

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LOURDENE PAULA COSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS**

São Luís

2013

MARIA LOURDENE PAULA COSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas; Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente)

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice Melo.

São Luís

2013

MARIA LOURDENE PAULA COSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas; Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente)

Orientadora: Prof^aDr^a Maria Alice Melo.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Íris Ribeiro Porto
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos professores da educação infantil, em especial as professoras da Escola Municipal Fiona que não mediram esforços para realização deste estudo.

À minha família, fonte inesgotável de apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos aqui contidos não configuram apenas formalidade e parte obrigatória da dissertação e sim reconhecimento aqueles que foram fundamentais para concretização da mesma.

Ao grande Arquiteto do Universo e a Mãe Santíssima por todas as oportunidades a mim concedidas.

Aos meus pais Luiz Paula (*in memorian*) e Maria Leonice (Dona Lili) que me deram o bem maior, a vida e que apesar da pouca educação formal, concederam aos filhos o privilégio da educação.

Ao meu amado esposo Manoel Costa, companheiro e amigo que sempre me incentivou na melhoria de minha prática profissional e soube respeitar minha ausência.

Aos meus queridos filhos Anderson e Emanuele, que por entenderem os meus sonhos e minhas lutas, renovam a cada dia minhas forças para a longa caminhada.

Aos meus netos Arthur Manoel e Analice, alegrias do meu viver e luz da minha vida e a Roseane que é mais que uma nora, é uma filha que ganhei.

A todos os meus irmãos: Luiz Filho exemplo de responsabilidade; Milza companheira de todas as horas; Abdon Neto que apesar da distância é exemplo de paciência, atributo necessário para o estudo; Aurelice (Auré) que, mesmo sendo mais nova, tenho como exemplo de profissional competente; Cristiano, exemplo de dedicação; em especial, as minhas irmãs Maria do Carmo (Came) e Lourdes Paula que me acolheram e suportaram-me em suas residências nos anos de estudo e de trabalho.

Aos meus sobrinhos Tiago Rodrigues, pela paciência por ter tirado sua privacidade ea Maria (Mary) que tantas vezes me ajudou imprimindo os rascunhos da pesquisa. A meu cunhado Walkir Éden que sempre acreditou em mim como profissional.

As minhas amigas Núbia Bergê e Pollyana Glauce, por acreditarem no meu potencial.

A minha amiga Prof^a Sandra Passinho, pela paciência e dedicação na formatação deste trabalho.

A amiga Creuza, companheira de mestrado, pelas caronas e palavras de incentivo nas horas de desânimo.

A minha orientadora Dra. Maria Alice Melo que, com seus conhecimentos, profissionalismo e atenção guiou-me na condução deste estudo, que mesmo sem saber foi a referência para minha não desistência.

A Universidade Estadual do Maranhão/UEMA pela preocupação em qualificar seus profissionais e pelo apoio nos meus estudos.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMA, em especial aos professores do Grupo de Pesquisa **Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente** pelas discussões empreendidas no percurso do trabalho.

As professoras Cleia Azevedo e Georgyanna Andréa, exemplos de profissionalismo e companheirismo.

A todos aqueles que não foram citados, mas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

“A minha preocupação não está em ser coerente com as minhas afirmações anteriores sobre determinado problema, mas em ser coerente com a verdade.”

Mahatma Gandhi

RESUMO

As discussões empreendidas acerca da prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil são recentes e escrever sobre ela constitui um enorme desafio. Tomando como parâmetro as reflexões acerca da prática pedagógica, encaminhamos o foco do nosso estudo para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil da escola pública de Santa Inês. Desse modo, o objetivo central da pesquisa é investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil das escolas da rede municipal de Santa Inês. As considerações teóricas sobre as práticas pedagógicas, no contexto da pesquisa, fundamentam-se em: Vygotsky (2001, 2007), Vásquez (1977), Kramer (2006, 2011), Oliveira (2007) e Veiga (2008). O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada na escola municipal Fiona (nome fictício), localizada em Santa Inês, estado do Maranhão, situada na zona urbana. Constituíram-se sujeitos do estudo oito professoras que atuam na referida escola. A produção dos dados ocorreu a partir da combinação dos instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas e relato escrito, objetivando a caracterização do perfil das partícipes da pesquisa e de suas práticas pedagógicas. A análise dos dados indicou que as professoras não tem clareza sobre a prática pedagógica, oscilando entre a romântica, cognitiva, poucas vezes na crítica, tendo predomínio o tipo de prática pedagógica romântica cuja proposta baseia-se na concepção de crianças como sementes a desabrochar, em que o aluno é o centro do trabalho pedagógico e que o fazer pedagógico das professoras remetem para uma prática repetitiva e acrítica em que a atividade docente assume um caráter repetitivo e mecânico. Ficou evidente, também, a fragmentação de conhecimentos teóricos que sustentam a prática pedagógica das professoras.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; criança; educação infantil

ABSTRACT

The undertaken discussions about the pedagogical practice of the teachers who act in the Child Education are recent, and writing about this subject constitutes a very great challenge. Based on a parameter, the reflections about the pedagogical practice, We direct the central point of our study to the pedagogical practice of the teachers of Child Education in the public school in the city of Santa Inês. Thus, the central objective of this research is to investigate and to analyze the gender of pedagogical practices developed by the teachers of child education in the municipal school in the city of Santa Inês. The theoretical considerations concerning the pedagogical practices, in the context of the investigation are based in: Kramer (2006, 2011), Oliveira (2012), Vasquez (1977), Veiga (2008), Vygotsky (2001). The present study shows the results of a qualitative research carried through the municipal school Fiona (fictional name) located in the urban zone of Santa Inês, a city in the State of Maranhão. Eight teachers who act in the mentioned school were engaged in this study. The production of data occurred with the combination of the following instruments: questionnaires, semi-structure interviews and written relates objecting to perceive the grade of knowledge of the participants of the research and also of their pedagogical practices oscillating between the romantic , the cognitive pedagogical practice and sometimes in the critical pedagogical practice having predominance the type of romantic pedagogical practice, whose proposal is based on the conception of children as if they were seeds to be loosen , where the student is the central of pedagogical task and that the pedagogical performance of teachers leads to a repetitive and acritical practice where the teaching activity assumes a repetitive and mechanical form. It also became evident, the fragmentation of the theoretical knowledgments that hold up the pedagogical practice of the teachers.

KEY WORDS: pedagogical practice, child, child education

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Distribuição de alunos zona urbana e rural em Santa Inês no ano de 2012
- Quadro 2 – Número de educadores por faixa etária, área de formação e experiência docente
- Quadro 3 – Quantidade salas de aulas de educação infantil no município de Santa Inês no ano de 2012
- Quadro 4 – Perfil das professoras quanto a escolaridade e área de formação
- Quadro 5 – Perfil das professoras quanto a faixa etária e ano de docência
- Quadro 6 – Categorias dos gêneros de prática pedagógica
- Quadro 7 - Conceitos de Prática e Prática Pedagógica das professora da Escola Municipal Fiona
- Quadro 8 – Modelo de planejamento da educação infantil adotado em Santa Inês-MA no ano de 2012
- Quadro 9 – Relato das professoras de um dia trabalhado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inter-relacionamento dos instrumentos da pesquisa

Figura 2 – Mapa de Santa Inês, Maranhão

Figura 3 – Gênero de prática pedagógica romântica

Figura 4 – Gênero de prática pedagógica cognitiva ou construtivista

Figura 5 – Gênero de prática pedagógica crítica

Figura 6 – Eixos temáticos e seus desdobramentos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEPÇÕES DE INFANCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL - aspectos históricos	34
2.1 Os direitos da infância no Brasil.....	388
3 PRÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: entrelaçando contextos e conceitos	49
3.1 Prática Pedagógica na educação infantil.....	533
3.2 Projeto Político Pedagógico como sustentação da prática pedagógica	65
4 VAMOS DAR A MEIA VOLTA, VOLTA E MEIA VAMOS DAR: desvelando a realidade da prática pedagógica.....	71
4.1 Eixo 01 – Prática pedagógica em discussão	72
4.1.1 Teóricos que sustentam a prática pedagógica	73
4.1.2 Conhecimento dos documentos oficiais	75
4.1.3 Conhecimentos necessários à prática pedagógica	777
4.2 Eixo 2 – Concepção, finalidade e opção	81
4.2.1 - Educação infantil: opção e papel da professora.....	81
4.2.2 Educação infantil e Criança.....	85
4.3 Eixo 3 - Interação na sala de aula: planejamento e avaliação	89
4.3.1 Planejamento e sua realização	90
4.3.2 Avaliação da Aprendizagem.....	99
5 CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	1155
ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO

“Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante.”

Carr, 1996

Escrever sobre prática pedagógica na educação infantil constitui um enorme desafio, pois a prática diz respeito à particularidade de cada profissional e, ao mesmo tempo, significa um conjunto de práticas realizadas por um grupo de profissionais em uma instituição educativa ou num coletivo de instituições que fazem parte do sistema educativo.

Reportando-nos a Kramer (2006), debater sobre prática não é tarefa simples, a prática pedagógica é contraditória e está sempre em movimento, pois muitos professores da educação infantil subestimam a capacidade da criança pensar e se desenvolver plenamente, tendo uma visão fragmentada do conhecimento e desenvolvendo uma prática repetitiva, centrada na memorização de conteúdos, que tem como sustentação os modelos tradicionais de ensino.

O desejo de pesquisar o tema relacionado à educação das crianças pequenas, no que diz respeito à prática pedagógica, foi construído durante minha caminhada de sete anos como professora de educação infantil, mais precisamente com crianças de 4 a 5 anos, em que em vários momentos me deparei com situações que fizeram refletir sobre minha prática, como estava conduzindo o processo de ensino-aprendizagem que considerava adequado e que muitas vezes não obtive êxito com as crianças.

Em 1997, ingressei nesta etapa de educação básica sem nenhum conhecimento sobre o assunto, pois o curso de Pedagogia, no qual sou formada não nos habilitava para este nível de ensino. Trabalhava tendo como base que o importante era fazer com que as crianças conseguissem ler e escrever, demonstrando uma visão estreita em relação ao ato de ensinar; pois atualmente, sei que ensinar vai além do escrever e ler, principalmente na educação infantil.

Apesar dessa visão estreita, sempre tive a preocupação com todas as crianças, desenvolvia minhas atividades na educação infantil de forma, para mim, diferente das demais professoras, utilizando atividades lúdicas para que as crianças

aprendessem. Várias vezes me questionavam por que fazia isto ou aquilo, por que fazia atividades orientadas na hora do recreio, enquanto as demais professoras estavam lanchando, fazia tudo por gostar de ensinar crianças. Com o interesse pelo assunto, a certeza e o desejo que teria de dar conta do desafio de lidar com as crianças aumentavam e, em vários momentos, procurei em livros e revistas de educação infantil receitas prontas de como fazer a criança aprender a ler e escrever.

Foi somente em 2007, como professora de Estágio no curso de Pedagogia que cheguei à conclusão de que não existe uma receita pronta. No ano de 2009, a Secretaria de Educação do Município de Santa Inês, preocupada com a aprendizagem dos alunos, aplica nas salas de alfabetização infantil o método metafônico, em que sua essência consiste em ensinar a decifrar o código alfabético através da identificação de palavras, de forma automática, aplicando o princípio fônico para decodificá-las, transformando sons em letras e vice-versa.

Presenciei por ocasião da orientação e avaliação das atividades desenvolvidas pelas alunas nas salas de educação infantil, na qual estavam desenvolvendo suas atividades de estágio obrigatório, a angústia das professoras em relação ao método utilizado agora para alfabetizar as crianças. Muitas professoras não sabiam o que estavam fazendo, não sabiam como trabalhar. Compreendi que faltava uma reflexão por parte das professoras no que se refere a sua prática pedagógica, a fim de descobrir novos caminhos para melhorar o trabalho desenvolvido.

Toda esta angústia levou-me a estudar e querer desenvolver junto aos professores um trabalho que os levasse a questionar sobre a própria prática pedagógica, tendo como referência que a prática pedagógica é um exercício de aprendizagem constante. Veiga (2008), trabalha prática pedagógica dentro de duas perspectivas: a repetitiva, de caráter repetitivo e mecânico, e a reflexiva, com caráter criador e com uma visão de unidade. O modelo repetitivo tem uma visão fragmentada do conhecimento, levando os docentes a processos de reprodução do fazer e do saber (BEHRENS, 2005); nesse sentido, os professores relegam a capacidade intelectual das crianças. O modelo reflexivo permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática, criando condições para reconstruí-la.

Ghedin (2006) aponta que a prática do professor atravessa por caminhos de duas vias, do real ao ideal. A primeira é quando o professor planeja agir de determinada maneira e a segunda é quando o agir se concretiza. Ou seja, o plano

ideal passa a ser vivenciado e concretizado no plano real quando o professor tem consciência desse processo e quando a prática dele é intencionalizada a partir da reflexão crítica.

Para que haja uma superação dos modelos repetitivos de prática pedagógica é necessário que as discussões em relação ao termo sejam ampliados. A questão central da pesquisa **Qual o gênero de prática pedagógica desenvolvida por professores da educação infantil em escolas municipais de Santa Inês?** foi desmembrada nas seguintes questões, as quais julguei ser fundamental para refletir em relação à prática pedagógica:

a) Qual o perfil profissional das professoras que atuam na educação infantil em Santa Inês?

b) Que elementos pedagógicos referenciam e orientam a prática pedagógica dessas professoras?

c) Em que medida as orientações expressas nos documentos oficiais estavam refletidas nas práticas pedagógicas das aludidas professoras?

d) Como se desenvolve a interação na sala de aula tendo como referência o planejamento e a avaliação?

A formulação dessas questões possibilitou a construção do objetivo geral: **Investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil das escolas da rede municipal de Santa Inês.**

Deste objetivo, outros **específicos** se depreendem:

- **Identificar o perfil profissional das professoras que atuam na educação infantil em Santa Inês.**
- **Analisar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica dessas professoras.**
- **Perceber em que medida as orientações expressas nos documentos oficiais estavam refletidas nas práticas pedagógicas das aludidas professoras.**
- **Verificar como acontece a interação na sala de aula tendo como referência o planejamento e a avaliação.**

Vygotsky (2001) explica que todo pensamento verbalizado em sua totalidade está no aspecto interno da palavra: no significado. Representa a generalização da realidade, do contexto vivido e experienciado pelos indivíduos em suas práticas sociais. O autor esclarece que

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a compreensão e a discriminação, e todos esses processos psíquicos, sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. (2001, p. 246)

Os significados das palavras, portanto, não são assimilados de forma acabada pelas pessoas, não são estáticos, passam por mudanças no decorrer do desenvolvimento do pensamento.

Após fixar os objetivos, definimos em qual contexto empírico a pesquisa se realizaria. Optei pela Escola Municipal de Educação Infantil Fiona¹ da cidade de Santa Inês², Estado do Maranhão. O município possui nove escolas de Educação Infantil na zona urbana, com sessenta e nove salas do pré I e sessenta e seis salas do pré II, perfazendo um total de cento e trinta e cinco salas de aula com 2.005 alunos, e na zona rural vinte e nove escolas, com vinte e seis salas do pré I e dez salas do pré II, perfazendo um total de trinta e seis salas de aulas com 408 alunos. (dados de 2012)

O critério para escolha da escola Fiona se deu pelo fato de que a mesma já vem participando de pesquisas feitas na instituição na qual trabalho e por ter um quadro expressivo de vinte e nove professores. Dessa pesquisa participaram professores, supervisor pedagógico e gestor da escola. A participação ocorreu por adesão voluntária.

O referencial teórico utilizado está apoiado em alguns autores que tratam da questão da educação infantil e da prática pedagógica, tais como: Vygotsky (2001, 2007), Vázquez (1977), Kramer (2006), Oliveira (2007) e Veiga (2008),.

Produzir conhecimentos sobre o gênero de prática pedagógica desenvolvida por professores de Educação Infantil requer ultrapassar o nosso entendimento construído ao longo da experiência vivenciada nos diversos espaços educativos seja como aluna, seja como professora. E uma pesquisa acadêmico-científica implica nas delimitações das concepções teóricas e nas técnicas empregadas. Mostramos o caminho trilhado, a escolha do método, tipo de pesquisa e procedimentos usados na investigação.

¹A pesquisadora optou por não identificar a escola escolhida para pesquisa, dando um nome fictício à mesma.

²Cidade situada na Microrregião do Pindaré, a 243km da capital maranhense, com área de 768km² e uma população estimada de aproximadamente 85.465 habitantes (dados obtidos IBGE, 2009)

Vygotsky (2007) vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, propondo que os fenômenos humanos devem ser estudados em seu processo de transformação e mudança, ou seja, no seu contexto histórico. Conforme a abordagem sócio-histórica, o que nos faz entender a evolução dos fenômenos é a sua história, portanto os fenômenos devem ser estudados em sua totalidade. Hoje não podemos analisar os dados de uma pesquisa apoiada numa visão extremamente objetiva e externa e a pesquisa sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar essa visão, tendo por base a ideia que todo conhecimento é construído na inter-relação das pessoas.

Elegemos como forma de desenvolver o processo de constituição a pesquisa qualitativa, que segundo Patton (1986), segue a tradição compreensiva ou interpretativa e parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. Também leva em consideração as características apontadas por Lüdke e André (1986) que propõe cinco características, configurando o estudo na abordagem qualitativa, que são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o que atende aos objetivos dessa pesquisa;
2. Os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos; o que dá liberdade para buscar informações em fontes variadas;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: isto permite investigar o problema por meio dos procedimentos dos professores e pelas interações ocorridas na sala de aula;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 'detalhes', muitas vezes aparentemente insignificantes, podem contribuir com ricas informações sobre as "perspectivas dos participantes";
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; não existe uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas.(p.11-13)

A pesquisa qualitativa contribui assim para ampliação do debate em relação às possibilidades de descobertas das práticas cotidianas e ainda, segundo os autores, a pesquisa qualitativa "[...] coloca o pesquisador no meio a cena investigada [...]" (1986, p. 7);portanto, neste tipo de investigação, o pesquisador busca proceder à interpretação da realidade, tendo para isso de imergir no contexto da situação, dando um maior enfoque na interpretação do objeto, havendo uma maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados.

Para alcançar os objetivos, apresentados na introdução desta dissertação de natureza descritiva, faz-se necessária como modalidade de pesquisa à pesquisa

bibliográfica e à documental. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica ou levantamento bibliográfico “É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses”. O levantamento bibliográfico é portanto a consulta de fontes de informação escrita, ou seja, de materiais já elaborados.

O levantamento documental percorre o mesmo caminho da bibliográfica, sóse diferenciando por recorrer a documentos sem um tratamento analítico, tais como documentos oficiais, relatórios e outros. (MATOS E VIEIRA, 2001, p. 40)

O percurso metodológico obedecerá a criterioso rigor na escolha de técnicas e instrumentos que possam garantir as informações que atendam aos objetivos da pesquisa. Servirão como meio para apreensão dos dados dela: questionário, entrevista e relato escrito, por entendermos que estes procedimentos são favoráveis a reflexão crítica individual e coletiva.

A coleta dos dados não se constitui num momento estanque e isolado e, sim, constitui-se numa importante etapa de uma investigação científica. Para Triviños,

ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta em seguida, é veículo para novas busca de informações.(1987, p. 137)

Para obter dados gerais acerca do perfil pessoal e profissional dos partícipes desta pesquisa, utilizamos como primeiro instrumento o questionário que, segundo Carvalho (1994, p. 155), “os questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelo informante sem a presença do pesquisador. (...) é importante determinar as questões mais relevantes a serem propostas.” O questionário foi composto por três perguntas abertas, por permitir plena liberdade ao inquirido, ficando claro com que interesse a pesquisadora utilizou este instrumento que serviu de base para identificação dos conhecimentos prévios sobre prática e prática pedagógica, fornecidos pelos professores da rede pública municipal de educação infantil da cidade de Santa Inês, estado do Maranhão.

Triviños (1987) orienta ao pesquisador conversar com as autoridades diretamente ligadas aos locais onde pretende realizar seus estudos. Seguindo esta orientação, antes da aplicação do questionário, foi solicitado uma reunião com a Secretaria de Educação para a apresentação do projeto destacando seus objetivos e

para recebimento da autorização para coleta de dados por parte de professores, supervisores e direção.

A apresentação na escola Fiona se deu no mês de maio/2012 estavam presentes: a coordenadora geral da educação infantil, a supervisora da escola, a diretora e os professores. Fizemos uma explanação do projeto, explicando seus objetivos e metodologia. O instrumento foi entregue a vinte e duas professoras da Escola, fixando o dia quinze de julho para o recebimento. No dia marcado para o recebimento somente oito professores devolveram o questionário e decidiram participar da pesquisa.

Aplicamos um questionário com questões abertas às professoras da educação infantil com o objetivo de obter dados gerais acerca do perfil pessoal e profissional dos partícipes desta pesquisa e identificação dos conhecimentos prévios da prática e prática pedagógica elaborada pelas professoras de educação infantil. A entrega dos questionários foi feita em uma reunião para entrega e discussão do planejamento. Dos vinte e dois questionários entregues, obtivemos o retorno de oito, perfazendo um percentual de 30,77% das professoras.

Após tabularmos os dados, realizamos a etapa da entrevista semi-estruturada.

No entender de Triviños (1987, p. 146), entrevista semiestruturada é

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

A entrevista se constitui, portanto, numa técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema. A utilizada na pesquisa foi de caráter formal, segundo Carvalho (1994, p. 154), a entrevista é roteiro de questões cujas respostas atendam ao objetivo específico de coletar dados para determinado assunto da pesquisa.

A entrevista, a partir de um roteiro previamente definido, possibilitou colher informações e compreender, de maneira mais precisa, os diversos fatores implicados no objeto de estudo. Essa escolha se deu pelo fato desse instrumento, enquanto técnica, possibilitar uma cobertura mais profunda do tema em estudo,

tendo em vista que a mesma se constitui numa das principais técnicas de trabalho nos mais variados tipos de pesquisa.

Para Selltiz e Cook (1987), a entrevista pode revelar informações que são tanto complexas como emocionalmente carregadas, por favorecer o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa. Apontam ainda que uma grande vantagem da entrevista é sua capacidade de corrigir enganos dos informantes, pois possibilita apreender elementos como o pensamento, representações, expectativas, satisfação, facilidades, dificuldades e os problemas enfrentados pelos educadores, relacionados aos diferentes aspectos de sua vida e do cotidiano escolar.

Entrevistamos, portanto, oito professoras que aceitaram participar da pesquisa. Antes da realização da entrevista, foi feita uma visita a escola para o recebimento da autorização da direção, supervisão e professores partícipes, bem como marcar a data das entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados individualmente, com base em roteiro pré-definido. Cada entrevista teve duração de 20 a 40 minutos. Optamos por utilizar a gravação em áudio que, segundo Lüdke e André (1986), a vantagem da gravação da entrevista é que ela registra entonações e hesitações que são de suma importância para a compreensão e validação do que realmente os sujeitos disseram. Na realização da entrevista, as professoras preencheram um formulário com seus dados pessoais e posteriormente responderam a questões referente a sua prática pedagógica. Para que o leitor possa conhecê-las, apresentaremos alguns aspectos dessas professoras, iniciando pela faixa etária, número de educadoras por área de formação e experiência docente.

Após a realização das entrevistas, sempre atentas, fizemos a transcrição das falas das professoras entrevistadas, sem descuidar do registro fiel dos dados obtidos, o que nos forneceu ferramenta necessária para delimitação dos eixos temáticos da pesquisa.

Para melhor compreensão e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de educação infantil das escolas municipais de Santa Inês, a pesquisadora optou, além das técnicas acima descritas, pedir que elas fizessem um relato escrito para se fazer uma complementação entre o que foi falado na entrevista com o que foi escrito por elas. O relato deveria ser de um dia de trabalho na pré-escola, relatando sua rotina desde a chegada até a saída dos alunos.

Com o encerramento das atividades produtivas do Engenho Central, por volta de 1910, a população de “Ponta da Linha” passou a dedicar-se à cultura de algodão, arroz, milho e mandioca, porém continuou dependendo de Pindaré-Mirim, a quem era subordinado administrativamente e por onde sua produção era escoada.

Muito procurado por famílias nordestinas, que constituem atualmente, com seus descendentes, mais da metade da população local, o povoado cresceu rapidamente, a ponto de, no início da década de 60, tornar-se mais importante, em termos demográficos e econômicos, do que a sede do município a que pertencia. Com seu crescimento foram se modificando os costumes e até o nome que passou a se chamar Conceição e depois Santa Inês. Mas, foi somente no ano de 1949 que Santa Inês passou a ter escolas, mercado e comércio próprios.

A emancipação de Santa Inês do município de Pindaré-Mirim deu-se em dezembro de 1966, e em março do ano seguinte instala-se a Unidade Municipal de Santa Inês. Como a maioria dos municípios, Santa Inês, no início, não teve um plano de urbanização que oferecesse um aspecto melhor de cidade, mas isso foi melhorando e a cidade cresceu e ocupa o 6º lugar em superfície em relação aos outros municípios da região; hoje, segundo o Instituto de Geografia e Estatística – IBGE (2012) o município conta com uma população de aproximadamente 80 mil habitantes.

Atualmente Santa Inês possui uma agência dos Correios e Telegrafos, um hospital municipal, uma maternidade municipal, cinco agências bancárias, nove estabelecimentos hoteleiros, uma biblioteca pública, o Departamento Estadual de Trânsito, Companhia de Energia do Maranhão, Companhia de Água e Esgoto do Maranhão. Tem no comércio seu principal fator de desenvolvimento. Com relação ao aspecto cultural, a cidade não dispõe, até o momento, de Teatro ou Museu. As festas folclóricas que mais se destacam são o Bumba-meu-boi, Boizinho de corda, Tambor de Minas, Tambor de Crioula e a Festa do Divino. Como tradição popular tem a lenda do Trem Fantasma, O bicho que virou gente, Bastinho, A onça do Canadá, o Massacre, A Vingança, O cabeludo, A onça assassina e Falsa estrada. Apesar da rica tradição folclórica, essas manifestações são pouco trabalhadas na escola. Suas principais atrações turísticas são o Lago do Remanso, as igrejas de Santo Antônio e a Igreja de Santa Inês. Na música, tem vários representantes, dentre eles Zé Carlos Daffé (hoje Secretário de Cultura do município), Antônio Piauí,

Raimundo Soldado e Zezinho Maranhão, na literatura destaca-se Antonio José e Betto Barros.

Em relação a educação básica, conta com escolas do ensino público municipal com as etapas de educação infantil e ensino fundamental; o ensino público estadual atendendo alunos do ensino fundamental e ensino médio e o privado oferecendo as etapas da educação infantil ao ensino médio.

No tocante a educação superior, a cidade se firma como líder na região, seus habitantes não precisam se deslocar para outros municípios em busca de cursos nesse nível. A primeira instituição de ensino superior/IES a ser implantada em Santa Inês foi a Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. O Campus da UEMA – Centro de Estudos Superiores de Santa Inês/CESSIN foi criado em 15/07/1997 inicialmente com os cursos de Letras e Pedagogia. A partir do ano de 2002, passa a funcionar com o curso de enfermagem. Já formou pela UEMA/CESSIN 4.788 alunos. Além dos cursos presenciais, oferece ainda cursos à distância. Atende hoje uma clientela de 780 alunos distribuídos entre os cursos regulares e à distância. Desenvolve projetos de extensão e pesquisa nas áreas de educação e enfermagem, junto a comunidade. Oferece ainda curso de especialização na área de educação. O município conta ainda com universidades particulares tais como a Universidade Vale do Acaraú/UVA, Faculdade COC (Curso Oswaldo Cruz) e Faculdade Latino Americana de Educação/FLATED.

No que diz respeito especificamente à educação infantil, não existem creches, somente a pré-escola que atende crianças de 4 a 6 anos, indo ao encontro do que prescreve a LDB 9394/96 que a Educação Infantil é dividida em creche e pré-escola. Art. 30 – “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade”. Cada professor trabalha com um número máximo de 15 (quinze) alunos.

Na zona rural a Educação Infantil funciona no mesmo estabelecimento da educação fundamental. Em algumas escolas da zona rural é uma sala para os dois períodos. Nessas escolas, existem apenas materiais pedagógicos, essenciais ao desenvolvimento de tarefas básicas, tais como: quadro (nem sempre há giz, alguns professores levam o seu), mesas e cadeiras adequadas à estatura da criança e merenda escolar (muito escassa).

Segundo entrevista concedida por uma das profissionais da equipe de Educação Infantil do município, a qual, a partir de agora, denominaremos de **Amélia**, a educação infantil deu-se especificamente com escolas e prédios a partir do ano 2000, no governo do Dr. Valdivino Cabral. Até então a educação infantil atendia somente a alfabetização e funcionava em escola do ensino fundamental.

Antes da construção dos prédios da Educação Infantil ela funcionava junto com os alunos do fundamental. Não tinha pré-escola era só alfabetização, falava-se alfabetização e o aluno já entrava com 7 anos. Nos estados maiores já existia a pré-escola, mas aqui em Santa Inês não. (AMÉLIA)

A primeira escola construída foi a Escola Municipal de Educação Infantil Mãe Preta, com 4 (quatro) salas de aula, depois foi ampliada e hoje conta com 23 (vinte e três) salas de aula. A segunda escola construída foi a Escola Municipal Marcelina Nóia, com 20 salas de aula, depois a Escola Antonio José, Maria Cristina e Raimunda Costa Pinheiro. No ano de 2012, a pré-escola atendeu 2.413 (duas mil, quatrocentos e treze) crianças; dessas, 1.177 (hum mil, cento e setenta e sete) são alunos de 3 a 4 anos e 1.236 (hum mil, duzentos e trinta e seis) alunos entre 4 e 5 anos, assim distribuídos:

Quadro 1 - Distribuição de alunos zona urbana e rural de Santa Inês no ano de 2012

SALAS	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Pré I	971	206	1.177
Pré II	1.034	202	1.236
TOTAL DE ALUNOS			2.413

Fonte: Departamento Municipal de Educação Infantil de Santa Inês -2012.

O município de Santa Inês trabalha com esta faixa etária obedecendo a determinação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Visando perceber o alcance do atendimento no município em relação à população das crianças nessa etapa de ensino, confrontamos os dados levantados com os dados publicados pelo IBGE (BRASIL, 2010) sobre a população infantil (0 a 6) anos por domicílio no município de Santa Inês. Os dados registram 8.734 (oito mil, setecentos e trinta e quatro) crianças com esta faixa etária, enquanto o número

atendido no município é de 2.413 (dois mil, quatrocentos e treze) crianças, representando um atendimento de 27,63% (vinte e sete, vírgula sessenta e três por cento) da população na faixa de educação infantil.

Os alunos da educação infantil das escolas municipais de Santa Inês são alunos da periferia, por esse motivo todas as escolas são situadas na periferia, pois no centro da cidade estão as escolas particulares.

Para que o leitor possa conhecê-las, apresentamos no Quadro 2 alguns aspectos dessas professoras iniciando pela faixa etária, número de educadoras por área de formação e experiência docente.

[illegible]

PROFESSORA	FAIXA ETÁRIA							CURSO					EXPERIÊNCIA DOCENTE														
	31	32	33	36	37	41	45	Superior Incompleto	Superior Completo	Pedagogia	Magistério das Séries Iniciais	ANO DE FORMAÇÃO	Anos no Magistério					Anos na educação infantil				Anos na instituição					
													8	9	11	12	15	5	6	8	11	4	5	8	9	11	
Rapunzel																											
Bela Adormecida																											
Pocahontas																											
Branca de Neve																											
Tiana																											
Bela																											
TOTAL	1	2	1	1	1	1	1	2	6	7	1		2	1	3	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2

Fonte: Costa, autora, 2012

Com o objetivo de selecionarmos o universo deste estudo, estabelecemos o primeiro contato com a Secretaria de Educação Municipal de Santa Inês para o levantamento das pré-escolas existentes na cidade. O quadro totalizava 5 escolas na zona urbana, com 125 salas funcionando nos turnos matutino e vespertino. Existem ainda 16 turmas de pré-escola funcionando em 4 escola de ensino fundamental. Na zona rural todas as salas funcionam em escola de ensino fundamental num total de 36 salas. As salas da educação infantil são assim distribuídas:

Quadro 3 – Quantidade salas de educação infantil no município de Santa Inês/2012

QUANTIDADE SALAS	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Pré I	79	66	145
Pré II	26	10	36
TOTAL DE SALAS			181

Fonte: Departamento Municipal de Educação Infantil de Santa Inês

A escola de Educação Infantil Fiona foi fundada em 19 de maio do ano de 2001, código do MEC 21.250.235, recebeu o nome original em homenagem a uma professora, profissional exemplar que com sua garra e determinação contribuiu significativamente com a educação de crianças e jovens no município de Santa Inês. Está situada em um bairro da periferia e os alunos atendidos em sua grande maioria são crianças carentes; segundo a professora Branca de Neve, *“São crianças da periferia, periferia da periferia. São crianças carentes, carentes de cultura, carente de afetividade, carente de alimentação, carente de tudo”*.

Em relação a estrutura física, a escola pesquisada está com bom estado de conservação, tem uma área arborizada, inclusive com árvores frutíferas, dentre elas jaca e caju e conta com as seguintes dependências: 20 salas de aulas, 6 banheiros, 1 cantina, 1 secretaria, 2 depósitos para materiais escolares, 1 sala da direção e coordenação pedagógica e 1 pátio coberto onde são feitas as atividades comemorativas e reuniões de pais e mestres.

Na sala onde funciona a direção e coordenação há um armário contendo a documentação dos alunos, uma estante de aço contendo recursos pedagógicos, tais como: número e letras móveis, alfabeto móvel, livros de histórias e atividades xerocadas para as crianças; um computador com impressora; uma mesa com duas cadeiras, uma para direção e outra para coordenação.

A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino e possui um quadro de funcionários equivalente a 40 pessoas, sendo: 1 diretora geral licenciada em Pedagogia, pela UEMA/CESSIN; 1 diretora adjunta, licenciada em Pedagogia pela UEMA/CESSIN; 01 Coordenadora Pedagógica, licenciada em Letras pela UEMA/CESSIN; 2 agentes; 1 secretária escolar; 29 professoras; 3 auxiliares de serviços gerais e 3 vigilantes. O calendário (Anexo B) elaborado pela Secretaria de

Educação do município assinala 205 dias letivos, devendo atingir a meta regulamentar de 180 dias.

Vale registrar que nossa intenção era trabalhar com as professoras que compõem o quadro da escola nos turnos matutino e vespertino, mas a pesquisa foi realizada somente com professoras do turno matutino que foram as que aceitaram participar da pesquisa.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, que é investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil das escolas da rede municipal de Santa Inês compreendemos a necessidade de caracterizar a formação das professoras e o tempo de atuação no magistério, na educação infantil e na instituição pesquisada.

Segundo Amélia, essas profissionais possuem nível superior devido a preocupação da administração municipal oferecer oportunidade a todas para obterem um curso de licenciatura.

A maioria dos professores tem nível superior. Quando iniciou o mandato do Dr. Cabral não tinham, mas o Dr. Cabral teve muito cuidado com isso aí. Quando ele entrou em 97 tinha muito professores que não tinham nem o magistério, não tinha nem o fundamental pra ensinar. O que ele fez? Ele reuniu todos e aqueles que tinham até a 8ª série ele fez aquele magistério 2001. Ele pagava o ensino de cada um, tanto na zona rural como na urbana, para todos se qualificarem com o ensino médio, depois veio o PROCAD e PQD, só não estudou quem não quis, porque todos eles ajudou. Depois veio a UVA, também ele ajudou, ele deu uma bolsa só não se formou quem não quis. Isso aí foi uma coisa muito boa que ele fez. Só não estudou quem não quis porque tinha história, geografia, letras, pedagogia, matemática. Ele deu oportunidade para a formação no nível superior. (AMÉLIA)

Entendemos que essa preocupação do poder público municipal deu-se diante as exigências da LBD 9394/1996, que determina em seu Art. 62 a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura de profissionais para atender a educação infantil; dessa forma, a gestão municipal teria que investir na capacitação e atualização de seus profissionais, dando-lhe oportunidade de acesso à carreira como professores de educação infantil.

No que se refere à formação das professoras em Santa Inês, é satisfatória, pois seis professoras entrevistadas têm o nível superior completo, representando o percentual de 75% das entrevistadas e somente duas, representando 25% das entrevistadas estão cursando o nível superior. Verificamos ainda que 83,33%, correspondendo a cinco das professoras partícipes da pesquisa,

possuem a formação em nível superior no curso de Pedagogia e 16, 67%, equivalente a uma professora, possui curso superior em Magistério das Séries Iniciais, correspondendo a uma exigência da LDB 9394/96 que estabelece em seu Art. 62 para a docência na educação infantil a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

No quadro a seguir podemos caracterizar a escolaridade dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 - Perfil das professoras quanto a escolaridade e área de formação

PROFESSOR	CURSO			
	Superior Incompleto	Superior Completo	Pedagogia	Magistério das Séries Iniciais
Jasmine				
Cinderela				
Rapunzel				
Bela Adormecida				
Pocahontas				
Branca de Neve				
Tiana				
Bela				
TOTAL	2	6	7	1

Fonte: Costa, autor 2012

Constatamos, que conforme demonstração dos dados que o quadro atual das professoras de educação infantil de Santa Inês no que se refere à formação acadêmica, foge da realidade do Censo Escolar 2011 do estado do Maranhão, em que dos 5.842 professores da Educação infantil da rede municipal, somente 910 têm o ensino superior completo, o que equivale a um percentual de 15,58%, em Santa Inês este percentual é de 75%.

A realidade em Santa Inês foge ainda a outras pesquisas desenvolvidas nos estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, de acordo com Andrade (2010, p. 46), essas pesquisas demonstraram o baixo nível de escolaridade dos profissionais dessa área, sendo que apenas 21% dos

entrevistados possuíam curso superior e 10% apresentavam apenas o ensino fundamental incompleto.

O tempo de exercício profissional na educação infantil para 37,5% das entrevistadas, ou seja, três professoras são de onze anos, equivalendo aos anos no magistério que também é de 37,5% das entrevistadas. Podemos perceber que a maioria 62,5% tinha experiência anterior em outros níveis de ensino. No que se refere aos anos de trabalho na instituição pesquisada, 37,5%, perfazendo um total de 3 professoras, trabalhavam de 4 a 5 anos; 72,5%, num total de 5 professoras trabalhavam de 8 a 11 anos na mesma instituição, levando a crer que gostam de trabalhar com crianças nessa faixa etária.

Quadro 5 Perfil das professoras quanto a faixa etária e ano de docência

PROFESSORA	FAIXA ETÁRIA							EXPERIÊNCIA DOCENTE																
	31	32	33	36	37	41	45	Anos no Magistério					Anos na educação infantil				Anos na instituição							
								8	9	11	12	15	5	6	8	11	4	5	8	9	11			
Jasmine																								
Cinderala																								
Rapunzel																								
Bela Adormecida																								
Pocahontas																								
Branca de Neve																								
Tiana																								
Bella																								
TOTAL	1	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2

Fonte: Costa, autor 2012

Analisando as informações contidas no quadro 06, percebemos que todas as partícipes tem mais de sete anos de experiência na docência, que apesar de duas professoras (25%) atuarem há quatro anos na instituição em que se

encontravam nenhuma delas tem menos de oito anos de experiência na docência. Três professoras (37,5%) afirmaram ter onze anos de experiência na docência e na educação infantil, sendo que duas sempre atuaram na instituição pesquisada e uma trabalha há 9 anos na instituição. Das professoras entrevistadas, duas (25%) tem oito anos de experiência na docência da educação infantil e na instituição pesquisada e uma (12,5%) atua há cinco anos na educação infantil e na instituição pesquisada. Uma (12,5%) tem doze anos de experiência na docência e uma (12,5%) trabalha há quinze anos na docência.

Esses dados indicam que não existe uma grande rotatividade no quadro de professoras na instituição de educação infantil, o que colabora para o desenvolvimento da prática do professor, que precisamente atuam diretamente com as crianças e são os responsáveis pelos avanços que não ocorreriam espontaneamente nos alunos, pois o “desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 1998, p. 71). Vygotsky assinala que com a ajuda de outra pessoa a criança resolve problemas, para ela complexo, que não resolveria sozinha. No meio escolar é o professor, junto com as demais crianças, quem desenvolve o papel preciso na interação para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Se o professor muda constantemente de escola se torna praticamente impossível essa interação.

Os dados revelam ainda que as professoras da pesquisa apresentam significativa experiência no exercício do magistério na educação infantil, revelando-se profissionais experientes com práticas diversificadas no exercício do magistério.

A vida profissional das professoras passa, segundo Bolívar (2002), por etapas ou fases que representam seu ciclo de vida, que Huberman (apud BOLIVAR, 2002) descreve em quatro fases: exploração (0-3 anos) de experiência profissional, estabilização (4-6 anos) de experiência profissional, experimentação/diversificação (7-15 anos) de experiência profissional, redelineamento (15-25 anos) de experiência³. Dessa forma, podemos caracterizar o ciclo de vida da trajetória profissional das professoras da pesquisa como estando na fase da experimentação/diversificação, em que muitos professores tentam comprometer-se

³ Para melhor entendimento dos ciclos de vida profissional ler BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola

com o seu trabalho de magistério, outros criticam o processo de ensino que não lhe permite um melhor desempenho em sala de aula, outros buscam a saída de sala de aula ocupando cargos institucionais de direção ou coordenação. Para a maioria dos professores significa a manutenção da profissão, surgindo sintomas de tédio e abrindo um período de incertezas.

Fazendo um paralelo com o ciclo de vida do professorado segundo Sikes (apud BOLIVAR, 2002), verificamos que Rapunzel, Bela Adormecida, Branca de Neve e Pocahontas estão no período de transição / crise dos 30, período este em que se questiona sua identidade profissional, mostrando-se inquietas quanto à sua identidade profissional em relação aos colegas; Cinderela e Tiana encontram-se no período de estabilização e compromisso, mostrando-se mais seguros, tomando decisões próprias em relação a sua carreira, tendo maior comprometimento com a instituição de trabalho, podendo assumir cargo de direção; Jasmine e Bella estão no período da crise na metade da carreira, incidindo num marasmo profissional, mostrando-se reservadas para mudança.

Esses ciclos são importantes para compreendermos os processos de construção das identidades profissionais, mesmo tendo consciência que eles não são lineares.

A dissertação está organizada em introdução, desenvolvimento formado por três partes e considerações finais. No texto introdutório, apresento a justificativa do trabalho, bem como os objetivos geral e específicos da pesquisa; as problemáticas, a metodologia e a trajetória da pesquisa que situa o leitor no percurso da investigação e apresento também a escolha dos instrumentos e plano de análise da investigação; faço um breve histórico da cidade de Santa Inês, bem como da educação infantil neste município, tendo por objetivo situar o campo de pesquisa que servirá de referência à investigação desenvolvida.

O primeiro capítulo intitulado **Concepções de infância e educação infantil – aspectos históricos**, tratamos da evolução histórica das concepções de infância e educação infantil, acreditando ser fundamental para que possamos compreender as mudanças ocorridas nesta etapa de ensino.

O segundo capítulo, denominado **Prática e prática pedagógica: entrelaçando contextos e conceitos**, destina-se às considerações preliminares sobre o conceito de atividade prática e prática pedagógica, abordando as contribuições de educadores da infância para melhor compreender as suas ideias

pedagógicas no processo de desenvolvimento da criança. Analisamos ainda o Projeto Político Pedagógico como sustentação da prática pedagógica na educação infantil.

No terceiro capítulo, intitulado **Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: desvelando a realidade da prática pedagógica**, será apresentada a análise dos resultados da pesquisa, tendo como foco a análise descritivo-interpretativa dos eixos temáticos. Para o fechamento deste estudo apresentam-se às Considerações Finais sobre a temática foco do trabalho.

Consideramos um dos objetivos desta dissertação poder fornecer subsídios para outros estudos, bem como mostrar que o estudo não somente é necessário em termos de provocar reflexões como também pode trazer contribuições para a construção de novos caminhos à prática dos professores alfabetizadores na educação infantil.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL – aspectos históricos

Ao se refletir sobre educação infantil faz-se mister discutirmos a construção da ideia de infância. Não podemos, portanto negar a condição da criança como sujeito histórico e social. A palavra infância etimologicamente vem do latim, *infantia*, referindo-se a incapacidade de falar e se estende até os sete anos. Contudo Khulmann (2000, p. 16) afirma que todo significado decorre das transformações sociais, seja da infância ou de qualquer outra fase da vida e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

O conceito de infância não pode ser entendido apenas como um período da vida do indivíduo e sim como uma construção histórica, tendo em vista que passou e continua passando por concepções diferentes, sofrendo alterações de acordo com cada momento histórico, das condições socioculturais em todos os seus aspectos: econômico, cultural, político e histórico.

A história da infância, portanto, possibilita-nos refletir, entender e nos relacionar com a criança. Pinto e Sarmiento (1997), falam da disparidade de análise das concepções de criança, enquanto uns irão valorizar aquilo que a criança já é e a faz ser criança, outros dão maior importância na iniciação ao mundo adulto e outros irão realçar aquilo que a criança necessita. Essa concepção, para Silveira (2000), está muito ligada à visão do adulto, em que contexto social ele está inserido, também está de acordo com o tempo e o espaço em que foram formuladas. Nem sempre a criança foi vista como um ser ativo, com características e necessidades próprias. Faria (1997, p.9) ressalta que “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”.

Na sociedade primitiva, a criança tinha que se integrar no meio social adulto, não existindo, portanto, uma concepção de criança, esta era vista por todos como um membro a mais da coletividade, não existindo uma divisão etária, a criança só se diferenciava dos adultos em tamanho e capacidade criativa.

De acordo com Gómes (1994, p. 9), a sobrevivência da criança, como um membro a mais do grupo, dependia de capacidade de sua progenitora defendê-la, do comprometimento de toda a tribo para ajudá-la a viver e de quanto mais forte fazia-se para poder continuar com os seus.

Através das práticas das atividades diárias e da transmissão oral, os mais velhos e as mulheres tinham a responsabilidade de ensinar a cultura da tribo e as experiências às crianças, sendo a educação para a vida e por meio da vida.

Em Platão e Santo Agostinho a concepção de infância é percebida como um estado primitivo e animalesco do ser humano. A criança é considerada dotada de tendências selvagens, indomável que precisa ser educada e domesticada, uma vez que é destituída da razão, cabendo aos adultos conduzi-la e educa-la. Esse discurso mostra a infância como um período em que a alma é dominada pela natureza corporal. Segundo Charlot (1986, p. 113), a criança é selvagem e ardente como um potro, desordenada e agitada como um louco porque a alma dela é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal. As contradições do comportamento infantil se explicam pelas características da alma.

Na Idade Média, a infância era entendida como uma transposição para a fase adulta, a criança era considerada um adulto de pequeno porte, um adulto em miniatura que executava todas as tarefas dos mais velhos, que além de não lhes darem atenção tratavam como seres sem nenhum valor para sociedade, o sentimento de amor materno não existia. Dessa forma,

[...] Os adultos se relacionam com crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria por que não acreditavam na existência da inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças [...] no mundo das formulas românticas, até o século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido[...]. (ARIËS, 1981, p.51).

Nesse período, as crianças pobres ao adquirirem uma pequena independência, mesmo não estando preparadas física e psicologicamente, eram colocadas em casas de famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos; assim, o que importava era que a criança crescesse logo para participar da vida adulta, conseqüentemente trabalhar, passando imediatamente de criança para homem. A criança aprendia através da prática; segundo Aries (1981, p. 156), “era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”, este mestre era o homem da família, o chefe a qual a criança estava.

As crianças abastadas eram vistas como adultos em miniaturas e eram educadas para a transição da vida adulta, enquanto as crianças pobres, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças, eram colocadas no mundo do trabalho. No século XVI, as mulheres passam a demonstrar algum carinho e excesso de cuidado pela criança nos seus primeiros meses de vida, sentimento este que os estudiosos chamavam de “paparicação” pela infância.

Até o século XVII as famílias não tinham uma vida privada, a vida em família era uma vida coletiva. A partir do século XVIII, marcado pela necessidade e o desejo de privacidade, começaram as transformações no interior das famílias fazendo surgir o “sentimento de família”. Nesse novo modelo, a criança passa a ser responsabilidade dos pais, assumindo assim um lugar central na família.

A Idade Moderna em relação à infância é marcada pela substituição da educação prática pela teórica, trazendo a criança para perto de seus pais, ela torna-se o centro das atenções, passa a ser vista como um ser que precisa de cuidados específicos para sua formação. Cabe a escola agora a função, além de ensinar a ler e escrever, de preparar as crianças para a vida adulta. A escola se torna um mecanismo de formação das crianças. Apesar de haver uma melhora no tratamento dado a criança, é o adulto quem continua a direcionar seus passos, escolhendo o que deverá ser ensinado a elas. Mesmo assim, a criança começa a encontrar seu lugar dentro da sociedade.

Comenius (1592-1670), considerado o maior educador do século XVII, afirma ser a infância o período próprio para aprender. A criança representa a imagem não corrompida de Deus é, pois, o bem mais precioso da humanidade. Ele sugeria um processo de aprendizagem começando pelos sentidos, pois estes seriam os portões para a alma humana. Sua teoria estava baseada no aprender fazendo.

Rousseau (1712-1778), contrapondo-se a concepção de que a criança é um adulto em miniatura, introduz a concepção de que a criança é um ser com características próprias em suas ideias e interesses. Entende a infância como um momento onde se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio, um tempo ainda não corrompido pela sociedade que preserva a pureza e a inocência. Essas ideias implicaram em mudanças nos métodos de educação das crianças, pois entende que a educação deverá atender aos interesses e ritmo de cada um. A

educação deve cultivar a natureza⁴ de cada um, desse modo o processo educacional deve observar as peculiaridades do pensamento da criança, deixando de lado toda a artificialidade e dominação.

Nos séculos XIX e XX, com o reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano surge à infância científica com conhecimentos construídos por várias áreas do saber⁵. Destaca-se aqui as influências da Psicologia do Desenvolvimento ao determinar estágios universais do desenvolvimento infantil. Esse discurso vai contribuir para a construção da imagem de criança, bem como o entendimento das suas necessidades.

A institucionalização da escola pública, bem como o sentimento de cuidado e proteção das famílias, foram outros fatores que aliados aos saberes científicos ajudaram na institucionalização da infância na modernidade. As crianças na escola se apropriarão dos valores, saberes e normas instituídos como dominantes na sociedade.

No século XX, a Sociologia da Infância reconhece a criança como um sujeito ativo e competente que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social. Essa contribuição rompe com o paradigma da criança frágil, inocente e incapaz. Essa nova construção da infância segundo Dahlberg, Moss & Ponce (2003, p. 71), reconhece que:

- a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e as condições socioeconômicas entre outros. Por isso não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;

⁴ . Segundo Cambi (1999, p. 346) natureza para Rousseau assume três significados diferentes: 1. Como oposição aquilo que é social; 2. Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres e crescimento; 3. Como exigência de um contínuo contato com o ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno

⁵ Para Barbosa (2006, p. 73) os saberes científicos sobre a infância foram produzidos inicialmente pela Biologia, Psicologia e Medicina e somente no século XX torna-se objeto de estudo da História e da Sociologia.

- 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 aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças tem 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 indução sociais, não sendo simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolve 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.

Dentro desta nova conceituação, defendemos que está uma criança forte, inteligente, poderosa, competente, que tem o direito de ser ouvida, uma criança com direitos e deveres, um sujeito interativo, membro de um grupo, portanto, uma criança cidadã.

2.1 Os direitos da infância no Brasil

Como nos demais lugares do mundo, o reconhecimento da infância no Brasil acontece de acordo com o cenário político e econômico da época. Esse reconhecimento demorou muito a acontecer, a criança por um longo período foi vista como desprovido da razão, fase que servia apenas como preparação para a fase adulta.

Com a chegada dos padres jesuítas em 1549 e com o início da colonização do Brasil, coube a eles a missão de catequizar as crianças, convertendo-as a fé cristã. Os jesuítas associavam a infância à imagem de Jesus, considerada criatura de Deus, pura, inocente e sem maldade, sendo o alvo perfeito para o seu trabalho. Enquanto as crianças índias recebiam instruções apenas para

impregná-las da cultura portuguesa, aos filhos de colonizadores era oferecido para que aprendessem a ler, escrever e a contar e fosse para Universidade de Coimbra em Portugal cursar Letras, Ciências e Filosofia. Muitos seguiam a carreira religiosa. Para a criança negra escrava, não era oferecido nenhum tipo de educação.

Oliveira (2007, p. 35) explicita que o modo de produção no Brasil Colônia era escravista havendo uma diferença entre a infância para as crianças brancas e negras, que enquanto eram crianças brincavam juntas, mas a criança branca aprendia desde cedo que quando crescesse passaria a dominar aquela criança negra com a qual brincavam juntas. A criança negra era, pois, um brinquedo nas mãos das crianças brancas.

Os filhos dos escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles uma familiaridade que forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e viver a vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer. Diz-se que unindo assim, na infância, o escravo ao dono, asseguram a sua fidelidade, mas o costume parece encerrar grandes inconvenientes e de ver, ao menos, ser modificado de forma a tornar o jogo da escravidão menos penoso pela revogação da liberdade primitiva. (LEITE, 2006, p. 33).

A criança negra, ao completar sete anos, era iniciada ao trabalho, cabendo a estas pequenas tarefas produtivas, pois tinha que dar retorno ao investimento que seu proprietário tinha com ela. A infância para ela durava apenas até os sete anos, idade que para a criança branca iniciava a sua vida escolar. No período colonial brasileiro, foi negado à criança o direito de viver com suas famílias, ter moradia digna, alimentação de qualidade, saúde e educação sem distinção racial ou social.

Nesse mesmo período, houve um grande índice de abandono de crianças procedentes de relacionamentos fora do casamento ou de famílias pobres, surgindo à necessidade de se criar um local que protegesse essas crianças. Segundo Kramer (2011, p. 49), no que diz respeito ao atendimento das crianças brasileiras, existia até 1874, para os abandonados das primeiras idades as Rodas⁶ e a Escola de Aprendizes de Marinheiro para os maiores de doze anos. Essas primeiras iniciativas foram implantadas por ações higienistas que objetivavam reduzir o alto índice de mortalidade infantil, atribuídos aos nascimentos ilegítimos, frutos de ligações

⁶ Roda foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados”.

clandestinas de mulheres brancas da elite ou de crianças pobres, mestiças, negras e índias e a falta de higiene para o cuidado com as crianças.

Em relação às Rodas, Marcílio (1997), explica que a Roda por mais de um século foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil sendo extinta em meados de 1950, no século XX. O motivo da criação da Roda ficou registrado no testamento de seu fundador:

Tendo em vista a lástima com que perecem algumas crianças enjeitadas nesta cidade, porque umas andam de porta em porta, aos boléus, até que morrem, e outras se acham mortas pelas calçadas, e praias, por não haver quem as recolha [concorro] com uma esmola e doação para a criação, alimento, e remédio desses inocentes, por atender que será do divino agrado esse sufrágio e benefício por sua alma. (VENÂNCIO, apud MARCÍLIO, p. 46)

No final do século XIX e princípio do século XX, a situação em relação ao movimento da puericultura e da escolarização começa a mudar. A ideia de jardins de infância trazida pelos europeus, franceses e americanos começa a ser implantada no Brasil. Como toda mudança, conforme Rosa (2007), choca e passa a ser alvo de críticas e de punições, alguns políticos eram a favor e outros contra e enfrentar as resistências à mudança, requer coragem e esforço. Segundo Oliveira (2007) enquanto muitos criticavam o jardim de infância por achá-lo mero local para guardar crianças, outros o defendiam por acreditarem que se tratava de um ambiente para o desenvolvimento infantil.

Em meio às discussões em 1875, é criado no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância de entidades privadas. As primeiras iniciativas em relação às instituições pré-escolares no Brasil ocorrem por volta de 1899 com a criação, no Rio de Janeiro, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, acontecimento esse que marca a criação das instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas. Conforme Kramer, tinha como objetivo

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (2011, p. 52)

A primeira creche popular, destinada aos filhos de operários até dois anos, só aparece em 1908, tendo como objetivo principal evitar o abandono das crianças que ficavam privadas sem cuidados maternos, já que as mães trabalhavam. O Jardim de Infância Campos Sales foi criado em 1909, no Rio de Janeiro. As

creches populares atendiam, além dos filhos de operários, as crianças pobres ou abandonadas; dessa forma, eram confundidas com asilos.

O Departamento da Criança no Brasil foi criado em 1919 tendo como responsável o Estado, mas na prática foi mantido por doações e, em 1920, por não receber verbas do Estado foi reconhecido como Utilidade Pública e possuía diferentes tarefas, dentre elas:

realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 2011, p. 53)

A partir da década de 30, a valorização da criança foi acentuada. Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial; surge, então, a criança trabalhadora, conhecida como o futuro cidadão. De acordo com as ideias de Fonseca, citado por Aquino, alguém privilegiado com direitos tradicionalmente considerados como sendo de adulto: respeito, individualidade, liberdade e cidadania. (AQUINO, 2001, p. 32)

Neste período, as mudanças políticas e econômicas, segundo Kramer (2011) foram de fundamental importância para a ocorrência de transformações educacionais. Foram criados diversos órgãos oficiais ligados aos Ministérios da Saúde, Justiça e Negócios Interiores, da Previdência e Assistência Social e da Educação, destinados à assistência infantil. Dentre eles, o Departamento Nacional da Criança (1940), Serviços de Assistência a Menores (1941), a Legião Brasileira de Assistência (1942), Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1946), a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, que no Brasil começou suas atividades em 1952, e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (1972). O atendimento desses órgãos era pautado na esfera médica e culpavam as famílias pelas situações em que se encontravam as crianças sem levar em conta as condições próprias da situação econômica e social do país.

No final dos anos 1970, a educação infantil entrou na pauta do movimento social por meio da luta de creches, reivindicando a participação do Estado na criação e na manutenção dessas instituições. Segundo Dias (2007, p. 46), a participação do povo em reivindicações de algo de seu interesse foi fundamental para que houvesse mudança quanto a forma de conceber a educação de criança

pequena. Esta participação consiste na intervenção consciente de cidadão individualmente ou organizados, com vista à elaboração, à implementação ou à fiscalização das atividades do poder público.

A criança deixa de ser vista como objeto de afeto e passa a ser cidadã, tendo seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. A educação infantil passa a ser reconhecida no artigo 208, inciso IV “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Por não haver uma política nacional que assegurasse os investimentos na educação infantil, a efetivação desses direitos não aconteceu da forma desejada. Outros documentos e leis foram criados tendo como finalidade refletir sobre a educação infantil; dentre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) que, de acordo com seus artigos 3º e 4º, insere a criança e o adolescente no mundo dos direitos humanos e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e adolescência.

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu capítulo IV, Artigo 53, enfatiza a contribuição da educação, tendo por fim a promoção do desenvolvimento da criança e do adolescente, a prática da cidadania e a qualificação para o trabalho, ressaltando aspectos fundamentais da educação, tais como, políticas públicas voltadas para a necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública.

O Ministério da Educação e do Desporto, guiado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, publica em 1994 as diretrizes para uma Política Nacional de educação Infantil com o propósito de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e promover a melhoria da qualidade de atendimento na educação infantil. As diretrizes propostas por esse documento baseiam-se nos princípios de que:

1. A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
2. As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
3. A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;
5. O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar;
6. Os profissionais da educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
7. As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas. (BRASIL, 1994, p. 15)

A publicação dessas diretrizes foram importantes, pois garantiram melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior das instituições de educação infantil.

Somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, integrando a estrutura e funcionamento da educação brasileira, devendo ocorrer nas modalidades creche – crianças de 0 a 3 anos de idade – e pré-escola – crianças de 4 a 6 anos (Art. 30). A educação infantil cumprirá agora duas funções, segundo o documento, indispensáveis e indissociáveis, que é o educar e o cuidar. A proposta pedagógica deverá levar em conta o bem estar da criança, seu grau de desenvolvimento e diversidade cultural, a universalização dos conhecimentos e o tipo de atendimento será integral ou parcial.

A partir dessa Lei, verificamos um avanço em relação ao respeito dos direitos da criança pequena, tendo em vista que a educação infantil passa a ser um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil. Nessa Lei, inúmeros artigos fazem referência à Educação Infantil, dentre eles os artigos 29 e 31:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em

seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 44-45)

A educação infantil deverá, portanto, favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, não substituindo a educação da família, mas como complemento a esta e que através da observação e registro do desenvolvimento da criança o professor poderá fazer sua avaliação rompendo com o propósito de uma educação preparatória, fazendo nascerem novas práticas para a educação infantil.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* foi editado no ano de 1997 dando ênfase a importância dos direitos das crianças. Os direitos a serem assegurados em creches, segundo o documento, são:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
Nossas crianças têm direito à atenção individual.
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 1997, p. 11)

Este documento, ao estabelecer critérios e as práticas desenvolvidas no trabalho com as crianças enfatiza o direito das crianças a brincadeira, considerando indispensável o acesso delas ao brinquedo, a uma organização dos espaços para as brincadeiras, a importância dos adultos nas brincadeiras. Quanto ao direito a alimentação destaca a importância da qualidade dos alimentos oferecidos as crianças, o desenvolvimento da autonomia delas no momento das refeições, respeitar os hábitos alimentares delas, organização e limpeza dos ambientes onde as crianças fazem as refeições. O documento enfatiza ainda a importância delas aprenderem os cuidados no que se refere a higiene e saúde.

Para orientar os trabalhos das instituições da educação infantil e da prática dos professores, em 1998, é elaborado pelo MEC o Referencial Curricular

Nacional para Educação Infantil. Este documento serve como norteador para elaboração de proposta pedagógica na educação infantil. Em relação aos objetivos gerais da educação infantil, o documento destaca que a prática desenvolvida nas instituições de educação infantil deve se organizar para que as crianças desenvolvam as capacidades seguintes:

- 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 auto-estima 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.

Mas, para se alcançar esses objetivos, o Referencial Curricular para Educação Infantil propõe a integração entre educar e cuidar e que as atividades desenvolvidas devem ser advindas de situações pedagógicas orientadas, pois aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados.

O documento discute ainda o processo de construção da identidade e autonomia das crianças e os diferentes conteúdos a serem trabalhados na educação infantil, apresentando seis eixos para as propostas curriculares das instituições de educação infantil, que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Em 1999, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas Diretrizes contribuíram para a melhoria do nível de ensino da educação infantil ao discutir a relevância de uma formação qualificada para os profissionais da área e apresentam novas demandas para as instituições da educação infantil, particularmente no que diz respeito às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. As diretrizes, os princípios, os fundamentos e procedimentos que irão orientar as instituições da área no que diz respeito à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas estão estabelecidos no artigo 3º, incisos de I a VIII:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

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

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação

entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes. (BRASIL, 1999)

Nessas Diretrizes, as creches e pré-escolas são admitidas como local para construção da cidadania infantil, assegurando seus direitos fundamentais auxiliadas por uma ampla concepção de educação, transformando os espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças.

As propostas pedagógicas da educação infantil ao respeitar seus princípios éticos, políticos e estéticos afirmam o compromisso da educação infantil com a educação social da criança, conduzindo-a para uma sociedade mais humana e democrática. Apresentam como eixos norteadores para as práticas pedagógicas da educação infantil as interações e as brincadeiras, visando o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores típicas dos seres humanos. Os estudos de Vygotsky sugerem que o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse, ou seja, um leque enorme de características próprias dos seres humanos.

No ano de 2006, o Ministério da Educação apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, metas, objetivos e estratégias recomendando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estado e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política

Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26)

O documento destaca ainda o direito da criança à educação infantil, à indissociabilidade entre cuidar e educar, à inclusão de crianças com necessidades especiais, ao papel complementar das instituições de educação infantil à educação familiar, ao brincar e à formação de professores.

A educação infantil torna-se realidade a partir da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, que veio substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. É a primeira vez que dentro do financiamento da educação básica há um repasse destinado à educação infantil, neste sentido ela ganha espaço político estando em igualdade de condições com as demais etapas do sistema educacional.

O percurso das leis e documentos oficiais que regem a educação infantil no Brasil aponta avanço conquistado no reconhecimento da educação infantil no quadro das políticas públicas, mas não podemos deixar de mencionar que muito ainda se falta fazer, muitos desafios a conquistar para que a educação infantil seja oferecida com a qualidade que as crianças merecem.

No capítulo seguinte abordaremos o percurso da prática e prática pedagógica tendo como ênfase a prática pedagógica na educação infantil.

3 PRÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: entrelaçando contextos e conceitos

*“Vou plantar uma árvore.
Será o meu gesto de esperança.
copa grande, sombra amiga, galhos fortes,
crianças no balanço e muitos frutos carnudos,
passarinhos em revoada.
Mas o mais importante de tudo,
Ela terá que crescer
devagar, muito devagar, tão devagar...
que a sua sombra eu nunca me assentarei.
Eu a amarei pelos meus sonhos que ela abriga...
E vou dizê-los, como poemas,
enquanto minhas mãos revolverem a terra:
desejarei que haja pão para todos,
imaginarei que os grandes pararão seu trabalho
para fazer lugar para o brinquedo das crianças...
Escolhi este gesto porque as árvores
são coisas mansas e tranquilas,
diferentes das armas dos homens de guerra
e dos números dos homens de lucro.
As árvores celebram a vida e
com elas se inicia um futuro.
Plantarei uma árvore.
Contarei minha esperança...”*

(A Gestação do Futuro, Rubens Alves, 1986)

Em pleno século XXI, a prática pedagógica ainda é uma temática bastante desafiadora para aqueles que se preocupam com uma educação de qualidade e vêm ocupando lugar de destaque nas discussões que têm como objetivo a melhoria do ensino no país. Essas discussões em relação à prática pedagógica de educação infantil é um assunto que intriga muitos educadores devido as dificuldades que eles encontram no cotidiano escolar, haja vista que muitos professores subestimam a capacidade da criança pensar e se desenvolver plenamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, assegura a todos o direito à educação e coloca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, fazendo com que voltem à tona as reflexões e as ações voltadas para melhoria da educação no país, tendo como um dos pontos de discussões a prática pedagógica do profissional da educação infantil. Para um melhor desenvolvimento e compreensão de nosso estudo, é importante e pertinente conceituar atividade prática para podermos discutir prática pedagógica, pois ela é parte de um processo social, envolvendo a dimensão educativa, tanto na esfera escolar como nas relações sociais que produzem aprendizagem.

Optamos por fundamentar esta discussão inicial nas contribuições de Vázquez(1977), Veiga (2008), Oliveira (2007) e Kramer (2006).A atividade prática tem que ser direcionada e desenvolvida constantemente, pois atividade opõe-se a passividade e para que haja transformação é preciso que o professor tenha consciência de que a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste (VÁZQUEZ, 1977, p. 121). Nesse sentido, a atividade prática diz respeito a uma ação sobre o mundo e a atividade teórica transforma nossa consciência sobre o mesmo. O professor para fazer esta mudança tem que transformar a si mesmo, fazer uma leitura crítica da sociedade, pois na tarefa de transformação social não deve existir o dualismo de educadores e educandos (Idem, 1977, p. 159), o homem ao transformar-se a si mesmo está transformando a sociedade.

Vázquez (1977 p. 189) destaca que a atividade humana se desenvolve de acordo com finalidades que só existem através do homem como produtos de sua consciência, seja esta atividade motivada por uma realidade presente ou por uma realidade futura. Evidencia ainda que, mesmo existindo uma oposição entre teoria e prática, uma não existe sem a outra, uma depende da outra e as contribuições da atividade teórica fundamentam a prática, pois teoria é prática quando se realiza, quando produz mudança, sendo a atividade prática real, objetiva ou material. Sobre isto:

Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. (VÁZQUEZ, 1977, p. 241)

O autor destaca que existem dois níveis diferentes para a prática humana, que são a criadora e a reiterativa ou imitativa. Na prática criadora, exige-se uma elevada atividade da consciência, é ela que permite ao homem agir de forma intencional e o faz enfrentar novas necessidades, novas situações, visando transformar determinada realidade objetiva. A prática criadora pode ser reflexiva e espontânea.

A prática reiterativa encontra-se, segundo Vázquez(1977), em um nível inferior em relação à prática criadora, o indivíduo não tem condições de criar, pois neste nível não se inventa o modo de fazer, este já foi criado, portanto já é

conhecido, fazendo-a de forma mecânica, é uma negação da espontaneidade e da criação. Dessa forma, enquanto na prática criadora o produto exige não apenas uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou finalidade), aqui permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático (VÁZQUEZ, 1977, p. 258)

Kramer (2008) chama atenção para a diferença entre a teoria e a prática, para a autora a teoria é um conjunto de regras pensadas em princípios gerais e a prática é a concretização dessas regras e princípios, ou seja, dos objetivos. Nesse sentido, compreendemos também a teoria e prática como indissociáveis, reportando-nos ao conceito de práxis, que é “a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (Idem, p. 32)

Respeitando e tendo como referência a organização assumida por Vázquez, podemos classificar prática como atividade produtiva apoiada em teorias, que pode ser individual ou coletiva que visa transformar indivíduos, natureza e sociedade.

Salientamos que por serem produções históricas, os conceitos mudam; de acordo com Vygotsky (2001 p. 46), no contexto sócio histórico não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problema. E ainda segundo ele (Idem, p. 175), “(...) o conceito existe sempre dentro da estrutura geral do julgamento como parte inseparável dele”. Os conceitos são, pois, ampliados e reelaborados, fazendo com que a prática do professor também evolua.

A prática pedagógica é, pois, uma prática social determinada por valores, interesses e finalidades existentes no meio social. Garrido (2002) acrescenta que toda prática social é determinada por jogos de forças, interesses, motivações e intencionalidades. A autora explica ainda que todo esse contexto pode ser entendido pelo grau de consciência de seus atores; a visão de mundo que os orienta; o contexto onde esta prática se dá e as necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria a realidade em que se situam.

Dessa forma, entende-se que o trabalho docente é uma expressão do saber pedagógico, que é realizado em uma instituição social. A prática, portanto, estabelece-se no cotidiano daqueles que participam do processo educativo.

Nelisse (citado por CARVALHO, 2008, p.29) conceitua prática pedagógica como “[...] um fazer ordenado que envolve professores e alunos no microsistema da

sala de aula e exige um momento de planificação, interação, avaliação e, finalmente, reflexão crítica da ação desenvolvida.”

A atuação do professor ultrapassa, portanto a posição de um simples repetidor de currículos planejados por outros (entendemos currículos planejados por outros aquele documento que não teve a participação do professor e que o mesmo faz uso), tornando-se transformador e crítico, em que sua prática pedagógica se transforma a cada dia numa ação refletida e avaliada.

Sobre prática pedagógica Veiga (2008, p. 16) afirma que é “[...] 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 que pressupõe a relação teoria-prática.” É, pois um exercício de aprendizagem constante, e o professor precisa se dedicar; para isto, necessita de tempo, mas diante das dificuldades encontradas no sistema de ensino está cada vez mais difícil o professor construir ou reconstruir sua prática pedagógica.

Veiga (2008, p. 17) apresenta sua concepção de prática pedagógica, relevando a relação do lado teórico e do prático, em que o que distingue o lado prático da teoria é o caráter real e objetivo da matéria-prima sobre a qual a mesma atua, cuja finalidade é a transformação real e objetiva, satisfazendo determinada atividade humana. Distingue ainda duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica e a reflexiva e crítica. A primeira com uma visão em que a atividade docente assume um caráter repetitivo e mecânico, faltando ao professor a consciência de que ele faz parte da atividade pedagógica, desempenhando um papel de mero executor. E nesta prática o professor não tem perspectiva de futuro, portanto não está disposto a criar, a mudar.

Buscamos em Vázquez (1977) a explicação para o termo repetição. O autor salienta que a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação, que o homem não vive num constante estado criador; assim é a necessidade que faz com que ele crie para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. O homem irá repetir enquanto não se vê obrigado a criar.

Na prática pedagógica repetitiva e acrítica, o trabalho do professor na sala de aula é ajustado conforme o regimento escolar, pelas relações de emprego e pela formação deficiente e inadequada que o mesmo possui. A segunda prática tem uma visão de unidade, tem caráter criador com a preocupação de produzir mudanças,

caracterizando-se por haver uma relação entre o professor e o aluno, atuando com um objetivo comum. O professor torna-se um professor crítico quando busca constantemente contribuir com seus alunos na descoberta de conhecimentos e quando os habilita a ser autônomos e críticos.

A prática pedagógica reflexiva ou crítica caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos, tem como preocupação gerar mudanças qualitativas, abastecendo-se de um conhecimento crítico e profundo da realidade.

Tendo em vista que a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, os professores devem estar preparados para assumirem uma atitude reflexiva em relação a sua prática. Essa relação torna-se indispensável para o desenvolvimento de um trabalho consciente, sendo dever deles criarem condições para desenvolverem uma capacidade crítica nos educando através de uma atividade teórica e prática. Burbano (2006) nos coloca que a proposta de prática na educação com reflexividade e diversidade, é uma grande aliada para quem pretende desenvolver sua prática numa perspectiva crítica.

Podemos salientar que a prática pedagógica do professor dependerá do sentido e significado que ele tem do seu próprio trabalho, podendo desenvolver uma prática pedagógica transformadora e significativa ou uma prática da imitação, repetição e memorização dos conteúdos.

A prática pedagógica do professor pode se apresentar em diferentes níveis, como uma prática rica, cheia de técnicas diferentes, com uma ação criadora, também pode ser uma prática pobre, rotineira, baseada na repetição e imitação dos atos. A melhoria da prática pedagógica está na análise do seu próprio trabalho, na capacidade de detectar os principais elementos que dificultam ou facilitam a sua prática. A atualização da prática pedagógica sendo constante os professores deixam de ser meros reprodutores para se tornarem produtores de conhecimento, adquirindo sua autonomia intelectual.

3.1 Prática Pedagógica na educação infantil

Estudar e pesquisar sobre as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil é importante, pois elas podem nos revelar as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada

situação, que podem se descortinar por meio de diferentes linguagens. (SILVA & MACHADO, 2002)

Ao longo da história da educação infantil, o profissional que atua nesta etapa da educação básica é cobrado quanto a sua prática desempenhada em sala de aula, embora a prática pedagógica do professor seja uma escolha política, refere-se à particularidade de cada profissional ou a um grupo de profissionais. A maneira como o professor organiza sua prática tem uma relação profunda com as suas concepções sobre criança, infância e educação, conhecimentos estes relevantes para sua prática docente; como discutido anteriormente, a prática do professor é determinada entre outras coisas pela visão de mundo que o orienta, a importância de ter consciência do seu trabalho, de como ele desenvolve seu trabalho com as crianças.

Muitas vezes a prática pedagógica do professor não se efetiva satisfatoriamente em seu processo ensino-aprendizagem porque ele não compreende ou desconhece o caráter pedagógico que a ampara e que a fundamenta.

Utilizamos como fundamento para análise das práticas das professoras Vygotsky (2001) e Kramer (2006, 2011); ainda que existam outros estudiosos que tratam do tema, não é intenção nesta dissertação propor um gênero de prática pedagógica para educação infantil, pois o objetivo deste estudo, como apresentado na introdução, é Investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil em escolas da rede municipal de Santa Inês.

Kramer (2006) classifica prática pedagógica como: prática pedagógica romântica, prática pedagógica cognitiva e prática pedagógica crítica, em que cada modelo revela valores e visão de mundo; neste sentido, a prática pedagógica assumida pelo professor revela o sentido e significado político e social desse docente.

A figura abaixo representa o gênero de prática pedagógica romântica. O aluno é visto como o centro do trabalho pedagógico. O professor é aquele que apenas cuida.

Figura 3 Representação da Prática Pedagógica Romântica (criada para esta dissertação)



A prática pedagógica romântica surge no século XVIII, em meio às grandes transformações sociais, em que a escola tradicional passa a ser contestada. Com o surgimento do movimento escolanovista, tenta-se reverter o quadro em que se encontrava a educação brasileira. A partir deste movimento, que é o ponto de partida que influencia o conjunto de práticas pedagógicas atuais, várias metodologias vão surgindo, influenciando de forma significativa a educação infantil, como por exemplo, a valorização dos interesses e necessidades da criança e a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis. Esta prática trabalha as crianças como se elas fossem pequenas sementes ou ainda plantinha que brota, sendo a professora a jardineira que aduba, cuida e observa atenta a tudo que cerca a criança para que ela desabroche forte e possa descobrir a si própria, descobrir a sua essência.

Tem como principais representantes Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952). Apesar de todos pertencerem ao mesmo tipo de prática pedagógica, podemos observar algumas diferenças.

- **Froebel (1782 – 1852)**

Friderich Froebel, considerado o pedagogo da infância e do romantismo devido ao seu interesse pela criança, desenvolveu suas teorias enraizadas em pressupostos inspirados no amor à criança e à natureza. O que marca a sua

pedagogia é a cooperação e atividade lúdica como fator determinante da aprendizagem da criança, a educação deveria extrapolar a sala de aula. Em 1837 na Alemanha, concretizou seu projeto educativo com a criação do Kindergarten (jardim de infância).

Tendo como referência a espontaneidade infantil, pelas vantagens intelectuais, morais e desenvolvimento físico que o jogo oferece, Froebel visualizava uma autoeducação, pois ao jogar a criança revive suas alegrias e medos, sente liberdade e a medida que a criança evolui as atividades infantis vão evoluindo.

Neste modelo, a metodologia era dividida em dons e ocupações, brinquedos e jogos. Os dons dizem respeito aos materiais que não mudam de forma – bola, cubo, varetas, anéis – e a ocupação aos materiais que ao serem manuseados se modificavam – papel e argila -, usados em dobraduras, modelagem. As duas se articulam pela mediação da professora. Os brinquedos são atividades imitativas e livres, enquanto que os jogos são atividades livres, mas com o emprego dos dons.

Os dons ou materiais de ensino utilizados pela pedagogia Froebelina são 20, a saber:

1. Seis bolas de borracha, coberta com tecidos de várias cores;
2. Esferas, cubos e cilindros de madeira;
3. Cubo dividido em oito cubozinhos;
4. Cubo dividido em oito partes oblongas;
5. Cubo dividido em metade ou quartas partes;
6. Cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;
7. Tabuazinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
8. Varinhas para traçar figuras;
9. Anéis e meio anéis para compor figuras;
10. Material para desenho;
11. Material para picar;
12. Material para alinhavo;
13. Material para recortes de papel e combinação;
14. Papel para tecelagem;
15. Varetas para entrelaçamentos;
16. Réguas cm dobradiças – (goniógrafo);
17. Fitas para entrelaçamento;
18. Material para dobradura;
19. Material para construção com ervilhas e
20. Material para modelagem. (PRESTES, 1989, p. 7 apud KISHIMOTO, 1996 p.10)

Froebel entende que o destino da criança é “viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. (...) A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos.” (FROEBEL, 1912,

apud KISHIMOTO, 1996 p.4). Desenvolveu sua teoria valorizando o gesto, o conto e destacando o brinquedo e o trabalho manual, promovendo dessa forma uma mudança nas instituições que atendiam as crianças.

▪ **Decroly (1871-1932)**

Ovide Decroly médico que inicialmente trabalhava com crianças excepcionais, irá influenciar as práticas pedagógicas na educação infantil com os centros de interesses; pois, partindo do interesse da criança estaríamos respeitando o seu desenvolvimento e suas necessidades. Para ele, é a necessidade que gera o interesse, sendo este o fator primordial que leva ao conhecimento. Defendia um ensino voltado para o intelecto, a criança é considerada um ser global; dessa forma, de acordo com Decroly (apud. DUBREUCQ, 2010 p. 30), a criança aprenderá sobre sua constituição, funcionamento de seus órgãos, junto ela tem necessidades fisiológicas, que serviços os seus membros lhes prestam e até mesmo por que se zanga.

A liberdade humana tem que ser respeitada, e as questões naturais e humanas que servem de referencial as proposta de aprendizagem devem estar harmonizadas à personalidade infantil às suas necessidades e interesses. Ele vê o jogo como fundamental no desenvolvimento infantil. O trabalho para ele se estruturaria em três eixos: observação, associação e expressão.

Em relação à escola, Decroly acusa: “A escola impõe o silêncio e a imobilidade a seres que devem aprender a agir e a se expressar. Depois do entorpecimento físico, ela faz o torpor mental.”(DECROLY, 1909 apud DUBREUCQ, 2010, p. 29). Ele ainda, defende que o meio natural representa o verdadeiro material intuitivo para estimular as forças escondidas na criança e divulga a substituição do ensino construído por meio de livros e textos, por uma educação que esteja voltada aos interesses e necessidades da criança.

▪ **Montessori (1870-1952)**

A italiana Maria Montessori foi a primeira mulher a se formar em medicina em seu país e é considerada uma das mais importantes representantes das

mudanças que se dão na escola com relação à concepção de ensino e aprendizagem. Ela desenvolve suas diretrizes influenciada pelo princípio da Psicologia Experimental e da Filosofia Oriental, tendo como princípio que o ser humano se constrói a si mesmo, mas essa construção não acontece de modo linear e sim por sucessivas etapas, compreendendo períodos sensitivos ou sensíveis. Cabe ao educador atuar como cenógrafo e proporcionar a criança *um contexto no qual seus impulsos interiores se transformariam em atividade própria*, (OLIVEIRA, 2007, p. 75). Devemos a ela a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças, instrumentos elaborados para educação motora, e a diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças. Para Valentina (1983), a educação montessoriana visa a formação do homem como ser consciente de si mesmo, do real e do divino, dessa forma a criança é autora de sua própria criação.

Em relação ao enfoque dado por Montessori, Kramer (2006) relata que o método foi criado para crianças excepcionais e mais tarde aplicado com crianças “normais”, que este fragmenta o conhecimento, pois suas atividades são fundamentadas em materiais didáticos específicos para cada finalidade, oferecendo o risco de mecanização da atividade infantil. O “silêncio” e a “autodisciplina” são, segundo a autora, estratégias camufladas de autoritarismo do adulto sobre a criança.

Seu método é considerado por Aranha (1989, p. 205) como um método ativo, dando importância ao trabalho, em que as crianças cuidam da sua própria higiene e da limpeza das salas, o ritmo de cada criança ao invés de se contrapor à socialização deve facilitar a integração ao grupo. Em relação a verdadeira escola a própria Montessori declara:

... não é a de quatro paredes, entre as quais as crianças são confinadas, mas a de uma casa onde possam viver em liberdade para aprender a crescer. Essa idéia implica a necessidade de preparar para as crianças um mundo seu, particular, onde elas possam encontrar atividades condizentes com seu desenvolvimento físico e mental. Numa escola montessoriana, o professor é um convidado, ou alguém que tenha em mente estar a serviço de seus alunos. (1961, p. 17)

Cabe ao professor trabalhar em particular com cada criança, ajudando-lhe quando necessário, observando a criança e interferindo quando solicitado, ouvindo-a sempre, pois a criança ao ser ouvida pelo adulto sente-se feliz. O professor deve deixar os materiais que serão usados pelas crianças em lugar visíveis e acessíveis, pois quem pega o material é a própria criança, guardando-os depois.

Apesar dos três teóricos apresentarem alternativas curriculares diversas, observamos que partem de uma visão de que a pré-escola seja um jardim e as crianças sementinhas, e que as atividades automaticamente levam ao conhecimento; portanto, é a atividade de ensinar orientada pelo conhecimento da experiência que estimula a aprendizagem espontânea das crianças. O professor tem um papel elementar, é aquele que apenas cuida. Os três desconsideram os aspectos sociais e culturais que interferem nas crianças, nos professores e na pré-escola.

A figura abaixo representa o gênero de prática pedagógica cognitiva ou construtivista. A figura mostra o trabalho pedagógico centrado na criança e nas relações que ela estabelece com os objetos no meio em que vive.

Figura 4 - Representação da Prática Pedagógica Cognitiva ou Construtivista (criada para esta dissertação)



O gênero de prática pedagógica cognitiva ou construtivista concentra seus principais fundamentos nas ideias de Jean Piaget (1896-1980), tendo como objetivo a formação de sujeitos críticos, ativos e autônomos. Surge no Brasil por volta da década de 1970, ganhando força com Emília Ferreira e Ana Teberosky. A criança é concebida como um ser construtor, que pensa e, como tal, constrói seu conhecimento; a professora é a mediadora entre o conhecimento e o sujeito que aprende.

O homem deve ser concebido como um ser criativo, aparecendo como sujeito de sua própria ação, na criança o erro é a própria expressão da inteligência, significa o que ela está pensando, construindo por si mesma. Piaget define que a

perspectiva epistemológica consiste: “[...] no seu próprio princípio, em considerar o conhecimento como estando ligado a uma ação que modifica o objeto e que só o atinge, pois, através das ações introduzidas por essa ação”. (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 431)

As estruturas do conhecimento não são estáticas nem acabadas, o conhecimento não pode ser reduzido a um processo de adição ou acumulação, pois implica uma reestruturação do que a pessoa sabe. Por ser biólogo, Piaget fundamenta-se na perspectiva biológica para explicar a transformação das estruturas da ação e do pensamento durante o seu desenvolvimento, como a adaptação (equilíbrio entre a assimilação e a acomodação), a organização (decorre de um equilíbrio interno, diz respeito às estruturas que se desenvolvem), a assimilação (incorporação dos elementos do meio às estruturas do sujeito), a acomodação (modificação das estruturas em função das trocas que realiza com o meio), e o esquema de ações mentais (maneira própria de abordar a realidade e de organizá-la).

O desenvolvimento para Piaget acontece por meio de estágios que são sucessíveis e lineares. A criança pela maturação biológica vai transpondo cada um desses estágios. São quatro os estágios de desenvolvimento proposto por Piaget:

- sensório-motor – compreende o período que vai de zero a aproximadamente 24 meses. Nesse período, a criança relaciona-se com o mundo através dos reflexos, dos órgãos dos sentidos e da capacidade motora. A inteligência da criança é fundamentalmente prática.
- Pré-operatório – corresponde a faixa etária dos dois a sete anos. O principal progresso é o reforço do desenvolvimento da capacidade simbólica, em que suas manifestações representam uma inovação na inteligência da criança: de prática ela passa a ser representativa. Nesse estágio, Piaget descreve algumas características do pensamento infantil: egocentrismo, centralização, animismo, realismo nominal, classificação, inclusão de classe e seriação.
- Operatório concreto—estende-se dos 7 aos 11/12 anos aproximadamente, é caracterizado pela superação do egocentrismo, do aparecimento da lógica e da reversibilidade, ou seja, a criança já compreende e representa uma ação no sentido inverso.

- Operatório formal – a partir da adolescência. Este estágio é definido pelo aparecimento da lógica formal. É nessa fase que o sujeito é capaz de refletir sobre situações hipotéticas de maneira lógica.

Kramer discorre que

[...] a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve, assim levar em consideração os esquemas de assimilação da criança (partir deles), favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio ("conflitos cognitivos") e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. (2006, p.30)

Na prática pedagógica cognitiva, o professor prioriza os aspectos cognitivos em detrimento aos domínios sociais, afetivo e linguístico, estando atento apenas ao sujeito epistêmico, isto é, o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância inicial até a idade adulta. Apesar de ter trazido contribuições para a prática pedagógica na educação infantil, supervaloriza a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da inteligência como produto final da educação.

O modelo do gênero de prática pedagógica crítica está ilustrado na figura a seguir, em que professor, aluno, sociedade e objeto estão interligados. Este modelo está baseada na obra de Celestin Freinet (1896-1966), que foi um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo.

Figura 5 - Representação da Prática Pedagógica Crítica (criada para esta dissertação)



Celestin Freinet tinha como principal objetivo desenvolver uma escola popular, apoiando-se em valores pedagógicos e sociais, valorizando a cooperação em detrimento da competição. Para tornar os alunos autônomos, críticos e livres, a Escola de Freinet partia da vontade e do interesse do aluno, a educação deveria extrapolar os muros da sala de aula e entrar nas experiências vividas pelos alunos em seu meio social. Tinha como princípio que a esperança no ser humano e no trabalho, este como atividade que o homem realiza como necessidade, são desafios importantes para educação. Cabe aos pais junto com a escola o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A aprendizagem acontece na relação aprender fazendo. O eixo central de uma escola popular para ele era a associação da atividade e do prazer.

A prática pedagógica crítica reconhece as crianças como indivíduos que pertencem a diferentes grupos sociais, diferenciando-se das demais por ser uma escola “que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 2006, p. 37).

Apesar da autora não citar em seu trabalho, entendemos que o gênero de prática pedagógica crítica se apoia na abordagem sócio histórica, em que o indivíduo não é um ser passivo, mas um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz de renovar a própria cultura (REGO, 1998, p. 94); nesse sentido “[...] a cultura não exerce apenas uma influência sobre os nossos conhecimentos, nossos valores, nossas representações do mundo; ela modela literalmente as nossas maneiras de pensar” (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 463); nesta perspectiva a construção do homem é um processo cultural, sendo a criança introduzida na cultura por sujeitos mais experientes.

Gauthier&Tardif acrescentam que

as práticas pedagógicas que se inscrevem nessa perspectiva dão uma grande importância à instauração, na classe, de um contexto sociocultural que possa contribuir para dar sentido às atividades de aprendizagem que ali se desenrolam. A aprendizagem deve ser socialmente, e não apenas individualmente significativa.(2010, p. 463)

Neste modelo de prática, pedagógica a criança não é mais vista como um adulto em potencial, tanto a criança quanto o adulto têm vez e voz. O professor tem, pois, um papel de destaque no processo de educação, cabendo a ele estimular na criança novas significações ao que é ensinado na escola, relacionando este

aprendizado a outros contextos fora da escola, o professor deixa então de ser visto como agente exclusivo de informação.

As interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal. [...] Considerando a criança como um agente de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio; utilizando os diversos recursos básicos disponíveis [...] estimula as crianças a construir novas significações e a relacionar o que estão aprendendo na creche ou pré-escola com outras experiências fora dela. Isso inclui interagir com elas, mesmo com as muito pequenas, assumindo papéis estratégicos para acalmá-las, motivá-las, ajuda-las a discriminar conceituar, argumentar. (OLIVEIRA, 2002, p. 204 - 205)

Agindo, assim, tem-se um professor reflexivo, ou seja, um educador que busca constantemente aperfeiçoamento, para que possa contribuir com seus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser autônomos e críticos.

O professor deve ter consciência de que sua prática em sala de aula influencia muito no desenvolvimento intelectual do aluno, e utilizando as palavras de Gadotti, (2000), ele é um mediador do conhecimento. Ele afirma que, numa visão emancipadora, os educadores além de transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica eles transformam pessoas, são, pois os “amantes da sabedoria” fazendo fluir o saber, dando sentido para a vida das pessoas e para a humanidade.

Na prática pedagógica crítica, o professor deve saber que o que interessa não é somente fornecer elementos para que a criança se torne mais inteligente, mas também fornecer elementos que venham a contribuir para que ele consiga resolver e lidar com problemas do dia a dia, ajudando-o a viver em sociedade de forma crítica, tendo consciência de sua capacidade de transformação; contribui, assim, para a inserção crítica e criativa dos indivíduos em sociedade.

Viabilizando uma transformação, o professor tem que assumir uma postura crítica frente a sua prática desenvolvida, ter consciência das necessidades dos educandos, reunindo os recursos teóricos com a prática pedagógica.

Na abordagem de Vygotsky, a interação entre sujeitos ocupa um papel fundamental, pois é através das relações interpessoais que passamos a compreender o mundo que nos cerca, que internalizamos formas culturais de comportamento e de funcionamento psicológico, mesmo com a ausência física de outras pessoas, recorremos as ferramentas culturais socialmente elaboradas da qual

nos apropriamos. Ele considera, ainda, a linguagem a ferramenta cultural socialmente elaborada que nos apropriamos durante nosso desenvolvimento, é um marco do desenvolvimento humano, portanto:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2001, p. 31)

A comunicação de ação sobre o ambiente é a primeira função da linguagem, assim o balbúcio e o choro da criança são meios de contato com seu grupo, são interação social.

O autor explica que desenvolvimento e educação formam um todo indissociável tendo como conceito-chave da perspectiva educativa a noção de zona de desenvolvimento proximal, que é o nível de desenvolvimento da criança, pelo que ela é capaz de resolver sozinha e um nível de desenvolvimento potencial, o que ela consegue resolver sob a orientação do adulto ou de outra criança. Ele concebe como atividades inteligentes e providas de sentido a imitação e o jogo que por meio deles a criança aprende muito mais. Nesse contexto, a educação tem um papel primordial para favorecer a apropriação de ferramentas culturais para ativar o desenvolvimento da criança e consequentemente criar novas zonas de desenvolvimento proximal.

Cada tipo de prática pedagógica apresenta como o trabalho do professor está cheio de concepções que podem tanto apoiar a alienação como também pode cooperar para a libertação das pessoas. Enfatizamos que a análise das práticas pedagógicas dos professores da educação infantil de Santa Inês teve por base os gêneros de prática pedagógica romântica, prática pedagógica cognitiva ou construtivista e prática pedagógica crítica. No quadro a seguir demonstramos sucintamente as categorias que serviram de apoio para análise.

Quadro 6: gêneros de prática pedagógica que serviram de base para análise

ELEMENTOS DE ANÁLISE	TENDÊNCIA PEDAGÓGICA		
	PRÁTICA PEDAGÓGICA ROMÂNTICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA COGNITIVA	PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA
CRIANÇA	Sementinha	Sujeito que pensa	Sujeito do processo de desenvolvimento
BASE DE CONHECIMENTO	Orientada pelo conhecimento da experiência	Orientada por conhecimentos teóricos	Orientada por conhecimentos teórico-práticos
OBJETIVO	Estimular a aprendizagem espontânea das crianças	Possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico a partir de seus estágios de desenvolvimento.	Formar cidadãos atuantes, conscientes de seus direitos e deveres.
FUNÇÃO PROFESSOR	Observar, aquele que apenas cuida	Facilitar e estimular priorizando os aspectos cognitivos	Mediar, ensinar e cuidar
ALUNO	Passivo as orientações do professor	Ativo	Interativo

Fonte: Costa, autora, 2012

3.2 Projeto Político Pedagógico como sustentação da prática pedagógica

A prática pedagógica do professor tem sustentação em vários documentos; dentre eles, o Projeto Político Pedagógico. A necessidade de ações organizadas, planejadas e sistematizadas para a realização de práticas transformadoras, já era discutida por Vazquez quando ressalta que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1977, p. 207)

É no Projeto Político Pedagógico em ação que se torna possível a concretização de práticas para mudança, inovações e transformação para formação de um sujeito social crítico, é um projeto próprio de cada escola e, conforme Gadotti (2000 p. 35), *cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições*, portanto as escolas não são iguais. Para construção do seu projeto pedagógico a escola tem que ter um direcionamento político e autonomia, pois todo projeto é uma tomada de decisão, é uma construção coletiva.

A construção do Projeto Político Pedagógico não é, pois, responsabilidade somente da direção, tem que haver o envolvimento dos professores e de toda comunidade escolar.

Para Gadotti (2000 p. 36), um projeto político pedagógico da escola apoia-se:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- b) no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola;
- c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo;
- d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Para compreender a prática pedagógica dos professores de educação infantil de Santa Inês fizemos uma análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico, tendo como base que o mesmo norteia as atividades pedagógicas de uma instituição de ensino. Para surpresa da pesquisadora, existe somente um projeto para todas as escolas de educação infantil elaborado pela Secretaria de Educação, Departamento de Educação Infantil, fugindo ao que propõe a LDB (Lei 9394/96), em seu art. 12, que atribui à escola a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, e em seu Art. 14 que estabelece a participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem como proposta pedagógica:

... é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade local. (DCNEI, 2009, p. 13)

O Projeto Político Pedagógico, por não ser responsabilidade somente da direção, quando é construído num processo coletivo, tem-se maior possibilidade de

ele ser incorporado por toda a comunidade escolar. Este ato da Secretaria de Educação passa a ideia de que o Projeto Político Pedagógico foi elaborado sem levar em conta que este é um documento que serve de base aos trabalhos escolares que precisa ser discutido com todos que fazem parte da comunidade escolar, tendo em vista que a eficiência do projeto depende do compromisso de todos os envolvidos. Essa atitude leva a crer que foi elaborado somente para satisfazer uma exigência legal, passando a ideia de que o município não considera a escola como instituição, como local de produção de conhecimento, deixando evidente aqui a centralização que vem impregnando nossa prática educacional. A Secretaria está no centro e a escola é somente um detalhe.

Um Projeto Político Pedagógico é constituído pelo anseio da comunidade escolar em querer reverter o quadro em que se encontra a escola, pois é no Projeto Político Pedagógico que se define o que a escola espera da educação, os dilemas e desafios e é nesse projeto que ganham sentido as práticas pedagógicas, é um instrumento estruturante da vida da escola, não uma imposição de órgãos superiores.

Tecendo uma análise mais aprofundada, verificamos que o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil de Santa Inês não contempla os fins e objetivos do trabalho pedagógico, a concepção de educação infantil e da criança; as características da população a ser atendida e da comunidade a qual se insere; o regime de funcionamento; a descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos; a relação de profissionais (especificando cargos, funções, habilitação e níveis de formação); a organização do cotidiano de trabalho com as crianças; a proposta de articulação da escola com a família e a comunidade.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil pontuam que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009 p.1)

No campo da educação infantil, vários estudos e pesquisa vêm sendo realizados no intuito de se refletir sobre a criança, tendo como referência a abordagem pedagógica do educar e do cuidar. Dois termos que no contexto da

educação infantil são indissociáveis, pois os dois envolvem entre tantos atos cooperação, dedicação e estudo.

Educar, no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), significa propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural; o cuidar é parte integrante da educação e significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, auxiliando assim na construção de sua autonomia.

O Projeto Político Pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação não vislumbra estes dois aspectos, não contempla ainda o histórico da unidade escolar, o eixo norteador da escola, valores e missão da escola.

A educação, neste documento, *consiste numa prática social que envolve alguns indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, criadora, a atividade humana prática.* (PPP, Educação Infantil Santa Inês p. 8) Quanto ao sistema de avaliação

(...) são tarefas de avaliação:

- verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevista, etc;
- qualificação: comprovação dos resultados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas e conceitos;
- apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-se a padrões de desempenho esperados. (PPP, Educação Infantil Santa Inês ano 2006 p. 31)

No que se refere a avaliação na Educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil/MEC, 1998) estabelece a observação e o registro como os principais instrumentos que constituem o processo de avaliação, tanto da aprendizagem quanto do desenvolvimento da criança. O documento estabelece que *“Esta observação e seu registro fornece aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades.”* (p. 59) e ainda, *“A prática de observar as crianças indica caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar por meio deles.”* (p. 203), tendo como meta a melhora do processo avaliativo.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (p. 59) sugere que *a escrita é a forma mais comum para que o professor registre suas observações*, mas entendemos que o registro da prática não é somente escrever sobre ela; vai além, é refletir, planejar, é avaliar. Registro é, portanto “leitura da realidade e reflexão sobre ela”. (LOPES, 2009, p. 41)

O registro é considerado, na educação infantil, uma atividade importante para os professores, servindo como reflexão sobre sua prática pedagógica, como instrumento que irá lhe auxiliar na elaboração do planejamento, bem como na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Não observamos, no PPP da Educação Infantil de Santa Inês, onde a observação e o registro estão inclusos.

Percebemos já no objetivo geral que a criança fica em segundo plano, “possibilitar alternativas pedagógicas para melhoria do ensino aprendizagem tendo como foco a criança”. (PPP Educação Infantil Santa Inês, p. 5), ou seja, o que vem primeiro são as alternativas pedagógicas. Que alternativas são essas? O que importa é a melhoria do ensino aprendizagem. Onde fica a criança dentro de todo o contexto social?

Na análise do documento, contatamos os três tipos de gênero de prática pedagógica discutidos anteriormente. Em alguns momentos a aprendizagem está centrada na criança, “no processo ensino aprendizagem, o protagonista é o aluno. Dele **depende** (grifo da autora) a construção do conhecimento que lhe é oferecido pela escola” (idem p. 9), dando uma visão de prática pedagógica romântica onde a ênfase no processo de ensinar e aprender recai nas capacidades naturais da criança, a criança é o centro de trabalho pedagógico. Em outro, a criança é vista como ser construtor, “para que as crianças possam criar suas próprias produções”(idem p. 8) e o erro é visto como expressão da inteligência, “no processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. “Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças”. (idem p. 8). Nessa perspectiva estamos diante de uma prática cognitiva ou construtivista em que o homem aparece como sujeito de sua própria ação e o erro significa o que ela está pensando, construindo por si mesma.

A prática pedagógica crítica está contemplada quando o documento relata que “Para Vygotsky (1996, p. 108,), o desenvolvimento da linguagem e suas relações entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um

movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice e versa” (*idem* p. 9); nessa abordagem a linguagem é uma ferramenta cultural socialmente elaborada, já analisada anteriormente.

Na construção de um Projeto Político Pedagógico a escola define a sua linha pedagógica, como tratará o conhecimento e como ele é adquirido, escolher os teóricos que a escola irá se apoiar. Se a escola optar por uma prática romântica sua base de conhecimento será orientada pelo conhecimento da experiência e o aluno é o centro, um aluno passivo às orientações do professor. Se a prática pedagógica for cognitiva ou construtivista a base de conhecimento será orientada por conhecimentos teóricos e o aluno é um ser ativo. Quando sua opção é pela prática pedagógica crítica, a base de conhecimento será orientada por conhecimentos teórico-práticos e o aluno é um ser interativo. A escola precisa, portanto, ter uma identidade.

Apesar dos objetivos específicos citarem *práticas de novas metodologias* o PPP não faz referências a essas metodologias. Os conteúdos programáticos do PPP analisado segue o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, mas os conteúdos estão misturados, confusos e não detectamos propostas que venham nortear as práticas pedagógicas dos professores.

Construir um Projeto Político Pedagógico requer muita atenção e compromisso para que o projeto não seja somente um documento vazio, estruturado de poder autoritário, mas de fato venha desencadear mudanças que visem a formação de um sujeito crítico. A seguir, apresentaremos a análise dos dados revelados na pesquisa.

4 VAMOS DAR A MEIA VOLTA, VOLTA E MEIA VAMOS DAR: desvelando a realidade da prática pedagógica

“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...e vivo escolhendo o dia inteiro! Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.”

Cecília Meireles

No cenário da educação brasileira, as práticas pedagógicas dos professores continuam sendo uma temática desafiadora para todos que se preocupam com a educação e se acentua mais quando diz respeito às práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, devido às dificuldades encontradas por eles no cotidiano escolar, muitas vezes subestimando a capacidade que a criança tem de pensar e de se desenvolver plenamente.

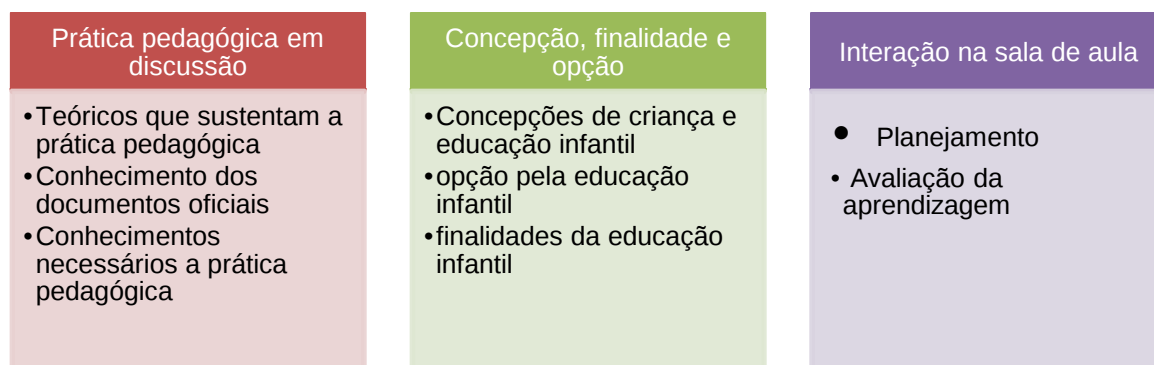
As práticas pedagógicas dos professores da educação infantil revelam as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade, referem-se à particularidade de cada profissional ou a um grupo de profissionais. Para o desenvolvimento de sua prática no que diz respeito à educação infantil, é necessário ao professor um entendimento sobre a criança e a educação infantil, tendo em vista que sua prática é determinada pela sua visão de mundo.

Consideramos pertinente a discussão dos dados da entrevista porque possibilitam ao leitor melhor compreensão do objetivo proposto que é **Investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil das escolas da rede municipal de Santa Inês**, e vislumbrar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil.

As respostas das partícipes serão agrupadas por questões, examinando a resposta de cada sujeito com objetivo de detectar aproximações e/ou discrepância, relacionando-as com as discussões do referencial teórico.

Neste capítulo, discutiremos os dados da pesquisa em três eixos de análise, focalizando a prática pedagógica, a concepção de criança e educação infantil e a interação na sala de aula para evidenciar aspectos no que diz respeito ao entendimento das professoras. A Figura a seguir registra os eixos temáticos e seus desdobramentos:

Figura 6: Organização dos eixos da pesquisa



Fonte: Costa, autora, 2012

A partir da organização dos eixos temáticos, empreendemos a interpretação dos dados produzidos no contexto empírico. Apresentaremos a seguir a discussão do primeiro eixo de análise.

4.1 Eixo 01 – Prática pedagógica em discussão

Tendo como foco a melhoria do ensino no país, o cenário da educação brasileira encontra-se envolvido por discussões, dentre elas estão os debates empreendidos no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores de educação infantil.

Segundo ORLANDI (2006, p. 19) “[...] o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com os outros.” Por isso, falar sobre determinado assunto, principalmente quando nos conduz a reflexão crítica de nossas ações não é tarefa fácil.

Um aspecto importante suscitado a partir da análise deste eixo refere-se às ações desenvolvidas pelos professores, pois estas possuem uma teoria subjacente, muitas vezes não havendo consciência por parte do professor. Vázquez (1977) salienta que a teoria não existe sem a prática, quando existe mudança a teoria torna-se prática. Os estudos de Veiga (2008) revelam a relação do lado teórico e do lado prático, distinguindo a prática pedagógica repetitiva e a crítica.

Conforme Kramer (2006), a prática pedagógica é complexa, contraditória e está sempre em movimento.

Para melhor entendimento do leitor, iniciamos apresentando o sentido de Prática e Prática Pedagógica que utilizamos como referência para a análise, retornando as informações fornecidas pelas professoras no questionário.

4.1.1 Teóricos que sustentam a prática pedagógica

A prática pedagógica está sempre referenciada em teóricos que dão sustentação ao trabalho docente. Nesse sentido, questionamos: Quem são os teóricos que sustentam as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil em Santa Inês? Qual o conceito de prática e prática pedagógica dessas professoras?

O conceito para Vygotsky (2007a, p. 46) “é uma parte ativa do processo intelectual, constante a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”; dessa forma, elaboramos os conceitos de prática e prática pedagógica a partir da resposta das professoras⁷ ao questionário, resultando nos seguintes conceitos base:

Quadro 07 - Conceito das professoras em relação a prática e prática pedagógica.

PROFESSORA	PRÁTICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA
Jasmine	É o hábito ou rotina de uma determinada tarefa, e pode estar relacionada ou não a uma teoria.	É a relação feita com fundamentação em determinada teoria e juntos formam teoria e prática, podendo adquirir um novo conhecimento.
Cinderela	É a habilidade que desenvolvemos em uma determinada área de trabalho.	São todos os métodos que utilizamos em sala de aula para desenvolver o ensino aprendizagem do aluno.
Rapunzel	São todas as habilidades que aprendemos a executar com as experiências vividas, ou seja, é viver encarando as coisas pelo lado positivo. É fazer das dificuldades um aprendizado.	São as habilidades necessárias para ser utilizadas em sala de aula, é o que o professor aprende no convívio diário com seus alunos.

⁷é importante esclarecer que ficou acordado entre a mestrande e as partícipes que seus nomes seriam preservados; portanto, adotamos o nome de princesas por se tratar de estudo que envolve a educação infantil

PROFESSORA	PRÁTICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA
Bela Adormecida	São atividades que se desenvolvem em qualquer área profissional com o desejo de realiza-la da melhor forma.	Não existe uma prática pedagógica pronta. Cada professor tem sua maneira de desempenhar a sua. Minha prática constitui-se da melhor maneira que posso contribuir para o desenvolvimento do aluno.
Pocahontas	O trabalho é realizado com exatidão a partir dos conhecimentos adquiridos no dia-a-dia.	É uma prática embasada em teorias que fomentará o seu trabalho e também são as habilidades que o professor tem em lidar com situações adversas no processo de aprendizagem dos seus alunos.
Branca de Neve	É realizar algo que possa gerar saber e experiência em torno do ato praticada.	É o trabalho realizado em benefício de um aprendizado, através de experiências adquiridas em teorias e na própria prática exercida.
Tiana	Habilidades adquiridas ao longo da vida e utilizadas para executar determinada atividade com êxito.	É a condução do processo ensino-aprendizagem, é o desenvolvimento das atividades, dos conteúdos de acordo com a metodologia, fornecendo desenvolvimento intelectual, social e humano.
Bella	É o exercício habitual de uma determinada atividade, em que a partir das teorias aplicadas se desenvolve um trabalho de qualidade.	São as metodologias desenvolvidas na sala de aula para o aprimoramento do ensino aprendizagem dos alunos, norteadas por teorias dos grandes pensadores da educação.

Fonte: Costa, autora, 2012

Em consonância com as respostas, explicitamos o que disseram as professoras: Cinderela -**Todos os métodos em sala de aula**; Rapunzel: **Habilidades utilizadas em sala de aula**; Tiana -**Condução do processo ensino-aprendizagem**; Bela -**Metodologias desenvolvidas em sala de aula**; observamos no que se refere ao entendimento sobre prática pedagógica se detem apenas ao caráter prático da atividade, esquecendo o caráter teórico; nesse sentido, o entendimento de prática está vinculado ao método de ensinar.

A fala de Jasmine -**Relação feita com fundamentação em determinada teoria**; Pacahontas: **Prática embasada em teorias**; e Branca de Neve: [...] **experiências adquiridas em teorias e na prática exercida**; percebemos pelas respostas o sentido da dimensão teórica. As professoras percebem a prática pedagógica como atividade teórico-prática, mas não fazem referências que é ela quem orienta e organiza os meios para o aprendizado do aluno.

Vemos que Bela Adormecida não soube definir prática pedagógica. Por falta de elementos que nos permita fazer uma análise da sua fala podemos concluir que a professora não quis manifestar sua opinião acerca do tema. É indiscutível perceber que a prática pedagógica necessita de metodologia e que pode ser

realizada pelo professor. Observamos que em relação à prática pedagógica as professoras esquecem-se de que também diz respeito a outros profissionais da educação, fixando-se apenas ao trabalho do professor.

Outra constatação é que as falas das professoras não são suficientes para dizer o que é prática pedagógica, estão limitadas ora a teoria, ora a prática, somente a atividade realizada pelo professor e as metodologias desenvolvidas em sala de aula deixam de mencionar que é orientadora do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sabemos, então, que como a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, o professor precisa constantemente analisar seu trabalho para ter consciência se sua prática é uma prática da imitação, repetição e memorização, sem perspectiva de futuro, sem disposição para criar e mudar, ou é prática transformadora e significativa, preocupada em produzir mudanças, com caráter criador.

Por fim, verificamos que o pouco conhecimento quanto ao significado de prática pedagógica, demonstrado pelas professoras, passa para a mestrandia que a formação das professoras não forneceu embasamento teórico em relação à educação infantil. Ressaltamos que no ano que cursaram Pedagogia a formação habilitava para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de magistério de nível médio, na coordenação dos serviços de apoio ao ensino e gestão da educação. Para que as professoras não continuem exercendo sua profissão de maneira inconsciente, desenvolvendo uma prática pedagógica que venha comprometer o verdadeiro objetivo do trabalho docente, é necessário trabalhar através de estudo sistematizado o conceito de prática pedagógica.

4.1.2 Conhecimento dos documentos oficiais

A prática pedagógica do professor tem sustentação em vários documentos que é o ordenamento normativo do campo profissional; muitas vezes ele não compreende ou desconhece o caráter pedagógico que fundamenta suas ações, por isso há a necessidade do professor conhecê-los para sistematizar as

ações do seu trabalho. Vázquez (1977) discute que a teoria não transforma o mundo, mas contribui para sua transformação.

Com o intuito de investigar o conhecimento das partícipes em relação aos documentos oficiais, perguntamos que documentos oficiais tratam da prática pedagógica do professor de educação infantil elas conheciam, ao que revelaram:

JASMINE - Agora eu mim esqueci (risos). O RECNEI eu já li, já estudei, mas no momento eu não sei o que eles falam afundo. Eu sei que é muita coisa boa né.

CINDERELA - Nós acabamos de fazer né o nosso Projeto Político Pedagógico. Eu também trabalho... a escola aqui recebe aquelas revistas da escola, eu sempre leio, tem até umas na minha sala, trabalhamos também com nossos planos e nos também criamos nossos materiais. Na minha sala, por exemplo, eu tenho o alfabeto, eu tenho os numerais, eu tenho o jogo de encaixe, a gente tem tampinha.

RAPUNZEL - Documentos? Os referenciais da educação infantil né o RECNEI que chamam né. ORECNEI só. Eles falam dos direitos que a criança tem, os deveres do pai com a educação dos filhos e dos direitos e deveres do professor, que eu já vi né.

BELA ADORMECIDA - Tem os referenciais para educação infantil. A gente não conhece a fundo mais conhece muita coisa. Sem contar que o nosso maior é a LDB né. Essa LDB todo professor deve conhecer né. [...] trata-se da organização da educação em si, tem todos os seus níveis, modalidades né, em todos os aspectos, estrutura tanto financeira, tem tudo isso a LDB fala né. E os referenciais da educação infantil que falam como devem ser trabalhado a educação infantil, como a criança tem que ser trabalhada, como o professor tem que trabalhar, como tem que ser o ambiente que a criança trabalha e tantas outras coisas mais.

POCAHONTAS: A proposta curricular da educação infantil, os RECNEI que é o que eu conheço e essas outras questões que a gente se embasa em pensadores teóricos pra poder trabalhar com essas crianças. Esses documentos falam da importância do que vem ser a educação infantil e de como trabalhar com a educação infantil, eles lhe direcionam, ele lhe dá as diretrizes para você poder trabalhar de forma adequada com essas crianças

TIANA - Os parâmetros curriculares da educação infantil que trás como a gente trabalhar com a criança, né de acordo com cada faixa etária. Nós temos além dos parâmetros curriculares nacionais eu conheço outros livros, já fiz várias leituras, mas no momento não sei o título e algumas pesquisas que já fiz anteriormente sobre educação infantil.

BRANCA DE NEVE - A gente não tem muito acesso a esses tipos de documentos, os documentos que a gente realmente conhece são os documentos que a gente procura conhecer fora da escola porque dentro da escola mesmo a gente não tem esse momento para parar, para pegar esses documentos, porque se tem a gente não tem acesso[...]

BELLA - Quais documentos? (...) conheço superficial o projeto político pedagógico e os referenciais. O que eles falam? Os objetivos da educação infantil, a função do professor da educação infantil.

Quanto ao conhecimento dos documentos legais que tratam da educação infantil, as partícipes, embora afirmassem conhecer, responderam de forma superficial a respeito do assunto. Jasmine, Bela Adormecida, Rapunzel, Pocahontas, Tiana e Bella conhecem o RECNEI, mas não souberam dizer o que contém.

Cinderela revela estar desorientada em relação aos documentos legais que norteiam sua prática pedagógica, com os recursos que ela utiliza em sala. O relato da professora Branca de Neve demonstra a angústia e indignação por a escola não disponibilizar os documentos para as professoras analisarem, mas não revela quais documentos ela conhece.

Nenhuma das partícipes fez menção às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, documento este orientador das propostas pedagógicas das creches e educação infantil; ao ECA, documento que introduz uma concepção de proteção integral às crianças e adolescentes; às DCNEI, que estabelecem as diretrizes que deverão orientar as instituições de educação infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, demonstrando total desinformação no que diz respeito aos documentos oficiais que tratam da educação infantil.

As reflexões empreendidas no âmbito deste estudo, e com base nos relatos, passam para a mestranda que somente os saberes produzidos na experiência são necessários para a construção da prática pedagógica do professor. Dessa forma, constatamos a necessidade de que o professor, neste caso da educação infantil, conheça os documentos oficiais que tratam sobre os direitos à educação infantil; para que, utilizando as palavras de Cury (2002), “seja rompida a distância entre o proclamado e o efetivado em nossas legislações”, pois como já discutido no interior deste trabalho, a teoria fundamenta a prática.

4.1.3 Conhecimentos necessários à prática pedagógica

Compreendemos que toda prática pedagógica tem uma base de sustentação teórica, que tem reflexo nos aspectos metodológicos que constituem o fazer docente. O cerne do fazer pedagógico, visão de mundo, de homem e sociedade, é constituído, portanto, pela teoria que sustenta a prática. Para que o professor, no caso específico da educação infantil, possa desenvolver uma prática crítica, em que tanto o adulto como a criança participa do processo de desenvolvimento, ele necessita ter conhecimento entre outros aspectos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky em sua abordagem para melhor especificar a relação reciprocamente constituída entre desenvolvimento e aprendizagem, identifica dois níveis no processo de aprendizagem que chamou de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro é determinado pela capacidade de resolver atividades de forma autônoma e o outro compreende o que a criança é capaz de executar com a ajuda de outros. Ele formulou ainda o conceito de zona de desenvolvimento proximal que é à distância do nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Nesse sentido, questionamos: as professoras têm consciência que para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica há a necessidade de conhecer os processos de desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos?

Com base no exposto, evidenciamos o que as professoras revelam sobre os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua prática:

JASMINE – Os conteúdos que falam da educação infantil, conhecer os teóricos que falam sobre como trabalhar na educação infantil.

CINDERELA - Olha professora, pra mim um dos mais importantes que a gente trabalha aqui é o nosso plano, porque o plano de aula como todo mundo já sabe é a ferramenta. [...] Através do plano que por exemplo 2ª feira eu já leio o que tem na 3ª feira, se é uma aula de ciências por exemplo, aqui a gente, na nossa escola ela tem bastante né, mas se é alguma coisa, é paladar por exemplo, a gente vai se preparar pra gente trazer materialzinho de casa pra eles tá provando, tá pegando, tá cheirando. Então pra mim o plano é o principal estudo

RAPUNZEL - É só a prática. Tem algumas coisas que a gente tira do livro né, vai ler. Tem uma coisa legais assim pra gente vê no livro. Os métodos pedagógicos né, são bons. A gente mistura um pouquinho de cada coisa e faz um misto e bota em prática

BELA ADORMECIDA –Primeiro o professor tem que ter noção da forma que ele está trabalhando, segundo ele tem que vê se a forma que ele está trabalhando está contribuindo para o desenvolvimento das crianças né, se não está tem que mudar. [...] felizmente ou infelizmente a gente sabe que as crianças, como as outras pessoas, elas são diferente[...] claro que eu tenho aqueles que tem dificuldades, eu tenho, assim como todos, mas eu acho assim que o professor ele deve está avaliando a sua forma como ele está trabalhando para poder melhorar.

POCAHONTAS: Esse conhecimento que eu tenho que ter com certeza eu tenho que mim embasar em teóricos e também eu tenho que ter esse conhecimento do meu aluno, conhecimento de mundo, esse conhecimento pedagógico pra que eu possa desenvolver minha prática de forma significativa, se eu não tiver eu não vou desenvolver. [...]

TIANA - Ler muito. Estórias infantis eu sou apaixonada. Compro muitos livros sobre educação infantil. [...]. Compro muitos livros, muitos CDs, muitos DVDs infantil, gosto muito de assistir os programas da tv cultura, de ver os programas voltados pra educação infantil, todos esses programas quando tem oportunidade eu estou vendo, tô lendo alguma coisa sobre o assunto e conhecer a história que é pra poder contar de acordo com (...)

BRANCA DE NEVE - É conhecimento relacionado a educação infantil, eu sempre procuro está estudando. Agora mesmo comprei um livro sobre Celson Antunes na sala de aula, o conhecimento da cultura do nosso público

aqui na escola.

BELLA - Eu preciso conhecer os conteúdos da educação infantil né, saber lidar com as crianças, conhecer os parâmetros curriculares da educação infantil também né, que visam (...)

As partícipes afirmam ser necessário conhecer teóricos que tratam da educação infantil, bem como os documentos oficiais; mas, como demonstrado acima apesar de terem consciência da importância do conhecimento desses documentos oficiais e dos teóricos, demonstram não conhecer os seus conteúdos e nem os pressupostos teóricos que embasam a sua prática pedagógica. Dessa forma, sua prática fica fragilizada, pois a teoria fundamenta a prática, já mencionado no interior deste trabalho.

Não identificar as teorias que sustentam a prática pedagógica do professor, os documentos oficiais, conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor da educação infantil evidenciam uma lacuna na formação profissional dessas professoras. Evidenciamos a necessidade de políticas municipais para a formação continuada dos professores da educação infantil, tendo em vista ser esta formação uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

Confirmamos que ensinar não requer somente conhecer o conteúdo e colocar em prática algumas técnicas pedagógicas, é necessário que o professor seja pesquisador de sua própria prática. A formação continuada deve ser considerada, conforme Nóvoa (1992), como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional, portanto essa formação contribuirá para que o professor investigue e reflita sobre sua prática docente, tornando-se sujeito de sua formação e de sua atuação, construindo e fortalecendo sua identidade profissional.

A necessidade de uma formação continuada para os professores da educação infantil de Santa Inês fica ainda mais evidente quando as professoras responderam a pergunta relacionada à teoria que estudaram na formação acadêmica e se a colocavam em prática.

JASMINE - Olha eu acredito que a teoria de Paulo Freire, a teoria de Maria Montessori, a teoria de..., tem uma colega que eu não tô lembrando o nome dela agora, uma colega não, uma pensadora que ela foi muito..., mim ajudou muito no meu curso de pedagogia mas agora eu não tô conseguindo lembrar o nome dela. [...] nós pegamos todas as teorias e a gente pega um pouquinho de cada uma pra poder formar nossa própria teoria [...]

CINDERELA - Eu tive várias mas teve uma disciplina que eu gostei muito que aDidática da aprendizagem com a professora Zezé. Eu gosto de Vygotsky, eu gosto também de Piaget e Maria Ferreira. Professora na nossa sala de aula todos os dias nós usamos praticamente todas essas teorias, porque já tem uma criança que tem dificuldade ali, você já entra com um certo teórico, já vai pro outro lado, você já entra também. [...]

RAPUNZEL – Não tem formação acadêmica

BELA ADORMECIDA - Construtivismo e o sociointeracionismo porque os dois, os dois andam juntos né. Se eu consigo fazer com que os meus alunos interajam uns com os outros, interajam com o meio, interajam comigo para poder melhorar a sua aprendizagem isso é muito bom. E o construtivismo porque a criança nós já sabemos que a criança já sabe, da forma dela mais ela já sabe, ela não sabe organizar direitinho né [...] Então o sociointeracionismo e o construtivismo são duas práticas excelentes pra educação infantil. Eu coloco em prática.

POCAHONTAS - Das teorias que eu estudei eu sempre coloco em prática duas que é o interacionismo e o construtivismo. Eu sempre procuro trabalhar essa questão da socialização e de ele construir tudo aquilo que a partir de algo ele vai construir. Eu coloco em prática [...]talvez não tenha mim situado qual de fato está prevalecendo, mas acredito que esteja colocando.

TIANA - Eu gosto muito de Piaget, Vygotsky que a gente tá sempre recorrendo [...] também a parte da escrita de Emília Ferreira que a gente tem que está fazendo essas observações pra ver qual estágio das crianças. [...] Coloco algumas teorias em prática, não todas os dias porque a gente sabe como é né. Está sempre pegando alguma coisa aqui, outra coisa ali, de uma teoria ou de outra teoria de acordo com a metodologia da aula que a gente vai aplicar no dia.

BRANCA DE NEVE - Paulo Freire, porque Paulo Freire, assim é a teoria que fala melhor da criança, que faz a gente voltar mais para esse mundo, né estuda melhor o desenvolvimento da criança assim como (...) Piaget, né, Piaget né que estuda as fases da criança. A gente coloca. Eu tento colocar boa parte assim o que eu acho que é positivo e necessário em sala de aula coloco os pontos positivos de Piaget e Paulo Freire e de outros eu também estão na lista.

BELLA - Vygotsky, Piaget né. Porque eles trabalham o interacionismo e o construtivismo e a gente está sempre lidando na sala de aula com essas duas teorias. [...] A interação do aluno com o outro e com a gente mesmo. A questão do construtivismo é deixar a criança construir né a partir dos seus próprios conhecimentos. A gente está sempre considerando os conhecimentos dos alunos.

Percebemos, com base nos relatos, que as professoras demonstram insegurança quando falam dos pressupostos teóricos que fundamentam sua prática pedagógica, parecem confusas. Trabalham ao mesmo tempo com teóricos que têm uma tendência romântica da prática (sementinha), teóricos com uma tendência cognitiva (Piaget) e teóricos com uma tendência crítica (Vygotsky) fazendo uma mistura; como diz **Cinderela**“não tem assim um só caminho”. Acreditamos que as professoras precisam ter conhecimento do referencial que precisam recorrer para o delineamento e compreensão de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, evidenciamos mais uma vez a necessidade de política municipal para a formação contínua dos professores da educação infantil de Santa

lên, pois uma melhor qualidade do ensino e a implementação de mudanças na escola passam pela formação contínua do professor, Veiga (2008, p. 50), afirmam que: “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”; nesse contexto, a formação contínua do professor contribui para o conhecimento, a análise e a avaliação da prática pedagógica dele o que irá favorecer o aprofundamento e melhoramento de sua prática. A prática pedagógica torna-se o ponto de partida e chegada da formação continuada, facilitando dessa forma o direcionamento da professora na reflexão em torno do fazer docente.

4.2 Eixo 2 – Concepção, finalidade e opção

Ao empreendermos o estudo deste eixo, compreendemos importante que antes de discutirmos as concepções de educação infantil e criança, faz-se necessário discutir as opções das professoras pela educação infantil e o papel da professora de educação infantil.

Colocar-se diante de si mesmo e rever aspectos inerentes à sua prática pedagógica, refletindo sobre suas ações desenvolvidas na profissão, requer coragem. Coragem para se perceber como professora da educação infantil, pois o tornar-se professora exige uma postura crítica necessária ao desenvolvimento profissional.

4.2.1 - Educação infantil: opção e papel da professora

Ser professora da educação infantil nem sempre parte de uma opção pessoal, muitas vezes as situações que convergem para o acesso são outras. Nesse sentido, questionamos: Quem é a professora de educação infantil? Que motivos as levam à condição de professora da educação infantil? Qual seu papel na educação infantil? As evidências acerca dessas reflexões são reveladas nos depoimentos a

seguir. Ao serem questionadas quais os motivos da opção pela educação infantil, as professoras revelaram:

JASMINE - Olha no início eu queria qualquer uma área da educação né. Eu era vendedora de uma determinada loja, aí fiz o magistério e gostei aí optei para trabalhar com educação infantil aí eu mim identifiquei muito.

CINDERELA - No começo eu recebi esta proposta de trabalho né, e eu fiquei com vergonha de dizer não. Porque você receber uma proposta para você trabalhar não é todo dia que vem até você. Então eu recebi este convite e fui participar de um curso com duas semanas de treinamento. [...] Passei o primeiro momento assim, depois mim acostumei. [...]

RAPUNZEL - No começo foi a necessidade mim obrigou. Eu terminei o 2º grau aí eu tinha uma filha, o pai dela mim deixou grávida, aí não tinha opção nenhuma aí eu fui atrás do prefeito, falei com ele, ele disse que era pra mim estudar que ele ia mim arrumar um serviço e arrumou. Naquele tempo foi a necessidade mas agora eu gosto do que eu faço, da profissão né.

BELA ADORMECIDA - Olha pra ser sincera quando sai um edital do concurso né a gente vai logo pelo número de vagasné. Pra quem de certa forma não teve uma preparação, que a educação básica não foi lá essas coisas já procura uma área em que você sabe que vai dar pra você tá competindo com determinadas pessoas devido os conteúdos né. [...]

POCAHONTAS - A minha opção na verdade de início foi devido ao concurso, eu quis fazer pra educação infantil porque eu já tenho uma nomeação no ensino fundamental, então o que mim restava era a educação infantil. Depois que fiz, comecei a atuar e gostei, amei.

TIANA -[...] eu tinha feito magistério 2001 e fiz o vestibular logo em seguida e passei e aí eu trabalhava nesse período no interior numa escola rural aí eu tive que vim para cidade justamente pelo curso aí foi então que surgiu a oportunidade de trabalhar com a educação infantil aí eu mim achei (risos) uma coisa eu gosto muito de brincar eu gosto muito de mim divertir pra mim eu mim sinto criança como eles, e aí eu mim encontrei então quando surgiu a oportunidade do concurso público eu não tive dúvidas a educação infantil [...]

BRANCA DE NEVE -[...] a base é o início de tudo, assim professoras que é (pausa) além de ter a boa vontade que sejam mais amorosas com as crianças, é afetivas né, que tenham afetividade porque o desenvolvimento da criança tem muito a ver com isso [...]

BELLA - Não foi questão de opção que eu tive, mas foi assim a necessidade, o momento de fazer e ter um outro emprego, eu já trabalhava há 10 anos com educação fundamental menor aí no momento da inscrição eu iria fazer pra ensino fundamental maior porque eu tinha um receio de trabalhar com educação infantil, não mim sentia preparada de trabalhar, não sabia a questão de cantar, lidar muito com criança, aí minha colega mim convenceu a fazer pra educação infantil pelo número de vagas que tinha [...]

A professora Jasmine revela em seu depoimento que queria trabalhar com qualquer área da educação, evidenciando a necessidade de mudança de profissão. Observando o quadro 2 percebemos que essa forma de pensar da professora pode estar ligada ao fato dela apesar de ter 11 anos de experiência no magistério e 11 anos na educação infantil, não ter formação acadêmica para atuar na área, somente após ingressar na educação infantil é que veio a fazer magistério e apenas a um ano terminou a graduação em Pedagogia.

A professora Cinderela entrou para educação infantil por receber uma proposta de emprego, também está há 11 anos na educação infantil e veio a se formar em 2010, portanto tem somente dois anos de formação acadêmica. As professoras Rapunzel e Bella entraram para educação infantil pela necessidade da sobrevivência. Bela Adormecida e Pocahontas pelo maior número de vagas no concurso público e possibilidade de ingresso no magistério. O concurso além da estabilidade financeira, forneceria segurança para as professoras.

A professora Tiana, por ter tido uma experiência anterior frustrante com adolescentes e não ter experiência com o magistério, optou por trabalhar com a educação infantil. O relato da professora demonstra que a formação que teve não forneceu elementos necessários para atuação no magistério, o que vem confirmar a afirmação de Oliveira (2007) quando revela que a formação dos professores da educação infantil é precária. A fala de Tiana demonstra novamente a necessidade de política municipal para a formação continuada.

Em sua fala, a professora Branca de Neve revela que sua opção se deu pelo fato da educação infantil ser a base para toda educação. É na educação infantil que os professores irão desenvolver os aspectos motor, psicológico, intelectual, social e afetivo das crianças. Nesse nível de ensino, é que se inicia a relação da criança com o saber formal; como dispõe a LDB 9394/96, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil na sua totalidade. Na observação realizada no quadro 2, percebemos que a professora está a 8 anos na educação infantil e tem formação acadêmica há 7 anos, o que evidencia a importância da formação antes de assumir a sala de aula. Kuhlmann (2000) enfatiza a importância da formação profissional esclarecendo que quem precisa dominar os conteúdos disciplinares são os professores e não as crianças que serão educadas por eles.

Outro questionamento feito as professora foi sobre o papel da professora de educação infantil elas destacaram:

JASMINE - O papel da professora é estar sempre motivando o aluno, fazendo com que ele não perca esse interesse da aprendizagem, porque como eu já falei através da leitura o aluno desperta a um novo conhecimento e o papel da professora é está sempre mostrando para o aluno, mostrando não, despertando ao aluno esse conhecimento [...]

CINDERELA - É um papel acho mais importante de todos. Porque aqui nós passamos assim muitas coisas boas pra eles, não só o aprender a ler e escrever, mas nós passamos também até o carinho, porque tem criança que não tem o carinho, tem criança que não tem mãe, tem criança que é criada com madrasta, são crianças que eles chegam muito carente, tem criança que chega pra você e diz: tia mim dá um abraço. [...]

RAPUNZEL - O papel de professora eu acho que a professora faz papel de mãe e de professora, e de psicólogo que nem eu falei agora, porque ela ouviu muito, os meninos contam tantas histórias de casa que acontece [...]

BELA ADORMECIDA - Falar do papel da professora de educação infantil, acho que de todo professor, eu acho não, eu tenho certeza, é um dos papéis mais difíceis que tem de todas as profissões, primeiro porque a criança, ele saiu do seio familiar e veio para um outro mundo, quando ele chega pra ele tudo é novo, então só aí a gente vê que o papel do professor, a responsabilidade dele é muito grande porque ele vai ter que fazer com que o aluno consiga se adaptar no ambiente onde ele não estava acostumado. [...]

POCAHONTAS - Muito relevante porque ela é quem vai ensinar essa criança a se socializar, ela é quem vai trabalhar toda essa questão da criança construir o aprendizado. Então essa é uma função muito importante do professor.

BRANCA DE NEVE - o papel da professora assim como o papel da escola é receber essas crianças, é trabalhar as crianças de maneira global, individual é explorar as crianças como um todo.

TIANA - Nosso papel assim é o papel de cuidar, de respeitar né o espaço da criança, o jeito da criança. É o papel de perceber a criança como ela é de perceber ela no seu meio social fora da escola o papel de está presente o papel de está sempre atenta as mudanças, o papel de ouvir, porque a gente ouviu muita coisa, é engraçado [...]

BELLA - É um papel muito grande, de cuidar né, ter carinho pelas crianças, ensinar, ter um tratamento mesmo assim, como se fossem nossos filhos, porque eles chegam na escola sem saber de nada e a gente tem de cuidar e ensinar eles até a falar, tem uns que nem chegam falando direito e a gente tem que ensinar falar, pegar no lápis, a fazer um monte de coisa que eu acho que a educação infantil está dentro disso aí.

As práticas pedagógicas das professoras Jasmine, Cinderela, Rapunzel, Bela Adormecida, Branca de Neve, Tiana e Bella revelam aspectos típicos para uma tendência romântica, dando maior destaque ao papel da professora quanto ao ato de cuidar, resgatar o amor, a amizade, o papel de mãe, o papel de tia, e o papel de ter carinho pelas crianças. Elas tratam as crianças como se realmente fossem seres frágeis, necessitando apenas de cuidados, sementinhas prontas a brotar e a desabrochar esperando o cuidado do jardineiro. Conforme Kramer (2011), essa tendência romântica não considera os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças como nos professores.

Em sua fala a professora Pocahontas aponta aspectos de uma prática pedagógica crítica em que o professor tem a função de mediar, ensinar e cuidar. Nesse contexto cabe ao professor da Educação Infantil, segundo Oliveira, fazer a:

[...] mediação entre ela e o meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche e pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com as crianças: como observa, apóia, questiona, responde-lhe, explica, dá-lhe objetos e a consola. (2007, p. 204)

Com base no relato das professoras, constatamos que o acesso à condição de professora da educação infantil e o papel dela não revela uma opção pessoal para atuar nessa modalidade de ensino. Dessa forma, parece que somente os saberes produzidos na experiência são suficientes para atuação docente, esquecendo-se dos saberes específicos à prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação infantil.

4.2.2 Educação infantil e Criança

A Educação Infantil no Brasil é atualmente elencada como pertencente ao primeiro nível de educação básica do sistema educacional brasileiro, exercendo a função de educar e cuidar. Mas, nem sempre foi assim, na sua origem as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil tinham um caráter assistencialista, com atuação de característica compensatória. Segundo Kramer (2011), a educação compensatória, tendo como fundamento teórico a abordagem da privação cultural, aparece como solução de problemas educacionais e sociais, visando suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças.

Acreditamos que falar de educação infantil é muito mais que falar de uma instituição, é falar da criança sem negar sua condição como sujeito histórico e social. Verificamos nos estudos realizados no primeiro capítulo que até o início dos tempos modernos a criança era vista como um ser em fase de transição para chegar à fase adulta, não era ouvida. Com base no exposto, questionamos as professoras sobre a função da educação infantil e da definição de criança. No primeiro questionamento, as professoras destacam:

JASMINE - Eu acredito que a função da educação infantil é preparar o educando para o mundo mágico, para conhecer as coisas. A educação infantil ela é tipo imaginário na cabecinha da criança [...]

CINDERELA - Olha professora, pra mim a função da educação é uma das mais importantes, porque a gente pega aquela criança, pra mim totalmente leiga, tem criança que chega pra gente sem educação até da família e nós já colocamos ela ali no caminho. Pra mim no momento assim essa função pé fazer com que a criança desabroche para o aprender. [...]

RAPUNZEL - A função da educ. Infantil eu acho que é trazer assim, hoje em dia as crianças não gostam mais de brincar, é resgatar a infância delas, trazer o amor, tem crianças que o pai não dá atenção em casa aí a professora tá aqui, faz papel de professora, de mãe, de psicóloga né, é isso que eu acho né.

BELA ADORMECIDA - Bom, conceitualmente a gente sabe que a educação infantil ela vai tanto pra socializar a criança com outros ambiente, no caso a escola né, saiu da família eles vem socializar com outras pessoas, no caso os alunos professores, todo o corpo da escola e sem falar que a educação infantil ela deve desenvolver o aspecto cognitivo, físico e intelectual da criança, social e tantos outros mais.

POCAHONTAS - Na minha opinião é uma das funções mais importantes porque ela é como se fosse o alicerce de toda uma educação, então assim sem a educação infantil não há como ter um ensino fundamental, um ensino médio como desenvolvimento assim significativo.

BRANCA DE NEVE - Pra mim a função da educação infantil é assim tá resgatando o alicerce né da educação Infantil,(nossa) é trabalhar os conhecimentos matemáticos, linguísticos, e também cultural, tá resgatando a questão da família, da escola, e os valores da atividade, como eu já falei.

TIANA - Tem a função do cuidado, não tem jeito, porque a gente está lidando com crianças com o cuidado a função de está educando tá mostrando os primeiros passos, tá preparando para o ensino fundamental eu acho isso muito importante, tá preparando pra escola, é pré-escola. [...]

BELLA - A função é preparar os alunos para ingressarem do ensino fundamental menor e maior né.

As professoras Tiana e Bella entendem que a função da educação infantil é preparar o aluno para o ensino fundamental. Essa forma de pensar pode ser encontrada tanto em propostas de prática romântica quanto na cognitiva. Nesse aspecto, Kramer discorre:

Baseada em treinamentos, a “preparação” visaria, assim, à “aceleração” ou à compensação de carências. Tal forma de encarar a função da educação infantil, pode ser encontrada tanto em muitas propostas “românticas” quanto em algumas cognitivas, principalmente quando as crianças se aproximam de 6 anos de idade. Por não levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, e por terem uma concepção da criança apenas como “futuro adulto” é que estratégias se voltam apenas para a preparação. (2011, p. 24-25)

Os relatos revelam que as professoras têm uma visão mais para a prática pedagógica cognitiva ou construtivista, em que o professor prioriza os aspectos cognitivos em detrimento aos domínios sociais, afetivo e linguístico, supervalorizando a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da inteligência como produto final da educação. A escola é vista como o espaço apropriado para tornar o aluno mais inteligente.

Kramer (2006), ao discutir sobre a prática cognitiva ou construtivista tem como principais fundamentos as ideias de Jean Piaget (1896-1980), em que o desenvolvimento acontece por meio dos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal que evoluem como uma espiral, em que cada estágio engloba o anterior e se apresentam em uma sequência constante.

A função da educação infantil ainda é compreendida por essas professoras como a escolarização para a etapa seguinte, mas as crianças não são máquinas, elas têm desejos e sentimentos; portanto, o professor não deve trabalhar com as crianças somente com o intelecto delas, visando o ingresso em uma escolaridade futura, destacada pelas professoras como o ingresso para o ensino fundamental.

As professoras Jasmine, Rapunzel e Cinderela entendem romanticamente a educação infantil: **“preparar para o mundo mágico, desabrochar para o aprender, trazer o amor”**. Essa prática trabalha como se as crianças fossem plantas que brotam e a professora é a responsável pelo cultivo, de forma que a criança desabroche forte. Partem de uma visão que as atividades automaticamente levam ao conhecimento, então é a atividade de ensinar orientada pelo conhecimento da experiência que estimula a aprendizagem espontânea das crianças.

A professora Bela Adormecida aponta que a função da educação infantil é favorecer o desenvolvimento integral da criança. Essa fala nos remete a uma prática pedagógica crítica em que o professor não está interessado somente em tornar as crianças inteligentes, mas fornecer elementos para que elas venham a viver em sociedade de forma crítica, tendo consciência de sua capacidade de transformação.

Nesse tipo de prática pedagógica, segundo Kramer (2006), para que seu objetivo seja concretizado, é necessário definir metas educacionais, que para ela são: a construção da autonomia e cooperação, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do autoconceito estável e positivo, a comunicação e a expressão em todas as formas, em particular ao nível de linguagem, pois é pela linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida.

Percebemos nesta concepção de prática pedagógica crítica a linguagem como fator determinante para o desenvolvimento; segundo Vygotsky (2007), é uma ferramenta cultural que nos apropriamos durante o nosso desenvolvimento e que não tem a função apenas de comunicar e sim servir para o domínio de si como reguladora da própria conduta.

Atualmente a função da educação infantil é educar e cuidar de maneira integrada, em que cuidar deve estar totalmente imbricado no educar, visando o desenvolvimento integral da criança, pois a criança não é somente uma promessa de futuro, ela é sujeito de direitos.

Na educação infantil, os professores não devem conhecer somente as teorias que tratam da forma como as crianças sentem e pensam, mas conhecer a capacidade de aprendizagem em cada atividade realizada. Nos relatos das professoras, não foi possível detectar o conhecimento delas no que diz respeito às funções de cuidar e educar na educação infantil; também, os teóricos que fundamentam sua prática pedagógica. O que fica é um discurso predominante da função da educação infantil como alicerce e fase preparatória para escolaridade futura.

Não podemos considerar que a representação da educação infantil das professoras de Santa Inês seja de uma educação emancipatória, preocupada com o desenvolvimento integral das crianças. O que percebemos é uma visão de um comportamento padronizado e homogeneizado das crianças

Ao serem questionadas sobre o que é ser criança, as professoras enfatizam que:

JASMINE - As vezes assim uma pessoinha pequenininha. Hoje eu acredito que ser criança, através dos meus filhos, porque eu tive três filhos, ser criança prá mim, eu aprendi esse valor de ser criança com eles, ser criança é brincar, se divertir é viver o mundo da criança. [...]

CINDERELA - Pra mim é um ser totalmente verdadeiro, como eu já falei quando ele chega pra você e diz que você é bonita, eu gosto de você, ela não tá tendo interesse. Então pra mim ser criança é um ser verdadeiro.

RAPUNZEL – Não respondeu

BELA ADORMECIDA - Eu acho que ser criança é descobrir de certa forma a vida né, como eles descobrem, descobrir o mundo através de suas curiosidades de seus experimentos, sem contar, sem deixar de falar que criança ele precisa de amor, de atenção [...]

POCAHONTAS - Ah! Maravilhosa. É poder começar construir aquilo que a gente tem vontade de fazer, é construir. Pra mim definir criança é construir dia a dia o conhecimento, o saber, é as brincadeiras, é a inocência

BRANCA DE NEVE - Ser criança é assim como se chegasse na escola não como um papel em branco porque já traz as informações mas assim é a melhor fase da vida onde se aprende mais, se aprende mais rápido e a inocência a criança faz com que o trabalho na educação infantil se torne mais prazeroso, porque não tem tanta malícia é tudo de bom é a melhor fase da vida da gente.

TIANA - Ser criança é alegria, alegria de viver, vida, é um ser que tá nascendo pra vida, tá conhecendo o mundo prá mim é assim como se fosse uma plantinha e a criança é aquela plantinha que nós temos que regar e ter o cuidado está sempre observando e regar da maneira certa.

BELLA - Brincar, sorrir, pular, chorar

A representação da concepção de criança para as professoras Jasmine, Cinderela, Bela Adormecida, Branca de Neve, Tiana e Bella: “é ter a vida tipo mágica, de fantasia, é um ser verdadeiro, descobrir a vida, plantinha que nós temos que regar de maneira certa, brincar, pular”; vemos, pois, que está focada em uma prática romântica que concebe a criança como frágil, inocente e dependente do

adulto; conforme Oliveira (2007, p. 67), “pequenas sementes que, adubadas e expostas em condições favoráveis ao meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento”, uma plantinha que tem que ser regada para que desabroche e cresça forte e possa descobrir a si mesma, descobrir a sua essência, gerando nas professoras um desejo de protegê-la.

Essas representações compreendidas como uma fase mágica tem uma visão de criança idealizada, perfeita, como um sujeito passivo, o que vem de encontro a uma concepção de criança forte, inteligente, competente, que têm direitos e deveres, é um sujeito interativo, como é compreendida hoje a concepção de criança.

A professora Pocahontas concebe a criança dentro de uma visão da prática cognitiva ou construtivista, em que a criança é vista como um ser que pensa e constrói seu próprio conhecimento. Nesse tipo de prática pedagógica, as crianças aprendem a partir de estágios de desenvolvimento que se apresentam em uma sequência constante feito espiral. Kramer (2006, p. 32) chama atenção que este tipo de prática pedagógica tem como prioridade o desenvolvimento da inteligência, dessa forma “considerar o desenvolvimento da inteligência como prioridade do trabalho pedagógico traria o risco de uma pedagogia elitista, centradas em propostas norteadas por uma teoria “científica” e implementadas por educadores supostamente neutros”.

A prática pedagógica cognitiva ou construtivista se distingue por entender a criança como sujeito que pensa e a escola é vista como espaço adequado para tornar o aluno mais inteligente. No caso da professora Rapunzel que não respondeu a pergunta, podemos concluir que a professora não quis manifestar sua opinião acerca do tema.

4.3 Eixo 3 - Interação na sala de aula: planejamento e avaliação

O professor, para proporcionar avanços na aprendizagem dos alunos que não ocorreriam espontaneamente, precisa criar estratégias que não se restrinjam ao que o aluno já sabe como também não pode ir além do que pode fazer com a ajuda de outros; precisa, portanto, criar estratégias que possam interferir na Zona de

Desenvolvimento Proximal, estratégias essas que são planejadas pelo professor visando o desenvolvimento pleno dos alunos.

Mas, para falar de planejamento, precisamos falar também de avaliação, pois ambos caminham juntos. O planejamento está vinculado à avaliação no que diz respeito a detectar as opções por determinados métodos e estratégias para alcance dos objetivos propostos. Nesse contexto, a discussão aqui empreendida no que diz respeito ao planejamento e à avaliação implica na reflexão acerca do fazer pedagógico que norteia a prática pedagógica das professoras da pesquisa.

4.3.1 Planejamento e sua realização

O planejamento de ensino é um dos elementos da prática pedagógica é, portanto, uma atividade que orienta os professores quanto ao desenvolvimento de sua prática pedagógica junto aos alunos e para o professor realizar sua atividade docente é necessário que ele participe, elabore e organize seus planos, tendo em vista que grande parte da eficiência do ensino está na coerência e na flexibilidade do planejamento. Para planejar é necessário o conhecimento prévio do aluno para não correr o risco de propor algo que não seja alcançado ou que não tenha interesse para o aluno.

Para Menegolla (2003, p. 61), planejar é um “ato participativo e comunitário e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito mundo existencial ou profissional”, completa ainda que o planejamento deveria ser pensado pelo professor. Mas, no município de Santa Inês, não são os professores que elaboram seus planejamentos, estes são feitos pela coordenadora geral que se reúne com os agentes pedagógicos (mesma função do supervisor) para discutirem o planejamento, estes se reúnem com os professores em cada escola para repassarem o planejamento.

Nós não trabalhamos com livros. Nós trabalhamos com planejamento. Nós temos uma coordenadora geral, em cada escola temos um agente pedagógico (o mesmo que supervisor) por turno, ela trabalha com esses agentes o planejamento. Dentro do planejamento anual é tirado o mensal aí com esses agentes são feitas atividades através de cartazes, o alfabeto, o número através de cartazes.

No planejamento a coordenadora chama, por turno, os agentes pedagógicos para fazerem o planejamento, depois ela digita e entrega para

os agentes repassarem para os professores. Da zonal rural quem participa do planejamento é o professor porque lá não tem agente. A coordenadora senta com os agentes pedagógicos e estes sentam com os professores para explicar item por item, como fazer para fazer os cartazes que serão feitos para trabalhar com as crianças, porque na escola tem que ter sempre o alfabeto e os números, letra maiúscula e minúscula, letra alta, cursiva. (AMÉLIA)

Sabemos que o ato de planejar não pode ser imposição, não deve ser pronto e definitivo, ou como diz Menegolla & Sant'Anna (2003), um ato de ditadura. Planejar exige reflexão, pois o professor irá analisar quais as reais necessidades do grupo assistido por ele, perceber o que é possível fazer para solucionar ou evitar problemas que já existem. Planejar, conforme Vasconcelos (2000, p. 79), é “antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.”

O professor, com o planejamento de ensino, saberá direcionar suas atividades em sala de aula, sem correr o risco do imprevisto, por isso há a necessidade dele fazer o próprio planejamento de ensino; segundo Luckesi (2006, p. 113), o planejamento de ensino “é a previsão das situações específicas do professor com a classe.” Conforme a Secretaria de Educação do Município, o planejamento feito pelo Departamento de Educação surte melhor efeito do que o feito pelos professores, ficando claro que o Departamento de Educação Infantil é quem impõe as regras, deixando de fora de todas as atividades relacionadas ao processo ensino aprendizagem dos alunos, o professor; ou seja, impondo seu poder e autoridade.

Essa forma de planejamento dá mais certo que se o professor planejasse, porque ficava aleatório, cada qual fazia do seu jeito, uns tem consciência faz, outros não tem e não faz. Tem o norteamento porque sem norteamento não dá. A gente dá o norteamento e ele não faz, a gente leva a atividade para ele fazer e ele não faz, deixa a atividade dentro do armário. O agente pedagógico leva a atividade na sala, ela vê qual é a atividade do dia e leva em cada sala para o professor fazer com o aluno. Se for deixar na conta de cada um não dá. Tem que ter um norteamento para a gente poder cobrar com consciência. Se eu deixar você fazer pela sua conta como é que eu vou cobrar se não sei o que você está fazendo? (AMÉLIA)

Fica claro que quem planeja é o Departamento de Educação Infantil e quem executa são os professores. Esta forma de pensar leva ao professor a ideia de que não há a necessidade de se planejar, o que existe é apenas a necessidade de satisfazer uma burocracia escolar, tendo em vista que não são eles que planejam, mas somente executam o que é determinado pelo Departamento de educação Infantil. Dessa forma, o planejamento corre o risco de, como diz Vasconcelos (2000,

p. 159) “se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor.”

Na elaboração do planejamento de ensino nas instituições de educação infantil do município, não há uma filosofia que norteie a prática pedagógica do professor, “*a nossa concepção filosófica é mesclada, a gente mescla Paulo Freire, Vygostsky, vai dependendo aí. Não tem assim um específico, a gente faz uma mesclagem*” (AMÉLIA). As professoras utilizam várias concepções pedagógicas ao mesmo tempo. Essas diferentes concepções presentes na elaboração do planejamento demonstra a não importância ao ato de planejar, entendimento necessário para o desenvolvimento da prática educativa do professor.

As professoras, participantes da pesquisa ao serem questionadas sobre o planejamento de suas aulas relatam:

JASMINE - Nosso planejamento ele já vem preparado da prefeitura aqui a gente só vai é desenvolver como a gente vai fazer na sala de aula [...]

CINDERELA - Olha o nosso planejamento ele já vem preparado, só que a gente sente e geralmente nós discute né. A nossa coordenadora pedagógica ler pra gente, a gente também ler. [...]

RAPUNZEL - O plano já vem de lá né. A gente vai e faz algumas adaptações lá, muda alguma coisa. Já vem da prefeitura pronto, chega aqui a gente vai ver se a gente concorda ou não, se não a gente faz a adaptação.

BELA ADORMECIDA - Olha o planejamento, eu acredito que a sra já tem conhecimento, ele vem preparado pela secretaria de educação, sendo que este planejamento ele é feito juntamente com os coordenadores de cada pré-escola. A coordenação pedagógica da secretaria de educação juntamente com os coordenadores de cada escola que prepara esse planejamento. [...]

POCAHONTAS - Aqui o planejamento é elaborado assim de forma já pronta. Já trazem da secretaria ele pronto só que aí a gente vai discutir juntamente com todos. Os conteúdos já estão programados, mas a gente vai desenvolver aqui dentro da escola juntamente. [...]

BRANCA DE NEVE - O planejamento como ele é elaborado eu não sei (risos) mas ele já vem elaborado da prefeitura, a gente recebe a rotina todinha pronta apenas pra gente complementar e o que eu vejo como espaço para complementação é o recreio dirigido né que onde a gente pode decidir que tipo de assunto e como a gente vai trabalhar que fica mais solto pra gente complementar.

TIANA - Prá falar a verdade nossas aulas nos últimos três anos já vêm preparadas, nós já recebemos o planejamento pronto da prefeitura, da parte pedagógica da prefeitura. O que eu faço é colocar, usar as minhas metodologias (...), fazer as minhas pesquisas por fora, mas o planejamento já vem pronto, conteúdo, até as músicas já vem prontinhas

BELLA - Humrum. É elaborado junto com todos os professores.

Percebemos no relato de sete professoras a confirmação de que o planejamento não é feito por elas e sim apenas a execução. Apenas Bella, após pensar um pouco, disse ser elaborado pelas professoras. Em conversa informal com

a professora, esta demonstrou o medo em responder a pergunta, mas não quis revelar o motivo. Esse aspecto pode trazer sérias implicações no tocante à prática pedagógica dos professores da educação infantil, tendo em vista que são eles quem trabalham diretamente com as crianças. O planejamento é um orientador para eles desenvolverem sua prática; com ele os professores terão a oportunidade de refletir e avaliar a sua prática, tendo em vista que a ação de planejar é uma atividade consciente que prever as ações docentes e caminha lado a lado com a avaliação.

Para elaborar o planejamento de ensino, o Departamento de educação Infantil elaborou um quadro modelo que é preenchido semanalmente e repassado para os professores:

Quadro 8 - Modelo de planejamento da educação Infantil de Santa Inês-MA

Data: segunda-feira	Data: terça-feira	Data: quarta-feira	Data: quinta-feira	Data: sexta-feira
<i>Blocos de Atividades</i>				
Acolhida Roda de Leitura Consciência Fonêmica Intervalo MTM Recreação Pré II Dever de casa	Acolhida Roda de Leitura Consciência Fonêmica Intervalo Pessoal e Social Recreação Pré I Dever de casa	Acolhida Roda de Leitura Consciência Fonêmica Intervalo Ciências Recreação Pré II Dever de casa	Acolhida Roda de Leitura Consciência Fonêmica Intervalo MTM Recreação Pré I Dever de casa	Acolhida Roda de Leitura Consciência Fonêmica Intervalo Desenvolvimento motor Dever de casa

Fonte: Departamento de Educação Infantil de Santa Inês/2012

O quadro mostra que os alunos do Pré-I (3 a 4 anos) só brincam nas terças e quintas feiras e o Pré-II (4 a 5 anos) nas segundas e quartas feiras, nas sextas feiras não há espaço destinado à recreação. Não há o reconhecimento do brincar como parte complementar da cultura e seu significado para a criança. As crianças da educação infantil de Santa Inês gritam “Eu quero brincar, eu preciso brincar”. E na educação infantil em Santa Inês não estão escutando este grito, ele fica sufocado na estrutura de poder do Departamento de Educação Infantil.

A presença do lúdico para a criança é necessário, prazeroso e favorece a autoestima. Segundo Marcellino (1989), a presença do lúdico para a criança é fundamental pelos seguintes aspectos:

O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua necessidade. Mas deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita a criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui,

de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de “produtividade social”[...]a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa (p. 72).

A escola não pode ficar indiferente ao lúdico que tanto tem para contribuir com o desenvolvimento das crianças; pois, enquanto a criança brinca, ela elabora conhecimentos, interage e desenvolve sua capacidade de perceber o mundo, Vygotsky (1991, p. 109-110). É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos.

Através da brincadeira, a criança é conduzida ao mundo imaginário, passando a agir nele; nesse sentido, o objeto na brincadeira deixa de ter sua forma original e passa a ser outro objeto, um cabo de vassoura pode ser um cavalo, uma caixa um carro, uma caneta passa a ser um microfone. Segundo Vygotsky (1996, p. 117), eles criam “zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Reforçando as afirmações acima, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) dispõe que, ao brincar, as crianças transferem aos objetos que dispõem papéis e funções diferentes:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (1998, vol. 1, p. 27).

Ainda sobre o planejamento, outro ponto observado é que existe um tópico denominado “Desenvolvimento Motor” que é trabalhado nas sextas feiras, o que nos leva a fazer o seguinte questionamento: A prática pedagógica desenvolvida pelas professoras no seu dia-a-dia com as crianças não está contribuindo para o seu desenvolvimento motor? É preciso que tenha um horário para que o professor trabalhar o desenvolvimento motor dos alunos?

Trabalhar no dia-a-dia, na rotina diária da sala de aula, o desenvolvimento motor das crianças é essencial, pois a criança se desenvolve desde os primeiros dias de vida de forma contínua. O professor precisa entender que o processo de

desenvolvimento motor das crianças é caracterizado por habilidades motoras que possibilitam a criança o controle do seu corpo. Sendo assim, o conhecimento do desenvolvimento motor é primordial no desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Com esse conhecimento, o professor poderá observar se a criança sabe correr, sobe e desce escada com poucos degraus sem auxílio, sabe saltar, consegue jogar bola, corta com a tesoura uma tira de papel, monta um quebra cabeça com poucas peças, sabe abotoar botões, consegue distinguir rápido-lento, grande-pequeno, longe-perto, alto-baixo.

Observando o quadro 9, verificamos que o planejamento é igual para todas as turmas: recebem os alunos; contam histórias; as crianças respondem perguntas sobre a história; revisão das vogais, apresentação da letra trabalhada. Não há uma preocupação com a particularidade de cada turma e de cada aluno. Consoante Kramer, “As crianças têm diversos modos de inserção e compreensão do mundo físico e social que as rodeia” (2006, p. 42); portanto, é indispensável que o planejamento seja pensado para “aquela” turma, “aquela” criança e não em um contexto geral.

Quadro 09 relato das professoras de um dia de trabalho

PROFESSORA	CHEGADA	RODINHA DE LEITURA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	SAÍDA
Jasmine	Chega às 7h30 recebe os alunos, faz oração e vai para rodinha	Conta à história e solicita aos alunos responderem questões referentes ao assunto, falando a moral da história	Revisão das vogais e numerais	Espera os pais para entregar os alunos.
Cinderela	Chega às 7h30 recebe os alunos e vai para rodinha	Conta à história para os alunos e faz questionamentos sobre ela para que os alunos respondam	Apresentação da letra trabalhada, atividade escrita.	Canta e espera os pais para entregar os alunos.
Rapunzel	Chega às 7h30 recebe os alunos e vai para rodinha	Conta à história e solicita aos alunos responderem questões referentes a ela falando a moral da história.	Revisão das vogais, numerais de 1 a 9	Espera os pais para entregar os alunos.
Pocahontas	Chega as 7h30 recebe os alunos, faz oração, canta música de bom dia	Apresenta a história e pede que alguns alunos comentem o que falava a estória	Chamada dos alunos (na caderneta), apresentação da letra trabalhada, atividade escrita (xerocopiada)	Finaliza o dia relembrando o que foi trabalhado e passando atividade para casa

PROFESSORA	CHEGADA	RODINHA DE LEITURA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	SAÍDA
Bela Adormecida	Chega as 7h30 recebe os alunos com um "lindo" (palavras da professora) bom dia, organiza os alunos para rodinha	Conta a história e solicita que falem um pouco e respondam questões referente a ela	Revisão das vogais, trabalho com o alfabeto, revisão das cores e formas geométricas, revisão dos numerais, atividade escrita no caderno	Atividade para casa, cantam a música "depois pra casa todos foram"
Branca de Neve	Chega as 7h30 organiza as mesas, cadeiras e material didático utilizados no dia, faz oração, conversa informalmente com os alunos para familiarização dos mesmos com o material utilizado no desenvolvimento das aulas	Conta a história e faz reflexão sobre a ela	Sempre inicia com a aula de consciência fonêmica, no segundo momento trabalha uma disciplina diferente de português, passa atividade para os alunos	Todos os alunos organizam seu material
Tiana	Chega as 7h20 recebe os alunos e abre espaço para que falem do que aconteceu com eles na tarde anterior, faz oração	Faz a leitura da história trazendo reflexão para a realidade	Apresentação do número do dia, vogais, divisão dos alunos em três grupos para responderem a atividade (enquanto um grupo está com a professora os outros dois estão brincando com brinquedos de encaixe)	Explica atividade para casa
Bella	Chega as 7h30 recebe os alunos, faz oração, canta	Faz a leitura da história, pede que os alunos respondam a questões referentes a ela	Apresenta a letra a ser trabalhada, revisão das vogais e dos números	Atividade para casa, canta

Fonte: Elaboração feita com base no relato escrito das professoras

Ao confrontar o quadro 9 com o quadro 8, percebemos que de certa forma as professoras estão seguindo o que é planejado pelo Departamento de Educação apenas ao que se refere ao item dever de casa, somente as professoras Pocahontas e Bela Adormecida relataram enviar as atividades. O que chama atenção é quanto ao item Rodinha da Leitura que tem como prática o ato de contar história e esta não tem uma ligação com o que é trabalhado em sala de aula, interessa saber a moral da mesma.

São várias as práticas de leitura, dentre elas temos o reconhecimento do próprio nome, do nome do colega, leitura de parlendas, embalagem comercial, trava-línguas, contos, poesias, manusear livros, revistas etc. O RECNEI (1998, v. 3) orienta que após a leitura não é obrigatório fazer atividades subsequentes, tais como

desenho, resposta sobre a leitura, só deve ser feito se fizer sentido ao que se está trabalhando para não passar uma ideia errônea do ato de ler.

Quando se refere à leitura de histórias, “é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamento de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são o seu” (RECNEI, v. 3, p. 143). O professor tendo consciência do valor da leitura deve promover situações que levem a criança a compreender as relações entre a fala, o texto escrito e a imagem; isto será possível se o professor elaborar seu próprio planejamento, pois saberá o que seus alunos estão precisando.

O planejamento não é nenhuma fórmula mágica que vai solucionar todos os problemas enfrentados em sala de aula, mas irá auxiliar o professor a se organizar para melhor desenvolver sua prática pedagógica. Vasconcelos (2002, p. 80) defende que o planejamento pode ser compreendido como: “o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento, o qual direciona a prática, tem uma relação intrínseca com ela.”

Nesse contexto, o planejamento é indispensável à docência e como tudo o que se relaciona a instituição escolar deve ter como referência o Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento não é diferente. As professoras, ao serem questionadas como o planejamento estava relacionado com o Projeto Político Pedagógico da escola, posicionaram-se:

JASMINE - Olha eu não tenho certeza porque agora, o projeto político da escola já é antigo, agora que a gente tá reformulando, a partir de agora nós podemos ter conhecimento maior no Projeto Político Pedagógico e possa adequar junto com o planejamento, possa identificar né.

CINDERELA - A gente tá muito voltado, a gente fala sempre nos temas atuais com eles, nós trabalhamos também com a nossa comunidade. Geralmente o que é tema na atualidade a gente sempre fala pra eles então eu acho que tá ligado nessa área. Sempre as coisas nós discutimos que tá ligado com nosso Projeto Político Pedagógico, com nossos planos, sempre a gente tá discutindo essas coisas, alguns temas sempre tá ligado.

RAPUNZEL - Só... Acho que ninguém utiliza não. O projeto só fica lá engavetado bonitinho só pra dizer que tá feito, na hora do pega pra capar eu nunca vi não.

POCAHONTAS - Eu acredito assim, que está meio dissociado, porque já que o projeto político pedagógico diz que tem que sentar, conversar e elaborar esse projeto e uma vez que ele já vem pronto e a gente só discute aqui, acho que está um pouco dissociado essa questão.

BELA ADORMECIDA - Eu não sei lhe dizer exatamente assim de que forma eles estão relacionados até porque infelizmente né, nós já vimos pelo menos eu posso dizer isso, ter acesso ao projeto político pedagógico agora, então a gente tá tendo que refazer, mas eu acredito que, que os nossos planos da educação infantil de Santa Inês né eles estão sendo desenvolvidos de acordo com as necessidades [...]

BRANCA DE NEVE - Fica difícil, porque a gente não sabe se esse projeto tá na escola, tá na prefeitura, a gente não tem nem acesso pra comparar, para saber se os objetivos realmente estão sendo alcançados, a gente trabalha mesmo assim com objetivos próprios a gente acha que a criança deve atingir esse objetivo e aquele a gente vai fazendo porque realmente a proposta da escola não fica acessível.

TIANA - Eu acredito que ele não está sendo realizado porque eu acredito que esse planejamento que vem é um só planejamento pra todas as escolas, o mesmo modelo, então cada escola tem sua realidade e tem o seu projeto eu acredito, como a nossa, mas não se leva em consideração esse projeto. Eu acredito que não, porque é um só, é padrão é padronizado.

BELLA - (...) Porque eu acho assim que o planejamento é sempre feito em cima do projeto político pedagógico da escola né. O planejamento está relacionado porque dentro do projeto político pedagógico são criados metas que a gente procura desenvolver durante os planejamentos, são colocadas as necessidades que a gente vai atrás de conseguir os objetivos juntamente com os alunos

Apesar das professoras Rapunzel e Bella terem afirmado que o planejamento está relacionado com o Projeto Político Pedagógico, durante a entrevista foi possível observar a dúvida das duas.

Veiga (1998) relaciona o PPP com a organização do trabalho pedagógico, levando em consideração o nível de organização da escola e o nível de organização da sala de aula, mas o que se constata é a distância entre o PPP (organização da escola) e o planejamento (organização da sala de aula), o que evidência a falta de consciência educacional no que se refere à importância desses dois documentos essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica das professoras de educação infantil.

O PPP é um indicador da organização do trabalho pedagógico, incluindo também o trabalho docente da sala de aula. É um documento que serve de base aos trabalhos escolares, e é no planejamento que os professores irão estruturar seus trabalhos dando sentido às práticas pedagógicas.

Se o PPP não tem uma filosofia que norteia a sua elaboração, não podemos encontrá-la no planejamento das aulas das professoras partícipes. Ao elaborar o planejamento, a Coordenação de Educação utiliza-se de várias concepções pedagógicas, o que podemos perceber é um distanciamento na construção dos planejamentos entre a coordenação e os professores.

Confirmo que, para falar de planejamento precisamos falar também de avaliação, pois ambos caminham juntos. O planejamento está articulado à avaliação no sentido de detectar as opções por determinados métodos e estratégias para alcance dos objetivos propostos.

4.3.2 Avaliação da Aprendizagem

Em relação à avaliação na educação infantil, a própria legislação difere da legislação sobre avaliação nas demais etapas da Educação Básica. A LDB 9394/96, em seu Art. 31, estabelece que "... na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental." (BRASIL, 1996)

A avaliação é, portanto, apontada como indispensável para o professor acompanhar e promover o crescimento das crianças. A avaliação requer uma preparação do professor para realizar os registros e ter conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil. Avaliar não é um fim, mas um meio em que se tem um objetivo final; na educação infantil, a avaliação não tem o objetivo de aprovar ou reprovar a criança, seu objetivo final é acompanhar o desenvolvimento e as novas descobertas das crianças.

O Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998) também trata da avaliação sem a vincular com a questão promocional, classificatória ou ainda punitiva:

É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (v. 1, p.59)

Avaliação, nesse contexto, são ações que visam ajudar o professor a refletir sobre sua prática, criando condições para uma melhor aprendizagem dos alunos. É também um instrumento para que a instituição estabeleça metas para o trabalho educativo. Como deve acontecer, ela é mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5, de 18/12/2009). Em seu Art. 10 essas determinações são:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no

interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 18)

O documento refere-se novamente a avaliação na educação infantil sem a retenção das crianças nesta modalidade de ensino. As crianças devem ser avaliadas portando, sem a obrigatoriedade de nota ou conceito. Fica evidenciado que a avaliação não é um instrumento para promoção do aluno; portanto, as chamadas avaliações escritas (provas), devem ser extintas, pois estas buscam os erros; sabemos que, na educação infantil a avaliação é também um meio para reflexão da **prática pedagógica** do professor para que ele encontre caminhos para um melhor desenvolvimento das crianças.

Ao serem questionadas sobre como desenvolviam a avaliação das crianças obtivemos as seguintes respostas:

JASMINE - As avaliações já vem preparadas da secretaria de educação, as vezes nós não temos nem trabalhado o conteúdo e vem na avaliação. Digamos assim, um conteúdo que era pra ser trabalhado num feriado nós não trabalhamos e a avaliação é feita a partir desse conteúdo, como é que a criança vai se desenvolver dentro dessa avaliação se ela não estudou esse conteúdo. [...]

CINDERELA - Nós seguimos sempre o plano, por exemplo, no decorrer do ano nós trabalhamos as vogais com eles, trabalhamos animais domésticos e animais selvagens e os numerais né no decorrer do ano, então quando a gente chega no final do ano a gente faz uma junção de tudo isso e joga na provinha

RAPUNZEL - Critérios? Já vem lá da prefeitura todo pronto aí a gente pega e faz do jeito que tá mandando. Tem que fazer né? Pois é.

BELA ADORMECIDA -[...] Os critérios que se usa é pra vê se a criança realmente, no caso do pré II eles tem que sair com o domínio do alfabeto, saber grafar e reconhecer o alfabeto e também os numerais. nós trabalhamos até o 39 né, sendo que o pré I que eu trabalhei só um ano, a questão da coordenação e também já estar reconhecendo algumas letras no caso seria as vogais [...]

POCAHONTAS -[...] não somos nós que elaboramos essas avaliações, já vem prontas da secretaria [...].o primeiro passo é a reclamação porque muitas vezes o conteúdo vem dissociado da avaliação, não vem compatível com o que a gente trabalhou [...]

BRANCA DE NEVE - As avaliações das crianças não são feitas, não são elaboras pelo professor, já vem prontas da secretaria de educação, inclusive chega na escola com um total segredo, o professor não tem acesso [...] E assim as provas chegam pra gente com conteúdos que não foram trabalhados.

TIANA - As avaliações também vêm prontas, a gente não elabora, assim como os planejamentos, até gostaria. Prá mim eu mim sinto constrangida, inútil, e também um pouco fracassada (choro)...

BELLA ADORMECIDA - É de acordo com os conteúdos que são trabalhados no semestre. As avaliações vêm elaboradas da secretaria de educação.

Observamos na fala das partícipes que todas consideram a avaliação como instrumento para medir ou julgar, buscando os erros dos alunos; como demonstrado, a avaliação (prova) vem pronta da Secretaria de Educação. As professoras não entendem a avaliação como um meio para se “obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos” (KRAMER, 2006, p. 94), ou como destaca Hoffmann (2000, p. 80) “a ação avaliativa na pré-escola deve ser essencialmente contrária a uma concepção de julgamentos de resultados”.

Encontramos no relato da professora Tiana um sentimento de revolta, no que diz respeito à privação do seu trabalho por parte do Departamento de Educação Infantil. Sentimos na professora a vontade de elaborar seus planos e suas avaliações para que seu trabalho seja melhor desenvolvido, pois “não é o especialista em gabinete, afastado da docência e do contexto da sala de aula, que terá condições de conduzir estudos avaliativos inovadores.” (HOFFMANN, 2006, p. 103)

No município de Santa Inês, há um entendimento equivocado da avaliação no que se refere à educação infantil, ainda impera a avaliação como classificatória, punitiva ou promocional, com aplicação de provas. A forma de avaliar concebida pelas professoras da educação infantil no município tem que ser substituída por uma avaliação que forneça elementos para a transformação da sua prática pedagógica.

Nenhuma das partícipes citou a observação e registro como forma de avaliar. Ao ser questionada como sabia se o aluno estava progredindo ou não, Cinderela coloca a mão na cabeça e diz: *“aqui ó”, [...] tem a observação que a gente faz, mas é só três no ano. É pouco né? Muito pouco, eu acho*”. Bela Adormecida diz que cada professor tem seu diário de classe e registra a frequência; Rapunzel trabalha com boletim, nele coloca conceitos bom, muito bom e regular.

As professoras parecem não perceber os alunos como o centro da ação avaliativa, o que para Hoffmann (2006, p. 84) é “observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”. Temos na observação um excelente recurso de investigação, nela o professor pode detectar os saberes manifestados de forma espontânea pela criança, é indispensável para quem acompanha o desenvolvimento da criança. É no registro que os professores irão

sistematizar as observações feitas. Esses registros fornecerão elementos para que o professor possa planejar suas atividades, segundo Lopes (2009, p. 65), “os registros fornecerão elementos para a reflexão sobre a prática e para avaliação desta, o que remete novamente ao planejamento”. Demonstram ainda não conhecer o termo **observação** e **registro** como instrumentos para a avaliação.

Com a observação os professores podem registrar como a criança está se desenvolvendo, como está interagindo com as demais crianças, com o professor, e demais membros da comunidade escolar, permitindo a eles refletirem sobre seu planejamento e sua prática educativa. Acreditamos que o olhar avaliativo do professor é único, e tem critérios próprios na hora de registrar suas observações, portanto ele tem que aprender a olhar e escutar. Kramer sugere que:

Cada professor tem um “caderno de observações” da turma, onde registra livremente os acontecimentos novos, as conquistas e/ou mudanças de determinadas crianças, além de anotar algumas interpretações sobre suas próprias atitudes e sentimentos (suscitada por certas situações de sala). (2006, p. 97)

Em conformidade com a citação, o professor deve registrar suas anotações nos relatórios de avaliação individual, que posteriormente deverão ser discutidos com a supervisora e demais professores para que o professor possa desenvolver o seu planejamento de forma a contemplar o observado nos alunos, pois “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 31). No fim do ano em reunião de pais e mestres da escola pesquisada os professores repassam aos pais o desempenho dos filhos. Esse registro não fica na escola é encaminhado ao Departamento de Educação Infantil.

Em Santa Inês, não há um entendimento por parte do Departamento da Educação Infantil quanto aos instrumentos que o professor dispõe para apoiar sua prática pedagógica, que são a observação e o registro. Instrumentos que irão fornecer ao professor um panorama do desenvolvimento integral das crianças. Isso fica evidente na declaração da profissional entrevistada “Para os registros nós temos o diário de classe. No meio do ano, a coordenação pede um relatório e no fim do ano também. E o conceito, cada bimestre o professor coloca o conceito do aluno”.

Este relatório de desempenho contempla itens tais como: identidade e autonomia, aspecto afetivo social, consciência fonêmica, movimento, raciocínio lógico matemático, pessoal e social, que deveriam ser preenchidos pelas professoras no dia a dia da sala de aula. O que a mestrandas observou foi que este

instrumento somente é preenchido no momento que é solicitado pela coordenação. Entendemos que observar e registrar o desenvolvimento de todos os alunos torna-se tarefa humanamente impossível, devido ao tempo destinado a presença do professor em sala de aula. Como essa observação se dá no dia a dia do aluno na escola, podemos fazer observar o que um determinado aluno está fazendo na hora do recreio, da atividade em sala e fazer o registro deste. Em outro momento faremos o registro de outro aluno. Em um encontro na escola pesquisada em que foi solicitada a participação da mestrandia para que a mesma explicasse sobre o Projeto Político Pedagógico⁸, percebemos que muitas professoras não estavam prestando atenção e sim preenchendo o Relatório de Desempenho dos Alunos, tudo na frente da supervisão e direção.

A professora Rapunzel, ao ser questionada pela mestrandia como ela lembrava de tudo dos seus alunos para anotar no relatório, ela coloca o dedo na cabeça (como fez a professora Cinderela) e diz que ali, que ali ela guardava todas as atitudes manifestada pelos alunos. A mesma guardava em sua memória 80 (oitenta) itens observados em cada aluno (número de itens a serem observados no relatório). Esta professora tem 14 (quatorze) alunos em sala de aula.

Confirmamos que o Relatório de Desempenho quando preenchido apenas para cumprir com a parte burocrática do sistema escolar, evidencia a falta de preocupação por parte dos professores com a observação sistemática e a fraca formação teórica no que se refere desenvolvimento infantil. Este relatório deveria constituir um ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho do professor. Segundo Hoffmann:

[...] o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco e outros. (2006, p. 12)

Hoffmann faz críticas a esses relatórios de acompanhamento utilizados nas pré-escolas ao final de cada semestre ou bimestre letivo, pois não conseguem fornecer a real situação do universo infantil e a criança é julgada a partir de um modelo imposto pela sociedade como ideal, o modelo de criança obediente e

⁸ Salientamos que, após início da pesquisa o Departamento de Educação Infantil pediu que as escolas fizessem seu Projeto Político Pedagógico.

perfeita. Define pressupostos básicos para a avaliação na educação infantil. Segundo a autora são:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico. (HOFFMANN, 1996, p.19)

A avaliação nessa etapa de ensino deve ter a criança como centro da ação avaliativa, a razão principal da avaliação. Avaliar é, portanto, a revisão constantemente das práticas desenvolvidas na escola, é buscar elementos de crítica e transformação ativa que orientem as práticas educativas do professor para garantir o pleno desenvolvimento das crianças.

A partir dos dados coletados, constatamos a predominância da prática pedagógica romântica, cuja proposta baseia-se na concepção de criança como sementes a desabrochar. Observamos também a pouca motivação dos professores no desenvolvimento de sua prática, evidenciando o distanciamento entre a teoria e a prática.

No início deste capítulo, colocamos a poesia de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, não foi sem sentido. As professoras partícipes não sabem o que fazer, ou fazem isto ou fazem aquilo, não lhe dão espaço que possam desenvolver seu trabalho. Se o planejamento são as ações que o professor irá desenvolver com seus alunos e a avaliação é o resultado dessas ações e se elas não elaboram o planejamento nem a avaliação, somente executam, ficam inseguras quanto ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em alguns momentos, são românticas, outros cognitivas e em poucos momentos críticas. Não conseguem tomar decisões em relação a sua prática.

5 CONCLUSÃO

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

(Thiago de Mello)

O foco deste estudo foi investigar, através de uma pesquisa qualitativa, o gênero de prática pedagógica desenvolvido pelas professoras de educação infantil, no contexto da escola pública, de modo particular a escola Municipal de Educação Infantil Fiona, localizada em Santa Inês, estado do Maranhão. Pensamos que esta pesquisa tem sua importância no que diz respeito à contribuição que pode oferecer para os professores que atuam na área. Primeiro pela ampliação dos conhecimentos em torno da temática. Segundo para os professores repensarem e refletirem sobre sua prática, na busca de novas alternativas para o desenvolvimento de seu trabalho. Terceiro por ter despertado no Departamento de Educação Infantil a necessidade de se elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola participante do estudo, como foi demonstrado na fala da professora: “Na pré-escola Fiona, eu até agradeço a profa. Lourdene que veio aqui e fomentou essa necessidade da gente elaborar o nosso projeto político pedagógico, que é um desses documentos que é muito importante pra desenvolver as práticas pedagógicas”.

Aprendemos muito no percurso do estudo. Aprendemos como estudante e como professora de educação infantil que somos. Não podemos deixar de registrar as dificuldades vivenciadas durante o estudo, como o receio das professoras em responderem aos questionamentos. Em conversas, foi confiada a mestrandia que o motivo do receio das demais em participarem do estudo era devido a pressão que estavam sofrendo por parte da administração municipal. Aprendemos que dificuldades fazem parte do processo e que podem ser superadas.

Como principais vias de captação dos dados encontramos no questionário, pesquisa semiestruturada e relato escrito os caminhos que nos possibilitou o acesso a dados e informações significativas e importantes para descrevermos e refletirmos sobre o tipo de prática pedagógica. Na reflexão sobre a concepção de prática pedagógica, utilizamos como referência o pressuposto teórico-metodológico que a entende como atividade teórico-prática no meio educacional,

que orienta e organiza meios para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, podendo ser uma ação repetitiva ou reflexiva.

Então, qual o perfil profissional das professoras que atuam na educação infantil em Santa Inês? Quais os gêneros de prática pedagógica desenvolvidos pelas professoras de educação infantil de Santa Inês? Que elementos pedagógicos referenciam e orientam a prática pedagógica dessas professoras? Em que medida as orientações expressas nos documentos oficiais estavam refletidas nas práticas pedagógicas das aludidas professoras? Como se desenvolve a interação na sala de aula tendo como referência o planejamento e a avaliação? Ao final deste estudo, constatamos que, como afirma Kramer (2006), a prática pedagógica é complexa, pressupõe a relação teoria-prática, sendo, portanto um exercício de aprendizagem constante.

Verificamos como é essencial o professor saber como ele desenvolve seu trabalho com as crianças, conhecendo o caráter pedagógico que ampara e fundamenta sua prática pedagógica. Os dados e informações produzidos a partir do estudo revelam que:

- a) O desenvolvimento de uma prática pedagógica deve fundamentar-se na construção de saberes teóricos e práticos, referenciadas em diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Antropologia, Sociologia, dentre outras);
- b) A prática pedagógica tem sustentação em vários documentos, dentre eles o Projeto Político Pedagógico e a escola, como instituição promotora da aprendizagem deve elaborá-lo envolvendo os professores e toda comunidade escolar;
- c) O fazer docente é um desafio, visto que pressupõe refletir constantemente sobre sua prática, detectando os elementos que dificultam ou facilitam seu trabalho, tendo em vista a melhoria do seu desenvolvimento profissional.

As discussões empreendidas neste estudo levam-nos à compreensão dos aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos durante este trabalho, de modo que as constatações evidenciadas, com base nos dados obtidos, fundamentam as questões norteadoras do estudo. Tendo por base os gêneros de práticas pedagógica romântica, cognitiva ou construtiva e crítica, em que cada modelo revela sua base de conhecimento, concepção de criança, função do professor e do aluno,

registramos aspectos marcantes observados nas práticas pedagógicas das professoras. Nesse sentido, evidenciamos as seguintes constatações:

- a) a descrição do perfil profissional das professoras de educação infantil revela professoras experientes na docência da educação infantil, com anos de trabalho na mesma instituição de ensino, o que facilita a interação com os diversos segmentos da escola para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Em sua maioria, as professoras têm formação superior em curso de Licenciatura em Pedagogia;
- b) A reflexão desenvolvida, no decorrer do processo de análise, demonstrou que as professoras encontram-se desorientadas quanto a prática pedagógica, oscilando entre a prática pedagógica romântica, em que o aluno é o centro do trabalho pedagógico; a prática pedagógica cognitiva, em que o trabalho pedagógico está centrado na criança e nas relações que ela estabelece com os objetos no meio em que vive; poucas vezes na prática pedagógica crítica, em que professor, aluno, sociedade e objeto estão interligados. Tal constatação é evidenciada tomando como parâmetro as falas das professoras e o relato escrito delas;
- c) A representação da concepção de criança que a maioria das professoras demonstraram está focada em uma prática romântica, concebendo a criança como frágil, dependente do adulto, idealizada, sujeito passivo, em que o professor é aquele que observa, que cuida e os alunos são passivos às orientações do professor;
- d) O não conhecimento por parte das professoras dos elementos que referenciam e orientam seu fazer pedagógico contribui para o desenvolvimento de diversas práticas pedagógicas. A escola como espaço de reflexão sobre a ação docente deve contribuir para a construção da identidade da professora da educação infantil, proporcionando a recriação da prática pedagógica. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade da formação continuada, conforme Kramer (2002), como suporte para reflexão da prática pedagógica, buscando na teoria os conhecimentos capazes de provocar a reflexão sobre as questões vivenciadas na prática;

e) O planejamento de ensino e a avaliação são instrumentos que orientam os professores quanto ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. O planejamento de ensino direciona as atividades em sala de aula e a avaliação na educação infantil contribui para o professor repensar sua prática, desenvolvendo ações que venham a contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos. O planejamento e a avaliação das professoras de educação infantil do estudo são elaborados por uma equipe técnica, o que colabora para o entendimento da não necessidade de se planejar, e veem a avaliação como forma de classificar, punir ou promover, levando as professoras a não transformação da prática pedagógica docente.

f) O fazer pedagógico das professoras remete para uma prática repetitiva e acrítica em que a atividade docente assume um caráter repetitivo e mecânico; assim, o seu trabalho na sala de aula é adaptado às determinações da Secretaria de Educação, conforme o regimento escolar; a formação inadequada que elas possuem, não que falte a elas a consciência que fazem parte do processo pedagógico, mas sim, por desempenharem o papel de meros executores das atividades, sem perspectiva de mudanças.

Entendemos que mudar é um processo difícil, mas pela preocupação que as professoras demonstram em compreender de forma mais aprofundada, os aspectos teórico-metodológicos que conduzem a educação infantil, realçamos que as discussões no âmbito da formação continuada contribuirão para a ressignificação do próprio fazer pedagógico.

O presente estudo não tem a prerrogativa de encerrar as discussões em torno da temática estudada, como todo trabalho científico, este olha para um determinado fenômeno, que incitará novas discussões que analisam as práticas pedagógicas. Enfim, resta dizer que o trabalho não acabou por ora, apenas repousa, pois estamos apenas começando a carreira de pesquisadora.

Por fim, acreditamos que as considerações apresentadas neste estudo servirão para dar continuidade na atuação da mestrandia para novos caminhos e para todos que queiram refletir a respeito da prática pedagógica na educação infantil. Nesse sentido, consideramos pertinentes as reflexões aqui delineadas acreditando que contribuirão com o campo teórico-metodológico da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A gestação do futuro**. Trad. João Francisco Duarte Jr. Campinas: Papirus, 1986.

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p.:il.

AQUINO, Lídia. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia . **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, P.. História Social da Criança e da Família. Trad. de Dora Flaksman. Riode Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre, 2006.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em 18/04/2012

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2000. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf>. Acesso em 18/04/2012.

_____. Decreto-lei n. 5.452, de 1o de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14/9/2001, p.11.937. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/Decreto-Lei/Del5452>>. Acesso em 22/ 5/2012.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 05/05/2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/I9394.htm>. Acesso em 10/05/2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13/4/1999. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em 03/04/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 4.024**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 5.692**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

BOLÍVAR, Antonio (org.). Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

BURBANO PAREDES, José Bolívar. A reflexividade como eixo articulador na organização e desenvolvimento de currículos de curso de formação de professores. In: CAMPELLO, José Erasmo (org.) **Paradigma, vivências e currículo**. São Luís. Imprensa Universitária, 2006.

CAMBI, Franco. Rousseau: o pai da pedagogia contemporânea. In: **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorenzini. São Paulo: EDUNESP, 1999, p.342-355.

CARR, Edward Hallert. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber -metodologia científica:** fundamentos e métodos. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CARVALHO, Marline Conceição Viera de. **As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem:** estudo de caso: escola secundária de Achada Grande. 2008. 107 f. Monografia (Graduação em Ciências da Educação e Praxes Educativa)-Universidade Jean Piaget, Cabo Verde, 2008. Disponível em:<<http://bdigital.unipiaget.cv>: Acesso em: 13 abr. 2012

CHARLOT, B. **A manifestação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissin Josef. RJ: Zahar, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002

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

DIAS, J. A. J. Querino Ribeiro. **A busca de uma teoria da Administração Escolar.** In: GARCIA, W. Educadores Brasileiros do Século XX. vol. 1. Brasília: Plano Editora, 2007.

DUBREUCQ, F. **Jean-OvideDecroly.** Recife: Editora Massangana, 2010.

FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane, CARVALHO, Maria C. M. P. de, LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. **Educação Infantil em curso.** Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARRIDO, E. et al. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada: reflexões, alternativas.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

GAUTHIER, C.. & TARDIF, Maurice. (org.) **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** genes e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓMES, Margarita Maria Cardozo. **A história no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade.** Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 29. Ed, Porto Alegre: Mediação, 2000.

Avaliação na pré-escola Porto Alegre:Mediações, 2006

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. 1999
Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n1a06.pdf>. Acesso 25/06/2012

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. (Mimeo), 2002.

_____. (Org) **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (orgs). **História Social da Infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LOPES, Ana Keyla Ferreira da Silva, TEAGNO, Amanda Cristina. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 14º Ed. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

MARCELLINO, Nelson C. Pedagogia da animação. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História doBrasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Roccha, 2001.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA I. M. **Por que Planejar? Como Planejar**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica**. Trad. Aury Brunetti. SP: Flamboyant, 1961.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002

ORLANDI, E.P. A incompletude do sujeito – e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, Eni P. et alii. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 2006.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation Methods**. Beverly Hills: Sage, 1986.

PINTO, M & SARMENTO, M. **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA INÊS. **Projeto Político Pedagógico**, 2006.

REGO, T. C. 1995. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SELLTIZ, C. e COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. Ed. Revista por Louise J. Kidder. Cordenadores da 2ª ed. Brasileira: José Roberto Maluf e Bernardete A. Gatti. São Paulo: EPU, 1987, V. 2.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINA. Anotações do cursdo de especialização. SP: Instituto Montessori, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10ª edição. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. 9. Ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11. Ed. Campinas, Papirus, 2008.

_____. (org.) Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2007(a)

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo, Martins fontes, 2007(b)

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para os professores da Educação Infantil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente questionário representa a primeira etapa da pesquisa de mestrado de Maria Lourdene Paula Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da profa. Dra. Maria Alice Melo, com o tema: **PRÁTICA PEDAGÓGICA: compreendendo a atuação dos professores de educação infantil no município de Santa Inês, estado do Maranhão.**

Caso tenha interesse e disponibilidade em refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil, juntamente com outros professores responda as questões a seguir:

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Sexo: _____ Idade _____

Formação

Graduação: _____ Ano _____

Pós-Graduação: _____ Ano _____

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para você o que é:

a) Prática

b) Prática Pedagógica

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome:	
Sexo:	Idade:
Formação Acadêmica:	
Graduação	Ano
Pós-graduação: _____ Ano _____	
Nome da instituição que atua profissionalmente	
Há quanto anos você trabalha como professora?	
Há quantos anos você trabalha com educação infantil?	
Há quantos anos você trabalha nesta escola de educação infantil?	
Com quantas turmas de educação infantil você trabalha atualmente?	
Quantos alunos você tem em cada turma de educação infantil?	

1. Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil? Por quê?
2. Qual a função da educação infantil?
3. Qual o papel da professora de Educação Infantil?
4. Como você define o que é ser criança?
5. Quem é a criança que frequenta a educação infantil na escola que você trabalha?
6. O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
7. Quais documentos oficiais que tratam da prática pedagógica do professor da educação infantil você conhece? O que eles falam?
8. Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, que prioridade que destacaria na sua prática docente?
9. Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática?
10. Que outros temas você gostaria de estudar para aprimorar a sua prática profissional?
11. Das teorias que você estudou em sua formação, qual delas você acredita ser mais apropriada para sua prática pedagógica? Por quê? Você a coloca em prática?
12. Como é elaborado o planejamento de suas aulas? A equipe técnica da escola participa?
13. Você tem liberdade para modificar o planejamento? Relate uma situação.
14. De que forma os planejamentos estão relacionados com o Projeto Político Pedagógico da escola?
15. Na escola onde você trabalha como se dá a prática do registro?
16. Que critérios são utilizados para elaboração das avaliações das crianças?
17. Qual a participação que você tem nas decisões no âmbito escolar?
18. Como você se define como professora?
19. Que elementos você acredita que são fundamentais para construir uma prática de Educação Infantil mais digna e respeitosa que leve em consideração os direitos das crianças e de seus profissionais? Indique sugestões.

APÊNDICE C – Termo de esclarecimento e livre adesão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE ADESÃO

Eu _____
declaro que reconheço:

- o caráter voluntário de minha participação na pesquisa **PRÁTICA PEDAGÓGICA: compreendendo a atuação dos professores de educação infantil no município de Santa Inês, estado do Maranhão**, desenvolvida pela mestranda Maria Lourdene Paula Costa, sob a orientação da profa. Dra. Maria Alice melo;
- que a pesquisa em questão tem como objetivo **Investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil das escolas da rede municipal de Santa Inês**;
- que para consecução da parte empírica desta pesquisa será utilizado questionário, entrevista e relato escrito;
- que não há ônus nem risco na participação desta pesquisa;
- que não há problemas se por algum motivo, no decorrer da pesquisa, a minha participação não for possível, ficando anulado o presente termo;
- que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados garantindo a minha privacidade.

Santa Inês (MA)., _____ de _____ de _____

ANEXOS

ANEXO A – Apresentação no campo de pesquisa

ANEXO B – Calendário

ANEXO C – Relação das escolas zona urbana e zona rural

ANEXO D – Projeto Político Pedagógico – Pré-escolas municipais

