional das crianças no período anterior ao da escolarização obrigatória, trouxeram nitidamente novos contornos para a educação pré-escolar, considerando que o Ministério da Educação e Cultura - MEC, criou o Serviço de Educação Pré-Escolar em 1974 e a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar em 1975 e na mesma época, em 1977, foi implantado o Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência - LBA. Esse projeto foi o pioneiro de Educação Infantil que tinha como propósito, conforme Oliveira (2007, p. 112), “[...] orientar as monitoras com formação no segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição”. Desse modo, o Projeto Casulo, fruto da parceria entre União e as esferas estadual e municipal, foi expandido para outros municípios brasileiros, atendendo milhares de crianças.

Frente a esses argumentos, as décadas de 1970 e 1980 trouxeram avanços em relação à Educação Infantil, abrigando movimentos operários e feministas articulados com as reivindicações para as crianças, que foram necessárias para a democratização no Brasil e o combate às desigualdades sociais. Este fato possibilitou reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado por técnicos e professores acerca dos programas compensatórios e da abordagem de privação cultural na escola, desencadeando novas políticas para creches, com destaque ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, elaborado em 1986. O reconhecimento legal da Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado e da família pela Constituição de 1988, foi uma marcante conquista para os movimentos de lutas de democratização da escola pública, com ênfase no respeito pelos direitos da criança, definido no art. 277 da Constituição Federal, que estabelece que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 deixa claro o dever da sociedade, da família e do Estado para atuarem como parceiros na garantia dos direitos da criança e do adolescente. Nessa perspectiva, as creches e pré-escolas passam a fazer parte dos sistemas educacionais, conforme expresso no seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado

mediante a garantia de: [...] IV- atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1988).

A aplicação dos recursos públicos foi outro ganho que a Constituição Federal garantiu para a Educação Infantil ao determinar que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fossem destinadas aos programas de alfabetização, haja vista que a alfabetização de crianças em idade anterior ao ingresso no ensino obrigatório era defendida. A redação do art. 208 da Constituição Federal foi alterada a partir do sancionamento da Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que regulamentou a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos em nosso país, ficando o atendimento para as crianças de zero a cinco anos de idade.

É interessante ressaltar que novos rumos na Educação Infantil emergiram na década de 90 com a promulgação da Lei 8.069/90 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, fortalecendo as conquistas dos direitos da criança garantidos na Constituição Federal. Ferreira (2000, p. 184), reforça essa compreensão ao destacar que o ECA possibilitou a inserção das crianças nos direitos humanos e “[...] estabeleceu um sistema de elaboração, fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças”. Vale observar que o estatuto faz menção em seus artigos aos direitos da criança à educação, lazer, cultura e diversão na medida em que respeita sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e enfatiza o dever do Estado em assegurar creches e pré-escolas.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC elaborou um grande acervo de documentos importantes para estabelecer as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de ensino. Entre esses documentos destacamos a Política Nacional de Educação Infantil. A Coordenadoria de Educação Infantil - COEDI exerceu importante função ao desenvolver por meio de encontros, pesquisas, e publicações discussões sobre a política nacional de direitos da criança.

Essa trajetória de lutas e conquistas possibilitou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Nº 9.394/96, que marcou profundamente a história da educação brasileira. Estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, contemplando os princípios de valorização dos profissionais da educação por meio de critérios para o uso de verbas e estimulando a participação desses profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Favoreceu a criação de conselhos escolares, nos quais a autonomia e gestão financeira se tornaram aliadas no processo de gestão pedagógica e democrática. A Lei em destaque trouxe, ainda, propostas educacionais que reorganizaram os sistemas de ensino. Dentre eles podemos destacar os profissionais da Educação Infantil, que passaram a ter a identidade de docentes. A lei estabeleceu objetivos e orientações gerais para a educação básica propondo a formação de professores como proposta para atingir os objetivos educacionais.

A Educação Infantil, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), teve um caminho pedagógico realizado de forma sistemática, excluindo o assistencialismo e a função compensatória e passou a ter uma finalidade de desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social com o auxílio da família e da comunidade onde vivem e se relacionam. Desse modo, cabe à União a responsabilidade da Coordenação da Política Nacional de Educação e aos municípios a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, priorizando o Ensino Fundamental de forma conjunta. Para maior compreensão, Oliveira (2007, p. 118) colabora ao afirmar que a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96:

Atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil- autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto os sistemas próprios ou integrados. Cria ainda mecanismos que possibilitam dar maior visibilidade do atendimento dos gastos para o gestor da educação e para os usuários do serviço: não se permitem mais cursos livres nem apenas registro em cadastros de assistência social, como até então ocorria.

Com esse pensamento fica evidente que a Educação Infantil passou por transformações necessárias para a melhoria da qualidade do ensino considerando que a formação de professores em relação às práticas docentes passa a contribuir para a ressignificação do atendimento às crianças em creches e pré-escolas. A organização das instituições escolares articuladas com as políticas educacionais favoreceu o incremento de investimentos, possibilitando a parceria dos sistemas de ensino municipais e estaduais de forma democrática e direcionada para o processo de ensino aprendizagem.

As discussões no cenário educacional entre as leis vigentes e sua aplicabilidade vêm se ampliando principalmente na Educação Infantil e favorecendo a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Conselho Nacional de Educação – CNE, em 1998, que é um órgão normativo pertencente ao sistema de ensino da União, com competência para definir diretrizes, emitir Pareceres e Resoluções sobre a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares da Educação

Infantil articuladas com as Diretrizes Nacionais da Educação visam orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, considerando os documentos municipais e estaduais delas decorrentes.

Essas Diretrizes têm um papel importante na organização desse nível de ensino, por constarem de um documento que orienta as práticas pedagógicas e docentes que deverão ser desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino, com o intuito de alcançar os objetivos propostos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) é outro documento, organizado em três volumes, que traz reflexões sobre aspectos como: creche e pré-escolas no Brasil, concepções de criança, educação, de instituição e do profissional da Educação Infantil, como também dos eixos de trabalho no âmbito de experiência da formação pessoal, social e de conhecimento de mundo.

Os pressupostos legais da Educação Infantil auxiliam na fundamentação teórica das propostas pedagógicas das escolas e orientam a prática docente possibilitando ao professor reflexões sobre o ensinar e o aprender de modo que atendam às especificidades da criança de acordo com os objetivos gerais dessa etapa da Educação Básica. Dessa forma, as questões legais que designam os direitos de aprendizagens na Educação Infantil são resultados de lutas e movimentos realizados pela classe operária, grupos de mulheres e de movimentos sociais relacionados a outras esferas que com sua intensa mobilização provocaram mudanças no cenário educacional, e especificamente na Educação Infantil.

No que se refere às questões legais, apresentamos os relatos das interlocutoras deste estudo presentes no memorial da prática docente. Desse modo, a compreensão das professoras é importante por que percebem as políticas educacionais como fortalecedoras dessa etapa de formação da criança o que pode ser evidenciado na descrição da professora Cristiane ao relatar em sua narrativa que “[...] são vários as políticas desenvolvidas de regulamentação da Educação Infantil no Brasil (a Constituição de 1988, as leis do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Nacionais de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1999, e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006 [...])”. Na fala da professora fica evidente seu conhecimento sobre os documentos legais que regem a Educação Infantil, revelando que o seu fazer docente está fundamentado em princípios legais e que este depende da compreensão sobre eles.

A professora faz referência à Constituição Federal de 1988, reconhecendo a importância da valorização da infância. Explicita, ainda, a LDB nº 9.394/96, que assegura os direitos da criança a uma educação de qualidade. Enfatiza também os RCNEI e DCNEI, que norteiam a Educação Infantil apresentando discussões sobre objetivos, habilidades e outras orientações necessárias para a prática pedagógica e docente.

Nessa perspectiva, Kramer (2009), Corsino (2009) e Oliveira (2007) contribuem ao mencionarem que a Educação Infantil passou por transformações sociais, culturais, legais e pedagógicas possibilitando o redimensionamento da prática docente com o intuito de atender às necessidades educacionais nesse nível de ensino. Portanto, as leis devem assegurar uma maior qualidade na educação de crianças e para que isso aconteça é preciso repensar as políticas de formação de professores, dando importância às discussões sobre a aplicabilidade dessas leis e principalmente do acompanhamento e monitoramento da Educação Básica e especificamente da Educação Infantil.

Os documentos legais devem ser analisados, refletidos, interpretados e discutidos nos espaços formativos para que os professores tenham conhecimentos sistematizados do que tratam esses documentos em relação à Educação Infantil para que assim adquiram argumentos necessários para lutar pelos direitos da criança. Diante desse contexto, a professora Claudicilene, em sua narrativa, chama a atenção para o fato de que os “[...] *documentos como Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Educação - PNE, também são bases legais que subsidiam a Educação Infantil. A mais nova atualização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, destaca a Educação Infantil como complemento da educação familiar articulando vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar[...]*”. A interlocutora dá ênfase ao Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como ao PNE, mas demonstra conhecimentos sobre os outros documentos legais que asseguram os direitos das crianças nas escolas de Educação Infantil.

É oportuno ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA foi aprovado em 1990, trazendo mudanças significativas para a criança e o adolescente em relação aos direitos e deveres assegurados por lei. Através desse documento se deu a criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Infância e da Adolescência que tem o objetivo de realizar estratégias para a definição da política municipal de atendimentos e fiscalização das entidades que as executam. Também foi criado o Conselho Tutelar, cujo objetivo consiste no atendimento de casos em que ocorra a violação dos direitos da criança e do adolescente, verificando a garantia dos serviços públicos, tais como: a falta de vagas para as crianças da Educação Infantil nas etapas da Educação Básica, entre outras atribuições.

Com esse intuito, o Plano Municipal de Educação colaborou para a sistematização e organização pedagógica assegurando o cumprimento da legislação vigente para o atendimento das crianças com qualidade. Suas ações favoreceram desde os equipamentos pedagógicos até as condições físicas e estruturais da escola por meio do planejamento a longo prazo. Sobre isso, recorreremos ao pensamento de Bobbio (1992), ao referenciar o fato de que os direitos sociais se convertem em direitos positivos e estes são processos inscritos no âmbito das Constituições ou das Leis em geral. Dessa maneira, a narrativa da professora revela que tanto o ECA quanto o PNE colaboram para a garantia de direitos da criança na Educação Infantil, sendo imprescindível que os profissionais da Educação tenham conhecimentos acerca dos fundamentos teóricos presentes nesses documentos.

A professora Iracema, por sua vez, expressa em sua narrativa: “[...] *os documentos legais que eu conheço e que auxiliam no desenvolvimento da minha prática docente, posso mencionar: As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que objetivam garantir à criança os conhecimentos e aprendizagem por meio de suas diretrizes orientadoras nas Políticas Públicas, planejamento e execução das práticas pedagógicas na Educação Infantil; A Lei de Diretrizes e Bases/96 que orienta sobre a finalidade dessa primeira etapa da Educação Básica [...]. São esses os principais documentos legais que contribuem na minha prática docente para educar e cuidar de crianças*”.

Com base no seu relato, é possível perceber que a professora Iracema conhece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a LDB 9.394/96, e isso fica evidente quando ela enfatiza que as informações explicitadas nesses documentos são essenciais para o desenvolvimento da sua prática docente pelo fato de orientarem o planejamento e execução da prática pedagógica do professor. A prática docente, quando refletida sistematicamente e fazendo uso da criticidade, provoca mudanças na ação dos professores e redireciona a uma nova postura diante das situações cotidianas do processo educativo.

Sobre esses aspectos recorreremos a Perrenoud (2002), que discorre em seus estudos que a prática reflexiva consiste numa relação analítica com a ação e provoca mudanças e/ou pressupõe uma postura na forma de ser professor. Portanto, os professores exercem um papel de grande importância no processo de interpretação e reinterpretação das políticas de educação e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação dessas políticas, sendo imprescindível a articulação de estratégias que garantam um efetivo diálogo entre a prática docente e as indicações legais, evitando distanciamentos nesse processo.

A escola deve proporcionar espaços de estudo, diálogo e discussão das leis, além do planejamento de estratégias para sua implementação. A participação em fóruns e outros espaços democráticos auxiliam na compreensão e ampliam o debate na sociedade tendo em vista que pensar coletivamente como implementar uma lei sem descaracterizar as concepções da instituição e a efetivação de um atendimento de qualidade, será um diferencial para prática docente, contribuindo diretamente na ação docente e garantindo que os direitos da criança sejam cumpridos. Toda legislação elaborada em prol da Educação Infantil prevê uma prática docente de respeito à infância, cujos principais eixos são as brincadeiras e interações articuladas com experiências e saberes das crianças – conforme orientam as diretrizes.

Dessa maneira, a professora Joelma, em sua narrativa, descreve que “*os documentos legais que auxiliam no desenvolvimento da prática docente são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, PNAIC, estou conhecendo a BNCC, bem como aprecio a leituras de pensadores, teóricos que muito contribuem com a educação*”. A interlocutora destaca as Diretrizes Curriculares como o documento que tem papel fundamental para prática docente pelo fato de proporcionar reflexões e orientações sobre o trabalho pedagógico nesse nível de ensino, além de discutir sobre os eixos norteadores para a Educação Infantil Nacional, de modo a direcionar sobre as diferentes necessidades formativas para as crianças, favorecendo as experiências corporais, sensoriais, expressivas, bem como as diferentes linguagens, a diversidade e a autonomia. Nesse aspecto é que as Diretrizes elencam princípios, fundamentos e procedimentos definidos com o objetivo de nortear e/ou orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2014), explicitado pela professora tem contribuído no processo de formação e na prática docente dos professores da Educação Básica, por ser um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o intuito de assegurar que todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental estejam alfabetizadas e por possibilitar que os professores da Educação Básica tenham orientações sobre suas rotinas e organização do trabalho pedagógico fazendo uso das sequências e projetos didáticos que favorecem uma melhor prática docente e aprendizagem para seus alunos.

Esses argumentos estão em consonância com o pensamento da Kramer (2006), segundo o qual a Educação Infantil deve ser compreendida como uma etapa da Educação Básica que tem como papel o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, reconhecendo

seu contexto social, cultural permeado pela valorização do eu e do outro, favorecendo suas aprendizagens em diferentes situações do cotidiano escolar.

Em relação a esse aspecto, a interlocutora Liziane apontou em sua narrativa que “[...] além da Base, podemos contar com outros documentos que norteiam a Educação Infantil, a começar pela LDB, seguida pelas discussões reflexivas do referencial - RCNEIS, com a ampliação deste para os DCNEIS - Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que auxiliam a prática, ampliando os conhecimentos e fortalecendo o trabalho docente”. A professora Liziane explicita como documentos legais para a Educação Infantil a BNCC, que está em processo de implantação, a LDB, os RCNEIS e DCNEIS. Assim, podemos dizer que esses documentos foram elaborados a partir de toda uma conjuntura de discussões e movimentos sociais em prol dos direitos das crianças. Oliveira (2005) contribui com esse diálogo ao enfatizar que os documentos legais para a Educação Infantil dão suporte para o trabalho pedagógico e subsidiam a ação docente auxiliando na realização do planejamento escolar e servindo com um material didático pedagógico para consulta e reflexões sobre objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil.

Nesse contexto, a professora afirma que os pressupostos legais para a Educação Infantil auxiliam a sua prática docente, ampliando seus conhecimentos e fortalecendo seu trabalho. Zabalza (1998) esclarece que as escolas da Educação Infantil, bem como de outros níveis de ensino, são espaços de socialização, integração e de aprendizagem da criança que devem oferecer um ensino de qualidade contribuindo para o desenvolvimento infantil nos aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais. Desse modo, é importante que os professores tenham conhecimentos teóricos sobre as bases legais desse nível de ensino para que, assim, realizem sua prática docente imbuídos nos documentos legais e promovendo uma ação educativa responsável, ética e com autonomia.

A professora Mariza relatou que sua prática docente na Educação Infantil, “[...] é fundamentada de acordo com os documentos legais para a Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC”. A narrativa da interlocutora Mariza destaca os principais documentos legais para a Educação Infantil, o que nos orienta a entender que sua prática docente é fundamentada no amparo legal presente nesses documentos. Destacamos no relato da professora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por compreendermos que essas diretrizes exercem uma função importantíssima para o campo educativo por serem um “[...] um plano orientador das ações da

instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela serão educadas e cuidadas” (BRASIL, 2009, p. 13).

Cabe destacar que as conquistas legais desencadearam avanços e desafios para o desenvolvimento da criança e principalmente da prática docente dos profissionais que nessa etapa atuam. Diante desses aspectos, anunciamos a importância da leitura, discussão e interpretação reflexiva dos documentos legais que regem a Educação Infantil para compreendermos as questões reais do espaço educativo, com o intuito de interferir positivamente.

3.2 Objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil

A construção e elaboração de saberes na educação infantil para a melhoria da prática docente é permeada por objetivos, funções e finalidades que foram desencadeadas pela legislação vigente a partir de debates e reflexões com profissionais da Educação e de outras áreas. É importante compreender esses aspectos por considerarmos que a organização do trabalho docente é realizada por ações que dinamizam a prática em sala de aula. Nesse contexto, o professor deve conhecer os objetivos da área em que atua de maneira eficaz considerando o planejamento como componente importante para o processo de ensino e aprendizagem, bem como a organização e situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil para a professora Liziane “[...] tem como objetivo geral o desenvolvimento integral da criança; é o que garante os documentos legais que a norteiam. Tem a função importante de valorizar as peculiaridades de cada criança inseridas na escola até seus 5 anos de idade, e promovendo seu desenvolvimento em todos os seus aspectos”. A professora apresenta seu objetivo da Educação Infantil que está em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Destaca como função a valorização da criança em seu contexto sociocultural, estimulando e desenvolvendo de forma integral.

Com base na descrição da professora em relação ao desenvolvimento integral da criança, podemos entender que essa função é de responsabilidade da escola com complementação da família em uma relação dialógica de parceria e responsabilidade social. A criança ao ser acompanhada no seio familiar retorna à escola para um melhor desempenho de seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, cultural e emocional, conforme esclarece Kramer (2006), quando diz que a criança vivencia experiências sociais que devem ser

consideradas no espaço escolar para o aprimoramento da formação de sua identidade e autonomia.

A professora descreve, ainda, em seu memorial da prática docente que “[...] *essa etapa da Educação Básica tem o papel, segundo os documentos que a norteia, de cuidar, educar e estimular as crianças nas diferentes áreas de seu desenvolvimento. É nessa etapa escolar que as crianças experimentam o mundo fora de seu contexto familiar, começam uma nova fase de sua vida, aprendem a conviver com outras pessoas, crianças e adultos diferentes do seu contexto e de seu cotidiano familiar. Atualmente a Educação Infantil deixa de ser um espaço onde apenas realizava cuidados básicos, de assistencialismo, e ganha uma nova roupagem, garantindo um atendimento de mais qualidade, priorizando o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança*”. Com base nos aspectos relatados pela professora, ficam claros os seus conhecimentos sobre os objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil e que estes pressupostos teóricos contribuem para o exercício docente promovendo uma ação pedagógica educativa e não mais assistencialista.

O cuidar, o educar e o estimular, descritos pela professora, são funções da Educação Infantil que, de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), são indissociáveis e necessários para o desenvolvimento da criança. Desse modo, o professor precisa refletir no cotidiano de sua prática docente que a escola é um espaço de valorização da criança. Portanto, o cuidar, educar e estimular devem ser princípios básicos para o processo de ensino aprendizagem.

Destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) como um documento que norteia a prática docente, apresenta as orientações gerais sobre a criança, o educar, cuidar e brincar. Discute, ainda, sobre o professor da Educação Infantil, organização do referencial, objetivos da Educação Infantil, a instituição e o projeto educativo. Nesse documento chamamos a atenção para os objetivos gerais da Educação Infantil, por reconhecer que a prática docente nesse nível de ensino deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação da criança. Nessa direção, o referencial apresenta como objetivos gerais da Educação Infantil:

- [...]desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

A prática docente, com base nesses objetivos gerais, garante às crianças o seu desenvolvimento integral a partir dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, promovendo uma educação que atenda às necessidades reais das crianças e ao mesmo tempo desperte no professor a responsabilidade docente do ensinar e aprender. É importante destacar, nesse sentido, que a criança está em processo de construção de sua identidade escolar e para isso requer práticas docentes que estimulem a linguagem, o conhecimento de si próprio a partir de suas potencialidades, limites e manifestações culturais propostas pela escola. Nessa perspectiva, é preciso que professor conheça e se aproprie dos objetivos gerais da Educação Infantil necessários à formação da criança para que este os coloque em sua prática docente de forma clara, objetiva e eficaz.

Em se tratando disso, a professora Iracema relata que “[...] a Educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual e o social, complementando com a ação da família e da comunidade. É fundamentada na LDB/96 e em novas experiências que observamos o importante papel da Educação Infantil para as crianças. Nesse período os pequenos recebem os primeiros comandos, vivem novos horizontes, fazem amizades proporcionando a socialização e a afetividade, possibilitando novas aprendizagens desenvolvendo a autonomia em um processo contínuo diante do cuidar e educar”. Para a interlocutora, a Educação Infantil é o lugar onde a criança interage e tem novas experiências construindo laços de amizade e estimulando sua autonomia e conceitos.

Desse modo, podemos apreender que as crianças estão em processo de formação de sua identidade social e autonomia. E, para que isso ocorra de maneira sistematizada e

organizada, a prática docente deve possibilitar ações didáticas em que a criança se sinta motivada a compreender o mundo que a cerca de forma crítica e reflexiva, por meio de práticas docentes que as conduzam a criar, imaginar e se perceber como partícipe de uma sociedade. Dessa forma, não se pode compreender a Educação Infantil apenas como um espaço recreativo sem organização pedagógica e fins didáticos como era visto no passado. Ao contrário, deve ser vista como um espaço de construção e desenvolvimento das potencialidades dessas crianças.

Reafirmamos, portanto, que a organização didática da prática docente deve ser orientada por objetivos que provoquem mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem considerando o contexto social, cultural da criança, os sentimentos, as emoções e singularidades presentes em cada idade. Contudo, o professor como mediador do processo de socialização da criança precisa propiciar práticas docentes que promovam a integração, atendam as individualidades e diversidades e que considerem as experiências vivenciadas no seio familiar. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 63), colaboram ao enfatizar que:

Os objetivos gerais da educação infantil estão formulados em termos de capacidades que as crianças devem dominar ao concluírem a etapa. Referem-se às capacidades cognitivas e linguísticas, afetivas e de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação e inserção social. Essas capacidades representam um crescimento pessoal obtido através da educação no sentido amplo: o que é preciso planejar, como faremos na escola para conseguir por meio da aprendizagem de determinados conteúdos, esses objetivos gerais.

Considerando os postulados teóricos dos autores, podemos dizer que a prática docente quando realizada de forma sistemática, contemplando os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais estabelece uma relação entre o planejar e o fazer docente na formação educacional da criança, estimulando suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e de equilíbrio social. Destacamos, ainda, a afetividade como fator importante para o processo de ensino aprendizagem, haja vista que a parceria entre a criança, o professor e família são essenciais para o melhor desempenho da criança.

A participação da criança nas atividades desenvolvidas na escola favorece o desenvolvimento de habilidade e competências, sendo imprescindível que o professor a possibilite cotidianamente por meio de rotinas diárias, garantindo uma relação harmônica entre todos que fazem parte do espaço educativo. Essa compreensão justifica a importância e o reconhecimento das atividades lúdicas como forma de integração e socialização entre as crianças.

Nessa perspectiva, relembremos que a Educação Infantil assumiu várias funções: assistencialista, compensatória e a função do cuidar e educar presente hoje na ação docente com o propósito de atender as crianças até os 5 (cinco) anos de idade, propiciando “[...] interações das mais diferentes naturezas, pois se acredita ser a diversidade e a heterogeneidade elementos privilegiados no enriquecimento do universo infantil” (MACHADO, 1995, p. 27). Dessa maneira, a prática docente realizada nos espaços de Educação Infantil deve ser pautada em objetivos e habilidades que estimulem e desenvolva as crianças de acordo com sua faixa etária considerando suas limitações e aprendizagens.

Nessa linha de pensamento, o relato da interlocutora Claudicilene expressa que a Educação Infantil *“tem como objetivo proporcionar condições para que seja promovido o bem-estar da criança, seu desenvolvimento emocional, físico, intelectual, moral e social, ampliação de suas experiências e estímulos do interesse pela descoberta do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade”*. A professora explicita em sua narrativa que *“o papel da Educação Infantil [...] é o CUIDAR em espaço formal, contemplando a alimentação, limpeza e lazer. [...] EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. [...] ESTIMULAR as diferentes áreas de desenvolvimento, aguçar sua curiosidade e proporcionar boa relação entre ambas criança e escola* (as palavras foram destacadas pela interlocutora em seu memorial da prática docente).

A professora compreende que a Educação Infantil deve assegurar o desenvolvimento da criança nos seus mais diferentes níveis considerando seus contextos sociais, culturais, afetivos e experienciais. Explicita o cuidar e o educar, que são funções interdependentes, ou seja, são indissociáveis pelo fato de um depender do outro favorecendo o trabalho pedagógico nas mais diversas situações do contexto escolar. A integração dessas funções é importante para o desenvolvimento da criança no âmbito da Educação Infantil por considerar tanto os aspectos afetivos, os biológicos que envolvem a saúde e higiene, bem como os cuidados cognitivos que garantem uma aprendizagem significativa. O estimular presente na narrativa da professora remete à compreensão de uma prática docente que favoreça a autonomia e desperte na criança o desejo de aprender.

Desse modo, é necessário o trabalho coletivo da família e da escola, que tem uma função importante por complementar a ação familiar e deve ser parceira colaborando nas ações que norteiam a prática docente, estimulando as crianças a participarem das atividades propostas e acompanhando seu desenvolvimento integral. Para isso, Kramer (2005, p. 82) colabora ao dizer que

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

De posse desses argumentos, apreendemos que o cuidar exige habilidades implicadas na prática docente, requer atenção e sensibilidade de perceber a criança a partir de suas características físicas e emocionais com a intencionalidade de contribuir para o seu bem estar, tarefa essa que demanda tempo, responsabilidades e integração entre cuidar e educar com possibilidades e encaminhamentos para a prática docente de qualidade.

A função de cuidar e educar no contexto da Educação Infantil é sempre presente, pois vem colaborar com a sua finalidade que é “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa finalidade realça os objetivos gerais e funções dando ênfase à criança em sua totalidade, devendo ser compreendida como um ser em processo de formação e que a escola juntamente com a família tem a função de cuidar e educar para que esse desenvolvimento integral ocorra de forma qualitativa. Porém, tal função depende “[...] de práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2009, p. 32).

Nas palavras da professora Joelma: o “[...] objetivo da Educação Infantil na minha concepção é de desenvolver a criança na sua concepção de ser, da inteligência emocional ao conhecimento de diversas linguagens, aprimorando o brincar como pilar do crescimento. Sobre a finalidade associa a trajetória da criança nas interações com o meio, com os pares, oportunizando a formação integral em conformidade com as aprendizagens relevantes e significativas. E a função da Educação Infantil é fortalecer a identidade coletiva e ampliação de saberes, acolhendo e respeitando a individualidade de cada criança”. O relato da professora enfatiza os aspectos cognitivos, emocionais e de formação da criança por meio das interações através das atividades lúdicas e da relação coletiva entre as crianças e professores. Joelma cita a linguagem como um dos aspectos de desenvolvimento da criança capaz de contribuir para a socialização e integração nos grupos sociais ao quais pertence.

Em relação a esses argumentos, recorreremos aos estudos de Vygotsky (1998), Wallon (2005) e Kishimoto (2002) quando expressam que as crianças interagem com as outras e esse processo de interação proporciona a socialização fortalecendo os vínculos afetivos por meio

de atividades lúdicas e de situações diversas estimuladas pelos professores em sua ação docente. Enfatizam, ainda, que a relação entre crianças e adultos é importante para a relação afetiva e emocional. Portanto, a prática docente na Educação Infantil deve perpassar ações pedagógicas diversas para garantir que as crianças tenham direitos de aprendizagens de acordo com seu nível de ensino e faixa etária.

A interlocutora Mariza em sua narrativa destaca que a *“Educação Infantil utiliza as diferentes linguagens de forma a compreender e ser compreendida, expressando ideias, sentimentos, necessidades e desejos, e avançar no processo de construção de significados, desenvolvendo capacidades de ampliar relações sociais, tendo como finalidades o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*. A narrativa da Mariza apresenta a finalidade da Educação Infantil focalizando a linguagem e outros aspectos que conduzem à construção de significados para a criança. Isso ajuda a compreender que as capacidades de ampliar as relações sociais relatadas pela professora são tarefas docentes que requerem uma ação educativa que estimule a criança a se relacionar consigo mesma e com os outros.

Oliveira-Formosinho (2007) colabora com esses fatos ao enfatizar que um dos maiores desafios do trabalho pedagógico na Educação Infantil é voltado para a prática docente, que deve assegurar à criança um ensino de qualidade que promova a participação, integração, socialização e atitudes para construção de competências cognitivas, afetivas e sociais da criança. Portanto, o saber-fazer na Educação Infantil está relacionado à ação didático-pedagógica eficaz, dinâmica e prazerosa, estimulando e desenvolvendo a criança em todos os seus aspectos, favorecendo a construção de sua identidade e autonomia.

Nesse sentido, a professora Cristiane, em sua narrativa, explica que: *“[...] o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. Espera-se que a criança desenvolva seu lado socioafetivo e cognitivo e que sejam garantidos o tempo e espaço para a realização desse processo. Outro aspecto muito importante a ser alcançado durante a etapa da Educação Infantil é o favorecimento da iniciativa e da autonomia*. Cristiane descreveu ainda, que *“na Educação Infantil a criança inicia sua vida escolar vivenciando, assim, a construção de conhecimentos, aprende a ouvir, respeitar a opinião dos outros, e a cumprir as regras de convivência social”*. O objetivo, função e finalidades da Educação Infantil estão expressos na narrativa da professora que os considera com o importante papel de socializar, integrar e

desenvolver a criança para que cresça com autonomia e valores necessários para o conviver em sociedade.

Dessa maneira, recorreremos aos estudos de Machado (1995), que considera a Educação Infantil como um nível de ensino pautado na construção da identidade da criança a partir de princípios, objetivos e finalidades que devem ser compreendidos pelos professores para que tenham uma prática docente de acordo com a realidade do contexto social no qual as crianças estão inseridas.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, visa o atendimento de crianças de forma integral que necessitam de cuidados básicos importantes para o desenvolvimento de suas capacidades educacionais. Para que esse atendimento seja realizado com qualidade é preciso que as escolas estejam estruturadas fisicamente, com mobiliários adequados, professores qualificados, uma gestão escolar democrática acompanhada de práticas docentes que promovam a socialização, diálogos permanentes e estímulos para contemplar os direitos de aprendizagem das crianças.

Assim, o desenvolvimento infantil depende de práticas docentes inovadoras, organizadas e planejadas sistematicamente com objetivos e estratégias que contemplem as dimensões sociais, culturais, afetivas e intelectuais e que permitam que a criança desenvolva sua criticidade por meio da socialização, integração e diálogos nos espaços educativos considerando suas experiências pessoais e coletivas.

3.3 Concepções de infância, criança e Educação Infantil

As concepções de infância, criança e Educação Infantil vêm sendo historicamente construídas e modificadas ao longo dos tempos, devido ao contexto social, econômico e cultural em que as crianças estão inseridas. Compreender essas diferentes concepções é perceber que a Educação Infantil está em um processo de reflexão constante sobre a educação de crianças no contexto escolar e principalmente sobre os mecanismos necessários para que esta educação seja de qualidade e que atenda às necessidades de cada faixa etária.

Desse modo, para dialogar sobre a infância é preciso considerar os estudos da Sociologia e da Antropologia, a existência dos diversos contrastes regionais em que se encontram as crianças, e os conceitos formalizados pelo grupo social onde habitam. Isto se torna necessário por que a concepção de infância depende da relação social e educacional. Kramer (1999, p. 271) colabora, nesse sentido, quando enfatiza que as concepções “sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis

que desempenham variam com as formas de organização social”. Assim, o contexto social das crianças deve ser refletido para a formação de conceitos sobre a infância.

Nessa perspectiva, apresentamos a concepção de infância de cada interlocutora da pesquisa, a partir das narrativas escritas no memorial da prática docente e das discussões realizadas nas rodas de conversas. Realizamos as transcrições e analisamos com base nas concepções teóricas de estudiosos da infância no contexto da Educação Infantil possibilitando reflexões e diálogos.

Ainda no âmbito dessa discussão, a professora Cristiane compreende a infância como *“uma das partes mais importantes da vida do ser humano. [...] é na infância que a criança deve receber carinho, muito amor, compreensão e acima de tudo atenção e respeito [...]. Vale ressaltar que a infância dá suporte para a atuação durante todas as fases da vida, pois se a criança tiver uma boa infância ela saberá lidar com as diferentes situações que irá vivenciar na vida adulta estabelecendo várias relações com o mundo”*. De acordo com a professora, a infância é uma fase da vida humana que requer atitudes e cuidados para o seu desenvolvimento moral, pessoal e ético. Elucida, ainda, sobre a importância de educar e cuidar nessa fase como momentos essenciais para a formação da criança.

Dessa forma, a infância tem sido estudada por vários campos do saber, determinando conceitos diversos, como declara Sarmiento (1997) em suas pesquisas ao mencionar as concepções históricas da infância, numa perspectiva adultocêntrica, esclarecendo a realidade social e cultural da criança é ocultada. Logo, é preciso a ruptura do modelo epistemológico sobre a infância que foi instituído historicamente.

Destacamos para a compreensão da concepção de infância os estudos de Phillippe Ariés (1986), que em seu livro “História Social da Criança e da Família”, discorre sobre a ideia de infância que não tem mais de dois séculos de existência. Antes, casava-se logo que se atingia a puberdade, trabalhava-se logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos ou a aprendizagem nas oficinas. Eram encaminhadas para a guerra assim que pudessem desempenhar qualquer função militar, de pajem a tambor. Reinava-se em qualquer idade, logo que morresse o suserano, vivia-se no mundo dos adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças.

O autor referido contribuiu para o estudo de imagens e concepções de infância ao longo da história apresentando fatos sobre a ausência do sentimento dessa fase na Antiguidade, em função dos altos índices de mortalidade infantil e pelas funções designadas às crianças na infância. Assumiam responsabilidades precoces, fato este que determinou na

definição de criança com um adulto em miniatura. Kramer (2003, p. 17) colabora, ao dizer que o

[...] sentimento de infância não significou o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada um adulto em potencial, dotado de capacidade de desenvolvimento.

Dessa maneira, o sentimento de infância foi assumindo diferentes significados, por considerar a criança a partir do seu contexto histórico, social e cultural principalmente em meados dos séculos XVII e XVIII nos países europeus. Ariés (1986) enfatizou os múltiplos fatores que delinearão a formação do sentimento de infância como um processo de escolarização tais como a fabricação de brinquedos direcionados às crianças especificamente e o crescimento do sentimento de família como responsáveis pela educação da criança na infância.

Sob essa ótica, a interlocutora Claudicilene define infância como “[...] o grupo social, do tipo permanente que considera tanto aspectos internos quanto externos. Há várias infâncias e o meio onde a criança está inserida determina isso. A criança é um ser ativo, competente, agente e produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e futuras”. A professora enfatiza sua compreensão sobre essa fase destacando que há várias infâncias e que precisa da ação docente de maneira sistematizada e que atenda os anseios da criança, estimulando e educando para a vida.

A respeito desses fatos, Barbosa (2006, p. 76) destaca que “[...] junto ao novo sentimento de infância são inauguradas novas práticas e teorias para governá-la”. O pensamento do autor reafirma uma nova concepção de infância advinda da modernidade que trouxe consigo o conceito de infância como aquela em que a criança é vista como um indivíduo a ser educado pela família de modo a prepará-lo para a vida adulta. Assim é desconstruído o conceito da criança como um adulto em miniatura surgindo um novo em que criança é considerada um ser de direitos e que está em desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Essas considerações sobre a infância da Antiguidade à Modernidade aguçam a concepção de infância explicitado por Charlot (1986, p 108) ao defender que a infância deve ser considerada a partir de uma perspectiva social. Dessa maneira, “[...] a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social metafísico”. O autor nos chama atenção para a necessidade de a criança ser compreendida na infância a partir da sua identidade sócio-histórica construída pelo convívio social e que estas são influenciadas com base nos interesses sociais, políticos e econômicos.

A professora Iracema, em sua narrativa, registra a infância como “[...] *uma fase composta por pequenos seres que pensam e vivem cheios de criatividade, imaginações, curiosidades e possibilidades de viver o agora, o presente, esperando pelos adultos que os acompanham, conduzir e instigar essas possibilidades*”. A professora define a criança como um ser pensante e que está o tempo todo criando e recriando e que depende de incentivo e atenção. A sua narrativa nos remete à importância da participação da família no contexto escolar, situando a função do adulto na mediação e orientação da criança.

Dessa maneira, ao dialogar sobre a infância, não se pode referir a essa etapa como uma abstração, mais sim como um conjunto de fatores que devem ser levados em consideração para a compreensão e formulação de conceitos, desde a concepção de infância na visão assistencialista, compensatória ao contexto educacional, social e de ser em formação. Esses argumentos condizem com as pesquisas de Ariés (1986), quando especifica que a particularidade da infância não é reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Seguindo a linha de raciocínio, a interlocutora Liziane expressa que a infância “[...] *se caracteriza como uma fase inicial da vida humana; nesse grupo social apresenta muitos aspectos que a identifica, a fantasia, a imaginação e a ludicidade, é nesse espaço de vida que se ampliam as experiências infantis*”. A professora caracteriza a infância como uma fase e reconhece a criança como um ser em crescimento e que depende de prática docente que favoreça o brincar, o socializar, o integrar, o estimular e as trocas de experiências entre criança-criança e criança-adulto. Kuhlmann Júnior (2001, p.31) contribui esclarecendo que, para entender a infância, é importante um olhar crítico em relação à condição de ser criança a partir das relações sociais, uma vez que devemos

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localiza-las nas relações sociais, etc. reconhece-las como produtoras da história.

De acordo com as considerações do autor, compreendemos que a criança reconhecida como produtora de sua própria história passa a ser considerada como um ser em formação e em construção de sua identidade infantil e essa responsabilidade depende da ação direta da família e da escola que, dentre outras questões, deve garantir o desenvolvimento de suas

potencialidades por meio de práticas docentes reflexivas e dinâmicas considerando as experiências e vivências das crianças em seu contexto familiar e social.

A professora Mariza descreve em sua narrativa que “[...] *a infância vem se modificando através dos tempos e dos diferentes contextos sociais. Para interpretar o significado atribuído à infância, deve-se compreender sua trajetória dentro da história e quais os tratamentos e a relação das crianças com a sociedade*”. Para a interlocutora Joelma, a infância “[...] *é uma fase de desenvolvimento da criança que requer atenção da família e da escola de maneira a possibilitar os avanços necessários para o seu amadurecimento cognitivo, afetivo e social*”.

As narrativas das professoras elucidam que para descrever uma concepção de infância é preciso considerar o contexto histórico e social da criança, levando em consideração suas vivências e experiências em seu grupo familiar. Dessa maneira, é importante o acompanhamento da família durante a infância e de outras fases, bem como de toda escola, estabelecendo uma parceria que favoreça uma aprendizagem eficaz e significativa.

Observamos que a infância possui diferentes representações sociais para as interlocutoras Claudicilene e Cristiane, na qual a família contribui na construção dessa fase ao motivar o estabelecimento de momentos lúdicos com brincadeiras envolvendo a relação entre o adulto e a criança, reafirmando o pensamento de Kishimoto (2002) ao enfatizar que as brincadeiras realizadas na infância promovem a formação de um adulto com autonomia e outras habilidades e competências desenvolvidas por meio das atividades lúdicas vivenciadas na infância.

Nessa perspectiva, as professoras rememoram sobre sua infância durante as rodas de conversas tendo a possibilidade de explicitar sobre como foi essa fase em suas vidas. A infância para as professoras Cristiane e Claudicilene foi permeada de momentos lúdicos. Elas enfatizam que vivenciaram uma infância de cumplicidade e aproveitam para relatar que seus pais sempre incentivavam a brincarem, sua mãe todas as vezes que realizava as compras do mês trazia bonecas e bombons para cada um de seus irmãos.

A professora Claudicilene ficava com a função de costurar as roupas para as bonecas, conforme relata: “*como eu era a mais velha, tinha como obrigação cuidar dos irmãos e na hora das brincadeiras brincava de professora e costurava as roupinhas para vestir as bonecas*”. Muitas vezes sua mãe confeccionava bonecas de pano: *a mamãe sempre nos presenteou com brinquedos, nos festejos elas sempre comprava brinquedos para cada um de nós. Há!!! Nós também brincamos no açude de onde morávamos, era fundo e hoje é que sabemos o perigo que corríamos*”, relatou a professora Cristiane. Ela pontuou que ainda hoje

tem brinquedos do tempo de sua infância, por isso trouxeram bonecas como forma de lembrar das brincadeiras que participavam.

Diante dessas narrativas, elucidamos que as professoras em sua infância tiveram a oportunidade de se relacionarem entre si e com as outras, e a família contribuiu ativamente nesse processo de socialização. Para Dahllberg, Moss e Pence (2003, p. 71), a infância

- [...] é a construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fator biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mais muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, eles têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância; as crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder.

As diferentes infâncias e crianças existentes no contexto social, para os autores, são fatores que devem ser levados em consideração no espaço educativo, pelo fato de que sua formação é socialmente construída no ambiente em que vive. Esses aspectos possibilitam a reflexão de que a ação pedagógica do professor da Educação Infantil deve ser permeada pelo reconhecimento da infância a partir dos relacionamentos sociais e culturais vivenciados por elas favorecendo a sua aprendizagem.

Desse modo, o professor deve estabelecer situações didáticas em que as vozes das crianças sejam ouvidas, motivando-as a participarem das decisões de maneira democrática, estabelecendo uma melhor relação com o adulto, fortalecendo os vínculos afetivos, sociais e culturais, desconstruindo conceitos em relação à criança como um ser humano que deve ser controlado, sem poder de decisão.

Os argumentos apresentados pelos autores, realçam a compreensão sobre infância e criança no espaço social, reafirmando a existência de muitas infâncias e crianças. Dessa forma, quando reconhecemos a criança como um ser de direitos que possui uma história de vida adquirida no convívio familiar, percebemos a importância de dar voz própria a ela e possibilitar que essa voz seja ouvida considerando suas experiências, gerando aprendizagens e seu desenvolvimento infantil.

Assim, fica claro que a relação entre a criança e o adulto envolve relações de poder que o adulto exerce sobre a criança com intencionalidade de educar e cuidar, estabelecendo assim limites para a sua formação moral e social de maneira amorosa, considerando as limitações e anseios da infância. Esses diálogos colaboram para reafirmar que a infância requer conhecimentos e ações orientadas e sistematizadas de professores para a melhoria da prática docente.

A professora Joelma descreveu que em sua infância “[...] *era muito sapeca, quando um braço estava ficando bom do gesso, eu já quebrava outro, eu pulava a janela, eu corria [...]*”. Recordou dos momentos em que sentava em um banco feito do tronco de babaçu com seus irmãos para conversar e contar histórias. Lembrou ainda dos piqueniques que participava com sua mãe e do batizado que realizava com seu boneco. De tudo ela brincava: de médica e de velocípede, presente que ganhou de seu pai.

A interlocutora teve uma infância regada de brincadeiras. Para Vygotsky (2007), essas atividades lúdicas têm um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança, a qual incorpora o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual baseado no significado e não no objeto, até porque no brincar inserem-se importantes funções, auxiliando a criança a aprender e interagir com o meio.

A criança ao brincar vai se apropriando de suas potencialidades, construindo interiormente o seu mundo; aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando seu desenvolvimento. Por isso, o brincar é considerado um dos meios mais propícios à construção do conhecimento.

A professora Mariza descreve que sua infância foi cheia de muitas brincadeiras tais como a queimada, elástico, em que utilizava na maioria das vezes o cipó da salsa. Em seu relato enfatiza ainda que “*brincava de ser professora, eu era a professora, as minhas primas, eram sempre as alunas. Brincava muito de casinha no mato mesmo, no interior, limpava tudo, fazia as repartições[...]*”. Explicou que assumiu responsabilidades muito cedo, devido à necessidade de ajudar em casa nos serviços domésticos; e pelo fato de residir na zona rural, almoçava cedo, pelo fato do transporte escolar sair ao meio dia para a escola.

As narrativas das professoras evidenciam o brincar como momento de socialização e interação entre a criança e o adulto, promovendo laços de amizade e companheirismo. Demonstram que nessa etapa tiveram a oportunidade de vivenciar experiências que ficaram marcadas em suas memórias por terem significados diversos com as relações familiares e posteriormente escolares. Portanto, “é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KURLMANN JR., 2001, p. 23).

Reconhecer as crianças como sujeitos históricos é dar importância a seus passos trilhados no seio familiar e escolar, e esse caminhar traz contextos importantes para o cuidar e educar. É importante salientar que consideramos as narrativas da infância das professoras porque compreendemos que suas histórias de vida são importantes para o entendimento do conceito de infância, descritos por elas no memorial da prática docente.

Assim, as professoras rememoraram sobre a sua infância e dialogaram sobre essa fase. Trazendo uma passagem de sua narrativa, a interlocutora Liziane descreve que a sua infância foi cheia de muitas alegrias: *“eu corria pelas ruas quando chovia, colocava uma folha do pé de uma mangueira ou um barco de papel e seguia até a esquina da dona Dagmar. Gostava de subir em árvores e a minha preferida era o pé de azeitona. Um certo dia meu pai comprou uma vaca e colocou no terreno do pé de azeitona e proibiu eu e minhas irmãs de ir até lá. Mas não obedeci, pedi minhas irmãs para tentar afastar o animal das proximidades da árvore e subi, quando de repente o animal retornou para o seu lugar preferido que era a sombra da árvore. Então, fiquei lá em cima do pé de azeitona até o papai chegar do trabalho para me tirar dali [...]”*.

O relato da professora anuncia que sua infância foi vivida com muitas brincadeiras e bastante alegria, tinha incentivo da família e que isso possibilitou a formação de habilidades e competências, destacando o desenvolvimento motor, dentre outras. Para Oliveira (2009), a infância vivida pela criança de maneira lúdica, com estímulos da escola e da família, provoca um melhor desenvolvimento motor, psíquico, social e afetivo estabelecendo entre a criança e os adultos relações significativas.

A professora Iracema, teve uma infância conturbada, pois, segundo ela, como residia na zona rural, precisava assumir responsabilidades muito cedo. Iracema afirma que *“suas brincadeiras foram poucas, minha memória apagou os momentos de minha infância, talvez seja por que foi muito sofrida”*. O relato da interlocutora permite inferir que em seu contexto social assumiu responsabilidades de adulta, reafirmando o que Kramer (1995) esclarece ao

dizer que a fase da infância ocorre em diferentes contextos, e que esses dependem dos aspectos culturais, sociais, econômicos e regionais do espaço em que a criança vive, fato explícito na narrativa da professora.

A mesma acrescentou: “*por isso realizo sempre atividades que envolvem o brincar em minha prática na Educação Infantil, para que as crianças lembrem de sua infância como um momento de alegria, interação e aprendizagem*”. A infância de Iracema influenciou em sua prática docente, na qual realiza em sua ação pedagógica atividades lúdicas permitindo que as crianças tenham experiências significativas em relação à infância.

Oliveira-Formosinho (2007) colabora ao direcionar que o trabalho docente tem ganhando novos direcionamentos em relação ao cuidar e educar, primeiro porque são indissociáveis, segundo é que as crianças estão sendo consideradas como seres humanos de direitos sociais e culturais e por último, que a escola de Educação Infantil tem que favorecer o desenvolvimento da criança levando em consideração os objetivos, funções e finalidades desta etapa de ensino.

De posse desses argumentos conceituais sobre a infância, ponderamos que as professoras compreendem o conceito de infância como uma fase de desenvolvimento da criança em processo formação e construção de sua identidade que requer da escola e da família atitudes voltadas para uma formação cidadã e que garanta aprendizagens diversas a partir das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Esses fatos não se distanciam da concepção de infância que é definida por Dahllberg, Moss e Pence (apud ANDRADE, 2010, p. 67) como uma “construção social contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas”.

A construção social enfatizada pelos autores nos faz refletir sobre a processo de segregação das crianças que no passado eram tratadas de maneira diferenciada de acordo com a classe social a qual pertenciam, ou seja, as crianças advindas da burguesia tinham uma infância regada de cuidados e atenção. A classe dominante não considerava a infância como um momento de interação e socialização com outras crianças que tinham que assumir tarefas que era de responsabilidade dos adultos. Dessa maneira, a infância quando conceituada levando em consideração o contexto social, cultural e econômico, apresenta a criança como um sujeito em formação. Para Moreira e Vasconcelos (2008, p. 171), a

[...] escola tornou-se uma instituição de ensino fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso.

Nessa direção, as diferentes definições de infância vêm possibilitar reflexões sobre como deve ocorrer à prática docente na Educação Infantil, que requer habilidades e competências para atender aos objetivos, funções e finalidades desse nível de ensino. Esta tarefa é designada pela escola com a complementação da família para que ambas desenvolvam as crianças de modo a oportunizá-las os direitos de aprendizagem e os campos de experiências.

No entanto, para que esses direitos de aprendizagem sejam alcançados é preciso inicialmente reconhecer a concepção de criança e de Educação Infantil para que assim a prática docente aconteça de maneira sistematizada, organizada pedagogicamente e considerando as singularidades de cada criança para a promoção de um ensino de qualidade como propõem os documentos legais.

Em relação à infância, as professoras, no decorrer das rodas de conversa e na escrita do memorial, reconhecem tratar-se de uma fase da vida que requer atenção da escola, da família e da sociedade por ser uma etapa de formação de habilidades das crianças e que essas dependem do meio social, cultural e escolar em que estão inseridos. Assim, elas esclareceram que o professor da Educação Infantil deve ter um conjunto de habilidades para o educar e o cuidar. No entanto, ao discutirmos a concepção de criança, torna-se imprescindível retomarmos a infância como uma fase de construção social da criança que tem lugar, espaço e tempo internacionalizados para direcionar suas aprendizagens.

De posse desses argumentos, as interlocutoras conceituam a criança levando em consideração suas experiências docentes. É o que a professora Claudicilene descreve em sua narrativa: “[...] *quando se pensa em criança vem logo a ideia de brincar, cuidar, dar carinho, atenção e muita dedicação. Durante os primeiros anos de vida da criança, deve passar além de despertar os sentidos, desenvolver a sua linguagem para depois aprender a ler e escrever*”. A concepção que a professora tem sobre criança contempla os aspectos descritos nos documentos legais que regem a Educação Infantil, que apresentam a criança como um sujeito histórico em desenvolvimento, que requer a contribuição da sociedade, da escola e principalmente da família.

Desse modo, a concepção de criança como sujeito social e de direitos está presente nos estudos de Zabalza (1998), que define a criança como um ser “competente”, que ao adentrar a escola traz consigo vivências e destrezas e que cabe à escola aproveitar esses aspectos para promover seu desenvolvimento. Contudo, as concepções de criança e Educação Infantil estão relacionadas com as concepções de infância por ser uma etapa da educação básica em construção social de desenvolvimento integral da criança com aquisição de direitos advindos

das lutas e movimentos sociais com o intuito de atender as necessidades das crianças e de suas mães trabalhadoras nas fábricas.

A narrativa da professora Cristiane traz argumentos sobre a criança como um ser social e coloca o professor na posição de mediador do processo de ensino aprendizagem e responsável pelo seu desenvolvimento integral. Ela descreve: “[...] *as crianças mesmo sendo pequenas, elas sabem muitas coisas. Cabe ao professor(a) assumir a sua função essencial de mediador, organizando situações para que as crianças aprendam através da brincadeira construindo conhecimentos e valorizando o mundo infantil. As crianças apresentam diferentes linguagens e quando interagem com o mundo são capazes de expressar diferentes ideias despertando a criatividade a partir de uma relação com o mundo e com os outros*”. A professora explicita, ainda, que as diferentes linguagens apresentadas pelas crianças favorecem a formação de sua identidade social e afetiva, promovendo habilidades, competências e conseqüentemente melhor qualidade no ensinar e no aprender.

Podemos destacar que a criança, ao adentrar a escola, traz consigo conhecimentos adquiridos no convívio social e que estes são importantes para a formação de sua identidade e autonomia. As atividades lúdicas por meio das brincadeiras presentes no relato tanto da professora Cristiane como das demais reforça as anúncias de Kishimoto (1999, p.36) ao afirmar que “[...] se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais; o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la”. Assim, o brincar faz parte da cultura social da criança e se constitui-se na Educação Infantil como eixos de aprendizagem e de sociabilidade.

A professora Iracema, por sua vez, enfatiza que “[...] *em todo esse cenário educacional, as crianças são as protagonistas, identifico-as como uns seres tão pequeninos, porém repleto de indagações, curiosidades e de muita energia, buscando por todos os lados direcionar suas curiosidades e inquietações; e nós na posição de educador, no uso de nossas competências e habilidades na área, temos que ensinar e não apenas transferir conhecimentos*”.

A narrativa da professora descreve a criança como ser social e protagonista de sua própria história, e que o professor deve possibilitar práticas docentes, considerando não somente os aspectos cognitivos, mas principalmente o desenvolvimento de habilidades e competências em consonância com o ensinar e aprender. Nesse conceito apresentado pela professora é importante destacar que ela descreve a criança como um ser em movimento, que

busca suas aprendizagens por meio da curiosidade e que esta tem relação com o espaço e tempo social em que se encontra.

Kramer (2003) colabora com essa discussão ao informar que a educação da criança pequena é um direito social que deve ser assegurado por ações coletivas e individuais que garantam uma vida digna com acesso à saúde e educação de qualidade. Nesse sentido, o reconhecimento da criança como cidadã de direitos permite que a prática docente seja alicerçada com foco em garantir que as crianças tenham direitos de aprendizagem de forma eficaz e com responsabilidade social. Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (1998a) contribui com essa discussão ao destacar que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do que fazem parte.

As concepções de criança variam de acordo com o contexto social e considerar esses aspectos é importante para que o trabalho educativo ocorra de maneira democrática e emancipadora, haja vista que na sociedade existem outros grupos sociais com modos, crenças e costumes diferenciados. A criança, como ser social e histórico, faz parte de uma sociedade, de um grupo familiar com características próprias, que sentem e observam o mundo com seu olhar infantil a partir das interações do mundo e com o mundo por meio da relação entre si, com outras crianças e os adultos. A compreensão de criança nesse contexto conduz à desconstrução de um conceito de criança estático, “bibelô”, engraçado e imitador do adulto, conceito esse presente na obra de Ariés (1986, p.36) “Histórica Social da Criança e da Família”.

Realçamos diante desse pressuposto a narrativa da professora Joelma que considera a criança como um “[...] *ser ingênuo na sua concepção, capaz de edificar sua identidade ao longo das fases da vida*”. Partindo desse posicionamento da professora, podemos inferir que ela considera a criança com um sujeito em formação de sua identidade e que necessita de cuidados, atenção, orientação, durante sua trajetória na Educação Infantil e nas demais etapas de ensino. É perceptível que a professora reconhece a concepção de criança na sua dimensão afetiva, social, cultural e cognitiva.

A Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) apresenta diálogos sobre as modificações existenciais sobre a concepção de criança que passa a ser reconhecida como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, é considerada como um sujeito de

direitos, um ser sócio-histórico e produtor de cultura. Essa concepção determina um novo olhar para redimensionar a prática docente na Educação Infantil e aguça a necessidade de uma formação continuada de professores neste nível de ensino. Destacamos nesse cenário o Parecer nº 022/1998 das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil que estabelece que as crianças são seres humanos com potencialidades que devem ser estimuladas a alcançar seus sonhos, anseios e ultrapassar limitações.

Dessa maneira, sobre a criança, a professora Mariza narra: “[...] *para mim é um ser frágil, verdadeiro, não é impotente, possui conhecimentos, cabe ao professor valorizar e acolher para estimular e possibilitar a formação de pensamentos*”. A criança como um ser frágil é uma visão culturalmente estabelecida pela sociedade por considerá-la por muito tempo como um ser humano indefeso, conceito que foi modificado a partir de estudos e pesquisas sobre esse campo educacional.

Nessa perspectiva, compreender a criança como um ser pensante, que possui características próprias e faz parte de uma sociedade, permite que as vozes que ecoam de suas ações sejam refletidas e consideradas de maneira singular, provocando atitudes positivas para o cuidar, educar e integrar da criança. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental ao propor práticas docentes que estimulem a formação de pensamento, sendo necessário acolher e valorizar a criança diante de suas histórias de vida cotidiana vivenciada na escola, no seio familiar e com outras crianças, até porque “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

A professora Liziane, enfatiza: “*atualmente a concepção que se tem de criança é diferente de anos atrás, onde a criança permanecia com seus pais até chegar na idade de escolarização, isso tudo pelo fato de considerar a criança um ser indefeso e ingênuo. Hoje, a concepção de criança é algo muito amplo, pois ela ganha um espaço significativo dentro da sociedade, um ser com características próprias*”. O relato da professora chama atenção pelo fato de fazer uma relação da concepção de criança do passado e presente definindo-a como um cidadão de direitos, que interage e se relaciona nos diferentes contextos, que traz consigo heranças culturais e sociais próprias.

Assim, a criança como um ser ativo interage consigo e com os outros, constrói sua identidade pessoal, desenvolve sua linguagem, aprende, observa, fantasia e dá sentidos e significados as coisas que a cercam. Delgado (2004), expressa sobre isso ao dizer da importância de conhecer as crianças, sobre os que elas têm em comum, o que compartilham, quais são as características e semelhanças que as definem no grupo social, para que assim os professores tenham condições de redimensionar sua prática docente.

Nessa perspectiva, a professora Mariza em sua narrativa descreve que *“a educação infantil é a primeira porta de acesso da criança à sociedade, pois ela tem a oportunidade de construir seus próprios conhecimentos e aprendizagens, sendo capacitada para desenvolver suas habilidades. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica com o objetivo de desenvolvimento integral da criança. Para uma Educação Infantil de qualidade, precisa de profissionais com bom nível de formação, ambiente seguros, acolhedores e estímulos à participação ativa da criança”*. A narrativa da professora destaca a concepção de Educação Infantil contemplando função e finalidade que devem possibilitar a construção da autonomia, a formação da identidade, a relação social, cultural, afetiva e cognitiva.

Outro ponto destacado na narrativa da professora é a qualificação de profissionais que atuam nesse nível que, para ela, deve ter uma formação sólida e que atenda as reais necessidades das crianças no espaço educativo, fortalecendo os vínculos de afetividade, reciprocidade e respeito ao próximo. Ela reforça a importância dos estímulos para a participação ativa da criança, desde a estrutura física da escola até as práticas docentes inovadoras que devem ser operacionalizadas reconhecendo as especificidades do aprender e ensinar.

Machado (2004, p. 27) salienta que *“a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados”* e que as experiências vivenciadas na Educação Infantil favorecem o desenvolvimento da personalidade, da afetividade, da autonomia e inteligência promovidas pela interação entre as crianças, os professores, a família e a sociedade.

A professora Cristiane, argumenta que *“na Educação Infantil a criança inicia sua vida escolar vivenciando assim a construção de conhecimentos, aprende a ouvir, respeitar a opinião dos outros e a cumprir as regras de convivência social”*. A professora Iracema esclarece que a educação infantil é onde *“os pequenos recebem os primeiros comandos, vivem novos horizontes, fazem amizades proporcionando a socialização e a afetividade, possibilitando novas aprendizagens, desenvolvendo a autonomia em um processo contínuo diante do cuidar e educar”*. Os argumentos das professoras estão focalizados na função da Educação Infantil e apontam para a importância das relações afetivas para o processo de socialização da criança, favorecendo a formação de sua identidade e percepção sobre o contexto social em que vive, adquirindo assim valores essenciais para conviver com o outros.

Em relação à afetividade, destacamos Wallon (1975), que em sua obra *“Psicologia e Educação na infância”*, dialoga sobre as emoções e a afetividade como fatores determinantes para o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Destaca em suas discussões, ainda,

quatro domínios funcionais que auxiliam na formação da personalidade do ser humano, sendo eles: o ato motor, o conhecimento, a afetividade e a pessoa. Os domínios explicitados em sua obra possuem campo de ação e organização de acordo com cada indivíduo. Dessa maneira, a prática docente de professores da Educação Infantil deve considerar os estados afetivos da criança manifestados na escola e que estão vinculados à sua disposição e manifestações orgânicas.

A Educação Infantil para a professora Joelma é uma *“etapa que oferece condições de ampliar relações sociais de pares entre si, de estímulo às diferentes áreas do desenvolvimento da criança”*. A narrativa da professora anuncia a Educação Infantil como uma etapa que favorece o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões afetivas, motoras, psicológicas, sociais e cognitivas. Considera esse nível de ensino como favorecedor dos diferentes estímulos da criança, corroborando com os estudos de Vygotsky (1998) sobre a importância das relações sociais para a construção de sentidos e significados como fator determinante para o desenvolvimento da linguagem e de outros aspectos relacionados à criança.

A professora Claudicilene ressalta que *“podemos compreender o termo educação infantil como um processo pertencente ao desenvolvimento humano que vai sendo estabelecido à medida que vamos construindo nossos conceitos”*. A concepção de Educação Infantil descrita pela professora enfatiza o desenvolvimento humano e a construção de conceitos que são importantes para a prática docente. Ela compreende que *“a educação infantil é uma fase em construção que se inicia na infância determinando a formação de conceitos sociais e culturais pela criança”*.

Desse modo, o relato da professora está em consonância com o que descreve o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), segundo o qual *“a educação é um elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal”*. Esse documento apresenta afirmativas importantes quando define a educação na infância como necessário para a sua formação pessoal, social e cidadã.

Nessa discussão, a professora Liziane, relata que a Educação Infantil *“é a primeira etapa na Educação Básica, compreendendo entre 0 a 5 anos de idade, objetivando o desenvolvimento integral das crianças, onde tem as possibilidades de evoluir a cada fase e adquirir as habilidades específicas. É nessa etapa que a criança inicia sua vida escolar, sendo estimulada a construir suas hipóteses e garantir aprendizagens”*. Os diálogos

apresentados pela professora Liziane anunciam a importância de considerar as habilidades específicas da criança de acordo com sua idade cronológica para um melhor desenvolvimento.

A professora coloca a concepção de Educação Infantil como uma fase singular, visto que a criança inicia suas experiências escolares promovendo seu desenvolvimento, assim “a maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e o tipo de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 53). Podemos dizer que a Educação Infantil como uma etapa da educação básica não tem a finalidade de preparar a criança para o Ensino Fundamental. Pelo contrário, deve ser entendida como uma etapa para desenvolver a criança de forma plena e harmoniosa considerando seu contexto social e cultural. O professor, ao compreender essa concepção, tem a possibilidade de refletir sobre a função da escola garantindo que os direitos de aprendizagem sejam adquiridos pela criança a partir dos campos de experiência.

Portanto, as narrativas das professoras sobre as concepções de infância, de criança e de Educação Infantil nos aguçam a afirmar que elas demonstram domínios teóricos e práticos sobre esses conceitos e principalmente sobre o saber-fazer, alicerçados às necessidades da criança na infância. Percebemos, ainda, que as professoras reconhecem a importância de considerar as histórias de vida de cada criança para a reelaboração de saberes por meio de ações planejadas reflexivamente. É importante destacar que a compreensão das professoras sobre a infância, a criança e a Educação Infantil, favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências levando em conta as especificidades da aprendizagem infantil e colaborando para a melhoria da qualidade de ensino.

The page is framed by a decorative border. At the top, there is a collection of school supplies including colored pencils, a ruler, a protractor, a pair of scissors, and a fountain pen. The middle section contains several abstract, colorful scribbles in green, yellow, red, and blue. At the bottom, there is an illustration of two children, a girl with blonde pigtails and a boy, both wearing backpacks and holding hands. The girl is holding a red pencil. There are also some colorful dots and a small globe at the bottom center.

4 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4 A FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação, os saberes e a prática docente na Educação Infantil têm sido alvo de discussões nos espaços formativos. Assim, compreender, refletir e analisar os pressupostos teóricos que abarcam essas temáticas possibilitam uma construção e reconstrução de conceitos e interpretações novas sobre os mecanismos necessários para a formação de professores, bem como os elementos que compõem a prática docente na Educação Infantil. A palavra “formação”, de acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2002), deriva do latim *formatione* e é interpretada com o sentido de formar, instruir, por meio da interação e de transformação de conhecimentos. Esta decorre de processos contínuos por meio da reflexão crítica da realidade escolar, implicando em mudanças da prática docente tecida pelos conhecimentos teóricos, práticos, científicos e pedagógicos, articulados aos saberes da experiência que conduzem o professor a aperfeiçoar sua ação docente. Dessa maneira, pretendemos com esta seção caracterizar como a prática docente na Educação Infantil é operacionalizada em sala de aula e descrever os desafios inerentes à prática docente na Educação Infantil.

Desse modo, a prática docente está vinculada a formulação de objetivos intencionalizados que dinamizam o fazer do professor, oportunizando a elaboração de estratégias que facilitem o trabalho pedagógico. Assim, a formação de professores contribui para a reflexão da/na ação por meio de diálogos e experiências relatadas nesses espaços, levando-os a criar e recriar possibilidades para um melhor desempenho da sua ação docente.

Portanto, iniciamos as discussões estabelecendo um diálogo sobre a formação de professores na Educação Infantil por considerarmos que ela ocorre durante toda a trajetória profissional do docente e por reconhecermos que ela proporciona ao professor refletir sobre os saberes e fazeres da sua profissão e ação pedagógica. Destacamos as questões teóricas sobre formação de professores, saberes e prática docente na Educação Infantil realizando um delineamento pelas suas especificidades, com base nas concepções teóricas de Brito (2007), Day (2001), Imbernón (2002, 2006, 2010), Demo (2002), Pimenta (1999, 2001), Franco (2012) e outros pesquisadores que fundamentam as temáticas, realçando a teoria e a prática como pressupostos necessários a formação de professores.

4.1 A formação de professores na Educação Infantil

A Educação Infantil tem se destacado no cenário educacional, principalmente no que diz respeito aos profissionais que nela atuam. Sendo assim, a formação de professores deste nível de ensino representa um processo contínuo que proporciona o desenvolvimento do professor como pessoa, profissional e cidadão. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) trouxe discussões sobre a formação de professores na Educação Infantil que se intensificaram ao longo dos anos, com o intuito de atender as dificuldades e anseios desses profissionais.

Nesse contexto, a formação de professores na Educação Infantil permite a construção da reflexividade crítica e ao mesmo tempo a formação de novos conceitos, fornecendo os meios para elaboração de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de aprendizagens socializadas, o que ocorre como um instrumento de trabalho pessoal e criativo. Dessa maneira, é importante destacarmos que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está imbricada no fazer do professor, perpassando as habilidades e competências, aspectos estes que são formalizados nos espaços de formação.

Diante desses aspectos, é preciso que os professores estejam motivados a aprender por meio de reflexões, diálogos e experiências vivenciadas por outros professores da Educação Infantil, (re)elaborando novos saberes que nortearão o fazer em sala de aula na perspectiva de práticas docentes que atendam as reais necessidades das crianças. Oliveira (2005) argumenta que a formação docente deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente aqueles que expressam emoções e singularidades para assim interagir com crianças. No entanto, os conhecimentos acadêmicos não são suficientes para o exercício da docência, pois são necessários conhecimentos práticos e uma formação contínua com ênfase em práticas docentes inovadoras para atuação na Educação Infantil e promoção de um ensino com qualidade.

A legislação nos propõe a pertinência de uma formação que contemple de fato os problemas enfrentados pelos professores na Educação Infantil, e para tanto o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001, p. 27) em suas diretrizes colabora nesse enfrentamento das necessidades reais das crianças no campo educativo, propondo que:

a formação dos profissionais da educação infantil merece uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a cinco anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de

reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

O Plano Nacional de Educação-PNE (2001) nos direciona para a qualificação dos profissionais da Educação Infantil, que exige a formação superior e não mais a formação de nível médio normal. Essa qualificação deve ser com base em conhecimentos científicos que favoreçam o desenvolvimento das crianças nas suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. No entanto, a formação superior é apenas o início da trajetória profissional dos professores, pois estes necessitam da formação continuada para a melhoria do seu trabalho pedagógico e para auxiliá-los na elaboração do planejamento e outras situações didáticas.

O avanço nas políticas públicas educacionais refletido na exigência da formação superior dos profissionais provocou uma melhoria na qualidade da Educação Infantil no país, no entanto, muitas reflexões surgiram sobre a importância de esses professores estarem repensando sobre sua prática docente e principalmente de reelaborarem novos saberes a partir dos fazeres em sala de aula. Os espaços formativos são o lugar ideal para a construção de novos conceitos que se detinham durante a formação inicial.

Dessa forma, as propostas de formação de professores, de acordo com Imbernón (2002), devem ser consideradas como desafios de formar para a mudança e para a incerteza. Mudança no que se refere às influências da sociedade provocadas pelos avanços tecnológicos que interferem diretamente no campo educativo e incerteza porque a docência passa por indagações sobre o ensinar e o aprender que provocam a redefinição de novas possibilidades da ação pedagógica de professores da Educação Infantil. Nessa perspectiva, apresentamos no Quadro 7 a genealogia do conceito de “conhecimento e sua relação com a formação” tendo como base as contribuições de Imbernón (2010).

Quadro 7 - Relações entre os conceitos de Conhecimento e o de Formação

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Imbernón, 2010, p.24.

O quadro representado pelo autor nos direciona a reflexões intensas sobre as transformações existentes entre a forma de ver o conhecimento formador nos professores com as formas de ver a formação de professores e as metáforas que nos transmitem uma relação entre a prática dos professores em cada época de ensino. Assim, podemos analisar que a formação de professores tem em seu contexto histórico uma trajetória de lutas e redefinição da proposta de formação que teve avanços a partir da década de 1970, período chamado de início da era da formação de professores, e que culminou nos anos de 1980 possibilitando uma preocupação nos processos formativos de professores, a partir da necessidade da formação inicial que até então se dava pela motivação individual.

A formação de professores ganhou um novo rumo na década de 1980, pois foi influenciada pelas revoluções industriais migratórias, dos movimentos e reformas provocadas pelo sistema capitalista. A técnica que prevalecia naquela época dava espaço para a discussão da reflexão prática e crítica, porém de forma ainda tímida. A racionalidade técnica era predominante nesse período e o professor para ser bom precisava ter competências técnicas e, além disso, mostrar resultados significativos. Da mesma forma percebemos essa atitude na atualidade de muitas escolas.

Na década de 1990 a formação continuada teve sua importância por contribuir para a resolução de problemas deixados pela formação inicial, que possibilitava ao professor se

“aperfeiçoar” de forma técnica ao mesmo tempo com o perfil de treinamento a partir de cursos padronizados. Sobre isso, Imbernón (2010, p. 19) diz que o modelo de treinamento

[...] é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros.

Nessa perspectiva, a formação de professores era vista como uma reprodução de modelos prontos a serem seguidos – por isso a importância do treinamento. Esse aspecto foi essencial para que se refletisse sobre a necessidade de reorganização da formação continuada de professores, pois deu ênfase à conscientização da relação teoria e prática associada à nova concepção de formação. Os avanços tecnológicos, os conflitos sociais e a nova caracterização do sistema capitalista nos anos 2000 impactaram no processo de formação, pois o contexto social influenciou novos direcionamentos sobre o ensinar e o aprender, levando a mudanças no cenário da formação de professores.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que os processos formativos de professores são desencadeados em todos os espaços educativos em que atuam. Assim, ao mencionarmos a importância da formação de professores da Educação Infantil, devemos levar em consideração que ela é fundamental para a (re)elaboração e (re)construção de saberes e deve apoiar-se na reflexão e ação, bem como nas mudanças dos processos formativos considerando as capacidades, habilidades e competências.

Nesse contexto, a formação de professores emerge como uma necessidade na atualidade não como forma de complementar a formação inicial, mas como uma maneira em que o professor descobre novas competências e saberes, bem como alternativas para desenvolver no seu cotidiano de sala de aula, pois sabemos que houve muitos avanços no contexto educacional, no ambiente social, pessoal e cultural das crianças.

Vale ressaltar que é preciso adequar-se às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação de professores. Contudo, a formação ultrapassa a prática docente pelo fato de provocar inquietações e novos modelos que interferem de maneira positiva na prática docente em sala de aula. Ela reorienta e fortalece o comprometimento do ensino, ao mesmo tempo em que estimula ações coletivas e traz à tona novas alternativas para a ação docente.

Além disso, a formação de professores emerge sempre das limitações do trabalho docente e consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores. Por isso, compreender as especificidades e as singularidades desse processo é importante para que se reflita sobre: o que é ensinar? Para que ensinar? E como ensinar?

Nesse sentido, a formação de professores vem como processo de rompimento do individualismo, pois ela garante o trabalho colaborativo e principalmente a relação de bem-estar no espaço educativo.

Nessa perspectiva, a formação docente reorienta o professor sobre sua prática, formulando novas configurações sobre o seu fazer docente, oportunizando uma prática reflexiva competente, além de motivá-los a criar e reinventar os saberes necessários à ação docente. A formação inicial tem como função fornecer subsídios teóricos e práticos para que o professor tenha condições de exercer a docência com responsabilidade social e conhecimento pedagógico, pois o exercício da função de ensinar exige cada vez mais de profissionais autênticos e com habilidades e competências que atendam aos anseios dos alunos.

Assim, a compreensão acerca da formação inicial de professores na Educação Infantil deve levar em consideração as reflexões dos dez princípios apresentados por Day (2001, p. 16-17), que discorrem sobre as investigações realizadas sobre os professores, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que estes ocorrem, sendo eles:

- 1- Os professores constituem o maior trunfo da escola;
- 2 - Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida;
- 3 - É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo da carreira;
- 4- Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira;
- 5- O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham;
- 6- As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos;
- 7- O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores;
- 8 - Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente);
- 9 - O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor;
- 10- Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.

O autor nos traz princípios importantes para a reflexão crítica da ação do professor, e principalmente sobre o seu desenvolvimento profissional, que devem perpassar a formação inicial e continuada no sentido de ampliar e melhorar a qualidade do ensino. Os professores são pessoas que possuem limitações e necessitam constantemente de uma formação que atenda aos seus anseios e problemas existenciais no espaço educativo, e para isso é preciso que se tenha uma continuidade da formação inicial, até porque a educação é um processo social e cultural que está em constante transformação.

Nessa perspectiva, as professoras interlocutoras deste estudo escreveram em seu memorial as narrativas sobre o suporte pedagógico oferecido pelo sistema municipal de ensino em relação à formação continuada. Nesse sentido, apresentamos essas narrativas, fazendo uma análise e discussão de modo a compreendermos como ocorre a formação de professores na Educação Infantil onde as interlocutoras atuam.

A professora Cristiane declarou que o suporte realizado pelo sistema municipal de ensino “[...] é feito através encontros pedagógicos que acontecem com a presença de todos os professores. Ministrados por pedagogos e psicopedagogos além de coordenadores da Educação Infantil. Esses encontros são formações, palestras, rodas de conversas e oficinas. Acontecem com frequência e proporcionam aos docentes conhecer e compartilhar diversas experiências e modalidades de ensino que ajudam, dão suporte e tiram dúvidas sobre sua metodologia em sala de aula. É verdade que somente esses encontros não são suficientes. É preciso um olhar mais profundo sobre as escolas de Educação Infantil e sobre as próprias crianças, que muitas vezes apresentam problemas de aprendizagens e não são acompanhadas por um profissional especializado na área por falta de apoio do sistema. É necessário que aconteçam visitas desses profissionais nas escolas visando melhores condições de aprendizagem e permitindo ao docente esclarecer suas dúvidas”.

Os fatos descritos pela professora nos direcionam ao entendimento de que a formação de professores ofertada pelo sistema de ensino favorece o compartilhamento de experiências, possibilitando mudanças na prática docente. Nos remete, ainda, à ideia de que os momentos formativos realizados não são suficientes para atender as necessidades da professora, visto que os problemas de aprendizagem aparecem como uma das temáticas a serem dialogadas para subsidiar a ação pedagógica no campo educativo.

Dessa maneira, a formação docente precisa de mudanças significativas, ou seja, desde a atualização teórico-científica até o fortalecimento da prática profissional, além da participação ativa dos professores na elaboração da proposta de formação, de modo que expressem suas reais necessidades provenientes do fazer docente. Assim, as práticas de formação para professores da Educação Infantil devem ser pensadas levando em conta os saberes construídos a partir das dimensões da profissão docente, de forma que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia.

Quando nos referimos a autonomia, tencionamos a importância de o professor planejar, organizar sua ação didática e promover meios que garantam aos alunos uma aprendizagem articulada às dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. A formação deve ser entendida como um espaço de construção do conhecimento, de reflexão crítica e não

apenas como um espaço de reprodução didática pronta para ser seguida. Pelo contrário, deve ser um momento de construção e reorientação da prática docente levando em consideração os dilemas enfrentados pelos professores no dia a dia de sua sala de aula.

Apoiamo-nos em Perrenoud (2001, p.12) ao acrescentar que “não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas”. Com base nisso, percebemos que refletir sobre a prática docente na Educação Infantil não é uma tarefa fácil, requer além de maturidade profissional, saberes técnicos, teóricos e científicos aliados aos fazeres docentes. Portanto, o professor nos espaços formativos deve ser estimulado e motivado a considerar que os saberes docentes estão em constantes mudanças e indagações. Assim, o professor deve acompanhar essas modificações e a partir delas criar novas maneiras para realizar o seu trabalho docente.

Dessa maneira, a professora Joelma relata em sua narrativa que “[...] *A SEMED realiza as formações do PNAIC e do livro didático, este é escolhido pelos professores da Educação Infantil, utilizamos o conhecimento das letras, dos números, do eu, de mundo, indicado no livro, associando a outras estratégias para sistematizar o aprendizado. Enriquecemos as aulas com ludicidade, pois ajuda a vivenciar fatos onde as brincadeiras e os jogos são utilizados como ferramentas importantes, estruturando os conceitos de interação e cooperação*”. A interlocutora participa de formação continuada ofertada pela secretaria de educação, descrevendo como ocorrem os encaminhamentos de utilização do livro didático, que favorecem a sua prática docente. Apresenta como estratégias a ludicidade, fazendo uso de jogos e brincadeiras educativas, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Joelma declara, ainda, que “*a SEMED poderia oferecer situações didáticas mais relevantes: congressos, palestras, um sistema de acompanhamento às escolas mais intenso e cooperativos das ações pedagógicas às orientações aos professores, gestores e afins[...]. [...]No meu conceito os temas para serem refletidos nos encontros de formação: o exercício da reflexão docente, os desafios da escola pública com seus avanços e dificuldades, a criança e seu potencial e dificuldades, a afetividade (emoções e sentimentos), o desenvolvimento psicológico das crianças baseada nas teorias psicossociais, etc.[...]*”.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a formação continuada na Educação Infantil, de acordo com a interlocutora, deve possibilitar reflexões sobre a relação do que sabe e o que se faz no espaço educativo. Dessa maneira, a professora, enfatiza a necessidade do acompanhamento sistematizado nas escolas para um melhor desempenho, articulado à gestão

e aos docentes. Explicita temas que considera importantes para a sua formação e autoformação. Sobre esse aspecto, é importante a discussão de temas educacionais significativos para que os professores confrontem realidades diversas e atitudes a fim de propor mudanças diante da realidade em que atuam diretamente. Quando focalizamos o professor em seu desenvolvimento profissional mediado pelos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos, queremos realçar que este deve estar apto a lidar com as diversas situações que ocorrem no espaço campo educativo.

Nesse contexto, os avanços relacionados aos conhecimentos teóricos e práticos discutidos na formação docente implicam na modernização da prática docente por meio de modelos construídos e/ou formalizados durante os diálogos presentes nos espaços formativos relacionados à didática, currículo, avaliação, gestão de sala de aula, entre outros temas que envolvem este nível de ensino. É visível que essas mudanças educacionais oriundas da modernidade social, que trazem consigo uma reconceitualização da formação de professores pautada na busca de alternativas, asseguram um ensino para as crianças baseado nas habilidades, competências e na formação humana, ética e democrática.

Quando focalizamos o novo modelo de formação, pretendemos enfatizar a necessidade de rompimento dos modelos tradicionais para a (re)construção de uma realidade formativa com embasamento teórico-científico prático considerando a realidade local e respeitando as singularidades do fazer docente, redimensionando a práticas pedagógicas inovadoras. Imbernón (2010, p. 27) colabora quando diz que “a formação deve assumir parcelas de mudanças e inovação”. Desse modo, analisamos que o desprendimento de práticas do passado é importante para a elaboração de novas práticas por meio da reflexão na ação de modo a constituir práticas pedagógicas inovadoras que atendam aos anseios e dilemas no âmbito da escola e promovam uma melhoria no processo educativo, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72).

Diante desse delineamento, a mudança e inovação nos espaços formativos se tornam importantes por contribuírem, estimularem e motivarem os professores a participar dos momentos de formação, fazendo-os compreender que as ações direcionadas nesses espaços nortearão o seu fazer docente possibilitando as práticas inovadoras e garantindo uma eficácia no trabalho pedagógico. É certo que a formação de professores que atuam na Educação Infantil quando bem realizada desperta o entusiasmo do professor e o faz desenvolver novas habilidades e aptidões em seu fazer docente. No entanto, é preciso que se discuta o respeito, a valorização do outro e as diversidades existentes entre o fazer docente e as especificidades das crianças em cada faixa etária.

Desse modo, a narrativa da professora Liziane destaca que *“as ações pedagógicas e/ou ações de suporte pedagógico do Sistema Municipal de Ensino são desenvolvidas a partir do Departamento de Educação Infantil, dentre outros, que, a partir deste, apoiam a escola. A assessoria técnico-pedagógica busca e implementa formações continuadas para a equipe de professores do município, realizadas mensalmente com orientações pedagógicas em planejamento das ações didático-pedagógicas/acompanhamento das ações e atividades do livro didático, esse é realizado pela assessoria da editora. Ainda dispõe do acompanhamento do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que traz uma nova roupagem, com a inclusão da educação infantil.*

As declarações da professora explicitam que os encontros formativos propostos pelo sistema de ensino realizados mensalmente propõem uma dinamização do fazer docente, promovendo situações didáticas que favorecem o ensinar e aprender de maneira sistemática e intencionalizada. Ela relata que *“com o PNAIC reconfigurado, amplia-se a formação para a Educação Infantil, e assim a primeira etapa da Educação Básica inicia um momento importante de estudo e reflexão do seu papel dentro do Pacto Nacional, e com isso ampliando conhecimentos das práticas pedagógicas e docentes [...]. As formações promovidas pela Secretaria possibilitam aos professores inovarem e transformarem suas práticas docentes, garantindo desse modo, uma educação de qualidade”.*

Diante desses fatos narrados pela interlocutora Liziane, tornam-se perceptíveis as contribuições teóricas e práticas oportunizadas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC ao contemplar a Educação Infantil, por meio da formação continuada, favorecendo aos professores saberes diversos relacionados ao campo de atuação, estimulando-os, a analisar e refletir sobre sua prática docente a partir dos grupos de estudos possibilitando a sua formação e autoformação.

Nessa perspectiva, García (1999, p. 19) colabora quando afirma que a autoformação, *“é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e o resultado da própria formação”.* O termo *“autoformação”* postulado pelo autor chega à nossa compreensão como um processo contínuo em que o professor é responsável pela sua própria formação, propõe o aprender, dialogar e refletir sobre sua própria prática docente, tornando importante o debate sobre a autoformação de professores da Educação Infantil nos espaços formativos.

É importante evidenciar que a formação de professores é sempre (in)conclusa, ou seja, estamos aprendendo constantemente, e a prática do professor é lapidada com o passar do tempo, onde as novas práticas são remodeladas de acordo com as mudanças sociais,

tecnológicas, culturais e políticas. Outro ponto a destacar se refere às três categorias de experiências acerca do aprender a ensinar, que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino, sendo elas: as experiências pessoais, a experiência baseada em conhecimento formal e a experiência escolar e de sala de aula. Essas categorias nos induzem a pensar sobre a necessidade de valorização das experiências de vida, crenças e valores, bem como sobre os conhecimentos aprendidos na academia, relacionados às experiências da prática do professor na escola e em seu laboratório cotidiano que é a sala de aula.

Nesse contexto, há uma necessidade de uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional. Além disso, os docentes, para adquirirem a reflexão crítica, precisam em sua trajetória profissional refletir sobre os seus saberes e fazeres em sala de aula, tendo como ponto de partida a sua formação e autoformação no sentido de compreenderem sobre sua ação no espaço educativo.

A professora Claudicilene explicitou em sua narrativa que *“o sistema municipal de ensino busca através de formações do PNAIC, por exemplo, subsidiar meios de aprimoramento das práticas pedagógicas. Essas formações são importantes porque auxiliam, orientam o nosso fazer na sala de aula. [...] Contribuem para o desenvolvimento da leitura, compreensão e aprofundamento dos conteúdos abordados em sala de aula”*.

O relato da professora evidencia a formação continuada como necessária para auxiliar sua prática docente, enfatizando que os momentos dialógicos promovidos pelas leituras e discussões desenvolvem o aprofundamento teórico subsidiando a ação pedagógica na escola. Nesse sentido, a formação de professores deve ser articulada interativamente entre todos os envolvidos com a proposta de mudanças, organização, estruturação pedagógica e aprendizagens diversas para o domínio de intervenções didáticas futuras. O professor, ao ter maturidade profissional para ir em busca da sua autoformação, transforma os conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas discussões em experiências significativas por meio de representações e competências vividas ao longo do seu percurso profissional.

Compreendemos, que a formação de professores não se resume apenas à formação inicial, pelo contrário, é um processo contínuo que deve ser refletido constantemente e sua busca por ela é uma característica que deve ser incorporada pelo professor, ou seja, a

capacidade da autoformação. Os percursos pessoais e profissionais do professor devem ser valorizados nos espaços formativos, pois trazem consigo histórias de vida valiosas que podem auxiliar no cotidiano pedagógico. Nóvoa (1995, p.25) pontua claramente que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A formação docente realçada pelos argumentos do autor nos coloca que o saber da experiência articulado com a autonomia do fazer docente garante um olhar profundo em relação ao ser professor. O trabalho docente é uma tarefa árdua que requer profissionais com um conjunto de elementos que possibilite um bom desenvolvimento da ação pedagógica. Entre esses elementos podemos citar: competência técnica-científica, o envolvimento com a equipe escolar, o respeito e valorização do outro e conhecimentos teórico-práticos que envolvem o cuidar e o educar.

É visível, ainda, que muitos professores reconheçam as contribuições da formação, porém ainda se tem muita resistência para as novas práticas docentes, impossibilitando um bom desenvolvimento de metodologias nas escolas de Educação Infantil. Outro aspecto a considerar é quanto aos conteúdos que devem ser ensinados para as crianças, já que muitos professores ainda compreendem a Educação Infantil apenas como um espaço de integração afetivo e social não prevalecendo a dimensão cognitiva.

Nesse viés, a falta de comprometimento profissional por parte de alguns professores dificulta o caminhar pedagógico e isso talvez se deva pelo fato de a formação docente não atender às reais necessidades desses profissionais na Educação Infantil. De fato, o desenvolvimento de competências profissionais é alicerçado entre o fazer e o saber docente e os espaços formativos devem garantir a dialogicidade por meio da reflexão, da ação e da parceria entre a escola, gestão e o sistema formativo.

Nessa perspectiva, a interlocutora Iracema, enfatizou que *“com relação ao suporte pedagógico do sistema municipal de ensino, percebe-se que apesar dos avanços obtidos, ainda falta muito; desde a estrutura física dos espaços infantis, levando em consideração o contexto de que a primeira etapa da Educação Básica é delineada pelos eixos de interação e brincadeiras, ao processo de formação para profissionais. Nota-se que o município ainda tenta se encontrar nas propostas de Currículo Norteador ao processo educacional como um todo, pois o sistema municipal é desprovido desse instrumento de trabalho que dispõe de direcionamento que possa sistematizar e orientar nossas práticas educativas, sobretudo orientar na reconstrução de um Projeto Político Pedagógico de nossa escola[...]”*.

A professora Iracema em seu relato cita a formação continuada realizada pelo sistema de ensino, mas descreve em sua narrativa a importância da melhoria da estrutura da escola, expressa sobre a elaboração de uma proposta curricular municipal para nortear e orientar na redefinição do PPP e de outros documentos importantes para o campo educativo, destacando os planos de aula. Entendemos, nesse contexto, a preocupação da professora em relatar esses aspectos e sabemos que a mesma participa da proposta de formação oferecida pela SEMED, de modo que compreendemos que a formação docente permite um maior aprofundamento das relações teóricas-científicas, considerando os princípios éticos, didáticos e pedagógicos que mantêm a ação educativa a fim de atender as problemáticas da escola, implicando assim em inovação organizacional e curricular, obedecendo ao sistema de ensino.

Desse modo, as reflexões epistemológicas da prática nos processos formativos devem ser asseguradas e integradas consubstanciando na análise e reflexão na e sobre a própria ação. O professor, ao analisar sua prática docente e refletir sobre suas atitudes tem a oportunidade de (re)elaborar situações didáticas que melhorem a qualidade do ensino na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, fazer uma auto avaliação sobre o seu fazer em sala de aula, redimensionando-o.

Vale ressaltar também que os questionamentos da realidade educativa são uma outra característica proposta pela formação de professores, uma vez que os dilemas educacionais são presentes no cotidiano docente e responder as perguntas sobre determinadas situações vividas pelos professores no âmbito da escola promove discussões riquíssimas para a formação e autoformação do professor. Na medida em que os professores dialogam, refletem e constroem conceitos, possibilitam uma nova direção sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ensinar é um desafio constante enfrentado pelo professor que, além de dominar o conteúdo, necessita de habilidades múltiplas para atender as diferentes situações existenciais das crianças e por isso a formação de professores se torna imprescindível para a ação docente. Contudo, quando dialogamos sobre a formação docente na Educação Infantil, Pimenta (1999, p.31) nos coloca que:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

A preocupação com a formação de professores na Educação Infantil vem crescendo gradativamente devido à importância que é dada para os docentes que trabalham neste nível

de ensino, provocando inquietações para a melhoria da qualidade de ensino e, por conseguinte, sobre os procedimentos realizados nesses espaços formativos. Diante desse delineamento, é perceptível a contribuição da formação docente para o trabalho pedagógico dos professores, provocando mudanças significativas no contexto socioeducativo e na identidade profissional, que passa a ampliar horizontes sobre o ensinar e aprender. Em suma, é fundamental que se invista nos programas de formação para que os professores se qualifiquem, refletindo de maneira positiva na aprendizagem das crianças e, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades e competências.

Diante desse contexto, a professora Mariza explicitou em sua narrativa que “[...] o suporte pedagógico para os professores não é suficiente para se trabalhar com uma qualidade desejada e eficaz, no sentido de realização das atividades propostas a serem desenvolvidas na prática docente e pedagógica do professor [...]”. A professora descreve em seu relato que a insuficiência do suporte pedagógico por parte do sistema de ensino dificulta a sua prática docente, pontuando ainda que as “[...] formações pedagógicas para o professor são trabalhadas através de sequências didáticas, de acordo com os conteúdos do livro. São apresentados também sequência didática diferenciada do livro, onde desenvolvemos em sala de aula como forma de miniprojeto, tenho como exemplo a sequência da Arca de Noé, que foi apresentado na formação do PNAIC, foi vivenciada várias experiências, pois cada escola do infantil levou uma apresentação para compartilhar com os professores que participam da formação [...]”. Esses argumentos descritos pela professora nos fazem perceber que as formações continuadas são realizadas de maneira sistemática, com o planejamento a partir do livro didático do professor. É um espaço de construção e elaboração do trabalho pedagógico, pautado nas orientações contidas no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Dessa forma, as experiências compartilhadas nos espaços formativos estimulam o professor a redimensionar seus saberes e fazeres a partir da ação docente vivenciada em outros espaços escolares, permitindo a reflexão sobre a ação. Outro fato que é importante mencionar é que são muitos os olhares voltados para a Educação Infantil na atualidade, devido a sua importância para a educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e o aprimoramento das práticas de professores que nela atuam se tornou o foco central para a promoção de políticas públicas que atendam às dificuldades que não foram superadas na formação inicial. A falta de investimentos e interesse pelos municípios na adesão de políticas de formação de professores da Educação Infantil tem gerado desconfortos e causado tristezas

para os professores que se sentem desmotivados, desrespeitados e sem valorização de sua profissionalidade.

Diante desses fatos, argumentamos que a garantia do direito à educação exige cada vez mais do poder público a formulação e execução de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino e isso implica em ações que envolvam desde a estrutura física das escolas de Educação Infantil ao mobiliário e materiais pedagógicos de uso do professor, das crianças; assim como na formação de professores, gestores, elaboração de diretrizes curriculares, dentre outros aspectos que necessitam da destinação de recursos públicos para a sua realização.

Contudo, o contexto da formação de professores na Educação Infantil perpassa a construção e desconstrução de conceitos formalizados na formação inicial e assume uma nova categoria de “formação transcendental”, compreendida como uma formação que transcende o ensino e pretende uma atualização científica, pedagógica, didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adapte às mudanças e às incertezas que afligem a escola (IMBERNÓN, 2006).

Os estímulos provocados pela formação buscam o desenvolvimento da reflexividade crítica que norteia o fazer docente provocando mudanças significativas. O professor, à medida que reflete sobre sua prática docente, constrói novas percepções sobre o que realizava anteriormente em sala de aula implicando em mudanças necessárias à melhoria da aprendizagem e formação humana das crianças.

Outro aspecto a considerar é o currículo de formação dos professores da Educação Infantil que deve consistir em programas que contemplem situações teóricas e práticas articuladas aos problemas vivenciados pelos professores no âmbito das escolas, permitindo diálogos reflexivos e um olhar crítico e aprofundado do fazer docente. Com isso, a formação do professor deve estar ligada diretamente às tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, melhoria da qualidade de ensino e, principalmente, aos saberes e fazeres do professor, desde as problemáticas gerais e/ou específicas, em que a ação do professor nessa perspectiva deve ser embasada a partir do que se aprendeu na teoria por meio da formação, à aplicabilidade desses conceitos na prática, haja vista que o processo de formação produz a formulação de conceitos e atitudes para o exercício da docência.

Uma formação baseada na práxis do professor deve proporcionar discussões dialógicas que “dotem o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2006, p. 56). Nessa direção, a formação de professores deve favorecer a construção de habilidades e competências reflexivas sobre a

prática docente, e por isso temos a convicção de que o fazer do professor deve ocorrer de maneira comprometida e com responsabilidade ética, social e humanitária.

O professor, ao adquirir o conjunto de elementos necessários para o exercício da docência, que corresponde ao planejamento, o domínio de sala de aula e da teoria, entre outras características que definem seu papel na Educação Infantil, tem ainda que ter o perfil de pesquisador, voltado para a elaboração, interpretação e análise de conceitos relacionados ao seu campo de atuação, reforçando ainda mais a importância da formação profissional e das discussões reflexivas críticas que possibilitam um novo olhar sobre seus fazeres docentes.

Portanto, ser professor é perceber-se como sujeito ativo de mudanças e posturas diante da sociedade; é possibilitar que os alunos se sintam partícipes e transformadores do local em que habitam; é colaborar para o espaço de mudanças e tornar incertezas em certezas positivas e geradoras de aprendizagens. Nesta perspectiva, a formação de professores torna-se importante para o desenvolvimento de habilidades e competências pelo fato de contribuir constantemente para o desenvolvimento profissional docente, em que as experiências e vivências são fundamentais para a construção de novos saberes contribuindo para a reelaboração da prática do professor.

4.2 Os saberes como contributos para a prática docente

Estudos diversos em relação aos saberes docentes têm sido desenvolvidos no campo educacional, destacando Tardif (2000, 2002, 2016), Gauthier (2006) e outros autores que contribuem com essa discussão, relacionando os processos formativos do professor no saber fazer cotidiano de suas atividades docentes, focalizados na intencionalidade da prática docente permeada pelos saberes desenvolvidos no percurso profissional do professor, que englobam desde as experiências pedagógicas, curriculares, disciplinares, até as práticas organizacionais no campo educativo.

Nesse contexto, a nossa pretensão com esse diálogo é apresentar os saberes como um dos fatores determinantes para uma prática docente reflexiva na Educação Infantil, logo “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa, a identidade, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...]” (TARDIF, 2016, p. 11). Dessa maneira, o saber do professor está imbuído com o seu fazer na escola e na sala de aula, favorecendo uma ação pedagógica autônoma e com o ensinar e aprender de qualidade.

Nessa perspectiva, enfatizamos os saberes da experiência como importantes para essa discussão, haja vista que de seis professoras da Educação Infantil, apenas duas possuem a formação em Pedagogia exigida pela legislação atual para atuarem na Educação Infantil. Desse modo, evidenciamos as narrativas das professoras descritas em seu memorial e nas rodas de conversas sobre as contribuições dos saberes da experiência para a prática docente, por considerarmos que as experiências vivenciadas ao longo do exercício da profissão favorecem um melhor desempenho da ação dos professores, estimulando e desenvolvendo habilidades, competências promovidas pela reflexividade da ação no campo educativo e nos espaços formativos. Assim, os saberes experiências, de acordo com Tardif (2002, p. 49), são

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela, são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

O autor esclarece que o professor é antes de tudo uma pessoa, que traz consigo saberes pessoais, sociais e, por conseguinte, educacionais, que são transmitidos aos outros em diferentes contextos. Dessa maneira, os professores, ao desenvolver seus saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e de conhecimento do meio em que exerce sua professoralidade, incorporam-se a experiências oriundas das relações individuais e coletivas, norteando sua prática docente em todas as dimensões que envolvem a criança. A experiência adquirida pelo trabalho educativo do professor permite a retomada de atitudes reflexivas favorecendo uma ação didática pedagógica a partir dos fatos vividos anteriormente.

A professora Joelma relata que saberes experienciais de sua prática docente “[...] são necessários para trabalhar na Educação Infantil porque se articulam com os demais saberes, auxiliando o professor a se situar no desempenho de suas funções. [...] Os saberes da experiência vão oportunizando organizar ações para consolidar uma prática mais dinâmica e reflexiva nas atitudes diárias para melhorar a interação entre as crianças [...]”. Esses fatos narrados pela professora nos permitem enfatizar que, mesmo não tendo uma formação específica para atuar na Educação Infantil, as vivências experienciadas com crianças e demais pessoas que fazem parte do contexto escolar oportunizaram a construção de saberes que norteiam a sua prática docente, pautada na reflexão diária e na interação. Pimenta (2002) colabora, nesse sentido, quando faz uma definição do saber da experiência como aquele que

dá suporte para a construção da prática, pois a experiência profissional direciona o professor a (re)pensar e refletir sobre o que sabe a partir das experiências vivenciadas no âmbito da escola. Pimenta (2006, p. 20) contribui ao afirmar que

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Os professores experientes possuem pressupostos teóricos e práticos formalizados durante toda sua trajetória profissional, conduzindo ao fazer docente com práticas inovadoras e provocando o redimensionamento dos saberes e fazeres. Adquirem autonomia para a superação de limites no processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, desenvolvendo o pensamento crítico, partindo do problematizar e da formação de conceitos que devem ser incorporados permanentemente, de forma que as crianças sejam desafiadas a questionar, analisar e perceber o está a sua volta, construindo, assim, conhecimentos de forma significativa e eficaz.

Assim, a professora Claudicilene diz que “*os saberes [...] podem colaborar com a prática, sobretudo se foram mobilizados a partir dos problemas que as práticas colocam*”. Os problemas existentes no espaço escolar, de acordo com a professora, são solucionados a partir do que se viveu, ou seja, a relação entre os saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica com os saberes da experiência direciona a legitimação de uma prática docente que considere as singularidades das pessoas que fazem parte do campo educativo.

A escola, campo de trabalho docente, é um espaço de ensino e de muitas aprendizagens vivenciadas pelos alunos e professores cotidianamente e que no exercício de sua ação pedagógica se deparam com situações que requerem habilidades, competências e saberes práticos para lidar com a improvisação e interpretação de fatos do dia a dia. Recorremos ao pensamento de Gauthier (2006, p.28) quando esclarece que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nessa perspectiva, o ensino quando mobilizado pelo conjunto de saberes reflexionados aos fazeres docentes torna a prática mais significativa e produtiva.

No entanto, os saberes disciplinares e curriculares por si só não garantem o ensinar e aprender com eficácia. É necessário que os saberes pedagógicos e experienciais complementem os demais e que os professores façam uso desses saberes em seu ofício, desconstruindo o conceito de que os saberes acumulados ao longo de sua trajetória profissional devem ficar guardados, armazenados para uso pessoal.

A interlocutora Iracema relata: *“apesar de alguns desafios encontrados, observo que minha prática docente adquirida por anos de experiência e por formações continuadas, permite-me atuar com autonomia, responsabilidade e competência, buscando sempre uma educação de qualidade”*. A professora reconhece que as dificuldades enfrentadas ao longo de sua prática docente foram importantes para o aprimoramento de saberes de sua profissão, realça a autonomia, responsabilidade e competência relacionadas à sua prática e à formação continuada que participa. Para ela, cada experiência, exitosa ou não, é que fortalece a caminhada como professora.

Dessa maneira, os fatos relatados pela professora nos fazem definir que o trabalho do professor é assumido por várias atribuições e sentidos permeados pela reflexão na ação, ou seja, “[...] um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 250). Assim, a junção dos saberes necessários para a qualidade da prática do professor é influenciada pela atividade diária e pelo papel que exerce no espaço escolar.

A professora Mariza coloca: *“os saberes da experiência me fazem refletir sobre a minha prática, história, ações aprendidas com os professores na minha formação inicial, como despertou maior interesse em pesquisar e conhecer melhor os saberes da vida profissional docente, na organização do trabalho pedagógico, no diálogo com outros professores[...]”*. A reflexão da prática do contexto educativo, apresentada pela professora em sua narrativa reafirma que os saberes da experiência possibilitam um melhor desempenho docente em sala de aula e motivam a pesquisa, organização pedagógica e diálogos permanentes para alicerçar sua prática docente. Contudo, os professores possuem saberes diversos que foram acumulados desde a sua história de vida pessoal, de formação acadêmica, ao exercício da profissão docente, ou seja, o “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004, p.54) colaboram para a construção da identidade professoral, pois todo saber implica em um processo de aprendizagem que exige uma formalização e sistematização.

É importante esclarecer que os docentes têm uma relação com os diversos saberes, que não se reduz a mera transmissão de conhecimentos. Pelo contrário, o contato situacional com outros saberes compartilhados nos espaços escolares e formativos possibilitam o reavaliar e dinamizar a prática docente estabelecendo uma reflexão no fazer em sala de aula. Nesse sentido, a professora Liziane escreveu em sua narrativa: *“[...]busco a partir de estudos*

teóricos e de minha própria experiência ressignificar minha prática docente, levando em consideração os saberes adquiridos ao longo de minha atuação em sala de aula, equilibrando as teorias que subsidiam o meu trabalho docente, bem como a partir das experiências coletivas, que correspondem às trocas e diálogos entre outros professores e/ou assim possibilitar a construção de novos saberes, fortalecendo e assumindo a autoria de minha prática pedagógica diária nas relações entre professores, alunos, família e gestão escolar”.

O relato da professora evidencia que a relação teoria e prática favorece o desenvolvimento da ação didática na escola, elucidando que os saberes docentes são fundamentais para o exercício profissional na Educação Infantil, promovendo relações coletivas que estimulam o aprimoramento de metodologias de ensino. Assim, Tardif (2002) aponta quatro saberes relacionados à prática docente, fazendo uma diferenciação entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão, que ele nomeou como saberes da experiência, e no âmbito da formação de professores, conhecidos como saberes profissionais, destacando como saberes disciplinares aqueles que correspondem às disciplinas (português, matemática, ciências, história, geografia etc.) e os saberes curriculares advindos dos programas escolares com enfoque nos objetivos, conteúdos e métodos.

Dessa maneira, o autor, pontua que os saberes da formação profissional correspondem aos saberes adquiridos na formação inicial e continuada que foram incorporados à prática docente, mobilizando outros saberes, entre eles os pedagógicos. O professor em seu processo de formação inicial tem contato com as primeiras teorias educacionais promovendo reflexões tencionadas ao fazer em sala de aula, estabelecendo experiências necessárias para a prática docente.

A professora Cristiane expressa em sua narrativa: “[...] *as experiências nos fazem acreditar que já sabemos de tudo, mas não é verdade, ela nos ajuda sim, pois a cada dia nos deparamos com situações que só enriquecem nosso trabalho. Tudo que já sabemos nunca vai ser o suficiente, precisamos conhecer novas práticas, oferecer oportunidades de aprendizagem compartilhando o que já sabemos. [...] É fundamental que a experiência não priorize só o trabalho do docente como satisfação própria, como se fosse uma prática só para cumprir a carga horária sem nenhuma finalidade educativa, dessa forma o aluno fica prejudicado e a experiência aplicada pelo docente não teve sucesso, [...] as experiências são importantes para atuação do docente, mas é preciso estabelecer uma relação da experiência com a finalidade dessa prática.*

A prática docente na Educação Infantil é um processo contínuo, com mudanças constantes no cuidar, educar, estimular, planejar, brincar e outros. Desse modo, a narrativa da professora expressa que as experiências mobilizadas na profissão não são suficientes para a sua prática. O professor deve compreender que a escola é um espaço educativo dinâmico e que o docente deve assumir posturas novas cotidianamente e não considerar que os saberes da experiência acumulados no percurso profissional é que dinamizam a sua ação. Enfatiza também, que o sucesso das crianças está implicado no saber fazer do professor com intencionalidades pedagógicas direcionadas ao ensinar e aprender na Educação Infantil. Nesse aspecto, os saberes práticos ou experiências são determinados pelo saber-fazer do professor alicerçado nas interações entre os outros e com os outros. Para Tardif (2016, p. 50), os saberes experienciais possuem três “objetos”:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Os objetos citados por Tardif (2016) revelam pontos constituintes da prática docente, que possuem relação com a formação inicial e continuada, contribuindo sistematicamente para a formação da identidade do professor, permitindo reflexões sobre os saberes pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. O desenvolvimento da profissão docente marcado pelo *habitus* do professor fundamenta suas atitudes que, mesmo impostas pelas normas e sanções do sistema de ensino, favorecem uma reorganização didática.

Portanto, os saberes como contributos para a prática docente na Educação Infantil são permeados por reflexões e desafios mobilizados no campo educativo, que exigem cada vez mais profissionais qualificados, com habilidades e competências que garantam uma ação didática pedagógica eficaz, considerando a crianças em todas as suas especificidades e singularidades. Nesse contexto, os saberes da experiência advindos das professoras interlocutoras deste estudo foram importantes para compreender as práticas realizadas nos espaços escolares. Assim, reafirmamos que a construção desses saberes é desencadeada em toda trajetória de vida pessoal, profissional e, principalmente, nos espaços formativos desde a formação inicial até a formação continuada do professor.

4.3 A prática docente na Educação Infantil: diferentes concepções

Discutir a prática docente na Educação Infantil no cenário educacional contemporâneo é compreender que os diálogos no âmbito educativo são imprescindíveis para a reflexão,

ressignificação, (re)elaboração e compreensão sobre as diferentes concepções de prática docente. Contudo, as habilidades e competências desenvolvidas nos espaços escolares emergem do direcionamento dado pelo professor a partir da sua prática docente, articulado com os princípios norteadores do ensinar e aprender, garantindo uma aprendizagem eficaz e significativa.

Nesse pensamento, as pesquisas científicas e metodológicas têm provocado mudanças relevantes na produção do saber destacando Franco (2012), Veiga (1992), Pimenta (2001, 2008), dentre outros. Assim, a prática docente na Educação Infantil é permeada pela ressignificação do saber fazer que se dá nas múltiplas dimensões do ensinar e aprender, mediada pelas experiências situacionais do ser professor, que perpassam desde o exercício da autonomia à construção de conceitos da própria identidade docente.

É importante afirmarmos que muitas são as concepções de prática docente, mas nos pautamos inicialmente em discutir as concepções de prática pedagógica, por considerarmos que ela está interconectada com a prática docente, possibilitando desta maneira uma compreensão dessas práticas. Assim, tencionamos as argumentações de Veiga (1992, p. 6) que conceitua a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. A autora pontua que toda prática exercida na escola, originada pela construção e/ou idealização da equipe docente e articulada com um propósito educativo, se configura como uma prática pedagógica em que estabelece uma relação com o outro e para o outro a partir de diálogos críticos e reflexivos oportunizando espaços de possibilidades.

A intencionalidade carregada de expectativas do fazer é outra característica da prática pedagógica, que é determinada pelas práticas que se organizam com o intuito de atender os objetivos propostos do ensinar e aprender. Ela traduz a ação da práxis relacionando as necessidades do âmbito da escola, reorientando-as. A comunicação dialógica nos espaços formativos e principalmente na escola é importante para o processo educativo, haja vista que uma equipe escolar que interage e compartilha saberes articulados aos fazeres docentes abre caminhos para a construção de novas práticas pedagógicas e docentes, criando, assim, laços de união, respeito e responsabilidade profissional.

A educação é uma prática humana, social e histórica que está em constante transformação e acompanhar essas mudanças é uma das tarefas do professor, que deve incluir desde o planejar a sistematização dos processos de aprendizagem até porque a prática pedagógica e docente se modificam por meio da aquisição contínua de conhecimentos e

saberes sendo ressignificada frequentemente por meio da reflexão crítica e com análise do trabalho pedagógico realizado no âmbito das escolas. Portanto, o professor deve ser estimulado a pesquisar e compreender o contexto em que atua, intervindo positivamente e provocando mudanças significativas para a melhoria da qualidade de ensino principalmente na Educação Infantil.

Em outras palavras, Pimenta (2001, p. 83) define a prática pedagógica como o “[...] conhecimento teórico prático de como garantir a aprendizagem e se realiza como consequência da atividade de ensinar”. Realçamos com essa definição que a aprendizagem no sentido amplo é um dos objetivos do professor e para que isso ocorra de forma eficaz devemos levar em consideração os mecanismos didáticos do fazer docente a partir da realidade escolar, dos processos formativos e principalmente da ação do professor. O olhar crítico reflexivo é importante no redimensionamento da prática pedagógica e docente na Educação Infantil por propiciar a análise, compreensão e interpretação dos fatos vivenciados durante o processo de ensinar e aprender.

Franco (2012, p. 154) colabora nesse sentido quando pontua: “[...] o conceito de prática pedagógica, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. A organização didática realizada com intencionalidade garante uma prática pedagógica consistente, embasada teoricamente e com alcance dos objetivos, atendendo as expectativas dos alunos, professores e comunidade. Ela ocorre em diferentes lugares da escola, mediada pela interação entre professor e aluno para o aprimoramento de conhecimentos necessários à formação em sua dimensão humana, ética e científica.

Compreendemos que a prática pedagógica traduz a intencionalidade do professor em relação ao seu fazer em sala de aula por meio da relação teoria e prática e que esta não se reduz a um momento único. Pelo contrário, a prática é processual, ocorrendo antes, durante e depois da ação do professor tencionada no planejamento, situação didática e avaliação do desenvolvimento de habilidades e competências da criança na Educação Infantil. Ela busca a superação de barreiras e rupturas de práticas tradicionais possibilitando a formação de uma nova prática que subsidia o trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido, Vieira e Zaidan (2010, p. 21) mencionam que

a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos

particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Nessa direção, a prática pedagógica imbuída nas concepções do ensinar e aprender possibilita a interação entre professores e alunos permitindo avanços e delineando perspectivas de novos fazeres docentes que dinamizam o processo pedagógico, ao mesmo tempo em que prepara o professor para os desafios futuros relacionados às suas práticas. São nítidas as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de suas escolas, tais como: a falta de infraestrutura, acompanhamento pedagógico e familiar precário, alimentação escolar que atenda aos anseios da escola e outros aspectos que interferem diretamente na prática pedagógica de professores.

Nesse contexto, as concepções de práticas pedagógicas nos dão suporte para realçar que a prática docente demanda da ação do professor, respeitando as suas limitações e redimensionamentos na formulação de conceitos, tendo como enfoque as experiências vivenciadas nos espaços educativos que perpassam desde a sala de aula aos momentos de diálogos formativos, implicando em novos direcionamentos das atividades docentes exercidas na Educação Infantil.

A reflexão sobre a ação e na ação, nesse sentido, é considerada como ponto central no desenvolvimento das relações sobre a prática docente, onde se percebe a importância de ensinar o aluno a pensar, a ser crítico e a elaborar seus próprios saberes. Mas antes de tudo deve-se formar professores pensantes, críticos, inteligentes, com a capacidade de gerir sua própria prática e a partir dela (re)construir conceitos e atitudes permeadas pelo diálogo e reflexão imbuídos no saber fazer nos espaços escolares onde atuam.

Considerando as análises teóricas, traremos as narrativas das interlocutoras em relação à concepção de prática docente descritas em seu memorial. Para a professora Claudicilene, “*a prática docente é um elemento essencial para o desenvolvimento desse processo, pois tende a mediar e intervir na troca de conhecimentos para que seja desenvolvida a capacidade de reflexão crítica dos seres em processo de aprendizagem [...]*”. Diante do relato explicitado pela professora, podemos dizer que a prática docente está relacionada ao fazer do professor na sala de aula, que implica nas situações didáticas, propiciando o desenvolvimento das crianças. A professora cita a importância do compartilhamento de saberes para reflexão crítica do fazer docente, interferindo positivamente no processo de aprendizagem das crianças.

Zabala (1998, p. 13) colabora ao evidenciar que “[...] um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Entendemos que a competência profissional se dá pela reflexão crítica da prática docente mobilizadas desde os espaços formativos ao saber fazer do professor. Dessa maneira, o exercício da profissão docente se dá mediante o conhecimento, a pesquisa, a experiência e outros saberes importantes para a consolidação do fazer docente.

Dessa forma, para que a prática docente seja realizada de maneira sistemática e organizada, é preciso que o professor tenha uma postura ética, responsabilidade e comprometimento com o processo de ensino aprendizagem sem se esquivar da elaboração e execução do planejamento com intencionalidades pedagógicas contemplando os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais.

A professora Mariza relata que *“a prática docente é interconectada à prática pedagógica e que a mesma é a ação específica do professor no interior da sala de aula que organiza formas de conteúdos para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes”*. Essa narrativa nos faz compreender que a professora tem saberes pontuais sobre a prática docente que está ligada à prática pedagógica. Expressa que essa prática é específica do fazer em sala de aula do professor. Ela se configura como uma ação individual, processual, coletiva e interdisciplinar exigindo uma organização de situações didáticas que dinamizem o fazer docente.

A prática docente parte de uma intencionalidade da ação do professor que envolve saberes, fazeres, habilidades e competências importantes para a consolidação da aprendizagem das crianças. Nesse aspecto recorreremos aos estudos de Azzi (2005), segundo o qual o professor no desenvolvimento de sua prática docente constrói saberes no cotidiano do seu trabalho e que esses saberes fundamentam a sua ação docente. Assim, quando a prática docente do professor é alicerçada nos pressupostos teóricos e práticos reflexionados ao seu dia a dia, estimulam a avaliar e reavaliar seus direcionamentos pedagógicos redefinindo sua ação e promovendo a autonomia docente.

A professora Liziane declarou em sua narrativa que *“[...] a prática docente é o trabalho realizado com as crianças em classe, organizado e planejado a fim de alcançar os objetivos desejados. É compreendida como uma ação intencional que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em sala de aula. [...] A prática docente é na verdade a ação desenvolvida em sala de aula, organizada numa rotina escolar que facilita o trabalho docente e garante aos alunos a aprendizagem de maneira significativa. Os relatos apresentados sobre a concepção de prática docente pela professora evidenciam que seus*

fazer didáticos pedagógicos partem de diversos saberes mobilizados na relação teoria e prática que possibilitam uma ação docente de qualidade atendendo às necessidades e particularidades do espaço educativo e especificamente das crianças.

A professora compreende que a rotina escolar é um elemento da prática docente e que esta é realizada a partir de objetivos intencionalizados para a aquisição da aprendizagem e desenvolvimento da criança, fazendo jus ao que descreve o Referencial Nacional para a Educação Infantil - RCNEI ao orientar que “a rotina representa também a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças[...]” (BRASIL, 1998a, p. 54). Portanto, a ação desenvolvida em sala de aula para a professora é o que promove um ensino eficaz e significativo, por isso ela utiliza no exercício de sua prática docente situações didáticas diferenciadas para melhorar a consolidação do ensinar e aprender.

Diante dessas argumentações, a professora Joelma declarou em seu memorial que “*a prática docente é uma reflexão crítica das ações pedagógicas visando a garantia de aprendizagens diversificadas e enriquecedoras, cheia de intencionalidades. Prática que garanta que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam de fato ser realizados*”. A interlocutora relata que a reflexão crítica das ações pedagógicas faz parte da sua prática docente, conseguindo superar a rotinização de suas ações. Enfoca a importância da intencionalidade dos encaminhamentos das situações didáticas propostas em sua prática promovendo a aprendizagem das crianças.

Outro aspecto que destacamos na narrativa da professora é que a reflexão da ação realizada em sua prática docente permite um melhor desempenho na resolução dos problemas da sala de aula, permitindo atitudes que conduzam as crianças a adquirirem valores necessários para a sua formação humana. Dessa forma, recorreremos aos estudos de Alarcão (2003), Nóvoa (1999) e Tardif (2007), em que destacam que o profissional prático-reflexivo é aquele em que sua prática docente consegue superar a dicotomia entre a teoria e a prática, possibilitando a articulação dos diversos saberes.

A professora Iracema diz que a prática docente “[...] é todo o fazer dentro do espaço de sala de aula com as crianças. [...] é garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos e aprendizagem. É um trabalho de constante reflexão que é realizado de forma significativa a partir da organização do tempo e espaço, conhecendo a realidade das crianças [...]”. A narrativa da professora apresenta uma concepção de prática docente pertinente conceituada como o fazer docente na sala de aula,

garantindo à criança múltiplos saberes que favorecem o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e linguístico.

Ela evidencia a organização pedagógica como um dos elementos importantes para a consolidação da prática docente, que requer reflexão da e na ação, reforçando o pensamento de Alarcão (2001, p.10) que discorre que “a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro”. Portanto, a autora colabora com a discussão em relação à reflexividade da prática, que não é o suficiente para a melhoria da qualidade de ensino das crianças na Educação Infantil, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade existencial no processo educativo.

Para a professora Cristiane, a prática docente *“deve ser elaborada e planejada de acordo com a realidade da turma levando em consideração todos os aspectos que contemplam a aprendizagem da criança, oferecer mais oportunidades para que a criança seja capaz de pensar sobre determinados conteúdos”*. O relato da interlocutora traz uma concepção de prática docente como aquela que advém de uma proposta orientadora para o seu fazer em sala de aula que requer elementos didáticos pedagógicos, destacando que o professor tem que ter atenção e cuidado na elaboração de um planejamento que atenda às necessidades das crianças em sua faixa etária de acordo com a realidade local e práticas metodológicas de ensino que possibilitem à criança os direitos de aprendizagem que determinam as bases legais para este nível de ensino.

Dessa maneira, a organização e planejamento das professoras em relação às atividades diárias favorecem reflexões de suas ações didáticas e metodológicas, promovendo resultados satisfatórios de sua prática docente. Assim, o professor, ao projetar suas ações futuras a partir de objetivos que almeja atingir, tem a possibilidade de acompanhar se estes foram alcançados redimensionando a sua prática docente. Nesse contexto, Pimenta (2008, p. 7) declara em seus estudos que

Entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento das situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. Essa vasta e complexa produção tende a ficar perdida, diluída e ao nível do senso comum.

Dessa maneira, a autora, ao citar os elementos que perpassam a prática docente alicerçadas na ação pedagógica, nos propõe reflexões sobre a importância de uma prática que contemple novas perspectivas para o ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra em sua totalidade, a prática docente deve ser elaborada com decisões que antecedem o fazer em sala

de aula, desde o planejamento de ensino, recursos didáticos até as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do fazer pedagógico, suscitando no professor a previsão e resolução de situações que porventura apareçam na sala de aula.

Assim, as habilidades e competências das professoras com as crianças são perceptíveis no acompanhamento e direcionamento das situações didáticas contemplando os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esses aspectos são resultados do processo de formação continuada vivenciado pelas professoras no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Esse plano é, para as professoras, uma política de formação que contribui para sua prática docente, promovendo a construção de situações didáticas metodológicas que norteiam o seu fazer pedagógico, estabelecendo uma reflexão sobre ação educativa permeada pela formação e autoformação presentes nas oficinas participativas.

Nesse aspecto, a prática docente é considerada uma dimensão da prática pedagógica interconectada com outras práticas; ocorre no espaço da sala de aula, local de materialização da ação docente. Dessa maneira, as professoras desenvolvem uma prática docente reconhecendo as capacidades das crianças de realizar atividades diversificadas e significativas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, o professor, ao refletir sobre sua prática docente e pedagógica, transforma sua ação, criando e se adaptando a novas práticas que, muitas vezes, provocam insegurança, dúvidas, incertezas e, por conseguinte, o medo. Assim, as concepções de prática docente das professoras contribuíram para a compreensão do objeto de estudo propiciando fazer uma relação entre as narrativas escritas no memorial da prática docente e as observações.

Diante desses fatos, apresentamos a prática docente das professoras interlocutoras da pesquisa a partir das observações realizadas nas salas de aulas nas três escolas de Educação Infantil. Descrevemos os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico das professoras, bem como as narrativas contidas no memorial que corresponde a esta seção. Iniciamos expondo como é realizada a prática docente das professoras Liziane e Joelma na Escola Municipal Mickey por atuarem na mesma instituição de ensino. As ações pedagógicas desenvolvidas por elas são realizadas com base nas orientações do sistema de ensino e do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

As observações realizadas no campo de atuação das professoras foram em duas turmas: I período (Prof.^a Joelma - Tarde) e no II período (Prof.^a Liziane - Manhã), que nos permitiram fazer considerações gerais sobre os aspectos observados. A escola possui uma

estrutura física e mobiliários adequados para a Educação Infantil. As salas de aulas são amplas, ventiladas, com ambientação e organização que favorecem o bom desempenho dos alunos.

As professoras exercem a docência seguindo uma rotina diária e entendem que ela tem *“por finalidade proporcionar tanto ao professor quanto aos alunos um sentimento de segurança, facilitando a organização da prática docente”*, conforme descreve a professora Liziane. A acolhida no pátio da escola é o momento inicial de receptividade das crianças, realizado pela gestão escolar e pelas professoras que cantam músicas infantis, fazendo a oração do dia e orientação dos valores necessários ao bom convívio com os outros. Após esse momento, cada professora conduz a turma em fila para a sala de aula.

Em relação à rotina na Educação Infantil, podemos dizer que ela é considerada por Barbosa (2006, p. 48) como uma categoria pedagógica *“que está em profunda interrelação com as rotinas organizadas social e politicamente”*, auxilia na organização do cotidiano da escola, favorecendo no tempo e espaço a aquisição de habilidades e competências orientadas pela prática docente. A adequação das atividades presente na rotina escolar está de acordo com os objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil orientados pelos documentos legais que regem este nível de ensino. Contudo, para que a rotina seja realizada com eficácia é necessária uma organização do trabalho pedagógico que favoreça *“[...] a vivência e a experimentação; o ensino globalizado; a participação ativa da criança; a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto, a autonomia e a criatividade infantil”* (MORENO, 2007, p. 58).

As professoras são pontuais no desenvolvimento da rotina. Isso ajuda bastante na compreensão das crianças e facilita alcançar os objetivos da aula. Elas propõem inicialmente a acolhida de forma dinâmica, com músicas e brincadeiras, onde todas as crianças são convidadas a ficar no centro da sala. Logo após realizam a roda de conversa¹⁵, momento muito importante, pois as crianças têm a oportunidade de se expressarem livremente sobre seu cotidiano, estimulando a oralidade, bem como o respeito pela fala do outro. Diante das conversas, tem-se a oportunidade de conhecer cada aluno, observar os assuntos que os interessam. A roda de conversa proporciona *“a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima”* (BRASIL, 1998b, p. 31).

Também nesse momento aproveitam para dialogar sobre o momento da novidade, algo que dá suporte para iniciar bem o conteúdo sistemático de cada dia, onde elas colocam algo

¹⁵ A roda de conversa citada pela professora corresponde ao momento de diálogo realizado com as crianças durante a sua prática docente.

dentro de uma caixa surpresa, que é para proporcionar aquela emoção à criança, um momento mágico, despertando nelas o desejo de imaginar, ao tempo em que também aprendem, e de maneira prazerosa. Depois seguem com o “curtindo a leitura”, hora da contação de história, momento muito especial, pois nessa hora, segundo a professora: “*me aproprio da ludicidade para dinamizar com recursos próprios para esta etapa do dia, como avental temático, fantoches, ou até mesmo apenas um acessório que lembra a história.*”, como narra a professora Liziane em sua escrita do memorial. Em seguida, realizam a hora da chamada com músicas e o reconhecimento do nome pela criança, trabalhando a identidade. Logo após, na hora das vivências pedagógicas, trabalha-se o conteúdo sistemático. Depois as crianças seguem para o intervalo, hora da socialização e convivência com todos da escola. No retorno à sala, é realizada a revisão do dia e a explanação do “para casa”.

As descrições realizadas pela professora sobre sua prática docente e os aspectos observados na escola evidenciam que a sistematização da rotina acontece conforme o planejamento prévio estabelecido nos espaços formativos, reafirmando os estudos de Angotti (2006, p. 26), ao esclarecer que o papel do professor da Educação Infantil é retomar a infância perdida nos tempos modernos para “[...] inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada, na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhes desenvolvimento integral, seguro e significativo.

A criança no espaço escolar tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências necessárias à formação de sua identidade e autonomia, além de se comunicar e interagir entre os adultos. Contudo, a prática docente permeada por uma rotina pedagógica que considere as especificidades das crianças, deve favorecer um planejamento que para Santos (2014, p. 20) “[...] coordene atividades, brincadeiras e cuidados garantindo momentos de aprendizagem de modo articulado”.

Nesse contexto, foram observados que as professoras Liziane e Joelma realizam sua prática docente, planejada sistematicamente, considerando as singularidades de cada criança. Utilizam recursos didáticos pedagógicos elaborados por elas e com o auxílio da formação continuada, destacando o PNAIC. Em relação à organização do tempo pedagógico, percebemos que as professoras compreendem a rotina como um espaço organizacional da prática docente, mas reconhecem que esse tempo é flexível e demanda aceitação da criança.

O trabalho coletivo, realizado pelas duas professoras é outro aspecto a destacar, favorecendo o compartilhamento de saberes importantes para o desenvolvimento de sua prática docente. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), colabora,

nessa perspectiva, quando nos remete que a rotina diária representa, “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 a situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 1998a, p.54). A preparação docente relacionada ao espaço/tempo na Educação Infantil se torna imprescindível para a dinamização do fazer pedagógico e o professor deve estar atento às mudanças decorrentes do processo sociocultural da criança.

As professoras Cristiane, Iracema e Claudicilene realizam sua prática docente na Escola Municipal Mãe Noélia, nas turmas do Maternal, I período e II período. Seguem um planejamento diário, pois consideram-no com um dos aspectos fundamentais para a qualidade no trabalho pedagógico na Educação Infantil. A rotina é compreendida por elas como uma organização das atividades no meio em que as crianças estão inseridas. As aulas iniciam-se logo quando as crianças chegam na instituição escolar, obedecendo horários estabelecidos pela gestão escolar, sendo recebidas pelas professoras que os acolhem e levam para a sala de aula. Quando todos os alunos estão presentes, as professoras direcionam as crianças em fila para uma área coberta da escola para realizar a acolhida coletiva que é direcionada pela coordenadora da escola.

Na acolhida todos cantam músicas infantis oportunizando as boas-vindas. Em seguida realizam a oração a Deus pelo dom da vida com o Pai Nosso e a oração do anjo da guarda e, para animar a turma, cantam a canção do soldadinho de Jesus. Depois, é feito um alongamento ao som da canção da Xuxa “Esticar”. Finalizando a acolhida, a coordenadora orienta sobre as regras da instituição infantil, relembra as palavrinhas mágicas (bom dia, desculpe, por favor, com licença) e dialoga sobre os avisos em relação às datas comemorativas ou outras situações do cotidiano escolar.

Após a acolhida, as crianças seguem em fila para as suas respectivas salas de aula, onde dão continuidade à acolhida com as professoras que reforçam as boas vindas com a canção “Bom dia com alegria”. Na sequência, identificam o dia, o mês e o ano sob a orientação de um calendário exposto na parede da sala de aula, depois direcionam a chamada das crianças fazendo com que todos os pequenos peguem as fichas de seus respectivos nomes, uma a uma, postas sobre uma mesa. As crianças pegam as fichas e colocam em um cartaz de prega que fica afixado na parede, cantando a música da chamadinha. Seguem com o momento da leitura com a contação de uma historinha, direcionada ao assunto planejado para o dia. Após a leitura deleite, aproveitam o momento para garantir a troca de expressões de sentimentos das crianças, proporcionando a socialização e os orientam sobre as boas maneiras.

Seguindo a rotina, dependendo da organização do espaço e do tempo, realizam a hora da brincadeira, momento do lúdico redimensionando a habilidade que deve ser desenvolvida no dia. Logo após vem a execução da escrita. Finalizando essa parte, direcionam as crianças para a higienização das mãos em fila e logo em seguida, o lanche. No momento do intervalo e recreação as professoras acompanham as crianças que brincam livremente. Ao final do intervalo, as crianças retornam para a sala de aula. Na ocasião as professoras preparam as crianças para as orientações gerais, solicitando que respirem fundo, acalmem o corpo e a mente, uma vez que todos chegam ofegantes e cansados das brincadeiras.

Nesse momento algumas canções são cantadas, de acordo com a intencionalidade, destacando as músicas que acalmam como “Se essa rua fosse minha...”, “Mãezinha do céu”, “Ursinho pimpão”. Quando as crianças estão mais tranquilas as professoras realizam as orientações das atividades de casa e preparam as crianças para o retorno para suas famílias. As músicas utilizadas na Educação Infantil na acolhida ou em outros momentos da rotina escolar são mais do que um recurso ou instrumento pedagógico. Elas proporcionam às crianças momentos de socialização desenvolvendo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 45), a

[...] integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

A música como linguagem artística expressiva tem seu papel de grande relevância para o desenvolvimento da criança, se tornando elemento importante na rotina da escola. Auxilia no desenvolvimento de habilidades motoras, de percepção rítmica, entre outras capacidades, requerendo do professor uma escolha adequada das canções para a acolhida, e principalmente nos horários das atividades lúdicas, contribuindo para uma melhor integração entre as crianças.

Nesse contexto, é importante lembrar que há sempre flexibilidade nas rotinas, respeitando o tempo e aceitando os imprevistos, que é algo que acontece na Educação Infantil. A interação e participação das crianças com o dinamismo da professora nos direcionam a argumentar que a aprendizagem de fato ocorre de maneira significativa, devido a uma prática docente planejada, com situações didáticas e atividades de classe e extraclasse estruturadas com o cuidado e atenção.

Os fatos apresentados a partir da observação realizada permitem argumentar que as professoras, no desenvolvimento de sua prática docente, utilizam metodologias de ensino que

estimulam as crianças a aprender por meio de músicas infantis, jogos recreativos, histórias contadas com uso de imagens, rodas de conversas, competições e acompanhamento coletivo e individual das atividades propostas.

A sistematização pedagógica das professoras está ancorada nas orientações propostas na formação continuada, que possibilitam estudos, reflexões e melhoria na qualidade da prática docente, promovendo atitudes colaborativas entre todos que atuam no espaço escolar. Portanto, o professor da Educação Infantil precisa conhecer a sua rotina como uma categoria pedagógica que “opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana, diária em certo tempo de espaço social ou pré-escolar [...]” (BARBOSA, 2006, p. 201). Assim, a prática docente deve possibilitar às crianças momentos diversos, evitando ações didáticas repetitivas e provocando na criança desestímulo em aprender.

A observação da prática docente da professora Mariza foi realizada no turno manhã em uma turma do II período. Descrevemos a sua ação pedagógica na individualidade pelo fato de apenas ela ter sido a interlocutora na Escola Municipal Antonio Gaioso. Nesse sentido, a sua rotina não é diferente das demais professoras, pois inicia-se com a acolhida das crianças na sala de aula, em seguida em fila as crianças são levadas para o pátio, onde acontece o momento das orações e execução do hino nacional, seguido de músicas bem atrativas que desenvolvem a coordenação motora e a integração, criando estímulos para que possam permanecer na escola animados e felizes para mais um dia.

Ao término do momento de motivação através de músicas, as crianças se deslocam com a professora para a sala de aula onde é feita a chamada com canções interativas seguida da leitura das regras de convivências, da roda de leitura, de conversa e exploração do conteúdo trabalhado seguido de atividade de classe fotocopiada ou do livro didático. Na hora do lanche as crianças são conduzidas para o refeitório. Após o lanche, a professora os encaminha para o pátio da escola para que possam brincar em seu tempo de recreação, momento bem esperado pelas crianças que interagem com as outras criando novas amizades. O recreio é orientado pelos docentes, que dão suporte nas atividades recreativas.

De acordo com o Parecer nº CEB 02/2003, o recreio é considerado um momento de interação entre as crianças e os professores favorecendo uma melhor relação dialógica para a realização de uma prática docente atrativa e interessante. As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são “fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos [...]” (BRASIL, 2003, p.2).

Nesse contexto, as crianças depois do recreio retornam para a sala de aula, descansam alguns minutos e em seguida são apresentadas as atividades de casa. Ao soar do sino é cantada uma música de despedida, momento este em que as crianças retornam aos seus lares. Dessa maneira, a professora esclarece que *“um dos aspectos fundamentais para melhor trabalhar na Educação Infantil é a rotina das crianças, sendo necessária uma organização da Instituição, portanto, rotina é uma categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento prático do trabalho cotidiano do planejamento e da sequência de diferentes atividades realizadas no dia a dia. É a organização do espaço e métodos para desenvolver os conteúdos, realizando atividades que não venham a ser rotineiras, vazias, sem significado”*.

A professora Mariza no desenvolvimento da sua prática docente faz uso de situações didáticas que ampliam as capacidades cognitivas das crianças, reconhece a importância da rotina para a organização pedagógica de sua aula que é sistematizada conforme o planejamento diário em consonância com o livro didático. Outro ponto a destacar é o acompanhamento realizado pela gestão escolar que favorece um bom desempenho da professora.

Assim, quando enfocamos a prática docente na Educação Infantil, damos ênfase à importância da compreensão do fazer docente que atua com crianças e por entendermos que ela “é formada por um conjunto complexo e multifacetado” (FRANCO, 2012, p. 156). O delineamento expresso pela autora nos faz afirmar que o professor é o responsável no desenvolvimento de habilidades e competências, por isso os elementos que compõem seu fazer docente devem ser explicitamente claros, objetivos e contemplar os direitos de aprendizagem das crianças nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, humanas e éticas.

Franco (2012, p. 162) colabora ao dizer que as práticas “[...] funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula. Assim, percebemos que é na sala de aula que acontecem as mediações necessárias à formação de crianças que é determinada pelas “cadeias de práticas pedagógicas que a circundam”. Nessa perspectiva, toda prática deve ser pensada como um trabalho pedagógico coletivo que contribui significativamente para a desconstrução de práticas tradicionais garantindo ao professor a segurança na (re)elaboração do fazer docente implicando na melhoria da qualidade do ensino de crianças.

Por isso, a sala de aula é o espaço onde o professor realiza sua ação didática por meio de práticas docentes que visem a formação de crianças de acordo com o nível de desenvolvimento. É nela que o professor coloca em prática seu planejamento e situações didáticas conduzindo a uma reflexão sobre a ação na ação, favorecendo o desenvolvimento

das potencialidades das crianças considerando suas dificuldades e promovendo a melhoria da qualidade de ensino.

Desse modo, as professoras relataram que em sua prática docente muitos são os desafios enfrentados ao longo do percurso de seu exercício profissional. Nesse aspecto, consideramos importante destacarmos esses desafios para contemplarmos um dos objetivos deste estudo. Nessa perspectiva, a professora Joelma relatou que *“os desafios da prática docente são a insuficiência de recursos materiais, descontinuidade de ações pedagógicas, ausência do plano de gestão escolar, indisciplina proveniente da educação familiar, inexistência de formação eficaz e eficiente, falta de projeto político pedagógico, manutenção de prática conservadora e dificuldade em exercer a atividade devido aos desafios da teoria e prática.*

A interlocutora Joelma deixa em evidência que os desafios de sua prática docente estão relacionados a um conjunto de fatores, desde a precariedade dos recursos materiais à ausência de um plano de gestão que contemple os aspectos organizacionais da instituição. Quando a professora se refere à manutenção de uma prática conservadora, nos induz a pensar em uma prática disciplinar em que as crianças devem ser orientadas a seguir regras, sanções e normas.

Outro desafio citado pela professora está relacionado aos processos formativos como suporte didático metodológico para a construção de uma prática que atenda as reais necessidades do espaço escolar. Esses momentos de encontros e diálogos entre os professores para o compartilhamento de saberes devem ser possibilitados frequentemente, haja vista que as mudanças temporais nesse contexto escolar exigem cada vez mais de profissionais pesquisadores, autênticos e dinâmicos. Ela, ainda, focaliza a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola para nortear as ações pedagógicas inerentes ao campo educativo.

Nesse aspecto, a prática docente deve ser embasada em habilidades e competências que transcendam o ensinar e aprender. Tardif (2002, p. 19) em seus estudos especifica que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático[...]”. Dessa maneira, os conhecimentos teóricos e práticos do professor não são suficientes para a qualidade do ensino. É preciso que a execução desses conhecimentos seja realizada em uma prática docente reflexiva, atenciosa, pautada na avaliação e autoavaliação do processo educativo.

Desse modo, o professor deve se abrir para o novo acompanhando as mudanças da prática pedagógica em entrelaces à prática docente, superando a conceitos e paradigmas educacionais com vistas ao melhor desenvolvimento da criança e à construção do saber científico. Assim, a professora Mariza cita como fatores que interferem no desenvolvimento de sua prática docente *“a falta de recursos didáticos para desenvolver melhor as atividades propostas, formação adequada para auxiliar no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, desvalorização dos familiares no que diz respeito a resolução das atividades para casa, local e tempo disponível para o professor planejar e refletir sobre sua prática docente”*.

Os recursos didáticos pedagógicos na Educação Infantil são insuficientes para o desenvolvimento das situações didáticas, conforme relata a interlocutora Mariza. Ela enfatiza a importância de se discutir nos espaços formativos encaminhamentos metodológicos que orientem a prática docente com crianças com necessidades educativas especiais. Destaca também como desafio a falta de acompanhamento da família nas atividades extraclasse, fato que dificulta a consolidação dos saberes teóricos e práticos dos conteúdos ensinados pela professora. A necessidade de um espaço para estudos, planejamento e construção de recursos didáticos pedagógicos foi relatada pela professora, bem como o tempo disponível para a realização de tais práticas.

Em relação a esses fatos, apoiamos-nos no posicionamento de Pereira (2007, p. 90) ao expressar que *“as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes [...]”*. Dessa maneira, o referido autor nos remete que a falta de investimentos financeiros e pedagógicos impossibilita uma prática docente positiva e eficaz.

A professora Liziane em narrativa declarou que há *“[...] falta de recursos (materiais insuficientes) para melhor desenvolver as atividades pedagógicas, falta de apoio pedagógico por parte da gestão [...]. [...] Acompanhamento pedagógico, pais omissos, indisciplina de algumas crianças que apresentam carências afetivas [...], a desvalorização dessa etapa que considero mais importante de todas, uma vez que nela que se inicia o processo educativo com o acompanhamento do desenvolvimento humano”*. Os fatos relatados pela professora evidenciam que os desafios da sua prática docente estão pautados na ausência de um acompanhamento pedagógico que auxilie no processo de ensino aprendizagem e de uma gestão democrática ativa, que desempenhe suas funções possibilitando ações que dinamizem o campo educativo. Ela discorre sobre a necessidade de outros profissionais para acompanhar as crianças a partir de suas limitações colaborando para a melhoria das carências afetivas.

Destacamos na narrativa os mesmos posicionamentos declarados nos relatos das demais professoras em relação à participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares e à falta de valorização da Educação Infantil como etapa da educação básica. Como declarou Szymanski, (2003, p.75), “uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência – tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma [...]”. O respeito mútuo entre a família e a escola estabelece laços norteadores para um melhor desempenho das crianças e da prática docente dos professores.

A professora Claudicilene enfatizou em sua narrativa: *“atualmente em meio ao caos da sociedade enfrentamos desafios na caminhada educacional. As crianças se apresentam algumas vezes como enigmas com diferentes problemáticas tais como: carência afetiva, déficit de aprendizagem, privações lúdicas e psicomotoras. O ambiente familiar no qual estão inseridas favorece em muito o surgimento de tais problemáticas”*. A interlocutora destaca em seu relato que os desafios educacionais estão relacionados às mudanças sociais que estamos vivendo. Pontua, ainda, que as crianças estão iniciando seu processo de escolarização com diferentes problemas relacionados à ausência dos pais no processo de socialização e integração, com dificuldades de aprendizagem e com a falta de estímulos para as atividades lúdicas que favorecem o desenvolvimento psicomotor.

Dessa maneira, recorremos a Vygotsky (2007) em relação à importância do brincar na Educação Infantil, que para ele é satisfazer necessidades e desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos estimulando a interação e integração. Assim, os desafios da prática docente apontados pela professora Cristiane em sua narrativa são: *“[...] falta de estrutura física das escolas, salas de aula pequenas para a quantidade de alunos que acabam impedindo de assim desenvolver algumas atividades [...] os banheiros não são adaptados para as crianças, além de ser o mesmo dos funcionários [...] falta de brinquedos educativos, parquinhos, uma vez que o brincar é uma atividade da Educação Infantil”*. A falta de estrutura física na escola, desde o pátio, banheiros e sala de aula, são fatores que interferem na prática docente da professora, sendo um desafio constante realizar situações didáticas nesses espaços.

Nesse sentido, a professora descreve que a falta de recursos didáticos e de uma área para recreação dificulta o desenvolvimento das potencialidades da criança promovidas pelas brincadeiras. Nessa perspectiva, realçamos que as condições de trabalho docente implicam em seu fazer pedagógico, sendo necessário que as escolas de Educação Infantil tenham recursos didáticos pedagógicos disponíveis e que favoreçam a ação docente, bem como uma estrutura

física que contemple o bem-estar das crianças, professor e demais pessoas. Zabalza (1998, p. 50) colabora ao discorrer que

[...] O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Evidenciamos que o espaço escolar deve ser levado em consideração para a melhoria da prática docente, desde o mobiliário, a estrutura física da escola com salas de aulas que promovam um conforto para as crianças e professores. Dessa maneira, pensar no espaço físico e no ambiente escolar é pensar na criança interagindo com as outras e em um processo de construção da autonomia e de sua formação humana. Assim, discutir os desafios da prática docente é compreender que estes estão dentro e fora da sala de aula e que dependem de parceiros para a sua superação, desde a ação docente, da família, da gestão escolar e principalmente dos sistemas de ensino que devem assegurar políticas públicas para a educação das crianças e a valorização dos profissionais que com elas atuam.

A professora Iracema relata que *“alguns desafios são encontrados em nossas práticas tais como: o espaço inadequado para receber as crianças, falta de acompanhamento de alguns pais, falta de alguns equipamentos que proporcionam as brincadeiras e interações, pois os mesmos sendo a base para conduzir a Educação Infantil, ainda deixam a desejar no convívio escolar das crianças”*. A narrativa da professora suscita que a escola onde atua precisa de melhorias em relação a sua estrutura física, mobília e recursos didáticos. Ela elucida, ainda, sobre a importância da família no acompanhamento das atividades encaminhadas para casa. Essa parceria é importante para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma favorável, uma vez que “[...] a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos” (REIS, 2007, p. 6)

Realçamos as contribuições da família nesse processo pelo fato de ela ser responsável por ensinar os valores imprescindíveis para a formação das crianças e por reconhecermos o papel da escola como colaboradora nessa construção, como afirma Piaget (2007, p. 10) ao dizer que “[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. Portanto, entre os desafios explicitados pela professora está a participação ativa da família nas atividades das crianças e em outras atividades relacionadas

ao contexto escolar, além da necessidade de espaço e equipamentos que subsidiem as atividades lúdicas promovendo a interação entre as crianças.

Os fatos relatados, descritos nas narrativas recorrentes do memorial da prática docente e das observações em sala de aula, com a utilização de um roteiro elaborado previamente¹⁶, permitiu a compreensão da prática docente na Educação Infantil das interlocutoras deste estudo, bem como os desafios da ação docente no campo educativo favorecendo a construção de conceitos e saberes práticos redimensionando-os.

As professoras reconhecem que a sua prática docente é mobilizada por desafios cotidianos, que requerem uma reflexão crítica constante dos saberes e fazeres de seu trabalho pedagógico. Ressaltam a importância da parceria da escola, com a família e outras instituições sociais que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino e que atendam as especificidades da criança. Dessa maneira, as rodas de conversas, memorial da prática docente e as observações provocaram um olhar crítico em relação aos momentos dialógicos, e principalmente ao que as professoras escreveram em seu memorial com a sua práxis, estabelecendo uma análise aprofundada dessa ação dialética entre o saber e saber-fazer. Portanto, os fatos elucidados neste estudo nos direcionam aos diálogos (in)conclusivos apresentados na seção a seguir.

¹⁶ Ver Apêndice F

The page is framed by a decorative border. At the top, there is a collection of school supplies including colored pencils, a ruler, a protractor, a pair of scissors, and a pen. The border is also decorated with various colorful scribbles and drawings in green, yellow, and purple. At the bottom, there is an illustration of two children, a girl with blonde pigtails and a boy with red hair, both wearing backpacks and holding hands. They are surrounded by colorful confetti. To their left, there are more school supplies like a marker and a globe.

5 DIÁLOGOS (IN)CONCLUSIVOS

5 DIÁLOGOS (IN)CONCLUSIVOS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre! (SARAMAGO, 2014, p. 387).

Iniciamos nossos diálogos (in)conclusivos comparando este estudo a uma viagem, que entre idas e vindas foi permeado por infinitos lugares. Mergulhamos em memórias, lembranças e realidades da prática docente na Educação Infantil, redimensionando saberes e os construindo ao mesmo tempo. O fim da viagem na verdade é o início de uma outra, que é conduzida pelo movimento do conhecer a realidade do desconhecido e retornar aos caminhos já descobertos, conforme realça Saramago (2014).

As considerações dialogadas no decorrer desta pesquisa nos fizeram perceber que os caminhos percorridos e as escolhas realizadas desencadearam uma construção sólida sobre a prática docente na Educação Infantil. Cada escrito desta dissertação, entrelaçado às narrativas das professoras, aos pressupostos teóricos e às reflexões críticas foram fundamentais para a elaboração desta produção, favorecendo a formação identitária de pesquisador.

Os objetivos propostos foram o ápice orientador para a consolidação dos dados. As experiências vivenciadas em cada etapa com as professoras oportunizaram aprendizagens significativas, realçando a produção de novos conhecimentos e nos tornando profissionais ativos, reconhecendo a importância e valorização que devemos dar a esse nível de ensino. Ao elencarmos como objetivo geral analisar a prática docente na Educação Infantil a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil, e como específicos identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente, caracterizar como a prática docente na Educação Infantil são operacionalizadas em sala de aula e descrever os desafios inerentes a prática docente na Educação Infantil, tivemos a pretensão de mergulhar no trabalho educativo das professoras e fazer considerações acerca de sua atuação contribuindo para a construção de saberes e formação de conceitos.

O desenvolvimento deste estudo percorreu caminhos diversos de construção e produção de dados, desde as rodas de conversas, nas quais as professoras tiveram a

oportunidade de dialogar sobre temáticas relacionadas ao objeto da pesquisa até as análises das narrativas das interlocutoras presentes no memorial da prática docente e as observações em salas de aulas. Esses procedimentos desencadearam conhecimentos relevantes para a consolidação (in)conclusiva da pesquisa.

Os momentos dialógicos nas rodas de conversas se constituíram como um processo formativo para as professoras, com a utilização de leituras reflexivas, discussões e relatos de sua prática docente oportunizando experiências significativas sobre os saberes e fazeres na Educação Infantil. As interlocutoras expressaram suas dificuldades, seus anseios e ação pedagógica que contribuem para a qualidade de ensino e aprendizagem, realçando com nitidez o compromisso e a responsabilidade social e profissional com o seu trabalho pedagógico.

O memorial da prática docente desvelou aspectos importantes das narrativas de cada interlocutora da pesquisa. Assim, podemos apreender que as professoras, mesmo não tendo em sua maioria a formação em Pedagogia, buscaram os espaços de formação continuada ofertados pelo Governo Federal e pela Secretaria Municipal de Educação para suprir as especificidades do seu trabalho pedagógico no campo educativo. São profissionais experientes na Educação Infantil e reconhecem os momentos de trocas de experiências como necessários à (re)elaboração de saberes.

Os caminhos investigativos foram permeados por reflexões constantes: a busca pela compreensão da prática docente na Educação Infantil, pautada na rotina da escola; as atividades e projetos pedagógicos; organização dos espaços e tempos; e a utilização de livros didáticos e recursos materiais que auxiliam no fazer do professor foram temáticas que se inter-relacionam com os objetivos desta pesquisa e favoreceram nos dados obtidos.

Ao analisarmos a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil, percebemos que as interlocutoras utilizam em seu fazer, situações didáticas que atendem as especificidades de cada criança, seguindo a rotina diária sistematicamente. Fazem uso de materiais lúdicos, músicas e outras atividades, estimulando e desenvolvendo a criança em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Em relação à identificação de como as professoras compreendem infância, criança e Educação Infantil no desenvolvimento de sua prática docente, podemos ressaltar que essas profissionais reconhecem essa definição e entendem a importância da revisitação desses conceitos nos documentos legais que norteiam a Educação Infantil. Desse modo, as professoras, ao rememorarem e dialogarem sobre essas compreensões, se deparam com a relação da teoria na prática, favorecendo a práxis educativa neste campo do saber.

Ao caracterizarmos como a prática docente na Educação Infantil é operacionalizada em sala de aula, por meio da observação, nos deparamos com uma realidade não tão distante dos relatos das professoras. A relação harmônica entre a teoria e como desenvolvem seu trabalho pedagógico nos permite afirmar que as interlocutoras possuem uma ação didática criativa, autônoma e reflexiva.

Os dados revelam que os desafios inerentes à prática docente na Educação Infantil estão relacionados à estrutura física das escolas, à insuficiência de recursos materiais para o trabalho pedagógico, à descontinuidade de ações pedagógicas e à ausência de um plano de gestão que favoreça um bom desempenho do fazer das professoras. O acompanhamento e a participação da família no desenvolvimento educativo da criança são outro aspecto revelado neste estudo, que na sua maioria não se reconhece como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Outro desafio da prática docente na Educação Infantil para as professoras está relacionado à formação continuada, que deve atender às suas necessidades formativas, relacionando temáticas à sua área de interesse, de maneira que contribua para o seu fazer educativo, principalmente no que diz respeito ao trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais, haja vista que nas salas de aulas de Educação Infantil são muitas as crianças que precisam que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos e isso implica em uma prática docente eficaz.

Os diálogos sobre as concepções de infância, criança e Educação Infantil tiveram como referência os pressupostos teóricos-metodológicos que concebem a infância como um processo de desenvolvimento da criança a partir da construção social, integral e com a aquisição dos direitos que a ela conferem. A multiplicidade de dimensões a ela inerentes está interligada ao contexto escolar e aos profissionais que nesta instituição atuam. Dessa maneira, a infância é uma das fases da criança que requer do docente conhecimentos sistematizados para a sua prática em sala de aula.

A Educação Infantil, neste estudo, foi conceituada como uma etapa da educação básica que deve propiciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e de equilíbrio pessoal, considerando o contexto social e cultural da criança. Em relação às funções da Educação Infantil, o cuidar e educar estão presentes no fazer docente e é nitidamente perceptível na prática da professora, ao olhar a singularidade de cada criança, atendendo suas necessidades cognitivas e afetivas.

O desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores, culturais, sociais e com a complementação da família, é definido como finalidade da

Educação Infantil pelas professoras, estando em consonância com a base legal. As observações nos permitem inferir que a prática docente delas são permeadas por esses objetivos e que a família ainda é omissa nessa etapa de ensino. Pode-se perceber também que o cotidiano escolar é sistematizado pela rotina, organizada e definida nos espaços formativos levando em consideração a realidade de cada escola.

Sobre a prática docente na Educação Infantil, os dados analisados confirmam que as professoras têm um trabalho educativo em que a criança constrói o conhecimento mediado pelo saber fazer da professora e a relação integradora na coletividade. Elas vivenciam diferentes situações didáticas, desde as atividades lúdicas até os momentos de práticas de leitura, histórias em livros e dramatização com fantoches.

Ressaltamos que em uma das três escolas pesquisadas não há o Projeto Político Pedagógico, sendo necessária a elaboração do documento de maneira democrática e participativa, de modo a garantir uma organização pedagógica da instituição. Assim, a construção desse documento favorecerá reflexões sobre o contexto escolar, identificando os elementos que dificultam ou facilitam o trabalho docente, provocando estímulos positivos para a melhoria do desenvolvimento pedagógico e, conseqüentemente, da ação das professoras.

Os dados revelam, ainda, que a Educação Infantil do município não dispõe de um documento norteador para esta modalidade de ensino, se encaminhando para a necessidade de construção de uma Diretriz Curricular para a Educação Infantil na rede municipal de ensino a fim de auxiliar os professores na sistematização das rotinas, planejamento e objetivos de ensino. Nesse aspecto, a construção desse documento de maneira coletiva, participativa e reflexiva, favorecerá uma melhor organização em relação à Educação Infantil.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, percebemos que das três escolas pesquisadas, duas têm uma estrutura física adequada para o trabalho educativo com crianças, enquanto uma necessita de uma reforma do prédio. Nas escolas estruturadas, as salas de aulas são amplas, com mobiliário adequado e uma organização didática com cartazes, painel, tendo informações úteis que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

As professoras têm uma relação harmônica com as crianças, que as respeitam e estabelecem uma afetividade que contribui para a sua prática docente. Elas possibilitam momentos de interação e diálogos permanentes em seu espaço de sala de aula, no qual estimulam as crianças a emitirem suas opiniões por meio de questionamentos relacionados aos aspectos conceituais de seu fazer pedagógico.

As crianças interagem entre si, são ativas, participativas, gostam de serem desafiadas e têm autonomia na realização das atividades propostas pela professora. As trocas de experiências proporcionadas pelas professoras no cotidiano de sua prática docente se tornam relevantes por serem propulsoras do desenvolvimento da linguagem e outras habilidades. A descrição do perfil profissional das professoras da Educação Infantil revela professoras experientes na docência da Educação Infantil, com anos de experiência na mesma instituição de ensino, bem como na mesma etapa, o que facilita a interação com os diversos segmentos da escola para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Em sintonia com as narrativas apresentadas acerca das concepções de prática docente, o estudo constata que a participação ativa das professoras na formação continuada permite uma concepção clara e consistente dessa prática, demonstrando autonomia teórica e prática dos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil. Com base nessa descrição, podemos afirmar que os conhecimentos adquiridos na formação inicial serviram como base para as professoras exercerem sua profissão, mas não suficiente diante dos desafios no espaço escolar.

A reflexão dialógica do fazer pedagógico é presente nas narrativas das professoras auxiliando na reelaboração de saberes e da práxis em sua totalidade. Assim, a preocupação com o aperfeiçoamento da ação pedagógica, com a formação de um coletivo que vise mudanças significativas e autônomas no ensino, vem sendo relevante, bem como uma prática reflexiva relacionada aos saberes e fazeres da prática docente na Educação Infantil, que deve ser constante, prevalecendo o processo de construção, sensibilização, mobilização e organização didática das necessidades formativas das professoras.

Nessa perspectiva, é importante evidenciar que as professoras reconhecem sua prática docente como uma ação pedagógica que está em constantes mudanças, acompanhando o movimento social e cultural da criança e da sociedade. Reconhecem, ainda, que esta prática deve fundamentar-se na construção de saberes teóricos e práticos de diferentes áreas de conhecimentos, por isso consideram relevante que os espaços formativos possibilitem o diálogo com outros campos dos saberes, permitindo ampliar seus conhecimentos sobre determinados assuntos de interesse e necessidade no âmbito educativo.

As professoras consideram que a formação continuada é o caminho para a melhoria da prática docente na Educação Infantil, sendo uma necessidade pessoal, profissional e organizacional, na qual o educar crianças requer que as mesmas estejam aprendendo constantemente e, por isso, pontuam que os espaços de formação devem privilegiar os

momentos de diálogos de trocas de experiências nas diferentes situações didáticas vivenciadas em salas de aulas.

Os caminhos percorridos por este estudo nos permitiram evidenciar que as professoras têm conhecimentos sobre as concepções teóricas e metodológicas da prática docente na Educação Infantil e que estas concepções são modificadas pelo fato de que a Educação é um processo contínuo, que envolve diferentes saberes, habilidades e competências, principalmente em relação ao ensinar e aprender.

A necessidade de investimentos na Educação Infantil, contemplando desde a formação continuada até os recursos didáticos pedagógicos e estrutura física das escolas, dentre outros, é um dos aspectos que este estudo realça. No entanto, percebemos que os professores desta etapa de ensino precisam se mobilizar e reivindicar as suas necessidades para um melhor desempenho, até porque as vozes silenciadas não ecoam mudanças. É preciso que as palavras tenham significados quando as ecoamos nos momentos dialógicos em que o professor tem a oportunidade de expressar sobre sua prática docente.

Portanto, este estudo se torna (in)conclusivo por ser um trabalho investigativo que se assemelha à viagem descrita na epígrafe desta seção, explicando que em uma caminhada não chegamos ao fim. Pelo contrário, iniciamos uma outra busca pelo saber, tendo como referência os achados destes saberes que fomentam reflexões e aguçam outros questionamentos, nos convidando a outras viagens relacionadas a prática docente na Educação Infantil.

The page is framed by a decorative border. At the top, there is a collection of school supplies including colored pencils, a pink ruler, a purple pencil, a blue pair of scissors, and a green ruler. The sides of the border are decorated with various colorful scribbles and drawings in green, yellow, and purple. At the bottom, there is an illustration of two children, a girl with blonde pigtails and a boy, both wearing backpacks and holding hands. They are surrounded by colorful confetti. Below them are a globe, a purple marker, and a blue pencil.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALMEIDA, G. C. F. . Experiência e Prática Docente: diálogos pertinentes. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires) , v. 15, p. 1-1, 2010.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: 2003.
- ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> Acesso em 14 de março de 2018.
- ANGROSINO, M. V. **Doing Cultural Anthropolgy: Projetcts for Ethographic Data Collection**. Prospect Heights, IL: Waveland 2002.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coords.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AURÉLIO, **O mini dicionário da Língua Portuguesa**. 4ª Edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio.7ª Reimpressão-. Rio de Janeiro, 2002.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, P. 43-57.
- BANDEIRA, P. **Mais respeito eu sou criança**. São Paulo: Editora Moderna, 2009
- BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.
- _____.Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692/71, de 20 de dezembro de 1971**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Cria o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 1990

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. v. 1.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. v.2.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº. 022/1998**: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de março de 1999, Seção 1, p. 8.

_____. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acessado em 23 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 5/2009**: Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, P. 18.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº. 022/1998**: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de março de 1998, Seção 1, p. 8.

_____. **Lei Nº 10172/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2001. 81 p.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Nº: CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13249-parecer-ceb-2003>. Acesso em: 29 abr.2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) **Censo Populacional 2010**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/jose-de-freitas/panorama>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Manual do pacto: **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2014.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de Professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.41-53

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 2015.

CHALITA, G. **Educação a Solução está no Afeto**. São Paulo, 15ª edição. Ed. Gente, Brasília, 2004.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 12-25.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. (Apresentação) **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago., 2005.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia**. Tradução Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p.9-21.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em 04 de março de 2018.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**-Campinas, SP: Papirus: 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol. 1 n. 1, p. 31-42, maio/2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO L. C., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003

_____. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> . Acesso em: 03/02/2018.

KUHLMANN JR. M. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402> Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

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

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, LTDA, 1986.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p.191-202, jul. 2004.

_____. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50

MAGALHÃES, A. A. B.; DIAS, M. das G. “A concepção de infância na visão Phillipe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância”. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. v.01,n.01. 2008.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MORENO. G. L. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: PASCHOL, J. D. (Org.) **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, 2007.

MONARCHA, Carlos. Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da Infância Brasileira** (1875 -1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.81-119.

MOREIRA, A.R.P.; VASCONCELLOS, V.M.R. **Ambientes de Desenvolvimento na Creche**, 1ª GRUPECI, Juiz de Fora, 2008.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissionais docentes. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2 Ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In J. OliveiraFormosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro (13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.) **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2ª Edição, 2007.

_____. O brincar na sociedade contemporânea: para além da lógica do consumo. In: PASCHOAI, J. D.; BATISTA, C. V. M.; MORENO, G. L. (Org.). **As crianças e suas infâncias**: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidades e saberes na docência. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2001

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 47-62.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. C. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais de educação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N.

(Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999.

PROUST, M. **No caminho de Swann**. São Paulo: Ed. Globo, 2003

PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre : Artmed, 1998.
PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, nº 15, p. 82-98, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai à Educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

REIS, R. P.. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo**: dialógico entre professor experiente e professor em formação. Dissertação (Mestrado em Educação) –147 p.Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. Lisboa, Pt: Companhia das Letras, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, I. F. Narrativas: as falas da experiência - colaboração para a formação de professores no mundo lusófono. **Revista ACOALFAplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 7, 2009.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2014.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

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

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p
SZYMANSKI, H. **A relação Família/Escola**:Desafios e Perspectivas. Brasília:Plano,2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista**

Brasileira de Educação. ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23.

_____. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, 34, (123), abr./jun., 2013, p. 551-571. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13> Acesso em 11 março 2018.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis – RJ:2016

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Ática, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P.; ÁVILA, C. (Orgs). **Didática e Docência na Educação Superior: implicações para formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2012.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de Matemática. **Paideia Univ. Fumec Belo Horizonte** Ano 10 n. 14 p. 33-54 jan./jun. 2010

VYGOTSKY, L.S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. **Psicologia da Educação e da Infância.** Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed. 1998

ZIBETTI, M. L.; SOUZA, M. P. 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.

The page is framed by a decorative border. At the top, there is a collection of school supplies including colored pencils, a pink ruler, a purple pen, a blue pair of scissors, and a green ruler. The middle section contains several colorful scribbles in green, yellow, red, and blue. At the bottom, there is an illustration of two children, a girl with blonde pigtails and a boy with red hair, both wearing backpacks and holding hands. They are surrounded by colorful confetti. Below them are a globe, a purple marker, and a brown pencil.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de confiabilidade

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

TERMO DE CONFIABILIDADE

Título do Projeto: Prática Pedagógica de Professores da Educação Infantil: Concepções Teóricas e Metodológicas

Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: XXXXXXXXXX

Local da Coleta de Dados: Em três escolas da Rede Municipal de Ensino

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo geral: analisar as concepções teóricas e metodológicas que orientam a prática pedagógica de professores da Educação Infantil e como objetivos específicos: identificar as concepções de criança e de Educação Infantil de professores que atuam na Educação Básica; caracterizar a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e descrever os desafios da prática pedagógica de professores na Educação Infantil. Nesse sentido, nos comprometemos a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, por meio da pesquisa narrativa de professores da educação infantil, a partir das concepções teóricas e metodológicas que norteiam sua prática pedagógica. Utilizaremos como técnica de produção de dados o **memorial da prática pedagógica, observação da prática pedagógica e as rodas de conversas** com professores de três escolas da rede municipal de José de Freitas-PI, selecionados como interlocutores da pesquisa. As professoras, interlocutoras da pesquisa, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr. (a). Neide Cavalcante Guedes. Assim, após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de ____.

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
 CPF nº- XXXXXXXXXXXXX
 Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Prática Docente na Educação Infantil: Concepções Teóricas e Metodológicas

Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Local da Coleta de Dados: Escolas da Rede Municipal de Educação de José de Freitas-PI

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre Prática Docente na Educação Infantil. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo, qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: **Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas**. Propomos como objetivo geral: analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil e como objetivos específicos: identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil; caracterizar como a prática docente na Educação Infantil são operacionalizadas em sala de aula e descrever os desafios da prática docente na Educação Infantil.

A pesquisa a ser desenvolvida é de abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, por dar voz aos professores da Educação Infantil para narrarem sobre a sua prática docente, bem como sobre os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam o seu saber e o fazer no campo

educativo. Faremos uso da pesquisa narrativa, por entendermos que ela é importante por proporcionar a compreensão acerca da prática docente na Educação Infantil.

Utilizaremos como técnica de produção de dados o memorial da prática docente, a observação sistemática e as rodas de conversas com local e data determinado pelos pesquisadores e interlocutores da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na produção do memorial da sua prática docente e na sua participação nas rodas de conversas, que temos a intenção de gravar de acordo com a sua autorização. A observação da prática docente acontecerá na sala de aula, para análise dos aspectos referentes a abordagem do conteúdo, uso de metodologias, relação professor e aluno, dentre outros aspectos que serão apresentados e dialogados nas rodas de conversas e com autorização dos gestores e dos interlocutores da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Em se tratando da análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo seguindo as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas, a (1) pré-análise, (2) clarificação do *corpus*, (3) compreensão dos *corpus*, (4) organização do *corpus*, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

A presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “ **Prática Docente na Educação Infantil: Concepções Teóricas e Metodológicas**” como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com o mestrando Tiago Pereira Gomes sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

José de Freitas (PI), _____ de _____ de _____

Assinatura da interlocutora da pesquisa

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

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

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

José de Freitas (PI), _____ de _____ de _____.

Tiago Pereira Gomes
Pesquisador responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Pró Reitoria de Pesquisa-PROPESQ.- CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
Tel.: (86) 3237-2332 e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE C - Carta de Encaminhamento

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

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, _____ de _____ de _____

Ilmo. Sr.
Prof.º Dr. Herbert de Sousa Barbosa
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI,
Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **“Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas”** para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Pesquisadora responsável
CPF nº XXXXXXXXXXXXX

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Área: Doutorado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação - CCE

Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga - Fone 0(xx)86 3237-1214/3215-5820

CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br

APÊNDICE D - Declaração dos Pesquisadores

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

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

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

Eu (nós), Neide Cavalcante Guedes - Profa. Dra. orientadora e o Mestrando Tiago Pereira Gomes, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada: **Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas**. Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). Assim,

- + Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- + Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- + Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Neide Cavalcante Guedes** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- + Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- + Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- + O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- + O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- + Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Tiago Pereira Gomes
 CPF: XXXXXXXX
Mestrando em Educação
PPGED/UFPI

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
 CPF nº XXXXXXXXX
Orientadora
PPGED/UFPI

APÊNDICE E - Roteiro para a escrita do memorial da prática docente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Prof.^a. Dra. Neide Cavalcante Guedes



ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA DO MEMORIAL DA PRÁTICA DOCENTE

Prezada professora,

A prática docente na educação infantil tem provocado discussões e estudos nos espaços formativos possibilitando reflexões sobre a ação docente e mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pesquisar sobre a temática intitulada - Prática Docente na Educação Infantil: concepções teóricas e metodológicas requer dos pesquisadores e dos pesquisados um compromisso nas ações de estudos e pesquisa sobre essa prática na educação infantil.

Nesse sentido, o presente estudo, que se constitui em uma Dissertação de Mestrado, tem como objetivo geral: analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil e como específicos: identificar como os professores compreendem infância, criança e Educação Infantil; caracterizar como a prática docente na Educação Infantil são operacionalizadas em sala de aula e descrever os desafios da prática docente na Educação Infantil.

Dessa forma, objetivamos com esse roteiro nortear a escrita do memorial. Portanto, solicitamos sua valiosa colaboração como interlocutora desta pesquisa, realizando a escrita do memorial de sua prática pedagógica na educação infantil, tendo como referência o roteiro orientador a seguir

1 QUEM SOU EU?:

a) Nome; Local de trabalho; Idade; Tempo de serviço; Graduação; Pós-Graduação; Tempo de atuação na educação infantil; jornada de trabalho, tempo de serviço, entre outros aspectos que considerar descrever.

2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: SABERES DA PRÁTICA

Objetivo: Analisar as contribuições da formação continuada para a melhoria da prática docente na educação infantil.

- a) Como foi o seu processo de formação profissional? Quais os diferentes cursos que tem participado ao longo da trajetória profissional e qual a importância para a sua prática docente na educação infantil?
- b) A sua formação inicial contribuiu para o exercício da docência na educação infantil? Que necessidades formativas você considera necessária para um melhor desempenho da sua prática docente?
- c) Que saberes você considera essencial e/ou necessário para serem trabalhados na educação infantil?

3 PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: Caracterizar a prática docente na Educação Infantil, identificando a concepção de infância, criança e de Educação Infantil

- a) O que você entende por:

I- Infância

II- Criança;

III- Educação Infantil

IV- Prática Docente

- b) Que concepções teóricas e metodológicas orientam sua prática docente?

4 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: Descrever os desafios da prática docente na Educação Infantil

- a) Que fatores interferem no desenvolvimento da sua prática docente?
- b) Quais são os desafios que você professor da Educação Infantil enfrenta no contexto atual?
- c) Quais as contribuições dos saberes da formação inicial e/ou continuada para a sua prática docente?

OBSERVAÇÃO:

Esclarecemos que as informações contidas no memorial de sua prática docente são confidenciais, conforme esclarecido no termo de confiabilidade, e que após analisadas pelos pesquisadores serão explicitados nas rodas de conversas com o intuito de promover reflexões e diálogos em relação ao que se escreveu e as interpretações realizadas pelos pesquisadores.

Os aspectos descritos para a escrita do memorial de sua prática docente é apenas um roteiro para a produção do memorial, podendo ser acrescentados outros aspectos que considerar relevantes descrever em sua narrativa. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas em relação à produção do memorial da prática docente na Educação Infantil e reiteramos votos de apreço e consideração em participar desta pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
CPF nº XXXXXXXXXXXXX
Orientadora
PPGED/UFPI

Prof. Tiago Pereira Gomes
CPF: nº XXXXXXXXXXXXX
Mestrando em Educação
PPGED/UFPI

APÊNDICE F - Roteiro de Observação da prática docente
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Quantidade alunos: _____ Nível de Ensino: _____ Turno: _____

Professora: _____ Carga Horária Semanal: _____

1. A professora

- ✓ Tem plano de aula sistematizado, contemplando as situações didáticas?
- ✓ Segue as orientações do plano de aula?
- ✓ O plano tem correlação com a formação continuada?

2. A prática docente está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competência das crianças?

3. O cuidar e educar estão presentes na prática docente da professora?

4. Há domínio dos métodos, técnicas e materiais específicos para a aula?

5. A rotina diária está de acordo com as políticas de formação?

6. Realiza leituras com os alunos, motivando-os?

7. Tem domínio de turma?

8. O ambiente da sala de aula tem:

() palavras mágicas () chamadinha () varal de leitura

() cantinho de leitura () aniversariantes do mês () calendário

() cartazes com alfabeto, vogais e silabário () combinados () outros _____

9. Utiliza práticas que favorecem o desenvolvimento de conhecimentos sócio emocional com as crianças? Quais?

10- Tem estratégias diversificadas para o atendimento das necessidades dos alunos?

Observação: Os outros aspectos a serem observados podem ser acrescentados a esse roteiro da prática docente.