



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROMÁRIO NUNES DIAS

**DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

RECIFE

2018

ROMÁRIO NUNES DIAS

**DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Bruna Tarcília Ferraz.

RECIFE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

D541d Dias, Romário Nunes.
 Docência e construção da profissionalidade na educação
 infantil : uma análise reflexiva sobre os saberes e práticas
 educativas / Romário Nunes Dias. – Recife, 2018.
 50 f. : il.

 Orientadora: Bruna Tarcilia Ferraz.
 TCC (Monografia) Pedagogia – Universidade Federal
 Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife,
 2018.

 Referências e apêndice(s).

 1. Profissionalidade docente 2. Educação infantil
 3. Saberes I. Ferraz, Bruna Tarcilia, orient. II. Título

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciado (a) em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof.^a Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 30 de janeiro de 2018

Horário: 16 horas

Local: - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Orientador(a): BRUNA TARCÍLIA FERRAZ

Prof.^a Examinador(a) Interno(a): ANA PAULA ABRAHAMIAN

Prof.^a Examinador(a) Externo(a): DILIAN DA ROCHA CORDEIRO

No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias
direções.

Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

- Eu não sei. Fala Alice.

O gato, então, respondeu sabiamente:

- Sendo assim, qualquer caminho serve.

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas.

Agradecimentos:

É com grande satisfação que apresento este trabalho monográfico com a orientação da professora, mestra e doutora Bruna Tarcília Ferraz. De início já lhe agradeço por ter disponibilizado tempo, paciência, entendimento, os melhores conselhos possíveis e acima de tudo sua dedicação. Sem seu auxílio a caminhada teria sido conflituosa.

Agradecimento especial as professoras Ana Paula Abrahamian e Dilian da Rocha Cordeiro, que de tão bom grado aceitaram fazer parte de uma análise ponderada deste trabalho.

Também sou grato à Maria Cristina Tavares, Joyce Guerra, Ana Victória Borges e os demais colegas por terem proporcionado discussões que me fizeram pensar e repensar analítica e qualitativamente os rumos do meu trabalho de pesquisa. Obrigado pelos momentos em que necessitei desabafar sobre as aflições presentes nos percalços da pesquisa.

Enorme gratidão aos amigos íntimos que me deram ânimo para não esmorecer durante a caminhada e sempre estavam de prontidão com palavras positivas e amenas em momentos de dificuldade.

Agradeço enormemente aos professores desta minha graduação inicial, que por mais que tenha sido extensa, me proporcionaram perspectivas e olhares diferenciados para que eu pudesse encarar qualquer temática abordada da maneira mais crítica possível. Mesmo num contexto de grande desvalorização da nossa profissão, ainda assim eles se fizeram imprescindíveis para abordagens qualitativas e de caráter reflexivo.

Finalmente, agradeço a minha mãe, Maria da Conceição, que mesmo não possuindo alta instrução, me mostrou os caminhos mais simples e verdadeiros que se deve seguir: trabalho e dedicação. Mesmo que as vezes indiretamente, mas principalmente por ela ser o espelho que mais tenho orgulho de me refletir.

Infinitamente grato pela jornada.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS:

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

CF – Constituição Federal.

LDB/EN – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Ensino Infantil.

PEPE – Disciplina de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão.

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

RESUMO

O estudo objetivou investigar os processos de constituição da profissionalidade docente de professoras de uma instituição municipal de Educação Infantil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações do campo com auxílio de diário contendo as anotações e, posteriormente, organizados em quatro categorias: categorização das sujeitas pesquisadas, concepção de Educação Infantil presentes nas práticas, saberes e competências para atuação na Educação Infantil e importância da valorização profissional para a profissionalidade docente na Educação Infantil. O estudo evidenciou que a constituição da profissionalidade docente se constrói a partir de conhecimentos que devem ser adaptados a demanda da modalidade da Educação Infantil. Esse processo leva em consideração subjetividades, experiências de mundo e com isso conhecimentos empíricos que as docentes já trazem consigo e, principalmente, as posturas que as docentes precisam desenvolver para esse trabalho. Assim reconhecemos a importância dos saberes da experiência para a construção da profissionalidade docente na Educação Infantil. Como também, das ações realizadas e partilhadas no dia-a-dia, no entanto, reafirmamos a necessária articulação entre teoria e prática para melhor compreensão do fazer docente.

Palavras-Chave: Profissionalidade docente. Educação Infantil. Saberes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the processes of constitution of the teaching professional of teachers of a municipal institution of Early Childhood Education. Data were collected through semi-structured interviews and field observations, with the help of a diary containing the annotations and later organized into four categories: categorization of the subjects researched, conception of Infant Education present in the practices, knowledge and competencies to perform in Early Childhood Education and the importance of professional valorization for teaching professionalism in Early Childhood Education. The study showed that the constitution of teaching professionalism is built on knowledge that must be adapted to the demand of the modality of Early Childhood Education. This process takes into account subjectivities, world experiences and with this empirical knowledge that teachers already bring with them and, especially, the postures that teachers need to develop for this work. Thus, we recognize the importance of the knowledge of experience for the construction of teaching professionalism in Early Childhood Education. As well as the actions carried out and shared in everyday life, however, we reaffirm the necessary articulation between theory and practice for a better understanding of teaching.

Keywords: Teaching profession. Child education. Knowledge.

SUMÁRIO

1. RESUMO	
2. INTRODUÇÃO.....	2
3. CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO	
3.1 Situando aspectos da Infância e Educação Infantil.....	04
3.2 A Profissionalidade Docente na Educação Infantil	11
4. CAPÍTULO II: METODOLOGIA	18
5. CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS	21
4.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	21
4.2. Importância da formação inicial para a Prática Docente	23
4.3. Saberes Docentes na Educação Infantil.....	26
4.4. Desafios da Prática Pedagógica na Educação Infantil.....	30
6. CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7. REFERÊNCIAS	37
8. APÊNDICES.....	40

2. INTRODUÇÃO

A presente monografia trata das práticas educativas e dos saberes necessários para a educação infantil, trazendo a luz da reflexão situações cotidianas, estratégias de trabalho com as crianças dessa modalidade de ensino.

Segundo Rizzini (1997), Rousseau (1995) e Luz (2008), esse diálogo tem que permitir um respeito às subjetividades da criança e uma consolidação de conteúdos que possam contemplar os alunos envolvidos nessa modalidade de ensino. E nesse processo, provocar o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que eles possam ser educados, respeitando tanto suas individualidades quanto os seus direitos legais.

Nesse contexto, o interesse em trabalhar com essa temática surgiu a partir da experiência na disciplina Prática Educacional, Pesquisa e Extensão (PEPE), do curso de pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A própria disciplina possibilitou uma aproximação com turmas de crianças de 4 e 5 anos, e das práticas das professoras. A partir daí, surgiu a necessidade de investigar sobre a questão central: como ocorre a configuração da profissionalidade docente na educação infantil?

A partir desse interesse em fazer uma análise sobre as práticas com crianças, buscamos como objetivo geral analisar o processo de configuração da profissionalidade docente na educação infantil. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar a/as concepção/ões de educação infantil presentes nas práticas pedagógicas das educadoras; identificar saberes inerentes à docência na educação infantil; analisar algumas competências necessárias ao trabalho com crianças de 4 e 5 anos; analisar como as professoras de educação infantil compreendem a sua importância e valorização profissional no seu campo de atuação.

Tanto a temática da docência, como também da profissionalidade, destacadas por Libâneo (2008), Morgado (2005) e Luz (2008), como o próprio contexto da educação infantil destacado por Rizzini (1997), dentre outros autores do campo, foram significativos para elaborarmos a presente monografia. Nesse processo, nos preocupamos em discorrer sobre as temáticas aqui abordadas, no sentido de realizar uma reflexão sobre os desafios e possibilidades do processo de construção da profissionalidade, no contexto da Educação Infantil.

Assim, a partir dos objetivos apresentados, ressaltamos que o presente trabalho foi relevante por possibilitar a reflexão acerca da prática pedagógica das professoras de educação infantil, considerando tanto os saberes construídos na formação inicial, como também os construídos na atuação profissional. Nessa dinâmica, o professor precisa construir sua autonomia para selecionar os conhecimentos, os conteúdos, as competências a serem

trabalhadas com as crianças, a partir dos seus conhecimentos e julgamentos, considerando as diretrizes curriculares.

Assim, enquanto educadores, é de extrema importância a reflexão acerca da construção de nossos saberes. Nesse sentido, acreditamos que o presente trabalho se apresenta como relevante academicamente, por possibilitar o aprofundamento de nossos estudos sobre o tema, e socialmente por contribuir com o debate sobre a formação do professor, especificamente sobre sua formação na atividade, e da prática docente na educação infantil.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 - Situando aspectos da Infância e Educação Infantil.

Nessa seção, nos ocupamos em discorrer sobre alguns aspectos da educação infantil, visando mapear a questão da especificidade de se trabalhar à docência nessa modalidade de ensino. Ao longo dos anos, tem se fortalecido a ideia de trabalho com a Educação Infantil de maneira mais humana e levando em consideração as subjetividades das crianças envolvidas no processo. Segundo Rizzini (1997), essa importância começou desde as primeiras décadas do século XX e teve significativa preocupação com a infância, principalmente quando compreendida como problema social, que refletia o futuro da nação (no caso, a brasileira). Segundo a autora:

A consciência de que na infância estava o futuro da nação, tornava necessário criar mecanismos que protegessem as crianças dos que pudessem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem. Assim como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social (RIZZINI, 1997, p.132).

Assim, para que se pudesse lidar com esse caráter dos infantes, no Brasil, no Período Imperial, foi desenvolvido o Código Criminal de 1830, onde penalizava as crianças entre 9 e 14 anos que utilizassem de má fé do seu discernimento (RIZINNI, 1997), fazendo essa criança ser tratada como os adultos. Ela também destaca que as ações executadas contra os menores eram repudiáveis até mesmo para os padrões sociais da época e deveriam ser modificadas para que atendessem as necessidades das crianças.

Podendo-se dizer, que em meio a um pré-julgamento do que se pode pensar sobre infância, durante o decorrer da história, encontramos novos pensamentos de remodelação de um significado mais ameno para este termo. De acordo com Luz (2008):

O entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente de contexto em que as crianças vivem, traz desafios para todos os pesquisadores e estudiosos da infância e das crianças (LUZ, 2008. p.11).

Essa noção de proteção à criança permeou diversos momentos da história quando se tratava de um contexto social para a infância. Ela foi reforçada a partir do momento em que se começou a enxergar as crianças como portadoras de caráter duvidoso, onde, caso não fossem devidamente instruídas, poderiam acarretar complicações nos seus comportamentos. Mas

também, com capacidades humanas igualmente capazes de um desenvolvimento mais tranquilo. Assim, começam a se preocupar com a “salvação da infância”, que de acordo com Rizinni (1997), marcou um momento de atenção à criança para que pudessem se desenvolver de maneira saudável, sendo responsáveis pelo progresso do país.

Essa preocupação com as necessidades primordiais e básicas nos momentos iniciais de vida das crianças foi ressaltada por Rousseau (1969) quando ele afirma que “viver é o ofício que eu quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos ela não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; antes de tudo ela será um homem”, o que nos mostra que antes de qualquer adequação de conhecimento que essa criança vá adquirir, ela/ele precisa saber se portar como ser humano integrado de subjetividades.

O que pode se perceber também é que nem sempre elas foram vistas dessa maneira tão dura, à princípio, toda criança nasce inocente e sem arcabouço notável de informações sensoriais, porém com o decorrer de sua evolução biológica ela vai aprendendo a conviver em sociedade e como devem se comportar em meio a essas mudanças. Assim como nos mostra Rousseau (1995):

No princípio da vida, quando a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo suas sensações o primeiro material de seus conhecimentos, oferecer-lhes numa ordem conveniente é preparar suas memórias a fornecer-lhes um dia na mesma ordem do seu entendimento, mas como ela só presta atenção as suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe bem distintamente a ligação dessas sensações com seus objetos que as provocam (ROUSSEAU, 1995, p.44).

Após os primeiros momentos de descobertas das funções dos sentidos de determinadas ações pela qual as crianças vão vivenciando e sendo instruídas pelos pais ou responsáveis, é que ela inicia sua caminhada rumo à formação cidadã de maneira ativa e protagonista de suas ações. Rousseau (1995) completa que “a educação do homem começa com o seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui.

Partindo dessa visão de que as crianças necessitam de um acompanhamento onde envolva tanto cuidados quanto preocupação com o seu aprendizado conceitual, Oliveira (2008) nos diz que essa necessidade surge em meados do século XIX quando as mães que precisavam trabalhar não tinham onde deixarem seus filhos/as para que pudessem cumprir com suas obrigações. Inicialmente, o discurso era apenas de assistencialismo, pois os estabelecimentos que se encarregavam desse trabalho eram novos e inexperientes nessa abordagem educacional.

Sendo mais específico, Oliveira (2008, p.92) nos diz que “O que se observa nas soluções apontadas é a presença de um discurso de que levantava medidas paliativas a respeito da

assistência aos infantes, o qual atribuía à família culpa pela situação dos filhos/as”. Esses estabelecimentos de “guarda” eram entendidos como meros ambientes de depósito das crianças.

Porém, nesses estabelecimentos as crianças também eram levadas a desempenhar outras funções como à prática de ginástica, ao desenho, à pintura, à jardinagem, etc. Que eram chamados de jardim-de-infância.

Contudo, o debate da assistência infantil era tópico de discussão e aperfeiçoamento das práticas, fazendo com que esse cenário ganhasse um impulso para novas políticas de trabalho, como também podemos perceber em Oliveira (2008):

Enquanto Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância, observava-se, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia da visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos (OLIVEIRA, 2008, p.93).

Pelo que foi dito, a concepção de criança foi sofrendo modificações com o passar do tempo. Passando de adulto em miniatura para sujeito de direito (NICOLAU 2002, OLIVEIRA 2008), a criança se apresentava com percepções de modos negativos que antes não eram identificadas, a partir do contexto social do Brasil em meados do século XX, fazendo com que essas mudanças intrínsecas fossem percebidas como comportamentos agressivos, e então serem vistas de forma marginalizada.

Dessa forma contraditória de serem tratados, ora são adaptadas à ordem social, ora são agentes modificadoras, ora são expectadoras, ora componentes ativas de ações. Porém, para podermos entender essa função modificadora, de acordo com as formas de transformação cultural (LUZ, 2008), se faz necessário compreender o contexto nacional em que elas estão inseridas, pois há uma precariedade de serviços e políticas públicas referentes ao cotidiano educacional que trata do cuidar e educar para a Educação Infantil.

Com o advento da preocupação com o bem-estar desse sentido de criança, que estava sendo remodelado, foi importante se pensar em legislações responsáveis por assegurar essas formas apaziguadas de cuidados. Inicialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no decorrer dos anos com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. E pela Lei de diretrizes e Bases, em 1996.

Quem nos evidencia os grandes avanços que essas leis puderam trazer ao campo teórico é Kramer (2006), quando fala que no campo legislativo é de fundamental importância o reconhecimento social para a expansão do trabalho na Educação Infantil:

(...) na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com as mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação (KRAMER, 2006, p. 779).

A partir do exposto, podemos perceber o quão fragilizado é o nosso sistema de assistência as crianças que precisam da devida atenção na faixa etária de 0 a 6 anos. E quão importante se torna a formação desses pequeninos quando tratados de maneira considerável em todas as esferas necessárias ao seu atendimento: educação, saúde e assistência.

Nesse sentido, constituem-se em grandes desafios para o campo da educação infantil o provimento de políticas educacionais e práticas educativas que favoreçam condições para o ensino aprendizagem. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9396/96, destaca em seu artigo 4º que: “O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”.

Na seção específica para a Educação Infantil da LDBEN, podemos explicitar as funções básicas de atribuições às necessidades fundamentais dessas crianças, Art.29: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53, p. 31) destaca que: “as crianças e adolescentes têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”, ou seja, essas crianças devem ser asseguradas de sua educação básica, primeiramente no ensino infantil e posteriormente no fundamental, como determinado na legislação. Então, o Estado tem por obrigação garantir essas etapas de escolarização elementares.

O Estado deve garantir, não apenas a inserção, mas também que os pais possam manter as crianças nas instituições de ensino, por meio do auxílio aos familiares, além de prover os cuidados necessários para que a educação seja cumprida. Daí surge um novo desafio, o de diferir cuidar do educar, pois as crianças devem ter os cuidados necessários para que a educação seja atingida nos anos iniciais do ensino. Como se pode perceber no documento do RCNEI:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI também assinala o cuidado como atividade permanente e essencial, ao firmá-lo como um dos componentes da proposta curricular da educação infantil. O que se

pretende, segundo o Referencial, não é a simples transposição do cuidado doméstico para o ambiente institucional, mas sim a construção de uma prática de atendimento cujo princípio seja garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento educacional às crianças (RCNEI, 1989, p.73).

Essa realidade nos remete a refletir sobre uma prática de valores, porém sem isentar os pais do trabalho no processo de educação dos filhos. Além disso deve-se considerar que o cuidar é parte integrante e não acontece passivamente, remontando os primórdios do trabalho dos jardins-de-infância.

Esse trabalho acontece de maneira contínua e assistida pelas instituições na qual as crianças se fazem presentes, ressaltando uma postura de desenvolvimento educacional, como nos mostra o RCNEI (1989). E os ambientes familiares na qual estão participando ativamente, mesmo que de maneira inicial.

Para esse trato da escola junto à família, o RCNEI (1989), ainda no que diz respeito ao planejamento dos cuidados e da vida cotidiana na instituição, afirma que esse trabalho deve ser iniciado pelo conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades. E nesse processo, precisamos fazer um levantamento de dados com a família no ato da matrícula e vivenciar constante troca entre familiares e professores.

Assim, podemos dizer que é nas creches que esse trabalho em conjunto com os pais ganha destaque, e deve ser diferenciado para que não caia na armadilha de fomentar práticas assistencialistas em detrimento da real expectativa de aprendizado construtivo e social pelo qual as crianças devem ser atendidas. Esse aspecto, já é destacado no Art.30 da Constituição Federal, ao destacar que “a Educação Infantil será oferecida em: I – Creches, ou unidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

Ressaltamos também, que aliada à preocupação do trabalho família-escola, estão os fatores importantes para a continuidade e qualificação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Dentre eles, temos o fortalecimento das ações que visam propagar o conhecimento. Como é explicitado no art.31 também da Constituição Federal “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”.

Assim, vemos que do ponto de vista da legislação, existe a preocupação tanto com a questão do atendimento, como de deixar clara a função da educação infantil. No entanto, enquanto vislumbramos conquistas nesse campo, paradoxalmente, encontram-se discursos apontando para uma marginalização desse direito, quando se diz que as creches são lugares de

assistência para pobre e cidadãos em situação de vulnerabilidade econômica (DIDOET, 2001; DIAS, 1997).

Por isso, a luta dos educadores é legítima, pelo respeito ao acesso das crianças de 0 a 5 anos nas instituições de educação infantil, sendo assegurado por lei e tendo na figura do Estado o dever de promovê-la. Nesse contexto, assinalado como parte inicial da formação infantil, a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas.

Além disso, precisamos pensar na questão da formação docente. Luz (2008) expressa essa necessidade, quando sublinha que a formação geral da criança exige que as instituições de Educação Infantil conciliem funções pedagógicas com as de cuidado. Nesse contexto, as atividades educativas devem promover uma educação que contemplem todas as áreas do desenvolvimento infantil.

A partir da teoria histórico-cultural, percebe-se que o ser humano é produto do momento histórico, social e cultural em que está inserido. Nesse sentido, o seu desenvolvimento é considerado como resultado do processo de aprendizagem, tendo em vista que as experiências vividas pelo sujeito impulsionam seu desenvolvimento.

Dessa forma, entende-se que a interação com o meio e com os outros indivíduos para as crianças são efetivamente importantes e quanto maior for a diversidade nas atividades propostas, bem como a estimulação do docente, mais rica será a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento infantil.

Então se percebe a necessidade da participação do mediador, que nesse caso tem na figura do professor como principal norte para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, essa educação tem como prioridade a estruturação de intencionalidades para que o trabalho com esses infantes seja estabelecido no pensar pedagógico (Mello, 2010). Levando em consideração esse ponto:

Refletir sobre a educação pré-escolar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo, que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade (AROEIRA; MENDES E SOARES, 1996).

Faria (1999), ressalta ainda, a importância de uma formação articulada com as funções de cuidado e educação, que devem ser respaldadas nas bases legais, pois dessa forma, as crianças podem ter opções de atividades que ajudem no desenvolvimento integral. Essa dicotomia entre o cuidar e o educar apresenta-se como uma linha tênue no que diz respeito à finalidade da educação infantil.

Como trabalhar o cuidar e o educar articulados, para que as crianças sejam respeitadas no processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel do professor como figura instigante no processo de mediação crítica? Os docentes devem saber articular as ações para que os alunos percebam as nuances das proposições reflexivas, dentro de suas percepções de mundo. Essas são questões importantes para a docência na educação infantil que em muito se assemelham com os relatos de Germano e Jesus (2013):

Nesse sentido, aprofundar-se no estudo de teorias e concepções que abordem de maneira diferente o processo de ensino condiciona liberdade na prática diária deste profissional que atuará com intencionalidade e compreensão de suas ações, planejando uma rotina flexível, que considera as necessidades que surjam, mas que esteja norteadas numa concepção de educação e infância que criem condições de desenvolvimento para a criança baseadas no desafio de promover e possibilitar as máximas qualidades humanas no sujeito (GERMANO E JESUS, 2013, p.32).

Nesse sentido, concordamos com Luz (2008) ao destacar que a formação do educador deve ser um espaço de reflexão. Contudo, em alguns contextos, infelizmente, o que ainda se percebe são fragilidades, que ser analisadas e discutidas a fim de que as potencialidades sejam capazes de prevalecerem. Podendo se conduzir um trabalho reflexivo.

Em algumas instituições educativas persistem as rotinas fragilizadas de cuidados com a alimentação e higiene, e as professoras dificilmente conseguem modificar as práticas do modelo exclusivamente escolarizante, calcado em práticas onde prevalecem o tradicionalismo, segundo Luz (2008).

Com isso, deve-se analisar as falhas e percalços que possam surgir e cheguem a atrapalhar a manutenção da Educação Infantil, onde muitas vezes se reflete na formação precária do profissional atuantes nessa área.

Nessa perspectiva, segundo Nicolau (2002), é fundamental o favorecimento de práticas de formação com atividades que valorizem o desenvolvimento cognitivo e que considerem as fases do desenvolvimento infantil e as diferenças individuais. Além disso, faz-se de extrema importância também a reflexão sobre os currículos, tanto das instituições de ensino superior, como das instituições de educação infantil, potencializando as adequações ou construções de currículos que valorizem o campo dos conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil até os 6 anos de idade.

Assim, vamos contribuir para o campo das reflexões, sobre os desafios e possibilidades, de pensarmos a questão da (re) construção da profissionalidade docente na educação infantil, temática que será abordada a seguir.

3.2 – A Profissionalidade Docente na Educação Infantil.

Nessa seção, iremos trabalhar sobre a questão da profissionalidade docente na educação infantil de modo a privilegiar as ações, estratégias, competências necessárias e os diferentes contextos que podem ser experienciados no cotidiano de sala de aula, muitas vezes extrapolando essa vivência, e vindo a trabalhar os demais espaços educacionais da escola.

Nessa ótica, “investigar o trabalho docente, na perspectiva da profissionalidade, implica em compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão” (AMBROSETTI E ALMEIDA, 2013). O profissional da área de educação ganha total protagonismo e importância no processo de ensino-aprendizagem, em qualquer espaço escolar onde ele esteja atuando.

Essa realidade, ganha contornos ainda mais específicos quando tratamos da docência na educação infantil, sem a distinção de sistemas municipais ou privados de ensino. A profissionalidade docente é entendida nessa dinâmica como:

Um processo dinâmico e contínuo, que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, desenvolvido ao longo da vida e da carreira, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais que permeiam o exercício do magistério (AMBROSETTI E ALMEIDA, 2013).

Essa dinâmica é notada com as possibilidades de trabalho na qual os profissionais da educação na modalidade infantil tendem a executar diariamente em suas práticas. Nesse contexto, a profissionalidade passa a ser um conjunto de saberes e competências (da docência, do conhecimento, etc), indispensáveis para a atuação como docentes. Nesse aspecto, podemos destacar os trabalhos de Freire (1996), Tardif (2000) e Perrenoud (2000), que serviram de base para fundamentar esta seção do trabalho.

Para Freire (1996), o docente deve se basear em alguns princípios fundamentais para que sua prática tenha um desempenho crítico e progressista, onde ele elenca: *o ensinar não é uma simples transferência de conhecimento*, mas um trabalho para que as informações possam fazer sentido e significância ao aprendiz. *Ensinar exige rigorosidade metódica*, onde é preciso instigar a curiosidade intrínseca dos alunos e seu caráter crítico. *Ensinar exige pesquisa*, mostrando que a busca contínua pelo conhecimento não cessa e deve ser estabelecida em todas as dimensões do processo de aprendizagem (p.28-32).

Ensinar exige respeito aos saberes do educando, fazendo valer a importância do arcabouço de conhecimentos que o aluno traz para sala de aula. *Ensinar exige criticidade*,

reafirmando que a curiosidade deve ser mantida sempre em estado latente e participativa (p.33-41).

O pensador ainda aponta que. *Ensinar exige estética e ética. Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo*, se fazendo valer da perspectiva da rigorosidade de suas ações com o seu discurso. *Ensinar exige risco*, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*, pois o formador está em constante análise de suas ações levando em consideração “os erros e acertos”. *Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural*, que visa a quebra dos obstáculos impostos no exercer das atividades (p.42-46).

Com essa divisão, o autor nos chama atenção, principalmente, para a prática reflexiva do processo de ensino aprendizagem e como ela deve se fazer presente nos diferentes momentos de atuação diária. Preocupação com o rigor metodológico de organização (planejamento). Ensino baseado na autonomia e exploração, o que caracteriza o germinar de uma pesquisa bibliográfica. Respeito pelos conhecimentos prévios que os alunos podem trazer ao processo de ensino aprendizagem e seu desenvolvimento crítico-lógico.

Não seguindo o rigor em fazer parte de todas as etapas, mas de maneira que esses passos alternem e se façam presentes no cotidiano dos aprendizes. Freire (1996) ainda nos diz que até as práticas mais tradicionais podem ser utilizadas de maneira crítica, mas unicamente se os objetivos dos docentes estiverem planejados para tal.

A partir desse seu pensamento, se pode perceber uma prática pedagógica na qual o indivíduo tenha suas ideias e participações respeitadas. Dessa forma, observamos um aprendizado que valorize a criticidade, autossuficiência e o conecte com aspectos sociais necessários para que possam ser utilizados nos cotidianos dos alunos.

Já para Tardif (1991), em parceria com Lessard e Lahaye (1991) e em outro momento em parceria com Lessard e Gauthier (2001), tem a visão sobre os saberes necessários à prática pedagógica por se basear em quatro pilares importantes: *da formação profissional* (da ciência da educação e da ideologia pedagógica), refere-se ao conjunto de saberes construídos pelas instituições de formação de professores. Em outras palavras, o conhecimento inicial adquirido durante a graduação.

Os *saberes disciplinares*, relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje nas universidades sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, literatura, história, etc.). *Saberes curriculares*, associadas aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e

selecionados como modelos de cultura erudita. E os *saberes experienciais*, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Percebe-se então a preocupação também com as formas estruturais de como irão ser organizados os saberes necessários para o trabalho no contexto da educação infantil, porém a criticidade se perde em toda uma demanda estrutural. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif, Lessard e Gauthier (2001) a mediação crítica se dará de acordo com a seleção de conteúdos e práticas que contemplem essa postura, realizada pelos docentes em conjunto com as instituições de ensino.

No tocante ao “como fazer” ou “saber fazer”, as competências necessárias para o trabalho docente na educação infantil, nos baseamos na organização do trabalho de Perrenoud (2000), quando materializa as competências como sendo “a capacidade de mobilizar os diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação” (p.15). O estudioso ressaltava a grande importância da formação inicial dos professores, preocupando-se com as práticas pedagógicas que possuíssem caráter inovador.

Em seus estudos, Perrenoud (2000) propôs para o trabalho pedagógico uma classificação de dez maneiras essenciais para esse ofício: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.

Se para os autores anteriores a organização era importante, porém devendo respeitar as subjetividades de temáticas de mediação crítica e que envolvesse os alunos de maneira autônoma, com Perrenoud (2000) se nota um cuidado redobrado à maneira de sistematização e evolução gradativa de como deve ser o processo de ensino aprendizagem. Também se observa uma preocupação com o conhecimento e estruturação escolar.

Não basta apenas se organizar de maneira isolada, é necessário um embasamento com as estruturas que formam a instituição escolar. Nisso se percebe um sentimento de valorização do trabalho que é desenvolvido no seio escolar, dando a devida importância ao processo.

Desse modo, pensar em profissionalidade significa refletir sobre as práticas pedagógicas estritamente voltadas para as formas que os conteúdos e estratégias devem ser planejados, visando uma atividade principal onde a prioridade seja o ensino. E a maior preocupação é com

a ética e os saberes a serem utilizados, sem excluir os conhecimentos empíricos dos alunos e docentes.

Simplificando ainda mais a perspectiva organizacional, percebemos em Libâneo (2008) destaque para perceber que o termo profissionalidade, está ligado à dois outros termos: *profissionalização* e *profissionalismo*, sendo assim:

A *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada [...]; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho [...]. O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidade que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional [...] (LIBÂNEO, 2008. p.75).

Assim, podemos perceber que a prática docente assume uma postura reflexiva, tanto de execução de métodos necessários para o andamento das atividades cotidianas, como de ideologias e significados que serão impressas nas práticas diárias em sala de aula, Freire (1996). Ela não é meramente, uma reprodução de conteúdo, por se tratar de ações formadoras de sujeitos.

Essa perspectiva é apresentada em oposição à racionalidade técnica, destacada por Morgado (2005) como “um modelo que se afirma pela necessidade de resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática”.

Outros entendimentos acerca do conceito de *profissionalidade* podem ser percebidos nas afirmações de Sacristán (1999, p.65), ao destacar que “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado”. O autor nos faz perceber que o professor deve deter os conhecimentos necessários para a atuação, mas que a necessidade de obtenção não se aplica exclusivamente a eles.

Podemos perceber bem esse ponto de vista organizacional, conforme Sacristán (1999), ao afirmar que a autonomia do professor existe no processo de concepção da prática docente. A partir do momento em que ele compreende a estruturação burocrática do ambiente educacional. De acordo com o autor:

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da

dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua de autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação a sua prática docente (SACRISTÁN 1999, p.71).

Essa afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor remonta o panorama de trabalho conjunto com o ambiente onde serão desenvolvidas essas ações e as prerrogativas de cada profissional.

Em consonância a esse pensamento, Morgado (2005), pontua que a capacidade reflexiva é bem sublinhada, na tentativa de explicar a importância dessa necessidade, de acordo com o modelo de racionalidade humanista. Nesse modelo, é defendida a importância do resgate da base reflexiva da atuação profissional do professor, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática, traduzindo um rigor tradicionalista apenas como sistematização de ideias, que serão discutidas e refletidas na prática. Assim, esse profissional que “pensa” no que está executando, tende a ser mais conciso em suas atividades cotidianas, como também reflexivo. Desse modo, o cotidiano de sala de aula e principalmente, na postura do profissional docente é perceptível nessa perspectiva:

O currículo passa a ser visto não como um produto previamente concebido, mas como um processo, ou seja, como uma proposta a ser interpretada de diferentes modos, e a ser aplicada em diferentes contextos, sendo fruto de uma terminada racionalidade prática, que caracteriza todo esse processo. (MORGADO, 2005, p.45).

Se percebe ainda em Libâneo (2008), um sentimento que ao destacar as condições fragilizadas de trabalho e desvalorização social da profissão de professor, se reafirma um prejuízo à construção da identidade dos futuros professores. Se fazendo mostrar que os docentes necessitam de condições físicas e cognitivas para desenvolverem suas funções.

Por isso, é necessário fortalecer esse sentimento de coletividade da profissão e valorizar o quadro de referências teórico-prático que definem os conteúdos e competências que caracterizam o *ser professor*.

Dessa forma, vamos contribuir para a valorização das práticas pedagógicas, especificamente na educação infantil. Além disso, vamos fomentar o debate em torno de questões como a valorização da profissão, como também sobre a configuração da identidade docente, que deve ser construída tomando como pano de fundo o respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa (LIBÂNEO, 2008).

Além de todos os aspectos valorativos que já foram expressos, a profissionalidade na educação infantil é um processo contínuo, paulatino e que é construído no exercício diário do docente no contexto do local de atuação. Nessa perspectiva, ele é capaz de acessar seus conhecimentos prévios apreendidos na formação inicial e na elaboração de estratégias, muitas vezes particulares, capazes de dar conta das demandas de sala de aula.

Podemos perceber essas premissas nas palavras de Tardif, Lessard e Gauthier, 2001 quando eles se referem a construção social das profissões com um processo natural de adequação:

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

São dessas compreensões que se destacam as de Tardif (2002), quando percebe que a subjetividade dos professores se encontra no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho e provocam contínuas mudanças no desenvolvimento de suas ações. Nos fazendo perceber para os mais variados tipos de estratégias que são comuns no exercício cotidiano e reforçam a perspectiva organizacional.

Na identificação do trabalho com atividades lúdicas, as docentes evidenciam não só a importância atribuída ao papel do lúdico na educação infantil como o recuperam como sendo uma forma de organização e “transmissão” dos conteúdos a serem ensinados, evidenciando, assim, mesmo que de maneira simples, a existência de saberes curriculares nessas práticas, Tardif (2002).

Da perspectiva lúdica é que surgem as preocupações com as práticas que envolvam maneiras prazerosas e ao mesmo tempo dinâmicas, onde as crianças consigam aprender. Assim a prática do brincar se faz importante nessa abordagem e sua diferenciação do simples “passar o tempo”, onde os professores se fazem de artimanhas para que as crianças ocupem determinado tempo onde elas poderiam estar sendo levadas ao desenvolvimento lúdico e prazeroso.

Nessa linha de raciocínio percebemos em Pereira e Carvalho (2003) um viés determinante para a justificativa da utilização do brincar em sala de aula:

Brincar é preciso. Mas sabemos o que é brincar? A única forma de descobrir é olhar as crianças brincando. Não há maneira, a não ser através da observação, de formar um educador que compreenda a ludicidade e a incorpore à sua prática: só se entende o que é brincar por meio desse exercício do olhar! (PEREIRA; CARVALHO, 2003, p. 120).

E esse “olhar” não se configura apenas em assistir a crianças desenvolvendo a ação simplesmente por mero prazer, se deve haver uma postura objetiva voltada a um debate por trás dessa ação da brincadeira. Buscando formas de saber quais tipos de brinquedos e brincadeiras são interessantes a cada criança, ou como turma. Segundo as autoras, essa análise mais apurada sobre o comportamento dos infantes durante o brincar é que vai direcionar os momentos certos para a execução.

Contudo ainda é escasso o processo de construção da formação profissional desses educadores quando diz respeito às análises formativas do brincar na educação infantil. Com isso é necessária uma reformulação nos processos formativos dos educadores que possam adequar métodos eficazes de envolver as práticas do brincar no cotidiano da primeira infância.

Para Kishimoto (2005, 2010) a imaginação é como um traço peculiar do brincar que se refaz na relação entre a imagem e o lúdico. Fazendo com que ao passo que essa criança na qual está sendo instigada a imaginar e produzir imagens mentais com esquemas desenvolvidos pelos mediadores estejam mais predispostas a conseguirem soluções lógicas a determinadas formas de aprendizado.

Entretanto, a formação continuada tem apresentado um hiato entre a teoria e a prática, o que é evidenciado nas falas de profissionais da área, quando expressam não conseguirem traduzir a teoria em mudanças significativas na prática. Em suma, a discussão das autoras ressalta a importância de o professor da educação Infantil ser considerado como profissional e a importância da apropriação de saberes essenciais, dentre estes o brincar como estruturante na sua profissionalidade docente, Kishimoto (2005).

Como vemos, ao passo que se deve trabalhar a lógica do brincar, é importante também a diferenciação do cuidar. Aquele que é por direito uma função da instituição e dever do professor na educação infantil (como foi visto na primeira parte deste referencial teórico).

Com isso a Profissionalidade Docente na Educação Infantil deve estar atrelada a organização sistemática de um planejamento, bem como a estruturação dos conteúdos que contemplem as subjetividades das crianças e proporcionem momentos lúdicos através da prática do brincar. Tudo isso levando em consideração a autonomia e raciocínio das ações que estão sendo desenvolvidas no cotidiano da modalidade educacional.

3. METODOLOGIA

Sabemos que da escolha de metodologias adequadas depende a realização de uma significativa coleta e análise de dados numa pesquisa científica. Nessa pesquisa, foi feito levantamento bibliográfico sobre a temática investigada, a fim de mapear a discussão teórica que iniciou os encaminhamentos para as abordagens no campo de pesquisa. Após o momento de levantamento de aporte teórico, foi realizada a pesquisa de campo que para sua riqueza de detalhes e maior qualidade de dados se fez necessário um trabalho metódico. Com isso, podemos afirmar que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também o estabelecimento de uma interação com os 'atores' que constituem a realidade e, assim, favorecendo a construção de um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2008, p.61).

O trabalho de campo de nossa pesquisa foi realizado em uma unidade educacional da esfera pública responsável pela formação de crianças de 1a a 6 anos. A unidade educativa escolhida para a realização da pesquisa se localiza no município de Recife, próximo ao campus da UFRPE. A coleta de dados nessa instituição justificou-se pela proximidade com as intervenções, direta e indiretamente, do trabalho pedagógico desenvolvido na UFRPE.

E assim, foi possível a aproximação do pesquisador em processo de conclusão da formação inicial com as atividades pedagógicas dessa instituição, por meio de estudo de caso das práticas educativas das professoras das turmas de grupo IV e V.

Ainda justificando as visitas realizadas para coleta de dados, e foi levado em consideração a magnitude dos trabalhos da Universidade Federal Rural de Pernambuco, principalmente do Departamento de Educação, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia que são desenvolvidos nessa instituição (tais como aulas campo, observações para desenvolvimento de oficinas, pesquisas de extensão, etc).

Levando em consideração a valorização do ambiente de trabalho da Educação Infantil e a comunidade atendida, na qual está nos entornos da Universidade, implicando num contato com os docentes nela envolvidas e a possibilidade de reflexões sobre o chão da escola, que é a proposta de pesquisa.

Ressaltamos ainda, que a ida à campo ocorreu de comum acordo com a coordenação pedagógica e a gestão da creche pesquisada, mediante apresentação de autorização escrita e carta de anuência liberando a execução da pesquisa exploratória. Foram realizadas 10 observações das práticas de duas (2) professoras, sendo cinco (5) de cada uma. Realizamos a

pesquisa em turmas de crianças de 4 e 5 anos (Grupo IV e V), contabilizando um total de duas (2) turmas nesta unidade de ensino.

As observações foram realizadas com o consentimento das profissionais responsáveis pela sala de aula, onde a importância no observar consistiu no confronto do ambiente observado com as dimensões teóricas da pesquisa. Como podemos ver em (Minayo, 2008) “o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem de um empirista para quem a realidade é o que ele vê ‘a olho nu’, ou seja, sem o auxílio de contextualização e de conceitos”.

Com relação a escolha das turmas observadas ratificamos que o interesse por investigar se foi para sabermos como ocorria a mediação e condução de saberes docentes nos seus cotidianos escolares com crianças de 4 e 5 anos, refletindo suas rotinas educacionais diárias e as estratégias didáticas e metodológicas das professoras.

Durante a execução das observações, foi utilizado o “diário de campo”, onde foram anotados os registros, bem como as metodologias utilizadas pelas professoras, formas de atividades, estratégias pedagógicas e discursos proferidos durante as observações, como parte do banco de dados que compôs as análises (MINAYO, 2008).

Após as observações das práticas pedagógicas das professoras, que ocorreram no período de 13 a 22 de setembro, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que serviram para complementação do que foi visto em campo e obtenção de informações mais explícitas sobre o trabalho de cada docente no que diz respeito aos seus envolvimento nas atividades pedagógicas.

A necessidade investigativa por meio de questionamentos é expressa por Minayo (2008) de modo que:

Todo pesquisador deve ser um pouco curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo durante o trabalho de campo, pois ele será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e hipóteses com a realidade empírica (MINAYO, 2008, p.62).

Permitindo que esses questionamentos sejam confrontando em meio ao contato do pesquisador com o campo observado, mesmo que de maneira imparcial, mas ainda assim levando em consideração o levantamento de inferências e problematizações acerca da amostra coletada.

Para que em seguida, fosse necessária a execução de entrevistas semiestruturadas, por meio de abordagens conceituais que se espelham nos objetivos do trabalho de pesquisa. Que

segundo Minayo 2008, as entrevistas são ferramentas de organização executadas por conversas e tem a funcionalidade de discorrer sobre a temática utilizada.

Após as etapas de exploração do campo pesquisado, foram feitas transcrições e análises de natureza qualitativa acerca de todo o material coletado. Além disso, fundamentamos nossas análises considerando inferências fundamentadas pelo nosso referencial teórico. Realizamos as análises considerando a categorização expressa em Minayo (2008): ordenação dos dados, classificação dos mesmos e as análises propriamente ditas.

E nos baseando de maneira preliminar no modelo analítico chamado: Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Que se apoia no pressuposto de ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição” (p. 31).

Para o autor a Análise de Conteúdo é processo que subsidia inferências necessárias para se chegar às categorias mais próximas do que se busca como aproximações ao objeto de estudo. Onde se pode fazer algumas relações levemente traçadas por essa metodologia de análise.

Sendo elas a caracterização das sujeitas pesquisadas, concepção de educação infantil presente nas práticas educativas, saberes e competências docentes na educação infantil (“saber” e “saber fazer”) e a profissionalidade docente e a valorização das práticas pedagógicas na educação infantil.

Assim, suscitamos o debate em torno da configuração e reconfiguração da/s prática/s pedagógica/s que acontecem na instituição de ensino observada.

4. ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS

Nesta sessão, apresentamos nossa análise dos dados coletados, a partir do trabalho de campo realizado na presente pesquisa. Nossas análises foram divididas em quatro categorias, possibilitando a sistematização e análise do que foi encontrado, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Primeiramente, foi realizada a caracterização dos sujeitos pesquisados. Posteriormente, apresentamos nossas análises sobre as categorias: concepção de educação infantil presente nas práticas educativas; saberes e competências docentes na educação infantil e profissionalidade docente e a valorização das práticas pedagógicas na educação infantil.

4.1 - CARACTERIZAÇÃO DAS SUJEITOS DA PESQUISA.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas com as duas professoras pesquisadas, durante o processo de coleta de dados na instituição de ensino municipal. Durante as entrevistas, mais precisamente no começo delas, foi perguntado sobre como as professoras se identificavam em relação ao gênero, suas idades, sobre a sua formação inicial e o quantitativo de anos em que elas exerciam as suas profissões.

Professora 1	Professora 2
52 anos	30 anos
Feminino	Feminino
Pedagogia/psicopedagogia	Pedagogia
28 anos de atuação	8 anos de atuação

Com relação às professoras pesquisadas, ambas são do sexo feminino e possuem formação inicial em Pedagogia. Contudo, a Professora 1 tem formação continuada em Psicopedagogia. A diferença de idade entre elas é de 20 anos, o que nos mostra que a Professora 2 é mais jovem do que a Professora 1.

O tempo de atuação da Professora 1 é de 28 anos de docência e o da Professora 2, 8 anos. Esses dados nos mostram que 20 anos a mais de trabalho da professora 1, lhe renderam mais experiências educativas e formativas no chão da escola, quando comparamos com a Professora 2. Porém, isso não significa dizer que essa última professora tenha sofrido prejuízo devido ao tempo de atuação. Ela pode até ter tido menos tempo de atuação em sala de aula, mas os seus 8 anos podem ter sido de atividades na qual ela acreditou suprir suas necessidades formativas.

Em suma, o tempo de atuação pode dizer muito sobre a atuação docente de um profissional, mas nem sempre pode ser decisiva quanto a relevância para uma prática de excelência. Porém, esse tempo de atuação deve ser potencializado com as práticas diárias, as valorizações do exercício no campo de atuação desse profissional e a maneira como esses docentes executam diariamente o que lhes foi conferido nas suas formações iniciais e continuadas. (TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 2001)

É importante salientar que a formação inicial, voltada para o público onde essas duas professoras atuam, tem reflexo no desenvolvimento do cotidiano formador dessas crianças. É de extrema importância que Pedagogas atuem na modalidade da educação infantil e séries iniciais, pois elas foram formadas para esse trabalho.

As professoras pesquisadas atuam nas séries intituladas Grupos IV e V dos anos finais da Educação Infantil de uma instituição municipal (creche). Turmas contendo média de 20 e 10 crianças com faixa etária de 4 anos e meio e 5 anos e meio, respectivamente. Com isso, o trabalho nessas turmas é bastante voltado para o desenvolvimento de funções cognitivas das diversas áreas básicas do ensino.

Observamos que as professoras agregam em suas rotinas também os trabalhos voltados para a adequação da língua escrita e falada e suas técnicas de instrumentalização (alfabetização e letramento), mesmo que de maneira preliminar. Além disso, trabalham as demais áreas do conhecimento (matemática, ciências, geografia, história, sociedade, aspectos filosóficos, artes, etc.) na qual devem ser redimensionadas para a percepção desses infantes envolvidos no processo.

Esse trabalho deve ocorrer de maneira sistemática e pautado na prática do protagonismo das crianças envolvidas. Ou seja, elas têm o papel fundamental na construção dos seus conhecimentos e em muitos casos, são as principais personagens do processo, fazendo com que

os docentes sejam os mediadores e responsáveis pelo desenvolvimento das situações que propiciem o contato dos menores com as informações.

A categorização das sujeitas pesquisadas é importante para que possamos entender as subjetividades de cada uma e assim tecer comentários sobre seus posicionamentos durante a execução das entrevistas e observações, de maneira imparcial e respeitando o que foi dito e visto. Deve ser levado em consideração as suas posturas profissionais e seus tempos de atuação, afinal elas já estão em exercício durante um período (curto ou longo) e entendem dos percalços da labuta.

Assim seguiremos para as concepções que as Professoras 1 e 2 puderam expressar sobre infância e suas impressões sobre como devem ser desenvolvidas na modalidade de Educação Infantil.

4.2 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRESENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

Nessa categoria, apresentamos os dados referentes a/as concepção/ões de Educação Infantil encontradas nos depoimentos e nas práticas das professoras pesquisadas. A partir do que foi coletado, observamos que a temática do cuidar e do educar aparecem preponderantemente nas práticas da Professora 1, quando analisada em conjunto com as posturas da Professora 2. Consequentemente, a percepção da temática do brincar se torna mais explícita na Professora 1. Com isso, ela nos fala que ser criança:

É viver intensamente os momentos com simplicidade dos fatos e inocência dos pensamentos e ações. É ter o direito de ser feliz, ser cuidada, e bem orientada por adultos responsáveis e comprometidos com o seu desenvolvimento psicossocial, afetivo e cognitivo [...] que o aluno (criança) seja protagonista da sua trajetória [...] sujeitos ativos e participativos. O papel principal das atividades, uma vez que o planejamento está voltado para o seu desenvolvimento, e respeita suas habilidades e particularidades individuais (a criança). Ou seja, pensando sempre nas necessidades das crianças (Professora 1).

A partir do exposto, podemos inferir que nessa prática, as características da liberdade de expressão e aproveitamento do sentimento de alegria na qual as crianças fazem quando brincam tem importância para sua construção diária de trabalho. Porém, em alguns momentos, isso se choca com ações reguladas desse brincar, onde as crianças não fazem uso dos mesmos preceitos citados acima, configurando, assim, contradições na prática educativa.

Já na Professora 2, a preocupação com o brincar, e por consequência das implicações que essa ação possa trazer de benefícios parece não ser muito explorada, fazendo com que as crianças façam experiência de um “brincar regulado” e que sempre necessitem de uma conclusão das atividades que estão executando para que essa prática aconteça, em sua maioria elas são escritas. Já que elas apenas realizavam atividades escritas.

Esse “brincar regulado” se configura quando a Professora 2, em sua prática diária, dá valor as atividades educativas em detrimento da prática do brincar. Ou seja, deixando esse momento de divertimento para segundo plano. Porém ela também poderia fazer uso dessa prática do brincar nas atividades educativas, já que alinhando com objetivos mais lúdicos lhe traria um desenvolvimento mais agradável para suas atividades.

Visto que a inflexibilidade na rotina de sua aula, devido a sempre seguir os mesmos procedimentos e roteiro (chegada, oração, entreter as crianças com desenhos, atividades escritas, lanche, atividades escritas, ida para casa) deixava aberta a essa interpretação. No entanto Kishimoto (2005, 2010) traz a possibilidade desse brincar levando em consideração as perspectivas de desenvolvimento do imaginário lúdico.

A partir dos dados coletados, observamos certa controvérsia ao que ela disse no decorrer da pesquisa onde achava importante a dinamização das atividades e focadas nas habilidades integrais das crianças, mostrando que tem ciência da importância e das finalidades, porém em sua prática, a importância de as crianças serem pensadas como “foco principal” e o envolvimento das habilidades integrais não aparecem claramente definidas, pois ela fazia atividades direcionadas a temáticas pré-estabelecidas.

O que perpassa fragilidade sua rotina diária (já que ela apenas privilegiava atividades xerocadas e digitalizadas em papel), principalmente por não ser pensado em momentos onde o imaginário e o lúdico são valorizados. Como expressa:

É um ser em processo de desenvolvimento; A criança é o foco principal; envolvem o cuidar e educar de forma a desenvolver habilidades integrais da criança. (Professora 2)

Suas concepções estão mais voltadas para um trabalho de nível fundamental, onde elas executam atividades escritas e valorizam a percepção de escrita e raciocínio matemático em detrimento das concepções de brincar e ampliação da capacidade reflexiva, tendo como início o desenvolvimento da imaginação. Como pode ser vista nas falas:

Organização do espaço e do tempo, atividades lúdicas, atividades educativas do cotidiano, música, dança, jogos simbólicos, linguagem oral, o “faz de conta”, rotina das atividades, organização através do planejamento dos conteúdos formais, enfim, um processo que possibilite a criança de explorar e ser protagonista da sua aprendizagem. (Professora 1)

Envolvem o cuidar e educar de forma a desenvolver habilidades integrais da criança. (Professora 2)

As professoras mostram depoimentos que corroboram com o que se lê em Rousseau (1995) quando ele trata a infância como construção inicial do processo de ensino aprendizagem e dá a criança total protagonismo de suas ações, mediadas pela presença de um adulto. E também trazem traços da palavra da lei vista na LDBEN (1996) quando pauta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Com isso, podemos perceber que os depoimentos são coerentes e cientes das suas responsabilidades (visto que elas se preocupavam com as suas perspectivas de prática docente), porém a sua sistematização e o alinhamento com a prática educativa ainda devem ser mais trabalhadas, até que cheguem ao ponto que se percebam mais explícitas.

Destacando equívocos, referentes a não organização do planejamento e um trabalho lúdico mais efetivo durante o desenvolvimento de atividades e isso é prejudicial para o confronto das concepções ditas como utilizadas.

A partir dos dados coletados foi possível despertar questionamentos sobre a execução dessas determinadas práticas, que não foram observadas durante as suas execuções, mas sim um engessamento de ações repetitivas e concepções que causam mal-estar em relação ao pensamento e gerenciamento metódico das rotinas propostas. Principalmente quando se fala em fazer com que esses pequenos estudantes sejam protagonistas, e não apenas tratados como pessoas que necessitem de cuidados, isentos participação reflexiva.

4.3 - SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (“SABER” E “SABER FAZER”):

Nessa categoria, foram apresentados os dados referentes aos saberes e as competências que são esperadas para o trabalho docente na Educação Infantil. Do que foi observado podemos perceber que uma das principais preocupações quando se fala em trabalho docente é como se planejar o conteúdo programático relacionado aos conteúdos necessários para o trabalho com crianças de 4 e 5 anos.

Essa preocupação, não foi vista em vários momentos acompanhando a rotina das professoras pesquisadas. No cotidiano da Professora 1, percebemos uma certa fragilidade no seu planejamento das atividades. Aspecto esse que na prática da Professora 2 já foi percebido de maneira mais voltada para atividades de conteúdo (escritas), mesmo que de maneira mecânica, como se ela já tivesse internalizado uma sequência do que executar e sua sequência. Sendo assim, sobre a questão do planejamento, elas disseram:

Organização do espaço e do tempo, atividades lúdicas, atividades educativas do cotidiano, música, dança, jogos simbólicos, linguagem oral, o “faz de conda”, rotina das atividades, organização através do planejamento dos conteúdos formais, enfim, um processo que possibilite a criança de explorar e ser protagonista da sua aprendizagem (Professora 1).

É ter compromisso, pois o professor assume papel determinante no processo de desenvolvimento infantil (Professora 2).

Os fragmentos apresentados mostram que elas têm a noção do que deve acontecer durante o processo (interdisciplinaridade), a forma que precisam proceder, porém não foi percebido essa intenção do trabalho interdisciplinar durante a execução de das atividades.

De acordo com o que diz de Sacristán (1999), as professoras mostraram que devem definir ações únicas para determinados momentos e uma sequência lógica de execução (planejamento). As professoras destacam: a importância da diversidade de atividades, que a criança é protagonista, que elas devem ter compromisso.

De acordo com Libâneo (2008), elas deveriam ter em mente também a questão do compromisso com os deveres a serem executados na qual perpassa as nuances do profissionalismo. Ao passo que elas o apresentam, porém, sendo mais tranquilas em relação a desenvolverem sistematicamente um planejamento estruturado e atividades perceptivelmente desenvolvidas para momentos específicos.

Outro assunto importante que foi notado durante as observações foram as adequações de conteúdo (metodologias) abordados nos trabalhos das professoras. Observamos o início de trabalho interdisciplinar, introdução de temáticas como a do letramento e alfabetização, em ambas as professoras. Porém percebeu-se uma dicotomia do letramento na Professora 1 e da alfabetização na Professora 2, tendo em vista as suas “organizações” de conteúdos e transposições.

Essa dicotomia foi percebida em atividades distintas, onde com a Professora 1 a contextualização de assuntos era mais abordada na forma de diálogos, estruturados em esquemas de rodas de discussão, dando a entender que a comunicação oral se fazia necessária para a apreensão do que estava sendo transmitido. Já a Professora 2 mediava seus conteúdos tendo como base a comunicação escrita, privilegiando as capacidades alfabéticas dos alunos.

Também foi percebida uma fragilização na periodização em que as práticas aconteciam, pois elas não eram constantes em todos os momentos observados. No que diz respeito a que os alunos pudessem mostrar de maneira mais empírica os conhecimentos mediados durante as aulas. Devido a grande carga de atividades que eram passadas pela Professora 2. Tornando seus alunos meros executores, o que põe em cheque as questões de autonomia na qual eles deveriam exercitar e que foram defendidas por elas em suas falas.

Os alunos dessas turmas tinham uma rotina bastante voltada para o desenvolvimento de atividades orais e escritas, que muitas vezes, eram isoladas de demais situações interdisciplinares. Pois quando aconteciam momentos propícios a junção de temáticas e um trabalho mais complementar, ele era modelado a parecer uma espécie de “avaliação” do que foi vivenciado (Professora 1). Sem levar em consideração as implicações sociais de temáticas voltadas para alimentação e fauna local, que foram as escolhidas pela docente.

Observamos que as professoras consideravam os saberes como sendo oriundos de aspectos sociais, na qual envolviam as famílias, da escola e do percurso vivido durante suas vidas profissionais. Ainda pontuavam que a formação dos professores da educação infantil estava ligada as áreas afins da pedagogia. Relataram também que as crianças faziam parte do processo de construção curricular e a regulação está envolvida com a troca que ocorre com o aluno e vice-versa. Como podemos perceber nas falas abaixo:

Os saberes sociais são oriundos de diversas fontes: família, escola, universidade, etc. Uma vez que a profissão é construída com a interação dos saberes adquiridos ao longo da vida do profissional. Na formação do professor

da Educação Infantil a psicologia, sociologia, prática (estágios), didática e outros são de grande importância no exercício da função (Professora 1).

Um trabalho respaldado no referencial curricular para a educação infantil. Ser consciente que a criança é um sujeito e tem direitos como qualquer cidadão pensante (ativo) e cabe ao professor ser um mediador um bom planejamento que contemple essas demandas (Professora 1).

O professor da educação infantil é polivalente. Então ele deve atender aos interesses e necessidades da criança [...] deve ocorrer de forma recíproca, onde tem uma troca, pois não é apenas o professor que ensina e o aluno aprende, ocorre também o inverso [...] ter compromisso, pois o professor assume um papel determinante no processo de desenvolvimento infantil (Professora 2).

A partir das falas, podemos inferir que muitos dos relatos apresentados fazem realmente parte do cotidiano dessas professoras, porém em alguns momentos alguns traços não foram evidenciados, como relativizar a educação infantil sendo polivalente e as trocas de aprendizados. O canal de comunicação era unilateral, o que mostrou ser apenas um fluxo de ações vindas exclusivamente dos professores.

Para se haver um trabalho socializador e que leve em consideração as subjetividades dos professores em buscarem a postura ativa dos alunos (Tardif, 2000) é necessário que haja a troca de experiências do docente com os alunos. Fazendo assim com que as crianças comecem a despertar para uma postura mais crítica, sem fugir dos padrões estéticos necessários a apreensão dos conteúdos, como nos mostra Freire (1996).

As falas das professoras deixam transparecer pontos não tão fechados entre discurso e práticas que podem causar uma falta de afinidade na elaboração de planejamentos e planos de ação e por consequência um cotidiano docente sem dinamismo de práticas. Mais uma vez Libâneo (2008) vem nos trazer que a profissionalização se refere às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade.

Assim, as falas das professoras comungam com o autor, porém as inconstâncias da organização das suas práticas pedagógicas (atividades diversas e aleatórias, uso de matérias como livros e brinquedos para que as crianças ocupem o tempo, etc), mostram o quanto elas precisam articular ainda mais suas concepções com suas práticas. Um cenário de atuação necessária para o trabalho com crianças de 4 e 5 anos é percebido no chão dessa escola, porém esse exercício ganha mais força na regulação contínua, que é utilização e renovação de atividades na qual possam atrair mais atenção e dinamismo para a prática pedagógica.

Por outro lado, vemos que de certa forma suas falas encontram suporte em Morgado (2005), devido a exigências institucionais da formação do currículo. Ou seja, as ações das professoras podem ganhar corpo no contexto em que as instituições modelam e muitas vezes engessam as autonomias das docentes.

Essa possível vulnerabilidade de autonomias, tem reflexo em suas motivações pessoais para o exercício de seu trabalho docente. Até que ponto essas professoras se sentem valorizadas no cotidiano do trabalho pedagógico nessa instituição? Muitas vezes elas abraçam o trabalho mesmo com todas as fragilidades e ainda tentam desenvolver situações problemas que vão suprir as necessidades básicas dos alunos. Porém, de acordo com as observações, esse cenário não foi percebido.

Embora quando elas expressam suas preocupações em desenvolver atividades que atendam a demanda da educação infantil, que valorizem a polivalência, tenham respaldo no currículo da modalidade de educação infantil, respeitem as prerrogativas sociais das crianças e de como esses alunos se mostram no decorrer delas é vista sob a perspectiva de uma ampliação de meios, como elas citam abaixo:

Um trabalho respaldado no referencial curricular para a educação infantil. Ser consciente que a criança é um sujeito e tem direitos como qualquer cidadão pensante (ativo) e cabe ao professor ser um mediador um bom planejamento que contemple essas demandas (Professora 1).

O professor da educação infantil é polivalente. Então ele deve atender aos interesses e necessidades da criança [...] deve ocorrer de forma recíproca, onde tem uma troca, pois não é apenas o professor que ensina e o aluno aprende, ocorre também o inverso [...] ter compromisso, pois o professor assume um papel determinante no processo de desenvolvimento infantil (Professora 2).

Essas falas podem ser entendidas também, pela utilização dos recursos disponíveis em sala de aula, bem quando elas trabalham atividades de leitura com livros paradidáticos, pintura e desenho, atividades de recortes e colagem, partindo do pressuposto do trabalho em grupo. Lembrando que essas atividades foram percebidas como executoras, já que não foi tido nenhuma preocupação e saber das crianças informações preliminares advindas de suas participações.

Dadas as competências utilizadas para que esses saberes fossem desenvolvidos a organização tinha como pilar nos discursos das professoras, mas no sentido executivo poderia se discutir quanto a sua real utilização. Não se ficava realmente claro os rumos organizacionais

das atividades, pelo fato de as sequencias de ações não serem coordenadas e se mostrarem desordenadas.

Quanto ao conhecimento das professoras, era notável que elas sabiam do que passar, mas as ações se resumiam bastante as mais conhecidas, como atividades escritas, leituras, desenhos livres, pintura de imagens feitas pelas docentes e colagens já direcionadas. Parecendo ser mais um processo de transmissão sem uso da mediação.

Por isso, só o fato de saberem o que deve ser feito e a forma como proceder não era fator exclusivo para que as práticas saíssem de acordo como queriam. Elas precisavam de dispositivos de organização e transposição de conteúdos para que pudessem ser capazes de direcionar as ações eficazes a mediação dos conhecimentos. Mas em alguns momentos esbarram nas falhas causadas por não terem um roteiro estruturado e etapas claras do que fazer. Limitado com relação a organização de conteúdos e métodos que serão utilizados.

4.4 - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Com relação à profissionalidade docente e a valorização profissional na educação infantil, observamos que as professoras executam suas funções docentes levando em consideração um trabalho em grupo engajado e preocupado com os avanços e problemáticas nas quais seus alunos venham a apresentar. Bem como as condições de trabalho e os condicionantes sociais de cada docente. Porém com menos entusiasmo do que se espera de um profissional que se encontra num mercado onde o trabalho social é intenso e se faz necessário o uso das capacidades empáticas constantemente.

Se nota também o comodismo em relação as novas tecnologias, diferentes ações e principalmente o sentimento de incentivo das crianças em desenvolver o campo exploratório e crítico. Mas de acordo com as suas falas, elas expressam um entusiasmo com relação ao traçar das trajetórias e interações sociais na qual a profissão de pedagogo deve encorajar em seus alunos. Assim:

Que o aluno (criança) seja protagonista da sua trajetória. Sendo uma prática responsável que estimule positivamente a interação do aluno com a sociedade em que vive. (Professora 1)

A criança é o foco principal. (Professora 2)

Observamos que as professoras nutrem um sentimento valorativo do seu trabalho diário para que as práticas reflexivas façam significado para elas. E de acordo com as falas acima, elas dão a entender que as crianças ajudam muito nesse processo. Ainda assim, é de extrema relevância salientar a necessidade da busca pelo significado de suas docências. Afinal, ser um profissional sem motivação pode fazer com que acabe se repetindo as mesmas atividades escritas, de leituras, de colagens e de desenhos. Ou seja, uma mera repetição de atividades sem sentido e feitas de forma aleatória.

As nuances apresentadas nesse momento foram voltadas aos interesses da instituição nas necessidades primordiais para a execução do trabalho diário dessas professoras. A relação que existe entre a utilização da formação inicial como mecanismo de regulação para a continuidade de suas execuções práticas do dia a dia e as tensões envolvendo a profissão de professor, bem como sua autoafirmação nesse cargo tendem a serem expressas como elas percebem as suas importâncias nesse contexto. Como elas falam abaixo:

O professor da educação infantil é polivalente. Então ele deve atender aos interesses e necessidades da criança. (Professora 2)

É essencial estar preparado academicamente e em conexão com as práticas mais criativas, eficazes. (Professora 1)

Ainda assim, se preparar eruditamente e ser capaz de argumentar sobre todos os conteúdos faz parte de uma das medidas necessárias a entender suas funções como profissional da educação infantil. A outra igualmente importante é executar seu trabalho de maneira a vir contribuir para o crescimento educacional das crianças, e com isso saber como executar suas funções de maneira organizada e lúdica.

De acordo com o que foi visto em campo, as professoras tinham esse suporte de meios no ambiente em que trabalhavam e eram capaz de desenvolver suas funções das maneiras que elas jugavam necessárias e para elucidar melhor seguem os ditos que concordância em relação a essas temáticas voltadas ao institucional:

Sim. Excelente condição física e materiais de qualidade para as crianças do grupo 4 [...] é essencial estar preparado academicamente e em conexão com as práticas mais criativas, eficazes. (Professora 1)

Faz o possível para atender as necessidades do professor [...] vem contribuindo de forma positiva, pois o professor sempre está em formação. (Professora 2)

As professoras apresentam concordâncias em relação ao tratamento no espaço onde trabalham, mas discordam que saindo do ambiente de trabalho, suas valorizações como profissionais se perdem em meio as promessas falhas do sistema que deveria prover melhores salários e condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil e séries iniciais. Observamos essa questão nas falas abaixo:

Não. Na nossa sociedade, a educação como um todo não é respeitada e na educação infantil. Muitas vezes somos considerados (tias) apenas pessoas e não profissionais decisivos para uma educação de qualidade (Professora 1).

Não, apenas existe na teoria (Professora 2).

Nesse campo mais nacional é que se encontra a contradição reforçada no que foi dito nos discursos dessas professoras, expressos acima. Elas se sentem valorizadas na instituição municipal que trabalham (na sua instituição de ensino) e comungam desse artifício, mas voltado para suas carreiras num âmbito mais geral, elas dizem que serem não respeitadas por uma falta de privilégios que suas profissões passam no país.

Em Libâneo (2008), vemos uma grande premissa que deve ser incorporada quando fala do destaque que as condições de trabalho e desvalorização social da profissão de professor, prejudicam a construção da identidade desses futuros professores. Por isso, é necessário fortalecer esse sentimento de coletividade da profissão e valorizar o quadro de referências teórico-prático que definem os conteúdos e competências que caracterizam o *ser professor*.

Essa construção coletiva do sentimento de se tornar professor faz com que em meio as adversidades, o sentimento real de docência permaneça vivo, não importando o valor monetário a qual se foi atribuído ao trabalho dessa profissão.

Assim, se deve procurar respostas para o ser profissional no coletivo, nas vivências diárias, nas aspirações pessoais antes mesmo de quantificar o valor do seu trabalho. O que reflete muito a prática de cada profissional é a capacidade de como exercer sua profissionalidade, ou seja, o “ser professor”.

Contudo ainda se enxerga o ofício pela ótica da fiscalização do trabalho, que em muitas vezes é mais cobrada do que qualquer outro cargo, o que acaba fazendo o sentimento de valorização ter altos e baixos no tocante ao exercer diário da profissão. Como elas sempre tentam transparecer em suas falas que seu trabalho está sendo bem desenvolvido e assistido na instituição. Como mostra abaixo:

Sim. Excelente condição física e materiais de qualidade para as crianças do grupo 4. (Professora 1)

Faz o possível para atender as necessidades do professor. (Professora 2)

A partir dessas palavras elas expressam uma justificativa de que suprir de materiais físicos para o desenvolver das atividades tem uma grande ajuda para o desenvolvimento das suas funções, porém não mencionam acompanhamento voltado a níveis mais psicológicos, como foi expresso no decorrer das observações ou de assistência dos pais e responsáveis.

Durante as observações ainda foi notado a preocupação dessas professoras com relação ao trato familiar e como todo o trabalho que era feito nessa escola municipal acabava sendo utilizado fora dos seus muros. Essas preocupações também fazem parte da construção da postura de professor, pois é delas que nos voltamos ao trabalho com as infâncias que precisam ser respeitadas como sujeito ativo e digna dos direitos cabíveis para sua manutenção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Podemos trazer a luz da reflexão que o presente trabalho apresenta nossa preocupação em discutir, problematizar e esclarecer as questões que permeiam a prática pedagógica, porém num âmbito mais voltado para a sala de aula na modalidade da Educação Infantil. O que nos remeteu em primeira instância a atuação na creche municipal, mas que contemple preferencialmente a formação, o cuidado, a afetividade, a motivação e as competências necessárias para o desenvolvimento dessas atividades.

A interação que ocorre no chão da escola, tem grande importância para a construção da profissionalidade docente, uma vez que as informações devem ser assimiladas, organizadas e estruturadas de maneira que possibilite o entendimento dos alunos e possam vir a fazer significado no confronto com a sociedade, na qual essas crianças estão inseridas. Essa prática é um processo de fluxo contínuo onde o aluno aprende com o professor e vice-versa. O contato entre os alunos também provoca a construção de aprendizagens.

Assim, como pode-se salientar a importância do trabalho lúdico, de caráter reflexivo e que seja preocupado com o contexto sócio cultural de cada criança envolvida no processo. Fazendo com que a subjetividade que cada professor ou professora perpetua em sua sala de aula tem marcas expressivas nesse contexto. Daí a importância da problematização, necessária para que as formas de trabalho sejam desconstruídas e internalizadas fazendo com que os profissionais da área da Educação Infantil não sejam meros reprodutores de posturas.

Refletir juntamente com professoras que estão atuantes no chão da escola se faz necessário, pois as suas experiências são enriquecedoras para sabermos as maneiras que os conhecimentos aprendidos na formação inicial estão sendo desenvolvidos. Como está acontecendo a avaliação e análise dessas práticas, e de que maneiras as professoras e professores estão contribuindo para uma modificação (caso não estejam adequadas). Ou sendo encorajadas (se estiverem contemplando as demandas da turma/escola/comunidade em geral), configurando a renovação de ações das práticas diárias.

Pelo que foi visto no campo de pesquisa, as professoras fazem o acesso dos conteúdos apresentados no currículo voltado para a modalidade de educação infantil e utilizam ações conhecidas para promover as suas propagações. Porém as maneiras mais lúdicas e dinâmicas acabam não sendo utilizadas de forma a somar com esses métodos.

De acordo com o que foi percebido durante as observações, a profissionalidade docente se constrói a partir de conhecimentos que devem ser adaptados para as crianças e maneiras na qual elas irão aprender. Levando em consideração suas subjetividades, suas experiências de mundo e com isso conhecimentos empíricos que elas já trazem consigo e principalmente as posturas que os mediadores precisam perceber quando estão lidando com seres que ainda não tem uma consciência formada.

A profissionalidade também se reflete no quão o docente sabe sobre determinado conteúdo e quais as formas que ele irá se adequar para que os alunos possam compreender o que foi proposto. Para isso, esquemas devem ser desenvolvidos a fim de proporcionarem caminhos mais práticos e assertivos no decorrer desse processo.

Caminhos que dever ter sequências lógicas, partes estruturadas de acordo com as temáticas direcionadas para a modalidade de ensino e coerência nas ações que serão desenvolvidas. É bem verdade que esses esquemas podem ser reorganizados, mas caso eles sejam bem feitos, as suas modificações ficam mais fáceis de serem reorganizadas.

A partir das análises ficou claro que estratégias devem ser pensadas caso ocorram imprevistos. Ou para que atividades que foram pensadas com um objetivo e por acaso não seja satisfatório, possa ser direcionado a outro objetivo, mas sem descartar o que foi experienciados. Nisso é relevante dizer que a troca de experiências entre os docentes causa um grande impacto na regulação da profissionalidade docente na educação infantil, pois esse contato provoca a reflexão pessoal de como se está desenvolvendo o seu trabalho.

No tocante as competências para se ensinar na educação infantil, os docentes devem sempre utilizarem o que foi aprendido nas formações iniciais e no decorrer do exercício. Ou seja, eles devem sempre estar em “formação”, buscando sempre se informar sobre novos temas e como podem reutilizar algum conteúdo. Devem prezar pelas formas que estimulem o raciocínio lógico das crianças e que possam despertar, também, esse sentimento de exploração.

Fazer o exercício de regulação, ir e voltar ao que se sabe adicionando novas práticas e metodologias é essencial para uma execução prática bem alinhada e consistente. Afinal, a organização, transposição dos conteúdos e planejamento sistemático fazem parte do cotidiano do docente que sabe como executar suas atividades, ou ao menos entende como ela deve acontecer.

Uma Organização que se faz necessária também para que o professor/a possa contemplar as individualidades dos alunos, bem como a utilização de outras áreas dos conhecimentos na qual eles/as serão capazes de experienciar. Fazendo uso da interdisciplinaridade. Claro que isso não acontecerá todos os dias, devido ao que o professor/a gerenciou para o decorrer da semana, mas levando em consideração um planejamento mensal/semanal, essas atividades devem ser incorporadas numa frequência maior.

Se faz necessário também o respeito pela autonomia dos aprendizes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem quando eles devem exercitar essa capacidade de liderança e autossuficiência em atividades que serão mediadas pelos docentes. As crianças que participam desse processo, na modalidade da educação infantil devem ser tidas como agentes ativas e responsáveis pelo protagonismo educacional, durante todo o processo, o que configura dizer que elas são sujeitos de direitos.

Com isso deve ser respeitado todo o arcabouço social, cultural e empírico na qual elas estão inseridas, fazendo com que no exercício da prática pedagógica essas crianças sejam construtoras, juntamente com os/as docentes que executam a função de mediadores, os professores/as.

Contudo uma das propostas principais deste trabalho de pesquisa é a discussão de uma temática tão intrínseca a profissão docente e ao mesmo tempo tão sucateada que permite as demais esferas sociais questionarem e se acharem no direito de fazer intervenções errôneas a respeito das posturas que são executadas. Que resvala fortemente na valorização do trabalho desse profissional da educação.

Cabe a classe professora fazer as devidas considerações acerca da profissionalidade docente na Educação Infantil, bem como elencar os pros e contras do exercício das suas funções, para que possam se ver mais valorizados e em termos amplos, incentivar outras pessoas a também ser um profissional docente. Pois, o trabalho ganha maior significado quando se encontram as respostas didáticas neles próprios. O que leva ao processo contínuo também para a autoafirmação enquanto professor.

Por fim, a profissionalidade docente na Educação Infantil se mostra numa união de regresso e utilização aos conhecimentos aprendidos na formação inicial e que são direcionados a essa modalidade de ensino, na importância de ações de organização e execução sistemática do trabalho no chão da escola. Bem como ser responsável com as premissas sociais que envolvem as perspectivas de enaltecimento da infância de maneira saudável e que contemplem os arcabouços culturais desses infantes.

6. REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara. ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. Artigo: A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. Anped. 2003. Goiania.

AROEIRA, Maria Luísa Campos. Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender / Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa Emília de A. Mendes. - São Paulo: FDT, 1996.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado: 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De 13 de julho de 1990.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da Educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

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

DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. *In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). Creches comunitárias: histórias e cotidiano.* Belo Horizonte: AMEPPE, 1997. p. 19-44.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v.18, n73, p.11-27, jul. 2001

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil.** Campinas: Edunicamp; São Paulo. Editora Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. (Primeira edição em 1996).

GERMANO, Jéssica. JESUS, Degiane Amorim Dermiro de. Artigo: A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil. Cead. 2013. Londrina - PR.

KISHIMOTO, Tizuco M. O. Pedagogia e a Formação de Professores (as) de Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) - set. /dez. 2005

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do Seminário Nacional: currículo em movimento.* Belo Horizonte, Perspectivas Atuais, novembro, 2010.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96: p. 797-818, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5º edição. Goiânia. MF Livros. 2008

LUZ, Iza Rodrigues. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. Revista Paideia. Minas Gerais, 2008.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine, et al. Infância e práticas educativas. Maringá: Eduem, 2009. p. 11-21.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22ª edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2008.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto. Editora Porto. 2005.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 10ª edição. Editora Ática. São Paulo. 2002

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo. Cortez. 2008 (Coleção Docência em Formação).

PEREIRA, Maria. Amélia. P. e CARVALHO, Ana. M. A- Brincar é preciso. In CARVALHO, A.M.A; MAGALHÃES, C.M.C. e PONTES, F e BICHARA, L. Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Volume II: Brincadeira de todos os tempos, [p.117-123, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003;

PERRENOUD, Phillipe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma G. A prática (e a teoria docente): ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.), *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998

RIZZINI, Irene. O Século Perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil. Rio de Janeiro. Editora Universitária, Amais, 1997.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Emílio ou da Educação. Trad Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Oeuvres complètes, tomo 4. Paris. Gallimard. (Bibliothèque de la Pléiade). 1969.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Profissão professor: consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. 2ª edição. Porto - Portugal. Porto Editora. 1999.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C; LEHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, v.1, n.4, p.215-253, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campina, v.21, n.73, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 29/10/2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

7. APÊNDICE:

7.1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA;

IDADE:

SEXO: M () F ()

FORMAÇÃO:

QUANTOS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE:

1. Para você, o que é ser criança?
2. Qual o papel que a criança assume nas atividades propostas em sala?

3. Para você, o que deve caracterizar a prática pedagógica na educação infantil?
4. Que saberes são necessários à atuação de docente na educação infantil?
5. Como você compreende que deve ocorrer o ensino e a aprendizagem na educação infantil?
6. Para você, o que significa desenvolver um trabalho competente na educação infantil?
7. A instituição onde você trabalha lhe dá o suporte (material didático, ferramentas para atividades, formações, reuniões) para o exercício de suas funções em sala de aula?
8. Em que medida a formação inicial e continuada vem contribuindo com a sua prática na educação infantil?
9. Para você, existe relação entre a valorização profissional e a constituição da docência na educação infantil? Porque?