UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-
Mestrado Profissional

Dissertação

A SUPERVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO ENUNCIADO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemeri Cavalheiro Penteado

Pelotas
2018

Rosemeri Cavalheiro Penteado

A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Maira Ferreira

Pelotas,

2018.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P419s Penteado, Rosemeri Cavalheiro

A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil / Rosemeri Cavalheiro Penteado ; Maira Ferreira, orientadora. — Pelotas, 2018.

152 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Educação infantil. 2. Formação e identidade docente. 3. Discursos. I. Ferreira, Maira, orient. II. Título.

CDD : 372.21

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

ROSEMERI CAVALHEIRO PENTEADO

A SUPERVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO ENUNCIADO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Data da defesa: 03/07/2018

Banca examinadora:

Drª. Maira Ferreira (Orientadora)
PPGECM /UFPEL

Drª. Marta Nörnberg
PPGE/UFPEL

Drª. Maria De Fátima Duarte Martins
PPGECM/UFPEL

Dr. Antonio Mauricio Medeiros Alves
PPGECM/UFPEL

RESUMO

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. **A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil.** 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática- Mestrado Profissional, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

O presente trabalho, cuja questão de pesquisa está centrada nos discursos que constituem a Educação Infantil e a docência em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Pelotas, bem como nas práticas realizadas na escola, tem como objetivo geral compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na identidade docente e nas práticas das professoras. Com este intuito, ao longo do trabalho, apresentamos passagens sobre a história de criação das escolas de Educação Infantil, de criação da infância, e de representações culturais da docência nesta primeira etapa da escolarização, procurando mostrar a compreensão histórica associada ao cuidado de crianças pequenas. Tendo o discurso e a prática discursiva como princípio teórico e metodológico, consideramos tais concepções como instituidores de significado sobre o nosso objeto de estudo e, a partir disso, realizamos ações de pesquisa que foram planejadas do seguinte modo: estudo de documentos oficiais referentes à Educação Infantil, estudo exploratório e aplicação de um questionário semiestruturado às professoras, análise de vídeos de práticas realizadas pelas docentes com suas turmas e entrevista com as professoras que produziram os vídeos. Participaram da pesquisa 22 professoras, de três EMEIs da cidade de Pelotas. A mesma, possibilitou mostrar as percepções das professoras sobre a sua formação profissional em cursos de graduação e de nível médio, envolvendo os conhecimentos da formação e os conhecimentos da prática, sendo o enunciado da supervalorização da prática, em detrimento da teoria, recorrente nas falas destas docentes, tornando necessário propor a reflexão sobre a problemática dicotomia *teoria versus prática*, como forma de marcar a Educação Infantil como espaço e tempo de formação integral das crianças. Nesse sentido, como produto educacional desta dissertação de mestrado, propomos a organização de um curso de formação continuada para professoras de EMEIs, considerando os resultados da pesquisa e propondo a reflexão sobre as práticas realizadas nas escolas, em relação ao seu potencial educativo para promover o desenvolvimento integral da criança.

Palavras chave: educação infantil; formação e identidade docente; discursos.

ABSTRACT

PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro. **The practical overvaluation as enunciated in teaching in the Early Childhood Education.** 2018. 152 f. Dissertation (MSc in Science and Mathematics Teaching) – Postgraduate Program in Science and Mathematics Teaching – Professional MSc, Faculty of Education. Federal University of Pelotas, 2018.

The present work, which the research is centered in the speeches that contribute to the Early childhood education and to the teaching in of early childhood education municipal schools (ECEMS) of the city of Pelotas, as well as in the practices carried out at the schools, has as general goal to understand what constitutes the early childhood education as a place of care and education and its effects in teacher's identity and practices. With this in mind, throughout the work we presented passages containing the history about the creation of Early Childhood Education schools, the creation of childhood and of cultural representations of teaching in this first stage of schooling, seeking to show the historical understanding associated with the care of small children. Having discourse and discursive practice as a theoretical and methodological principle, we considered such conceptions as instituting meaning on our object of study and, from this, we carry out research actions that were planned as follows: study of official documents related to the Early Childhood Education, exploratory study and application of a semi structured questionnaire to the teachers, analysis of videos of practices carried out by the teachers with their classes and interview with the teachers who produced the videos. Twenty-two teachers participated in the study, from three ECEMSs from the city of Pelotas. It allowed to show the teachers' perceptions about their professional training in undergraduate and secondary level courses, involving the knowledge of the training and the knowledge of the practice, being the statement of the overvaluation of the practice, to the detriment of the theory, recurrent in the speeches of these teachers, making it necessary to propose the reflection on the problematic dichotomy theory versus practice, as a way of marking Early Childhood Education as a space and time for the integral formation of children. In this sense, as an educational product of this master's thesis, we propose the organization of a continuing education course for teachers of ECEMSs, considering the results of the research and proposing a reflection on the practices carried out in schools, in relation to their educational potential to promote the development of the child.

Keywords: Early Childhood Education, teacher training and identity, speeches.

LISTA DE FIGURAS.

Figura 1: Quadro As Meninas 16
Figura 2- capas BNCC 28
Figura 3: Imagem dos professores na educação e cuidado de crianças pequenas 39
Figura 4: Representação de professores em imagens da prefeitura de Pelotas 66
Figura 5: Representação de professores em imagens da revista Nova Escola 66

LISTA DE QUADROS.

Quadro 1.:Direitos de aprendizagem versão final BNCC 27
Quadro 2: Atribuições do cargo de professores para a Educação Infantil 37
Quadro 3: Professores e auxiliares da EMEI A 54
Quadro 4: Professores e auxiliares da EMEI B 55
Quadro 5: Professores e auxiliares da EMEI C 56
Quadro 6: EMEI A: Vídeos: 60
Quadro 7: EMEI B: Vídeos: 60
Quadro 8: EMEI C: Vídeos: 60
Quadro 9: Transcrição dos Vídeos: 75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de Magistério 71
Gráfico 2: Graduação 72
Gráfico 3: Professoras que cursaram magistério/Normal 72
Gráfico 4: Instituições de Graduação 73

Sumário

INTRODUÇÃO 11

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE SUA LEGITIMAÇÃO COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 16

2.1 Infância e Educação Infantil como objeto de pesquisa 16
2.2 A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica 20
2.3 Educação Infantil em Pelotas 32
2.4 Educação Infantil e ação docente como espaço de Educação e Cuidado . 40

3 DISCURSO E PRÁTICA DISCURSIVA COMO PRINCIPIO TEÓRICO METODOLÓGICO 49

3.1 Discurso e enunciado em Michel Foucault 49
3.2 Espaços e sujeitos da pesquisa 55
3.3 Ações da pesquisa 58

4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS? 63

4.1 Representação cultural da docência na Educação Infantil e Identidade Docente 63
4.2 O perfil das professoras 70
4.3 Prática pedagógica e Educação Infantil 74
4.4 Prática pedagógica, currículo e formação de professores 84
4.5 A prática como enunciado na Educação Infantil 97

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

REFERÊNCIAS 110

APÊNDICES 121

ANEXOS 145

INTRODUÇÃO

Nessas duas primeiras décadas dos anos de 2000, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), são recorrentes as reflexões sobre a educação escolar, envolvendo o currículo, o ensino, e o papel dos professores, normalmente mais em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio do que em relação à Educação Infantil[1], uma vez que sendo recente sua inclusão como parte da Educação Básica, pela LDB/1996), e não sendo, ainda, ofertada a todos, parece não demandar tantas discussões desta natureza. O que é um equívoco, uma vez que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, também desenvolve processos de cuidado e educação que implicam em aprendizagens, bem como se organiza a partir de concepções de currículo e de seu papel na constituição das práticas desenvolvidas na escola. Sobre a inserção da Educação Infantil como etapa da educação básica, Kuhlmann (2000, p.6) afirma:

> Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Assim, tem-se que a Educação Infantil, como parte da Educação Básica, consta em textos legais, que, de certa forma, orientam o que deve ser trabalhado neste nível de ensino. Entre os textos legais do MEC, estão a LDB/ 1996, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), além de documentos específicos das Secretarias Municipais de Educação.

Outro documento envolvendo a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi homologada pelo ministro da educação em dezembro de 2017. A BNCC reconhece e reforça a inclusão da Educação Infantil à Educação Básica, ao sinalizar orientações para a organização do trabalho pedagógico, apresentando concepções sobre os objetivos da escolarização de crianças pequenas, neste nível de ensino.

[1] A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996). As crianças ingressam na última etapa da Educação Infantil (Pré 2) com 5 anos (completados até 31 de março, que é a data corte para o ingresso), mas completam 6 anos durante o curso. (Resoluções CEED nº 307/2010 e CEED nº 311/2010)

De modo geral, a Educação Infantil, mesmo contando com currículos mais flexíveis precisa atender as finalidades desta etapa de escolarização, pois, embora não se trate de prever matriz de disciplinas ou atividades, como nas demais etapas da escolarização, lida com conhecimentos de diferentes áreas que, caracterizadas pelo enfoque interdisciplinar, estão presentes em planejamentos e organizações de trabalho pedagógico docente.

A formação para o exercício de professores na Educação Infantil em cursos de licenciatura foi uma exigência da LDB 9394/96, acompanhada da obrigatoriedade do ingresso de crianças com quatro anos, para cursar dois anos de Pré-escola (crianças de 4-5 anos cursam o Pré 1 ou A, e de 5-6 anos, cursam o Pré 2 ou B). No entanto, a exigência de formação de professoras em curso de licenciatura foi abrandada pela Lei nº 12.796/2013[2], ao autorizar o exercício de professores com curso Normal (curso de magistério em nível médio).

Nas escolas que fazem parte do contexto deste estudo, Escolas de Educação Infantil (EMEIs) da rede pública municipal de Pelotas, os editais para concursos públicos exigem licenciatura em curso de pedagogia. No último Edital para concurso (08/2017), em um primeiro momento, foram aceitas inscrições de professores que tinham apenas o curso normal, mas foi preciso fazer a retificação do edital que passou a exigir a formação de professores em cursos de licenciatura. Esses aspectos, entre outros, fazem com que a maioria das professoras de Educação Infantil em exercício, sejam licenciadas em Pedagogia[3].

Este é o caso da professora pesquisadora que é licenciada em Pedagogia e justifica seu interesse em pesquisar a Educação Infantil, debruçando-se sobre os documentos e ouvindo as docentes, procurando investigar os discursos que envolvem o papel desta etapa da educação para a formação das crianças, a formação de professores e as práticas desenvolvidas na escola, como forma de melhorar sua compreensão sobre o seu espaço de atuação e a sua própria prática docente, pois, a Educação Infantil é o espaço de atuação da pesquisadora há cerca de dez anos. Ingressou em 2008, aos 18 anos de idade, como auxiliar de Educação Infantil em uma EMEI da cidade de Pelotas; em 2012, graduou-se

[2] Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB 9.394/1996)

[3] Apenas as professoras que entraram anteriormente aos concursos com esta exigência, permanecem atuando sem a titulação exigida.

em Pedagogia pela UFPEL; em 2015, concluiu a Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação pelo IFSUL, no mesmo ano em que assumiu a docência na Educação Infantil. Em 2016, ingressou no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e, ainda como mestranda; em 2017-2018, atuou na coordenação e na direção de uma das 28 EMEIs do município, o que lhe possibilitou ter um outro olhar sobre o objeto de estudo. Esse breve sobre a trajetória acadêmica da pesquisadora visou, apenas, localizar o leitor sobre o lugar que essa ocupa em relação ao tema e espaço da pesquisa.

Na Educação Infantil, os professores possuem autonomia para selecionar os conhecimentos que trabalham com as crianças, sendo as organizações curriculares, muitas vezes, ligadas diretamente ao modo como os professores reconhecem seu trabalho como de cuidado e/ou de educação de crianças pequenas, podendo ser compreendido em um processo histórico da constituição desse tipo de espaço educativo. Este reconhecimento dos docentes ao seu trabalho, legitimado pela comunidade e pela sociedade, atua fortemente na constituição do papel profissional de professores de Educação Infantil.

Ressaltamos que referimos como práticas para a formação das crianças, especialmente as que consideram suas perguntas, respondendo, comentando, esclarecendo e fazendo novas perguntas, visando explicar dúvidas e curiosidades que, muitas vezes, envolvem conhecimentos de diferentes áreas. Assim, a curiosidade e a criatividade das crianças é tomada como oportunidade de ensinar e de aprender, incentivando e valorizando o seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial, bem como de habilidades motoras. Destacamos que considerar a educação associada a áreas de conhecimento não implica pensar em “aulas de...” ou “ensino de...”, mas olhar para a Educação Infantil como espaço com potencial pedagógico para o desenvolvimento integral da criança.

A partir das mudanças presentes na lei 12.796 (BRASIL, 2013), a Educação Infantil passou a ser obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade. A ampliação do número de crianças neste nível de escolaridade, a escolarização cada vez mais precoce, ou as novas constituições familiares, entre outros aspectos, promoveram mudanças na relação dos professores com as instituições escolares ao ter que explicitar ou justificar ações de cuidado e educação. Para Bujes (2000, p.27), “com exceção da obrigatoriedade legal, todas as outras explicações ajustam-se também ao surgimento da hoje chamada educação infantil”.

Em diferentes situações no dia a dia da escola, as crianças fazem questionamentos e os/as professores/as são, constantemente, inquiridos/as a encontrar respostas para as curiosidades e perguntas, normalmente, associadas ao cotidiano dos alunos. Entre essas, estão perguntas sobre o dia ficar claro ou escuro, o crescimento das plantas, o nascimento dos bebês, ou o que pode (ou não) ser utilizado como alimento, entre muitas outras curiosidades e indagações que demandam conhecimentos interdisciplinares.

Vê-se, assim, os professores tendo que lidar com acontecimentos cotidianos que envolvem conhecimentos de diferentes áreas – ciências sociais, artes, humanidades, ciências da natureza, matemática, etc. – necessários para atender às indagações das crianças, que buscam o tempo todo entender o que acontece a sua volta.

No caso específico de algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, as ciências, essas explicam muitos fenômenos associados ao dia a dia das crianças, envolvendo a saúde, os alimentos, os medicamentos, as vacinas, o ambiente e o consumo, entre muitos outros. Assim, ao mesmo tempo em que dúvidas associadas aos conhecimentos desta área são recorrentes, essa, talvez, seja a área na qual os/as professores/as tenham maior dificuldade em colocar em operação para explicar os acontecimentos do dia a dia em suas práticas, de cuidado e de educação.

Diante disso, discutimos a formação de professores em cursos de pedagogia (ou em curso Normal) em relação às práticas na Educação Infantil, envolvendo cuidado e educação. Assim, em meio a diferentes questões e indagações, apresentamos esta dissertação de mestrado, **cuja questão de pesquisa está centrada em investigar os discursos que constituem a Educação Infantil e a docência em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Pelotas, e seus efeitos nas práticas realizadas na escola**.

A pesquisa tem como **objetivo geral compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos no papel e nas práticas dos professores**.

Buscando atender a esse objetivo mais geral, são apresentados, os seguintes objetivos específicos:

- Historicizar e conhecer discursos que instituem a infância e a docência na Educação Infantil da rede pública municipal, da cidade de Pelotas.

- Conhecer o contexto de formação de professores para a Educação Infantil no contexto das EMEIs pesquisadas.

- Investigar a percepção das professoras de EMEIs sobre os conhecimentos envolvidos nas práticas de cuidado e/ou educação.

- Conhecer os discursos que instituem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como os discursos que envolvem processos de constituição de identidade docente de professoras das EMEIs pesquisadas, considerando aspectos que envolvem representações da Educação Infantil e da docência na Educação Infantil.

- Conhecer e analisar como as professoras reconhecem e justificam suas práticas com as crianças em relação à teoria e à prática pedagógica.

Esta proposta de dissertação de mestrado está organizada em cinco capítulos. Seguindo esta introdução, no capítulo 2, discutimos a Educação Infantil, com destaque para a construção da infância e da Educação Infantil, apontando aspectos legais apresentados nos documentos oficiais que dão visibilidade e legitimidade à Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, bem como compreensões sobre a relação entre educar e cuidar, procurando mostrar a importância da Educação Infantil como espaço para o desenvolvimento integral das crianças.

No capítulo 3, apresentamos a proposta teórico-metodológica do trabalho, a partir de pressupostos da análise do discurso, entendendo discurso e prática discursiva como princípio para a realização das ações da pesquisa e análise dos dados.

No capítulo 4, discutimos as representações culturais de professoras de Educação Infantil e os resultados da pesquisa com as professoras das EMEIS sobre a sua formação profissional e as práticas que realizam com as crianças na Educação Infantil.

Finalizando, no capítulo 5, apresentamos as considerações finais da pesquisa realizada, dando indicações do produto educacional oriundo deste trabalho.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE SUA LEGITIMAÇÃO COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil como objeto de estudo remete a pensar sobre a infância, sua história mais geral e, também, a história local, na qual existem escolas de Educação Infantil, situadas em um dado tempo e espaço.

Nas seções deste capítulo, procuramos tratar uma história que vai sendo escrita por meio dos documentos que regulamentam e instituem a Educação Infantil, considerando uma "história que, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; ela não diz o que somos, mas do que estamos nos diferenciando; ela não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos, sendo a história o que nos separa de nós mesmos" (DELEUZE 1996, p.119, apud GONÇALVES, 2009, p.27).

Também apresentamos representações e concepções sobre as professoras de Educação Infantil, procurando problematizá-las, considerando a necessidade de pensarmos na concepção de cuidado como prática que visa o desenvolvimento integral da criança e não apenas como práticas de preservação da saúde e da ordem.

2.1 Infância e Educação Infantil como objeto de pesquisa

Com relação à infância, destacamos que a origem desta palavra deriva do termo que tem origem latina, *Infante*, que significa ausência de fala. Assim, a infância, por muito tempo, foi um tempo da vida de não fala, de silêncio, naturalizada pela ideia de que "criança não deve participar de conversa com os adultos". Costa (2006) apresenta e discute a "criação" da infância como um legado da modernidade. Para Mello (2013), a infância, datada do século XVIII, é uma invenção tardia da humanidade, uma vez que antes da "invenção da infância", os pequenos adultos eram criados por amas de leite e separados da família até crescerem e tornarem-se seres sociais (seres úteis à sociedade), tal como retratado na obra de Velásquez, intitulada "As meninas" (1656).

Figura 1 - Obra de arte As Meninas

Fonte: Diego Velásquez, óleo sobre tela 1656.[4]

A obra permite inferir a existência de um modo de ser criança muito diferente do que entendemos na atualidade. As crianças eram vestidas como adultos e viviam em um ambiente desprovido de elementos como brinquedos ou espaço livre para brincar. A obra de Velásquez mostra os lugares ocupados pelos sujeitos adultos e a representação da criança de uma família de classe mais abastada, instituindo um regime de verdade sobre as crianças desta classe e sobre a (não) infância, em uma dada época histórica.

A relação que fizemos com a obra de Velásquez mostra que as representações e discursos sobre a infância, apontam que o descrito/narrado/dito produz significados, estabelecendo práticas e identidades sociais.

Fazendo uma breve incursão histórica, encontramos em Ariès (1973) a compreensão de que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XVI, e que a falta de uma história mais precisa da infância e de seus registros são uma prova da incapacidade do adulto de enxergar a criança em sua perspectiva histórica também. O autor destaca, ainda, que não haviam estágios tão claramente demarcados no desenvolvimento humano e que as crianças não exerciam muito poder sobre os adultos, ficando mais vulneráveis, por exemplo, à violência, e assim que deixavam de ter uma dependência física e maternal, eram incorporados ao mundo adulto.

[4]Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=as+crian%C3%A7as+1656&rlz=1C1CHOE_pt-BRBR404BR404&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi75In6rrDOAhWFkpAKHSmXDGMQ_AUICigD&biw=1024&bih=509#imgrc=eiZNlTo1p9mrXM%3A >Acesso em 07/07/2016

Para Ariès (1973), a existência da infância como etapa de vida se dá somente depois do processo, denominado por ele de "devolução nos sentimentos" (entre os séculos XVI e XVIII), que aponta estes sujeitos, antes inexistentes, fazendo parte do ambiente familiar. Diz ele que na idade média passaram a ser demarcadas seis fases da vida, sendo as três primeiras não valorizadas pela sociedade. São elas: 1ª idade (nascimento - 7 anos), 2ª idade (7 - 14 anos) e 3ª idade (14 - 21 anos). A partir da 4ª idade (juventude / 21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente, na 5ª idade (a senectude / 45 – 60 anos), as pessoas ainda não eram consideradas velhas, e na 6ª idade (60 anos em diante), era chegada a velhice.

Sobre o não reconhecimento da infância ou da etapa infantil, Bujes destaca que:

> A entrada das crianças na história é um fato recente. Cabe ao trabalho pioneiro de Ariês o mérito de ter inaugurado uma nova compreensão acerca da infância: situando-a como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência. Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tomam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente. (BUJES 2000 p.27)

Durante o movimento denominado Iluminismo, nos séculos XVIII e XIX, se intensificou o olhar sobre as crianças, acompanhando sua transformação em "homens dotados de razão". Para Rousseau (1995), um dos grandes filósofos do Iluminismo francês, a criança seria a origem do adulto, sendo sua concepção de educar de "fazer com que as crianças internalizem um conjunto de regras a fim de que, a partir da internalização dessas normas, possam se tornar autônomas" (ROUSSEAU, 1995 apud DORNELLES, 2005, p.35), com o intuito de produzir seres úteis e dóceis à sociedade, enfatizando a vinculação da infância à disciplina.

Já, na modernidade, o adulto passou a preocupar-se com a criança entendendo-a como um ser dependente e fraco, ligando esta etapa da vida à ideia de proteção e cuidado, e promovendo uma construção social de um novo lugar para a infância. Para Bujes (2000, p. 27),

> É a partir de Foucault que se aprofunda a compreensão de que, na nova paisagem social, mas também nos novos raciocínios populacionais que se consolidam a partir do século XVIII, se estabelece um novo lugar para a infância.

A consolidação da família moderna e burguesa ocorreu no final do século XIX. Em meio a discursos de responsabilização dos pais com o bem-estar das crianças e de

necessidade de haver redução do número de filhos, a família tornou-se nuclear e a infância passou a ter uma maior visibilidade, sendo associada diretamente à identificação das crianças em uma fase da vida humana, na qual discursos sobre a infância e a criança, produziram necessidades, sendo uma dessas a criação de instituições de ensino e de cuidado das crianças.

> Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a "realidade quimérica "da infância (ou, pelo menos, a sua narrativa) e, sobretudo inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos. (BUJES 2000 p.28)

Atualmente, passamos por mais uma revolução associada à infância, pois a visão primeira do adulto em miniatura se faz presente também nos dias atuais, mas associada ao consumo.

> Não apenas adultos são alvos privilegiados, (...), mas sobretudo crianças, jovens, todas as estratificações sociais, etc., pois o importante é ser consumidor, renegociar os significados do tempo e de si mesmo pela movimentação dos significados embutidos nos processos de compra e venda de objetos e de si (COSTA, CAMOZZATO. p.346 ,2010)

As crianças precisam interagir com o mundo e consumir seus produtos feitos exclusivamente para elas “Ser criança, nesta sociedade, significa ser um corpo que consome coisas de crianças” (GHIRALDELLI, 2002, p.38). Isso reforça a compreensão da infância como uma criação social, e que vai se moldando aos padrões de cada época.

Neste sentido, pensar a infância como prática discursiva (FOUCAULT, 2008), nos leva a repensar verdades absolutas e desnaturalizar discursos recorrentes nos ambientes escolares, como o da existência de uma natureza infantil, ou do ideal de infância, fazendo-nos considerar que os discursos que instituem modos de ser criança e de escolarização dessas crianças, se dão em meio a relações de poder.

Desta forma, é preciso repensar também os diversos conceitos e parâmetros formulados para gerir a infância, considerando que temos dificuldade em associar a infância ao poder, mas como em qualquer outro discurso o poder está presente, mesmo sendo um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT 1995, p.153).

2.2 A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

A educação como direito fundamental em nosso país, foi promulgada na Constituição Federal de 1988, lei que também conferiu à infância o estatuto de categoria de direitos.

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

Somente após espaço de oito anos, em 17 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em meio à alternância de relatores, dificultando a trajetória do projeto e desconsiderando muitas das discussões realizadas pelos diversos setores democráticos populares. Mas, de qualquer modo, foi a LDB/1996 que instituiu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, transferindo as creches do sistema de assistência social para o sistema educacional. Assim, de acordo com a LDB/1996, as creches e pré-escolas, já existentes ou as que fossem criadas, deveriam, no prazo de três anos, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Essa ruptura com a concepção de que a atenção às crianças pequenas estaria em um espaço de assistência, de guarda e tutela, colocou esse grupo da população em um espaço educacional, cuja a responsabilidade passou a ser das Secretarias Municipais de Educação e de seus professores.

Assim, a Educação Infantil no país foi se desenhando para, segundo Cury (1998), garantir o "atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1996, Artigo 4º, inciso IV). Isso, como dever do estado com educação escolar pública, tem um significado de rompimento, mesmo que não definitivo, com a lógica do amparo e da assistência no atendimento às crianças.

Considerar a criança como sujeito integral, onde o binômio cuidar-educar se torna indissociável, implica descontruir a cisão histórica entre dois momentos de um mesmo trabalho que estão intimamente ligados à educação de crianças pequenas.

Segundo Bujes (1998), cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados, neste sentido, a revisão das concepções de criança e de educação infantil é ação prioritária no enfrentamento do problema. A autora destaca que:

> (...) advogar pela introdução do "pedagógico" como solução, no sentido de superar o caráter discriminatório, pejorativo e moralizador de muitas das

> iniciativas classificadas como “assistenciais”, supõe uma interpretação limitada e unívoca do que se toma como “pedagógico”, impossibilitando que outras vozes e outros entendimentos da questão possam vir à discussão (BUJES, 1998, p. 01)

Para essa autora, a construção da Educação Infantil institucionalizada, especialmente das creches, no Brasil, como um fenômeno social, surgiu de uma necessidade social propriamente educativa, embora não claramente revelada. Questiona, desta forma, se a ênfase no pedagógico não está servindo apenas como estratégia para encobrir interesses e objetivos das relações poder-saber, que orientam os projetos e as políticas para a infância por parte dos grupos dominantes na sociedade.

Em meio a diferentes compreensões sobre o papel da Educação Infantil como política pública para a formação/educação de crianças, foi produzido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), documento redigido com a participação de professores e especialistas, e instituído pelo Ministério da Educação.

O documento serve como um guia de reflexão que indica os objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem seguidos pelos profissionais que atuam neste nível de ensino, respeitando sempre a multiplicidade cultural brasileira, e os estilos pedagógicos de cada docente. Os Referenciais também são um importante marco na educação destinada para as crianças pequenas, contemplado tanto o cuidar, como também o educar.

O RCNEI apresenta como princípios:

> - O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerados nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
>
> - O direito das crianças ao brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
>
> - O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, a interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
>
> - A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação;
>
> - O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

De acordo com esse documento, a integração entre o binômio educar/cuidar é relevante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

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

Quanto a composição deste material que serve como um apoio aos profissionais, destacamos que este é constituído de três volumes.

O volume I é a parte introdutória do documento, onde apresenta uma reflexão sobre Creches e Pré-Escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e de educador/a, definindo assim os objetivos gerais para a Educação Infantil.

O volume II: denominado Formação Pessoal e Social trata sobre os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças, incentivando processos de socialização que viabilizem à criança reconhecer e descobrir suas características e potencialidades. Neste volume, o documento ressalta que cabe às instituições de Educação Infantil proporcionar espaços de socialização capazes de gerar o contato com adultos e crianças de várias origens socioculturais de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores que, juntos, se tornariam um campo privilegiado da experiência educativa.

O volume III, se refere à experiência do Conhecimento de Mundo, este se divide em seis documentos referentes aos eixos de trabalho, com orientações de como devem ser construídas as diferentes linguagens pelas crianças e suas relações com os objetos de conhecimento, que são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Neste sentido, é explicitado que, quanto mais rico e desafiador for o ambiente físico e social destinado para as crianças, maior a possibilidade de ampliar os conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem.

O RCNEI constituiu, junto com outros documentos oficiais, as bases para a construção das Escolas de Educação Infantil brasileiras até os dias atuais, orientando e direcionando para a realização de um trabalho pedagógico dentro destas instituições de ensino. Como já dito, mais recentemente foi produzido um novo documento - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - propondo orientações para a Educação Infantil e reforçando a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, marcando um campo de poder e de lutas por imposição de significados, que anteriormente não existia, pelo menos não de forma tão explicita.

Ao longo da escrita desta dissertação, acompanhamos o processo de implantação da Base e entendemos ser necessário tratar, mesmo que de forma breve, a discussão em torno da produção e implantação da BNCC, a fim de enriquecer nossas discussões sobre os diferentes discursos que constituem a Educação Infantil nesta época.

Neste sentido, a BNCC[5] apresentada em suas três versões mostra um movimento em torno da legitimação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, sendo esse movimento de orientação/regulamentação da Educação Infantil mais destacado na terceira versão, quando percebe-se mudanças significativas em relação à versão inicial[6]. A seguir, apresentamos a linha do tempo descrita no site do Ministério da Educação (MEC)[7], com indicações de como se deu a construção da BNCC.

> -Em 2015, o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base reuniu assessores e especialistas, sendo, na sequência, criada a portaria 592 que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro/2015, teve início uma consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.
>
> -Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento foi finalizada. Três meses depois, foram realizados seminários com professores, gestores e especialistas, por todo o Brasil, com a participação pública, para debater a segunda versão da BNCC, que passaria, na sequência, a ser redigida como terceira e final versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
>
> -Em abril de 2017, o MEC encaminhou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo MEC, para a elaboração de parecer e projeto de resolução. A partir da homologação da BNCC foi previsto, pelo MEC, a realização de processo de formação e capacitação dos professores, como apoio aos sistemas estaduais e municipais de educação, para reestruturação dos currículos escolares.
>
> -Em 20 de dezembro de 2017, a Base aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho.

Passamos agora a descrever o documento em suas diferentes versões em relação à Educação Infantil. Já, na **primeira versão,** era anunciado o propósito de articular educação e cuidado, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos. O documento apontava a necessidade de romper com dois entendimentos fortemente marcados nesta modalidade de ensino: o que desconsidera o potencial educativo de crianças de 0-5 anos, ao estar voltado apenas ao atendimento de suas necessidades básicas, e o que se baseia em práticas descontextualizadas, que não consideram a faixa-etária ou os conhecimentos prévios e o contexto das crianças.

Além disso, destacava a importância da Educação Infantil para a compreensão de mundo por crianças pequenas e o modo como interagem com ele, destacando que discursos e práticas vivenciados nas instituições educacionais influenciam o modo como crianças e adultos vivem, aprendem e se relacionam com os demais.

---

[5] Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho no dia 20 de dezembro de 2017.

[6] Destacamos que as diferentes versões foram publicadas em diferentes e turbulentos momentos políticos do Brasil, a primeira e a segunda versão, ainda, no governo da presidente Dilma Rousseff, e a última versão, no governo após impeachment, que promoveu mudanças nas equipes de governo, inclusive na equipe que vinha trabalhando com a BNCC.

[7] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo

Diante disso, recomendava que o currículo da Educação Infantil acontecesse na junção de saberes e experiências das crianças com os conhecimentos que já existem na humanidade, tal como indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.1), bem como explicitava a importância dos princípios éticos, políticos e estéticos como guia do Projeto Pedagógico da escola.

Nesta primeira versão, o documento da BNCC, indicava direitos de aprendizagem que deveriam ser garantidos às crianças, como conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se (BRASIL, 2016, p.20), como apresentado a seguir:

> - Conviver democraticamente com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação a natureza a cultura, as singularidades e as diferenças entre as pessoas.
>
> - Brincar cotidianamente de diversas formas e com diversos parceiros, interagindo com a cultura infantil, construindo conhecimentos e desenvolvendo, sua imaginação sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.
>
> - Participar com protagonismo tanto no planejamento como na execução de atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
>
> - Explorar movimentos, gestos, sons, palavras, historias, objetos, elementos da natureza, e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens.
>
> - Comunicar com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam.
>
> - Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, o documento também destaca a importância de valorizar as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, em atividades que trabalhadas com campos de experiências pessoais, referindo que esses potencializam aprendizagens de diferentes naturezas, considerando que crianças de 0 a 6 anos enfrentam desafios para compreender a si e ao mundo que as rodeiam.

No documento, os *campos de experiência* (O eu o outro e nós; Corpo, gestos e movimento; Escuta, fala pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), envolvem conhecimentos de diferentes áreas (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). No entanto, era ressaltado que os campos de experiência não tinham o objetivo de serem nomeados como áreas de conhecimento, embora haja, de certo modo, a proposição de ser está uma etapa preparatória para a progressão das crianças ao Ensino Fundamental. Além disso, ainda que seja enfatizado que as aquisições feitas pelas crianças não são domínios

concretos, é esperado que sejam percebidas como capacidades construídas em participações que tem significado para a criança.

Um outro aspecto importante, é que a BNCC, em sua primeira versão, orientava a organização curricular para um ensino lúdico, que visasse a experimentação do mundo e o brincar, em contraposição a compreensões que poderiam associar a Educação Infantil a resultados e rendimentos, característicos dos processos de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A **segunda versão** do documento mantém praticamente os princípios da primeira versão, especialmente no que refere à articulação entre cuidado e educação.

> Nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2016, p. 53).

O que reforça a necessidade de considerar o potencial educativo das crianças, rompendo com o atendimento limitado apenas "a tarefas de controle e de guarda e, também, por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a" (p. 53).

Nesta segunda versão, a BNCC, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais, propunha que a organização curricular para a Educação Infantil deveria considerar os aspectos apontados a seguir: *princípios da educação infantil; cuidar e educar; interações e brincadeiras; seleção de práticas, saberes e conhecimentos;* e *centralidade das crianças*, como aspectos que embasariam o currículo escolar.

Na sequência, referia a avaliação como um elemento de reflexão das aprendizagens e práticas pedagógicas.

> A avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica. (BRASIL 2016, p. 60)

O excerto da BNCC a seguir, reforça a ênfase à necessidade de integrar a Educação Infantil à Educação Básica, como forma de garantir a continuidade dos estudos nas etapas de ensino.

> Para a Educação Infantil, a participação na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica significa estabelecer relações de continuidade entre as etapas da educação e fazer sua efetiva integração ao Sistema Nacional de Educação. Também consiste em uma importante oportunidade para o fortalecimento das concepções curriculares que vem sendo construídas ao longo da história da etapa (BRASIL 2016, p. 60)

Ainda, na proposição de direitos de aprendizagem, o documento mudou a sequência de alguns e retificou outros, pois, ao invés de brincar, participar, explorar, comunicar, na segunda versão consta brincar, participar, explorar, expressar (talvez para enfatizar melhor a participação da criança no processo educativo) e conhecer-se.

Para o alcance desses direitos, o documento mantém a recomendação de sua organização em *campos de experiências*, que são os mesmos da versão anterior, mas anunciados de forma um pouco diferente. Na primeira versão, os campos são apresentados com os objetivos, na segunda versão, cada campo de experiência traz também os *direitos de aprendizagem* e os *objetivos de aprendizagem*, organizados para: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Como exemplo, no campo de experiência *traços, sons, formas e imagens*, os objetivos de aprendizagem para os bebês são EI01TS01[8]: explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos.

Ainda, para além da primeira versão, apresenta aspectos da linguagem escrita na Educação Infantil, propondo que, ao longo de sua trajetória, as crianças possam explorar saberes e conhecimentos da linguagem oral e escrita, bem como aqueles necessários para as transições para o ensino fundamental garantindo a continuidade dos processos de aprendizagens, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vivenciados por elas. Ao final, aponta as condições necessárias para o trabalho pedagógico, também mencionados na primeira versão, mas de forma mais sucinta.

A **versão final** da BNCC (abril de 2017), inicia apresentando um breve panorama histórico da Educação Infantil no Brasil e reforça a importância de sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, sendo salientada que, atuando de maneira complementar à educação familiar, deve promover a inserção da criança em situações de socialização estruturadas, com destaque à importância do brincar.

As duas versões preliminares do documento foram socializadas no site do MEC, para serem submetidas à avaliação e contribuições da população, de modo geral, caracterizando sua construção coletiva. Já, com a terceira versão isso não ocorreu, provavelmente por ter mudado a proposta inicial, e instituído novos princípios e objetivos que não tinham sido avaliados ou discutidos nas versões anteriores, como, por exemplo,

[8] Código alfanumérico: o primeiro par de letras indica a etapa (Educação Infantil=EI),O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), O segundo par de letras indica o campo de experiências: TS = Traços, sons, cores e formas. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência para cada grupo/faixa etária (Fonte: BNCC, BRASIL, 2017).

a apresentação de uma síntese de aprendizagens para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, como a que foi criada nesta última versão.

A última versão mantém, como nas versões anteriores, os *Campos de Experiência*, com a proposta de interligar experiências concretas do dia a dia das crianças com conhecimentos do patrimônio cultural, sendo esses Campos de Experiência, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), com poucas alterações na denominação de alguns, como indicado a seguir: *O eu, o outro, e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas* (na versão anterior: Traços, sons, formas e imagens); *Oralidade e escrita* (na versão anterior: Escuta, fala pensamento e imaginação); e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.

Quanto aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, em relação às versões anteriores, há ampliação de ações, com a justificativa de que as crianças sejam estimuladas a: construir significados sobre si, os outros e o mundo em que vivem; ampliar e diversificar o acesso a bens culturais; participar do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas, elaborando conhecimentos, mas também decidindo e se posicionando; explorar o ambiente da escola e fora dela, ampliando saberes sobre a cultura, por meio das artes, da escrita, da ciência e da tecnologia; se expressar como sujeito dialógico; conhecer-se e construir sua identidade nas diversas situações vivenciadas na instituição escolar, mas também em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL 2017, p. 34). A seguir, são apresentadas comparações entre os direitos de aprendizagem das diferentes versões da BNCC.

Quadro 1: Direitos de aprendizagem BNCC

Direitos de aprendizagem	Versões 1 e2	Versão 3	Considerações
1	Conviver *democraticamente* com outras crianças e adultos, com eles *interagir*, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o *respeito em relação a natureza* a cultura, *as singularidades* e as diferenças entre as pessoas.	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação a cultura e as diferenças entre as pessoas.	Palavras importantes como as destacadas acima acabam mudando, de certo modo, a proposta anterior, considerando que os direitos de aprender a conviver democraticamente, respeitar a natureza e as singularidades dos indivíduos, deveriam fazer parte da formação das pessoas desde a primeira infância.
2	Brincar *cotidianamente* de diversas formas e com diversos parceiros, interagindo com a cultura infantil, construindo conhecimentos e desenvolvendo, sua imaginação sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais	Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	Ao retirar a palavra cotidianamente associada ao brincar, considerando que o mesmo documento já aponta as aprendizagens esperadas para o próximo nível de ensino, pode supor que além do brincar, as práticas devem estar voltadas para as aprendizagens esperadas para as próximas etapas da escolarização.
3	Participar com *protagonismo* tanto no planejamento como na execução de atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos.	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades *propostas pelo educador* quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	Outro destaque pode ser feito com relação ao protagonismo dos alunos que na última versão é substituído pela expressão "participação ativa" ao mesmo tempo que refere que as atividades são propostas pelo educador, indicando um planejamento de ações feitas previamente pelo docente. Na versão anterior havia a ideia de ações propostas no dia a dia, com a participação das crianças.
4	Explorar movimentos, gestos, sons, palavras, historias, objetos, elementos da natureza, e do *ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens***.**	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	Destacamos aqui que, na última versão, foram expandidos os aspectos e espaços a serem explorados, com indicação de áreas e campos de conhecimentos não indicados nas versões anteriores, mas dando abertura para a disciplinarização do conhecimento. Também pode-se destacar que foram suprimidos do texto a menção aos ambientes urbano e do campo, e a interação com os diferentes grupos, sendo essa interação de fundamental importância no contexto educativo.
5	Comunicar com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, *pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam***.**	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	Neste item, ao não ressaltar o incentivo para que as crianças expressem pedidos de ajuda e narrativas de experiências pode criar um temor em professores para lidarem com questões que envolvem, por exemplo, casos de violência sofrida pelas crianças em suas casas e comunidades. Ao dar uma redação mais geral acerca de dúvidas e sentimentos que possam ser expressos pelas crianças, pode empobrecer este direito de aprendizagem que parecia mais abrangente anteriormente.
6	*Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas nas instituições de Educação Infantil*	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar *e em seu contexto familiar e comunitário*.	Com relação a este último direito, a redação deixou-o mais amplo e abrangente do que em versões anteriores, expandindo a importância de constituição de uma imagem positiva de si para além das experiências vivenciadas do ambiente escolar, ao inserir o contexto familiar e comunitário.

Fonte: Produção da autora com os dados da última versão da BNCC Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

Após os destaques apresentados no Quadro 1, chamamos a atenção para o que consideramos diferenças em relação aos direitos de aprendizagem propostos na última versão, sendo que alguns podem ser reconhecidos como perdas em relação às versões anteriores. O que pode implicar maior regulação, menor democracia e menor protagonismo das crianças, considerando o potencial do documento para a reafirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Uma dessas perdas pode ser observada já nas diferentes capas das versões da BNCC. Na versão atual, a diversidade já não é mais tão enfatizada, sendo também as imagens constituídas e constituindo discursos que mostram o direcionamento da BNCC, em relação à formação dos estudantes na Educação Básica.

Figura 2- capas BNCC

Fonte:https://www.google.com.br/search?q=capas+da+bncc&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjn15TWmLjcAhWKhpAKHRnpBroQ_AUICygC&biw=1536&bih=758#imgrc=kkiUsQSQAzQAXM:

Com relação aos *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* para a Educação Infantil, na primeira versão da BNCC, esses apareciam de forma mais geral. Na segunda versão os objetivos são caracterizados para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Na versão final, os objetivos são apontados em função da idade da criança, retomando, diferentemente das versões anteriores, o termo creche, para crianças de 0 a 3 anos e11 meses, enquanto a pré-escola atenderia o ingresso de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Este entendimento sobre a Educação Infantil, parece ter sofrido a maior mudança nesta última versão, pois ao estabelecer objetivos de aprendizagem em relação aos demais

níveis de ensino da Educação Básica, aponta o que seria "normal" ser atendido em determinada idade, reforçando um caráter regulador à Educação Infantil, baseado apenas no desenvolvimento de competências e habilidades de socialização, deixando de levar em consideração que as crianças, especialmente as menores, têm um tempo próprio para se desenvolver. Este se mostra um aspecto estritamente disciplinador do documento, pensando-se o disciplinamento como "um princípio de controle da produção do discurso, uma vez que lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras" (FOUCAULT, 1996, p.36).

Um exemplo dessa situação, pode ser percebida no campo de experiência *o eu o outro e nós*, no objetivo EI01EO01[9] proposto para crianças de zero a 1 ano e 6 meses, ao visar *perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.* Quando se trata do desenvolvimento infantil, é natural a dificuldade de uma criança desta idade se colocar no lugar do outro, pois crianças com esta idade ainda apresentam um comportamento, por vezes, egocêntrico, havendo uma necessidade de um tempo maior para esse deslocamento de olhar de si, para o outro. Segundo Piaget (1951, p. 39), "o egocentrismo infantil é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros".

Também como elemento novo na versão final da BNCC, foi inserida uma *síntese de aprendizagens para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, que, destacadas em cada campo de experiência, propõe o alcance de objetivos para que as crianças tenham "condições favoráveis" para ingressar no Ensino Fundamental. Mesmo destacando que não se constituem como pré-requisitos para o ingresso no nível seguinte da Educação Básica, o documento apresenta como metas, entre outras, as seguintes aprendizagens para a transição para o ensino fundamental:

> a) *O eu, o outro e o nós*: conhecer, respeitar e cumprir regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro ao lidar com conflitos (...)
>
> b) *Corpo, gestos e movimentos*: reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis (...)
>
> c) *Traços, sons, cores e formas*: discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva (...)
>
> d) *Oralidade e escrita*: argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida (...)
>
> e) *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*: utilizar unidades de medida e noções de tempo para responder a necessidades e questões do cotidiano (...)

[9] EI: Educação Infantil; 01: Primeiro/ campo de experiência; EO: o eu o outro e nós; 01: primeiro objetivo.

Com relação à síntese de aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental, é importante ressaltar que essas já eram contempladas na Educação Infantil, sempre levando em consideração que cada criança tem seu tempo próprio de aprender e avançar no seu desenvolvimento. Mas o fato de serem articuladas a metas em um documento oficial, pode fazer com que os/as professores/as se sintam pressionados/as a trabalhar apenas em função das metas, o que seria um equívoco, considerando ser essa a primeira etapa da educação básica, cujo caráter é de desenvolvimento integral do indivíduo, não só de aspectos cognitivos ou de normatização social, como os que são priorizados pelo documento.

Na versão final aprovada pelo CNE, é ressaltada a importância da *intencionalidade educativa* na Educação Infantil, pressupondo o *monitoramento das práticas pedagógicas* e o *acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento* das crianças, mas sem intenção de seleção ou classificação.

Ressalta-se que ao ser suprimido da versão aprovada da BNCC o destaque ao necessário alcance de condições necessárias para o trabalho pedagógico, desloca-se para o trabalho dos professores a responsabilidade dos entes públicos em manter ambientes e condições adequadas para uma educação de qualidade, o que pode ser considerado como *o não dito produzindo o dito*.

O trabalho de pesquisa que estamos realizando, tomando como metodologia a análise de discurso, possibilitou analisarmos os documentos que normatizam, orientam e também instituem a Educação Infantil, olhando para o que está posto, e observa-se que a inclusão da Educação Infantil à Educação Básica, criou uma nova compreensão para o trabalho realizado com crianças de 0-5 anos e, mesmo que o documento "suavize" o que propõe, expressões como *monitoramento* remetem a controle e padronização dessa primeira etapa da escolarização. Nesse sentido, pode-se ver a Educação Infantil como parte de um sistema educacional, entendido como "uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1996, p.44).

Isso tudo não tira o reconhecimento de que a inclusão da Educação Infantil ao documento da BNCC é uma forma de dar visibilidade a esta etapa de escolarização como primeira etapa da Educação Básica, em meio a ações de cuidado e educação.

No entanto, é preciso ficarmos atentos para que as orientações que constam na BNCC, no que se refere a Educação Infantil, não fragmente e disciplinarize esse nível da educação escolar que deve ter como fundamento a integração e vivência dos alunos, como

pressuposto para o conhecimento de mundo e de pertencimento social, considerando que as crianças têm tempos diferentes para conhecer o mundo e aprender.

2.3 Educação Infantil em Pelotas

Localizando o objeto e o espaço do estudo – o atendimento às crianças pequenas na cidade de Pelotas –, lembramos que até o final do século XIX a família era considerada a única responsável pelo atendimento às crianças, sendo o atendimento institucional oferecido apenas em casos de abandono declarado, por meio da Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia e do Asylo de Orphans Nossa Senhora da Conceição (VANTI, 1998).

Para Venzke (2015), a formação docente para a Educação Infantil não é algo recente, uma vez que, na década de 1960, era oferecido no munícipio o Curso de Especialização "Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária", pelo Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, instituição referência na região sul do Estado do Rio Grande do Sul na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio.

O movimento de expansão para o atendimento de crianças pequenas na cidade, contou com a inauguração, em 26 de outubro de 1963, da Escolinha Municipal de Arte, depois designada Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank, em uma das faces da Praça Júlio de Castilhos, atual Parque Dom Antônio Zattera.

A partir de 1999, a instituição, nomeada Escola Municipal Professora Ruth Blank, passou a atender crianças na pré-escola. Em 2001, passou a ser nomeada Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ruth Blank, mas com características distintas das demais EMEIs, uma vez que atendia apenas crianças de quatro a seis anos, na pré-escola (níveis A e B), em turmas diferenciadas nos dois turnos de funcionamento, manhã e tarde, enquanto que nas outras EMEIs eram atendidas crianças de zero a seis anos em turno integral (manhã e tarde). Sobre a criação da escola Ruth Blank, foi encontrado apenas um documento pertencente aos arquivos da antiga Escolinha Municipal de Arte, intitulado "Observações do Relatório da Diretoria de Educação" (1963), com os seguintes registros:

> Em outubro de 1962 a professora Ruth E. Blank, solicitada pela sra. Diretora de Educação, frequentou, em PÔRTO ALEGRE no período de 8 de outubro à 8 de novembro o Curso Intensivo de ARTE na EDUCAÇÃO, realizado na ESCOLINHA DE ARTE da Divisão de Cultura, da Secretaria de Educação e Cultura do R. G. Sul. Ministraram o referido curso grandes e abalisados educadores nacionais e estrangeiros. Por determinação da Sra. Diretora de

> Educação, a professora Ruth E. Blank, organizou o Plano de Criação de uma ESCOLINHA DE ARTE em Pelotas, junto da Diretoria da Educação Municipal.
>
> O curso de preparação para professores municipais, ministrado na Diretoria da Educação Municipal. Objetivo do referido curso: Preparação do material humano para funcionamento da 'ESCOLINHA MUNICIPAL DE ARTE'.
>
> [...] foi criada uma Escolinha Municipal de Arte, funcionando em prédio próprio, na Praça Júlio de Castilhos [...]. O objetivo principal desta Escolinha é tornar a criança mais feliz e o adulto mais sensível à ARTE. Finalidade principal: Educar a criança e reeducar o adulto pela ARTE. (RELATÓRIO contendo o Histórico da Escolinha Municipal de Arte, 1963).

Isso mostra que em Pelotas, por volta da década de 70, já havia iniciativas para a formação docente, no entanto, questões de ordem política adiaram a exigência de formação de professores em nível de graduação para a Educação Infantil, pois, com a expansão da criação de creches de caráter assistencial, a formação de professores em Nível Normal, era suficiente, mas nem sempre respeitada pelos interesses políticos.[10]

> Os documentos escolares pesquisados nas escolas indicam que somente professoras formadas no Curso Normal e, preferencialmente, as que tivessem esse Curso de Especialização poderiam atuar em turmas de Jardim de Infância em Pelotas. Entretanto, o cumprimento da formação no Curso Normal e a especialização em educação pré-primária, como exigência para atuar no Jardim, nem sempre se manteve diante do aumento da demanda e de interesses políticos, dentre outros fatores que podem ser destacados. Porém, deixa claro que a exigência de formação específica não surge apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, mas já era uma preocupação em meados do século XX. O que essa Lei prevê é a exigência de formação para aqueles/as que trabalham na Educação Infantil (atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade – creche e pré-escola) e não apenas dos/as que atuam na pré-escola (atendimento de crianças de quatro a cinco anos). Mesmo assim, o seu cumprimento não atingiu o nível esperado no século XXI; ainda necessita de muitos investimentos em formação inicial de professores/as para se efetivar em sua totalidade. (VENZKE. 2015, p.225)

Em 29 de maio de 1972, através do Decreto nº 864/1972, foi criado o Movimento Assistencial de Pelotas, o qual, na década de 1990, foi designado como Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPEL), a partir da Lei Municipal nº 3.916, de 30 de dezembro de 1994, que, vinculado à Prefeitura Municipal, tinha o objetivo de executar, coordenar e articular as ações municipais na esfera da assistência social, considerando as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Assistência Social (HIRAI, 2000).

Destacamos que o atendimento oferecido às crianças de até seis anos de idade em instituições públicas, ocorreu em função da maior inserção da mulher no mercado de trabalho, desencadeando um movimento nacional para a criação de creches, sendo que,

[10] Conforme relatos informais de professoras que atuaram na educação infantil neste período, na época, a esposa do prefeito era a responsável pela coordenação geral das creches, que não tinham obrigatoriedade de ter profissionais qualificados para a docência, sendo comum solicitar a afiliação ao partido político do governo, às mães que solicitavam vagas nas creches do munícipio.

como já dito, em Pelotas, esse movimento se intensificou a partir do final da década de 70. Segundo Hirai (2000), a primeira creche pública municipal surgiu em 1979, com o nome de Creche Municipal Cruzeiro do Sul (atual Escola Municipal de Educação Infantil José Lins do Rego). Até 1991, foram criadas dezessete creches municipais, gerenciadas pela Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPEL).

> Como em outros lugares do Brasil, havia em Pelotas um tratamento diferenciado para as crianças conforme a sua classe social. As crianças pobres eram atendidas nas Creches Municipais ou assistenciais, enquanto que as crianças das classes média e alta recebiam atendimento em escolas públicas ou privadas que possuíam jardim-de-infância e/ou pré-escola. Nas creches públicas ou assistenciais, as crianças recebiam atendimento em tempo integral (manhã e tarde), geralmente por funcionárias, sendo que a preocupação maior era com o seu cuidado — alimentação, segurança e higiene —, embora as crianças de quatro a seis anos frequentassem turmas de pré-escola na própria instituição. Predominava, então, o trabalho assistencial. Já nas instituições que possuíam jardim-de-infância e/ou pré-escola, as crianças eram atendidas por professoras em um turno (manhã ou tarde) visando ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, preparando-as para o Ensino Fundamental. (VENZKE, p. 158. 2006)

Em 1989, foi realizado o primeiro concurso público para o cargo de Professor I (1ª a 4ª série), mas para preencher vagas na pré-escola, sendo exigido como formação mínima o Curso Normal (curso de magistério em nível médio). Nesse sentido, o caráter assistencialista das creches sofreu um movimento ao pensar o atendimento às crianças em uma perspectiva educacional mais ampla.

No entanto, neste concurso, apenas algumas professoras foram nomeadas para atuar em turmas de pré-escola nas Creches Municipais, enquanto outras foram nomeadas para atuar em escolas da rede municipal de ensino. Para as professoras destinadas a atuar nas pré-escolas, foi promovido um curso voltado para o trabalho pedagógico na pré-escola, por meio de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Católica de Pelotas. O curso intitulado “Educação Infantil: espaço pedagógico”, realizou-se no período de setembro a dezembro de 1994, num total de cento e quarenta horas/aula, visando capacitar essas docentes para atuar nas creches.

Destacamos que, na época, crianças menores de seis anos eram “cuidadas”, por atendentes de creche, as quais não era exigida formação pedagógica, sendo requisitos para exercer a função, ser mulher e gostar de crianças, além de nesses ambientes não serem respeitados um número adequado de crianças de acordo com o tamanho do local como é instituído atualmente nas EMEIs, e para ter acesso a estas creches era preciso comprovar que a mãe trabalhava, sendo assim um direito do familiar apenas, e não da criança de ter um local adequado, segundo relatos informais de professoras que trabalham hoje nas

EMEIs, mas que iniciaram sua carreira em creches assistenciais e que participaram da nossa pesquisa.

Com a promulgação da Lei 9394/96, as Creches Municipais de Pelotas precisaram se adequar às novas exigências, estando entre elas, conforme o Artigo 89, a integração ao sistema de ensino (que deveria ocorrer até o ano de 1999), o que não aconteceu de imediato com a promulgação da lei em 96. A FMAPEL, que contava com a Fundação Assistencial de Pelotas (FASP) para a contratação dos/as funcionários/as das Creches Municipais, perdeu a parceria com a Fundação e teve a falência decretada, sendo extinta em 1999. Com isso, os/as funcionários/as perderam o vínculo empregatício, passando à Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 1999, a responsabilidade de administrar as creches do município.

Assim, em 1999, três anos após a promulgação da LDB (9394/96), que instituiu a Educação Infantil como etapa da educação básica, após o Decreto 4003/1999 de 8 de setembro de 1999, a Prefeitura Municipal de Pelotas passou a designar as vinte e quatro Creches Municipais, como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), seguindo as normas da Resolução nº 246/1999, do Conselho Estadual de Educação.

Destacamos ainda que em 1999, houve o primeiro Concurso Público (nº 05/99) para prover o cargo de Professor da Educação Infantil, com regime de trabalho de quarenta horas/semanais. Após o concurso, professoras que estavam atuando em Escolas de Educação Infantil, mas que tinham prestado concurso para o cargo Professor I (1ª a 4ª série), foram remanejadas para outras escolas de Ensino Fundamental, pois, além de possuírem regime de trabalho de apenas vinte horas/semanais, a sua permanência nas EMEIs caracterizaria desvio de função.

Embora a "substituição" do termo creche por escolas de Educação Infantil, tenha ocorrido há algum tempo, ainda é comum ouvirmos o termo "creche" como sinônimo de Escola de Educação Infantil. No Portal Brasil[11], por exemplo, este termo refere a primeira fase da Educação Infantil, no atendimento de crianças de 0-3 anos. O informativo do Portal destaca que: "Na primeira fase de desenvolvimento, de zero aos três anos, as crianças são atendidas nas creches ou instituições equivalentes. A partir daí, até completar seis anos, frequentam as pré-escolas".

De qualquer modo, é importante apontar que há um movimento de mudança de concepção acerca das creches, pois, em vez de serem consideradas como executoras de

[11] http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche

ações de assistência social ou de apoio a famílias trabalhadoras, "estas instituições passam a fazer parte de um percurso educativo que deve se articular com os outros níveis de ensino formal, e se estender por toda a vida" (BRASIL, 2014).

Nas instituições de ensino que fazem parte deste estudo, as EMEIs do município de Pelotas, as professoras não referem o termo creche em suas falas, o que não deixa de ser uma forma de resistência e defesa ao exercício da profissão[12] de professoras (ao invés de cuidadoras), uma vez que para o ingresso na carreira é exigido formação em curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse reconhecimento implica compreender o espaço da Educação Infantil como educativo, no qual as ações de cuidado deixam de ser associadas apenas ao caráter assistencialista, como historicamente era a concepção das creches quando foram criadas, passando a ser pensadas no âmbito da formação integral das crianças.

> O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Outro aspecto que também pode ser destacado é o de que a estruturação atual das EMEIs, ainda por vezes, sofre resistência por parte de algumas professoras, que tendo atuado como "cuidadoras" em creches[13], têm dificuldade em pensar práticas diferentes das que realizavam. Mas é importante marcar o caráter educativo pretenso para as Escolas de Educação Infantil e problematizar discursos que, após quase duas décadas, ainda mostram resquícios do assistencialismo inerente às creches do município. Diante disso, cabe fazer a seguinte reflexão: não sendo mais assistencialista, qual o papel da escola na infância e na educação de crianças que ingressam na Educação Infantil?

Nas EMEIS da cidade de Pelotas, a organização dos tempos e espaços é estabelecida de acordo com a faixa etária das crianças, obedecendo a seguinte organização de turmas:

- Berçário: Berçário 1 (crianças de 0-1 ano) e Berçário 2 (crianças de 1-2 anos);

[12] Diário de bordo: em uma reunião de coordenadoras quando mencionado o termo creche na educação de 0-3 anos uma professora interviu contra a fala da supervisora, reforçando essa rejeição ao termo por parte das professoras da rede, apesar de reconhecê-lo.

[13] Atualmente o termo creche não é reconhecido pelas professoras na Educação Infantil como representativo do espaço educacional de 0-3 anos, pelo caráter assistencialista com que foram concebidas as creches, em função disso, nesta pesquisa nos referimos ao termo como representativo de uma etapa anterior à criação das EMEIS.

- Maternal: Maternal A ou 1 (crianças de 2-3 anos) e Maternal B ou 2 (crianças de 3-4 anos);
- Pré-escola: Pré A ou 1 (crianças de 4-5 anos) e Pré B ou 2 (crianças de 5-6 anos).

Entre o Berçário e o Maternal em relação à Pré-Escola há diferenças quanto ao número de professores. O atendimento às crianças nos Berçários e Maternais, em função do desfralde e das primeiras falas e passos, exige um número maior de professores e funcionários, podendo chegar a 5 profissionais por turmas de 20 alunos, conforme a Resolução CME Pelotas nº 002/2017, já na pré-escola, a exigência é de uma professora e uma auxiliar para turmas de até 20 crianças, em turno integral. Recentemente foi implantado nas EMEIs o turno parcial, sendo necessário, segundo a Resolução, apenas uma professora para turmas de até 20 alunos.

Com a obrigatoriedade da Pré-escola para crianças a partir dos 4 anos de idade (lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.)[14], outras diferenças podem ser percebidas em relação ao Berçário e Maternal, como a exigência de frequência, cujos relatórios, para os alunos da Pré-escola, precisam ser enviados à Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o número de faltas do trimestre, juntamente com os pareceres sobre o desempenho dos alunos.

> Parágrafo 3º: O controle de frequência pela instituição de educação, na modalidade Pré-escolar, é exigida frequência mínima de 60% do total de horas de acordo com a lei 12.796/13. (PELOTAS, 2017 – Resolução CME nº 002/2017)

No Berçário e Maternal esses aspectos são menos rígidos, pois embora também haja registro de frequência e escrita de pareceres, não há necessidade de encaminhamento à SMED, permanecendo no âmbito da escola. Essa diferença quanto ao controle do que é feito na escola, de certo modo, também marca o trabalho das professoras nos diferentes níveis dentro desta primeira etapa da Educação Básica.

Talvez possamos ter uma ideia do que se espera dos docentes que atuam na Educação Infantil, conhecendo as atribuições para o cargo que constam em edital para concurso, conforme o Quadro 2[15] .

Quadro 2: Atribuições do cargo de professores para a Educação Infantil

[14] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
[15] Grifos meus nos textos do quadro.

A atividade envolve a realização de planejamento, supervisão e execução de programas, orientação coordenação e execução de estudos, pesquisas sobre a questão educacional, contribuindo para o aprimoramento e qualidade do ensino, incluindo *cuidar a criança e orientar o aprendizado em sua plenitude*.

-*Educar e cuidar* de forma indissociável da criança na faixa etária de zero a seis anos;

- Planejar atividades pedagógicas levando em consideração os gostos e preferências da criança, considerando sempre a bagagem de experiências que a criança traz consigo;

- Planejar e desenvolver atividades que atendam *às necessidades, os interesses e as potencialidades* de cada criança;

- Oferecer condições para que a criança seja o sujeito de sua própria evolução;

- Conduzir atividades pedagógicas que levem a criança a agir, falar, criar e experimentar em consonância com suas necessidades, potencialidades e interesses;

- *Valorizar as "produções" da criança*, mesmo que pouco convencionais, promovendo sua autonomia, autoestima e buscando o desenvolvimento pleno;

- Participar da *elaboração da proposta político-pedagógica da escola* e do plano global;

- Buscar atualização permanente para compreender e bem orientar crianças de zero a seis anos, com vistas a adquirir *maiores conhecimentos sobre os direitos das crianças*;

- Participar de /reuniões com a comunidade escolar, equipe escolar e equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação;

- Manter a higiene e organização do espaço educativo;

- Manter contatos frequentes com a família para que ela saiba exatamente *o nível de desenvolvimento de sua criança*;

- *Registrar diariamente a frequência e o desenvolvimento das crianças*;

- Colocar à disposição para quaisquer tarefas que contribuam para a boa administração da escola e para um melhor fazer pedagógico;

- Tratar de forma ética e humana às crianças, independente de sexo, raça ou religião;

- *Zelar pela saúde, higiene e bem-estar da criança* sob seus cuidados, bem como pelas demais crianças da escola;

- Organizar o ambiente escolar de forma a facilitar *o desenvolvimento das atividades na plenitude de suas potencialidades*.

Fonte: Edital concurso 2008[16]

De acordo com Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) o professor precisa atuar na educação das crianças, devendo,

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

É possível notar nas atribuições previstas para a docência na Educação Infantil uma mescla entre cuidar e educar, sendo uma especificidade dos profissionais nesta etapa do ensino, ter a noção de que sua tarefa demanda *zelar pela saúde, higiene e bem-estar*

[16] http://www.pelotas.com.br/interesse_concurso/edital_2008/anexo_I.pdf

da criança sob seus cuidados e pelas demais crianças da escola, mas também planejar e desenvolver atividades pedagógicas para atender as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada criança. Tais aspectos mostram e reforçam a necessária polivalência que os/as professores/as precisam ter para o trabalho com as crianças pequenas.

Como campo interdisciplinar, a Educação Infantil torna-se espaço educativo, no qual as crianças passam a maior parte do dia, em contato direto com seus professores. Sendo assim, fazem perguntas e questionamentos que emergem do cotidiano infantil, exigindo pluralidade de conhecimentos dos profissionais que atuam neste nível do ensino, para responder e atender curiosidades das crianças sobre o mundo que a cerca e sobre a relação com outras pessoas. No entanto, reconhecemos que a formação das professoras para dar conta de múltiplas áreas do conhecimento é um tema complexo e que, de modo algum, pode ser colocado como responsabilidade exclusiva das professoras, mas sabemos, também, que esta demanda recai sobre as docentes, que, muitas vezes, não se sentem capacitadas para abraçar tamanha exigência, remetendo a pensar sobre a formação para a docência em seus cursos de formação, no caso das EMEIS pesquisadas, os cursos de Pedagogia.

No caso dos cursos de formação, em um tempo médio de quatro anos e meio de estudos, os egressos são habilitados a assumir classes de alunos, atendendo demandas de conhecimentos de matemática, português, história, geografia, ciências, entre outros, caracterizando-se como professores polivalentes. Também, no caso da Educação Infantil, os referenciais apontam que:

> [...] o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

O atendimento a essa demanda deve ocorrer mesmo que os professores não se sintam capacitados, pois a sensação de não ter suporte para dar conta de dúvidas (e certezas) acerca de fenômenos do mundo social, pode ser determinante para que as professoras se coloquem em uma zona de conforto, ensinando apenas aquilo que lhe é mais acessível. Conforme Gomes (2009, p.40) é preciso levar em consideração que quando termina o curso de formação, a professora não está totalmente pronta. No exercício da sua profissão, é preciso começar pela compreensão e pelo olhar de si mesmo,

do entendimento do que significa a docência e em qual contexto sócio cultural estão inseridos.

Certamente, muito do que é ensinado na Educação Infantil precede de alguns conhecimentos que fazem parte das experiências de vida dos docentes. Para Pimenta (1997), a identidade profissional dos professores constrói-se com base na significação socialmente construída da profissão e na reafirmação de práticas culturalmente consagradas, mas que continuam sendo significativas. Neste sentido, é objetivo da pesquisa compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos no reconhecimento das docentes sobre o seu papel e das práticas que realizam.

2.4 Educação Infantil e ação docente como espaço de Educação e Cuidado

Nas primeiras etapas da educação básica, em especial na Educação Infantil, é esperado dos professores uma atuação mais "maternal" associada ao cuidado[17], do que "intelectual" associada à educação/ensino. Assim, é comum vermos representações de professores em ações de cuidado com uma postura afetuosa em relação às crianças, e nas representações associadas ao ensino com professores "passando" os conhecimentos ou usando-os para "regar" as mentes das crianças, como pode ser visto, a título de exemplo, nas imagens que seguem.

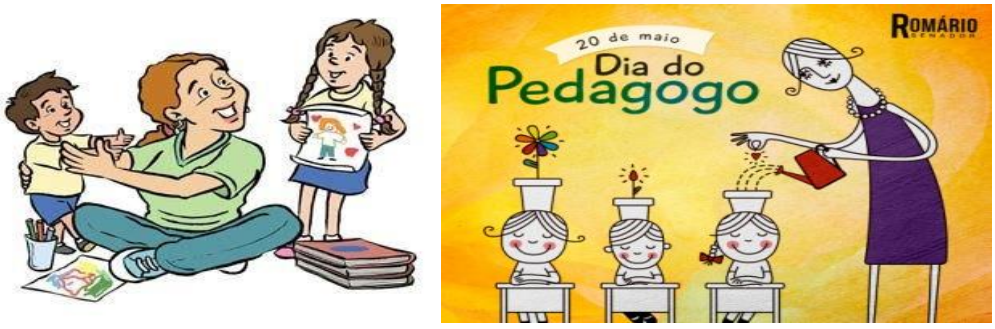


Figura 3- Imagem dos professores na educação e cuidado de crianças pequenas
Fonte:https://www.google.com.br/search?q=desenhos+de+professoras&rlz=1C1CHOE_ptBRBR404BR404&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjdz4XQw-LRAhXMgpAKHVjOBI4Q_AUICCgB

[17] Nas palavras de Martin Heidegger: cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana (BOFF, 1999, p.34).

Nesse sentido, Carvalho (1999, p. 37) relaciona essas representações à constituição das instituições de Educação Infantil como um espaço de atuação do gênero feminino, associando ao trabalho docente o papel maternal da mulher. Por sua vez, estes aspectos atribuem sentidos e significados à educação das crianças pequenas e à docência nestas instituições de ensino, uma vez que as docentes desenvolveriam características e semelhanças às práticas de mães para com seus filhos: cuidado, amor, zelo, doação, dedicação, paciência, carinho, atenção, etc.

Em suas pesquisas sobre a docência na Educação Infantil, Cota (2007) e Campos (2008) utilizam o conceito de *habitus*, a partir de Bourdieu (1983), como um sistema de disposições duráveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações , para explicar a incorporação do cuidado em uma perspectiva materna no trabalho das professoras da Educação Infantil, nomeada como um *habitus* feminino (COTA, 2007) e um *habitus* professoral (CAMPOS, 2008).

Tais concepções sobre as professoras de Educação Infantil precisam ser problematizadas, considerando a necessidade de pensarmos na concepção de cuidado como prática que visa o desenvolvimento integral da criança e não apenas como práticas de preservação da saúde e da ordem. Nesse sentido, a docência na Educação Infantil:

> consiste em atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como "conteúdos" para as situações de construção de conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias. Ser docente é agir como provocadora, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês. (NÖRNBERG 2013, p.109)

Com base nos apontamentos da autora, podemos inferir que a Educação Infantil é permeada pelos momentos de construção de conhecimento e pelas experiências formativas das crianças, ressaltando, ainda, a importância do toque e do contato entre adultos e crianças nessas primeiras fases do desenvolvimento infantil. Destacamos, assim, que as práticas de cuidado, embora não devam ser um fim em si mesmas, se ocupam do desenvolvimento integral da criança, tendo fundamental importância nos processos de ensino e aprendizagem que se estabelecerão ao longo de sua vida.

Em diferentes representações da docência na Educação Infantil, a identidade profissional de professores/as (a maioria são professoras) está intrinsecamente ligada ao cuidado, o que pode ser justificado pelo fato de crianças pequenas necessitarem de afeto

e de cuidado como ponto de partida para o seu desenvolvimento e reconhecimento de mundo. Para Maturana e Rezepka, (2002, p. 66),

> Acariciamo-nos tocando, com as palavras, e desfrutamos da proximidade e do contato corporal. As carícias evocam em nós um bem-estar fisiológico seja por nos acariciarmos com palavras, com o tom de nossas vozes, com nosso olhar, ou com as mãos e o corpo. Em nós a mão é, por assim dizer, um órgão de carícias e o tocar de nossas mãos é fisiologicamente terapêutico.

A relação afetiva entre professores/as e alunos, especialmente na Educação Infantil, é importante e necessária, e reconhece-se que essa marca histórica do papel dos/das professores/as associado ao cuidado de crianças pequenas, por vezes, dificulta aos docentes reconhecerem-se como tendo funções na escola que vão além da atuação de cuidador/a, desconsiderando ser esse um espaço, também, de tratamento de conhecimentos que podem auxiliar as crianças a entenderem melhor o mundo em que vivem, fazendo perguntas e demonstrando ter curiosidade sobre o seu cotidiano, mas também sobre outros cotidianos.

As ações de cuidado, no sentido de cuidar para preservar a saúde, a integridade física e o bom relacionamento com outras crianças, tomam bastante tempo dos professores e, o que associado a outros fatores como a desmotivação em função da falta de reconhecimento e dos baixos salários podem levar as docentes à exaustão, considerando que precisem buscar um terceiro turno de trabalho. Isso faz com que o atendimento às "urgências" das crianças em ter respostas para perguntas simples do seu dia a dia, muitas vezes, sejam deixadas "para depois", pois poderiam demandar conhecimentos e disponibilidade de tempo dos professores para ouvir, responder/explicar que, muitas vezes, eles não dispõem.

Como exemplo do que estamos apontando, pensemos na seguinte cena: a criança pergunta "por que a caixinha no canto da sala (o sensor de alarme) fica piscando? (luz vermelha)"[18]. Para explicar o "fenômeno" a professora poderia inicialmente instigar o imaginário da criança conhecendo o que pensam sobre o que veem, fazendo-a refletir sobre os usos e diversas possibilidades daquele mecanismo para, a partir disso, se apoiar em algum conhecimento sobre ondas eletromagnéticas, luz, movimento e som, entre outros, para explicar às crianças, dentro do seu nível de compreensão, o princípio de funcionamento dos sensores de alarme existentes em algumas escolas (mas também em casas, no comércio, etc.).

[18] Registro extraído do diário de bordo da pesquisadora.

No entanto, podendo não se sentir em condições de responder ou não tendo tempo para explicar ou para instigar as crianças a pensar sobre o que estão perguntando, é possível surgir uma "explicação" mais simples: "a luz vermelha é o olhar do Papai Noel para o comportamento das crianças, e saber quem merece ganhar presentes no Natal".

Nesse sentido, "explicações" como a criada neste cenário, não facilitam a compreensão de mundo pela criança, além de limitar o conhecimento de novas palavras e de possibilidades imaginativas, perdendo a oportunidade de, nesta etapa da Educação Básica, promover o desenvolvimento cognitivo da criança, a partir dos conhecimentos que as crianças já têm, ampliando e modificando esses aos novos conhecimentos explicativos dos acontecimentos e fatos do dia a dia.

O desenvolvimento integral da criança deve contemplar desde os aspectos do bem-estar físico ou moral, como o associado durante anos ao atendimento das classes sociais mais pobres, mas também o desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Para Kulmann (2000), a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da Educação Infantil brasileira.

No artigo "Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas", Tiriba (2005) aponta algumas questões sobre o binômio educar e cuidar, associado à divisão entre cultura e natureza, e sobre a figura da mulher no espaço escolar. Para Tiriba (2005), o "divórcio" entre cuidar e curar (atividade da medicina) corresponderia, na Educação Infantil, ao "divórcio" entre cuidar e educar.

Sabemos que a questão do cuidado é bastante difundida quando se fala em educação de crianças de 0-5 anos. Montenegro (2001), em pesquisa sobre a origem das palavras cuidar e cuidado, destaca que as palavras cuidar e pensar vêm da mesma raiz cogitare, e explica,

> (...) O verbo cogitare tem sua origem em co-agitare e passou a designar a agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa. É curioso notar como este verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho em suas Confissões: "a inteligência reivindicou como próprio este verbo (cogito), de tal maneira que só ao ato de coligir (cogere) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama pensar (cogitare). (p. 72)

Cogitare e cuidare, antes do século XIII, possuíam o mesmo significado, ligados à inteligência e ao pensar da mesma forma que à vontade e ao sentir. Com o passar do tempo, com as mudanças sociais, a emergência da ciência, a crítica ao modelo teocêntrico, entre outros fatores culturais, a palavra cogitare foi substituída por pensare. Nesse sentido,

as ações de cuidado são também ações intelectuais que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

No caso da Educação Infantil, além do discurso assistencialista que lhe confere um reconhecimento de lugar onde famílias pobres "deixam" as crianças para trabalhar, há outros discursos em jogo, como o que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da escolarização na Educação Básica, na qual se constitui o lugar da criança escolarizada como um/a estudante. De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI),

> A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (BRASIL, 2006, p.9)

A educação compreendida como um direito da criança, implica ter o Estado o dever de assegurar esse direito à criança e ao adolescente, iniciando pelo atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, inciso IV Artigo 54,).

> Estar na escola é um direito de toda criança desde o seu nascimento. Este direito está assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e registrado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (BRASIL, 2014, p.1)

Considerar a função de cuidar como sendo parte intrínseca da função educativa, aponta uma mudança na concepção da educação de crianças pequenas. Com a dimensão da educação articulada à dimensão do cuidado, foi necessário haver mudança no perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil, não bastando mais apenas cuidar do bem-estar das crianças, bem como não sendo suficiente para o exercício da função, ter experiência com crianças ou "vocação" para cuida-las[19].

Com a configuração da Educação Infantil, voltada para a educar/cuidar, a formação para o exercício da ação docente, em cursos Normal e em cursos de Licenciatura em Pedagogia, precisa ser constantemente repensada, pois, há uma nova dimensão do trabalho docente, ao considerar que crianças, desde muito pequenas, tornam-se estudantes que têm, principalmente na escola, seu desenvolvimento motor e intelectual, ao mesmo tempo que ambiciona desenvolver pensamento autônomo e critico desde a tenra idade.

Destacamos neste sentido, a importância de entender a escola como espaço educativo, compreendendo ações de cuidado e de educação, o que implica o

[19] No caso do município de Pelotas, eram "aproveitadas" nas creches, as funcionárias públicas responsáveis pela limpeza urbana que eram mães ou tinham experiência no cuidado com crianças, de acordo com relatos informais das professoras pesquisadas que atuam desde o tempo das creches.

desenvolvimento de aprendizagens por um/a professor/a, sem deixar de considerar que a educação, também, se faz em outros espaços, como nos lares, nas instituições religiosas, nas mídias, etc., e em muitas práticas sociais, em todas as etapas de formação do indivíduo.

Voltando à discussão sobre o papel das creches como lugar para o cuidado de crianças, tomamos como referência para nosso pensamento as considerações de Craidy (2002, p. 61), considerando que as creches "sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las". Por certo, educação e cuidado sempre estiveram intrinsecamente ligadas nas instituições educativas como as creches e as pré-escolas, anteriores à caracterização desse nível de ensino como pertencente à Educação Básica.

Kuhlmann (2000) também destaca ser um equívoco atribuir caráter educativo à educação de crianças pequenas apenas nas últimas décadas do século XX, e destaca que a diferenciação entre as creches[20] e as pré-escolas, era que as primeiras eram destinadas aos mais pobres, e as últimas destinadas às classes mais abastadas, diz o autor:

> (O que) diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. (KUHLMANN, 2000, p.54)

Neste sentido, como já dito, destaca a criação das creches como tendo um forte caráter assistencialista que, ainda hoje, se manifestaria em escolas de Educação Infantil, na "proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só de famílias, mas também das crianças das classes populares" (KUHLMANN, 2000, p.54).

> Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN 2000, p.6)

A inclusão da Educação Infantil à Educação Básica, promoveu a escolarização mais cedo de crianças, implicando contar com professores para a realização de ações em um movimento de adequação a esta mudança em um espaço de tempo relativamente curto, mas que torna necessário problematizar discursos que validam a educação de

[20] Atualmente, o atendimento a crianças de 0-3 anos, nas EMEIS de Pelotas, é realizado pelo Berçário e Maternal (equivalente a denominação de creches nos documentos legais sobre Educação Infantil como, por exemplo, na Base nacional comum curricular) (BRASIL, 2017)

crianças pequenas apenas às mulheres, perpetuando a representação do cuidado maternal, especialmente nas classes populares. O que dificulta, por vezes, reconhecer a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento de criatividade e de aprendizagens.

Propor que a criança seja cuidada e que esse cuidado esteja voltado para a sua formação e desenvolvimento, implica oportunizar a realização de ações também para o seu desenvolvimento cognitivo, tornando a integração entre cuidado e educação uma luta pelos direitos de aprendizagem das crianças, especialmente de crianças de classes menos favorecidas, que, muitas vezes, em seus lares não são ouvidas e não tem seus questionamentos considerados, ao contrário das crianças advindas de classes mais abastadas, que, normalmente, têm acesso, desde cedo, a bens culturais e maiores possibilidades de compreender o mundo e os acontecimentos cotidianos.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil,

> O desenvolvimento integral depende dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso e conhecimento variados. (BRASIL, 1998, p. 24)

É importante ressaltar que historicamente a escolarização das crianças está associada ao controle e subordinação dos corpos e das mentes, estando essa concepção na construção da lógica da escola, o que pode dificultar a compreensão da relação entre cuidado e educação, na Educação Infantil. Pois, independentemente dos laços de afetividade entre professores e alunos, as práticas pressupõem o controle de corpos e o cuidado para o bem-estar da criança, expressos por meio de rotinas e regras de convivência e socialização, visando formar as crianças para o convívio em sociedade.

> (...)A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. (...) O corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se toma ao mesmo tempo produtivo e submisso. (BUJES 2000, p.28)

Nesse sentido, assim como a infância, a escola seria uma construção social criada como mecanismo de doutrinação de corpos, de modo análogo às prisões e aos manicômios (FOUCAULT, 2008). Para esse autor,

> A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (p.121)

Em sua obra, Foucault considera ser propósito inicial da educação, regular a vida e a sociedade a fim de organizá-la, sendo essa a base da fundação das instituições de ensino, justificando a existência de regras para que seja possível o convívio de muitas

crianças/alunos em um mesmo espaço. Mas até que ponto essas regras implicam cuidado que vão além do disciplinamento dos corpos? Como se organizam e estendem para outras práticas na vida social? Podem ser vistos como modos de controle e regulação?

De acordo com Bujes (2000), a Educação Infantil surge no contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na Europa, consolidando novos arranjos sociais e novas compreensões acerca dos papéis dos sujeitos e das instituições sociais, assim,

> A necessidade de regulação estatal e de controle das famílias, no período inicial da idade moderna, vem explicar o surgimento de práticas de educação de pais e mães e das famílias e a definição de espaços próprios para a educação de seus filhos. (BUJES 2000, p.27)

Isso nos leva a olhar para as mudanças sociais e culturais que possibilitaram a instituição da Educação Infantil como espaço, tanto para fins educativos, de cuidado e de educação, como também como forma de institucionalização das novas infâncias que emergem em uma sociedade que "corre contra o tempo".

> A função da família muda neste quadro e se instalam paulatinamente uma nova compreensão das relações de parentesco e um significado diferenciado de infância. Novos raciocínios sobre a educação da criança pequena: sua desejabilidade, seus limites, suas potencialidades. (...) Os corpos e as mentes infantis tomam-se objeto da ciência. (BUJES 2000, p.28)

Ao final do século XX e início do século XXI, em meio ao surgimento de um verdadeiro mercado global e associado às tecnologias digitais, há uma revolução cultural, com o compartilhamento de informações e a interação entre as pessoas, sem a necessidade da presença física.

Com isso, os tempos se tornam cada vez mais "elásticos", pois conseguimos fazer uma infinidade de atividades simultâneas que modificam aspectos da vida local e cotidiana, nos tornando vítimas e não gestoras de mudanças sociais. A; cultura, que passa a mediar nossas condutas, prolifera instrumentos de vigilância que modelam nossos comportamentos e modos de vida. Diante disso, mesmo que a escola não exerça poder regulador sobre as vidas das pessoas como, por exemplo, as instituições prisionais o fazem, ainda, assim, se constitui como forma de regulação social (HALL, 1997).

Ao reconhecer o papel da cultura nas práticas da escola, é possível ver a regulação dessas práticas, pelos meios de comunicação, pela economia, pelo mercado e pelo estado, entre outros, que buscam direcionar atitudes e comportamentos sociais, em meio aos discursos de "liberdade e escolha" e "disciplina e restrição".

Nesse contexto, para Hall (1997), discursos que circulam em diferentes artefatos culturais nos instigam a ser da forma como dizem que somos, nos instituindo como sujeitos que "inventam" verdades. Desta forma, uma maior abertura do mercado de

trabalho para as mulheres e o incentivo a políticas para a formação de professores, gerou múltiplas jornadas de trabalho, mas também um maior gerenciamento a diferentes atividades, estando, entre outras, o cuidado com o corpo pela prática de esportes ou pelo consumo de bens e serviços.

Isso tudo têm efeitos no modo como as crianças se desenvolvem, pois, ao mesmo tempo que são cercadas de estímulos, são, também, expostas a uma rotina frenética de atividades (brincar, estudar, dançar, praticar esportes, jogar no computador, estudar idiomas, etc), ações que passam a fazer parte das demandas da escola que, por sua vez, não consegue atender a todas elas, especialmente em se tratando de escolas públicas.

De qualquer modo, há uma "cobrança" por parte da sociedade para que a escola atenda necessidades de formação das crianças, em um discurso pedagógico da educação integral que, junto a um discurso político assistencialista à família trabalhadora e a um discurso midiático que valoriza o papel social da criança, constitui uma rede discursiva que recontextualiza o discurso do cuidado da creche (para o bem estar) para o discurso da escolarização na Educação Infantil, como sendo um espaço de desenvolvimento de habilidades, de criatividade e de aprendizagens das crianças.

Vê-se, assim, a escola se impondo como instituição importante que, mesmo sendo vista por alguns como "ultrapassada" e inadequada em relação aos avanços tecnológicos, se mantem importante como espaço educativo e de socialização das crianças, desde muito cedo, desenvolvendo ações que conciliem cuidado e educação para um desenvolvimento pleno de cada criança.

3 DISCURSO E PRÁTICA DISCURSIVA COMO PRINCIPIO TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico para a realização da pesquisa, indicando o discurso e a análise do discurso como pressuposto para a compreensão da constituição de modos de ser e exercer a docência como prática social.

Ao propor compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na representação e identidade docente e nas práticas das professoras, a pesquisa, de cunho qualitativo, buscou:

> descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2005, p.80)

Nas seções que seguem, apresentamos as noções de discurso e enunciado nos aproximando das considerações de Michel Foucault para compreender o que é dito pelas professoras e pelos discursos que constituem a Educação Infantil de Pelotas, em seguida trazemos os espaços e sujeitos da pesquisa e por fim as ações desenvolvidas.

3.1 Discurso e enunciado em Michel Foucault

A intenção de analisar discursos que constituem a Educação Infantil como espaço de cuidado e educação representados nas práticas das professoras, se baseia na noção foucaultiana de discurso, considerando especialmente o que, em uma dada época, está na "Ordem do discurso" (FOUCAULT, 1996), sendo o discurso sempre produzido em meio a relações de poder, como apontado pelo autor na obra "História da sexualidade", na qual é referido um duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, permanecendo a ideia do discurso como constitutivo da realidade em meio a relações de poder que, por sua vez, produzem inúmeros saberes.

Ainda, no início de sua obra, em "As palavras e as coisas" (1985) e em "A Arqueologia do saber" (2008), o autor destaca a produtividade do discurso na compreensão de significados, como tentamos fazer neste trabalho, ao analisar documentos oficiais e narrativas de professoras que atuam na Educação Infantil, considerando os discursos como "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (FOUCAULT, 2008, p. 60). Assim, os discursos, mais do que utilizar signos

para designar coisas, os tornam “irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p.56).

Em seus textos, Foucault não pretende explicar claramente, e nem criar conceitos sobre o que seria ou não um discurso, pois para ele é mais importante o “como” do que “o quê”, e aponta que os discursos produzem a história sobre a qual falam.

Para Fischer (1996 p. 103), o discurso constitui práticas em meio a relações de poder e saber, sendo que as regras de formação de conceitos não estão na mente ou na consciência dos indivíduos, mas são instituídos em discursos. Ressalta, ainda, que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras dadas historicamente, que ditam as verdades de uma dada época, pois as coisas ditas estão associadas a dinâmicas de poder e saber de um determinado tempo.

Destacamos que, para Foucault, a noção de sujeito não tem uma essência, sendo sua subjetividade constituída no (e pelo) discurso. Em função disso, a análise do discurso é mais do que uma busca por desvelar a verdade dos discursos, é um repensar sobre os efeitos dos discursos na constituição dos sujeitos. Nesse sentido, os sujeitos são produzidos em meio a discursos com os quais têm contato, em práticas cotidianas ou por meio das mídias, entre outros.

Buscamos mostrar, então, como os discursos operam na constituição da Educação Infantil, em práticas de educação e cuidado, bem como o modo como é reconhecida na atualidade, em relação como foi pensada em outros tempos. Entende-se que o discurso e a linguagem são lugares de lutas permanentes que produzem subjetividades, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (...)” (FOUCAULT, 2004, p. 236), levando-nos a compreendê-la como produzida na (e pela) interpelação de discursos que nos fazem pensar e agir, determinando nossos modos de ser e de viver.

Segundo Silva (1998, p. 10), “a subjetividade e as relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura das relações de poder; ela não pode, pois, fundar uma ação contra o poder (...)”, o que torna a noção de subjetividade intimamente vinculada a um discurso que a produz como tal. Para Foucault (1997, p. 110),

> A história da subjetividade havia sido empreendida ao se estudar as separações operadas na sociedade em nome da loucura, da doença, da delinquência e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal; havia sido empreendida também ao tentar determinar os modos de objetivação dos sujeitos em saberes, como os que dizem respeito à linguagem, ao trabalho e à vida.

Para Foucault (2002, p. 510), o discurso nos faz encarar de perto "uma verdade abaixo de toda verdade, a mais próxima do nascimento da subjetividade", uma verdade constituída pelos enunciados em uma dada época e contexto social e cultural, ao qual estamos inseridos, considerando que as coisas passam a existir quando são faladas.

Esse processo de subjetivação aos discursos, passa pelos enunciados, elementos constitutivos dos discursos que são raros, podendo se repetir em diferentes formações discursivas (FOUCAULT, 2008). O autor refere a complexidade da função enunciativa, explicando que:

> Encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os atos de fala que podemos isolar, como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente também. (FOUCAULT, 2008, p. 95)

Fischer (1996) complementa, enfatizando que os enunciados se diferenciam dos atos de fala, das frases, proposições ou palavras por não serem imediatamente visíveis, mas também por não estarem inteiramente ocultos, afirmando que, para Foucault (2008, p. 126),

> Por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa contravenção do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo.

O autor destaca, ainda, que os enunciados se transmitem e se conservam, eles têm um valor, dos quais procuramos nos apropriar, repetindo, reproduzindo e transformando-os. Veiga-Neto (2003, p. 113) reitera essa compreensão, dizendo que os enunciados funcionam como "manifestações de um saber e que, por isso, são aceitos, repetidos e transmitidos".

No caso da pesquisa realizada, enunciados dos discursos sobre a educação de crianças pequenas na escola, se repetem e se conservam em diferentes momentos históricos, sendo possível serem reconhecidos no sistema escolar que compreende a Educação Infantil como parte da Educação Básica, quando as crianças pequenas passaram a ser escolarizadas, pertencendo a um nível da educação escolar que antes não existia, como podemos perceber ao longo da história da Educação Infantil neste município.

Considerando que os enunciados operam entre outros enunciados, em uma ou mais redes discursivas, é "preciso saber a que se refere o enunciado e qual é seu espaço de correlações" (FOUCAULT, 2008, p. 108), pois um enunciado sempre se relaciona a um correlato do enunciado, definido como "um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas".

O enunciado estaria, assim, ligado a um referencial, constituído por

> Leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 110-111).

Para esse autor, o discurso seria um conjunto de enunciados na medida que se apoiem em uma mesma formação discursiva, assim, o lugar de onde se fala também acaba construindo os enunciados, tais como enunciados do campo médico, político, pedagógico ou científico, entre outros. Para ele,

> Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados (...), não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados (...) pelo conjunto de formulações cujo status é compartilhado pelo enunciado em questão, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro... (p. 119-120,).

Sendo os enunciados raros, não óbvios nem exclusivos, podemos pensá-los e problematizá-los a partir de suas condições de existência e seus efeitos de verdade, procurando ver como emergem em detrimento de outros que são excluídos, rejeitados e considerados falsos em determinadas circunstâncias. Desta forma, descrever enunciados é entender como o que é dito se torna um acontecimento específico em um determinado momento e contexto social.

Neste sentido, e voltando aos discursos sobre a Educação Infantil, destacamos marcas de um discurso pedagógico que remete ao cuidado como um direito dos pais, um enunciado presente também do discurso médico, nas orientações de práticas de cuidados específicos e constantes às crianças pequenas, ou, ainda, do discurso político que refere a construção de "creches" em promessas de campanha política, como prioridade para que os pais possam "deixar" as crianças enquanto estão trabalhando.

O que não deixa de ser um direito social dos trabalhadores urbanos e rurais, conforme previsto no Art. 6º, inciso XXV, garantindo a igualdade de oportunidades para homens e mulheres (BRASIL, 1988 in HADDAD, 2002). O reconhecimento dessa instituição, que atende a um duplo direito de educação infantil e de cuidado dos filhos dos trabalhadores e a gradativa, mas lenta, ampliação de vagas faz com que a demanda seja sempre superior à oferta.

Este número insuficiente deste serviço público para a infância restringe as possibilidades de escolha por parte da família, submetendo-a a uma situação de espera

por uma vaga nas EMEIs. Sendo sorteados para as vagas, os pais podem se sentir gratos, sobretudo, quando a escola pública é a única opção da família, reproduzindo a ideia de um "favor", em detrimento do reconhecimento de um direito da criança e, consequentemente, da família.

Um exemplo disso, pode ser reconhecido na fala de um candidato à prefeitura da cidade de Pelotas, quando em campanha eleitoral, em 2016, prometia aumentar o número de "creches" para garantir um direito aos pais de contar com boa alimentação e estrutura de cuidado para seus filhos, com a possibilidade de estender o horário de permanência das crianças nas "creches" (atualmente as crianças permanecem em torno de dez horas por dia nas EMEIs).

Sabe-se que esse discurso interpela os pais que aguardam essas vagas, fazendo mais sentido do que outros discursos. No caso da Educação Infantil, é provável que esses pais vejam essa etapa da Educação Básica como um direito seu apenas, já que é referido como sendo um espaço para acolher e cuidar das crianças. Tal compreensão pode ser vislumbrada nas inúmeras reclamações e manifestações de pais, por ocasião de greves ou paralisações de professores, uma vez que consideram que *se as crianças estão em turno integral é por que não têm onde deixar os filhos enquanto trabalham*, ou manifestando ser *uma palhaçada* [a paralisação] *com pais que precisam conseguir alguém para cuidar dos filhos enquanto estão no trabalho*[21].

Essas falas reforçam o modo como os pais veem a escola como sendo um lugar para deixar as crianças enquanto trabalham. Talvez, em função da instituição de EMEIs ser recente, as propostas políticas eleitoreiras ainda referem a escola como sendo um direito apenas dos pais, e não também das crianças. O fato é que esse discurso recorrente acaba contrapondo outros discursos que reconhecem a Educação Infantil como espaço educativo, com ações que ultrapassam o cuidado com o bem-estar e para controlar o comportamento das crianças.

> Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FOUCAULT 2008, p.70).

Ao tratar a formação das modalidades discursivas, Foucault (2008) destaca que, dependendo do lugar do sujeito do discurso, este é tomado como verdade, como são, por exemplo, o discurso político de governantes e futuros governantes, que ao tomar como

[21] Falas extraídas de um grupo de mães nas redes sociais de uma EMEI da cidade.

verdade a ideia de ser a escola uma necessidade e direito dos pais, possivelmente, contribua para que pais e professores (em algumas de suas práticas) não reconheçam a Educação Infantil como direito de desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Neste sentido, ao tratar sobre a "propriedade dos discursos", Fischer (1996) considera que alguns sujeitos têm autoridade de falar sobre determinados assuntos, dependendo dos locais de fala que ocupam. Isso pode ser reconhecido nos discursos médico e político, pois esses ditam verdades da área de saúde e da área social, sendo bastante valorizados.

É em meio a discursos (e seus enunciados) que são estabelecidos "conceitos" e "verdades" sobre o espaço educacional de crianças pequenas e sobre a função das professoras da Educação Infantil, com discursos que as veem apenas como cuidadoras, enquanto outros se contrapõem, considerando que teriam a função de ouvir, pensar e ensinar, respeitando os tempos, contextos e necessidades das crianças, sendo em meio a diferentes discursos que este nível de ensino foi se instituindo no munícipio de Pelotas, como primeira etapa da Educação Básica.

Essas considerações ajudam a compreender a dificuldade em ver a Educação Infantil em uma outra perspectiva, para além do cuidado com o bem estar das crianças, embora a emergência do enunciado de práticas de cuidado como atribuição da Educação Infantil, entre em tensionamento com práticas educativas mais amplas, considerando o cuidado em outra dimensão: para atender ao desenvolvimento da criança, em um enunciado que é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto (FOUCAULT, 2008), presente no discurso pedagógico que, ora reforça a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, ora contrapõe a ideia de propor muitas atividades de ensino neste início do processo de escolarização, com a justificativa de que essa ênfase deve ser dada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No caso das EMEIs em Pelotas, há um movimento em torno de uma nova configuração sobre o papel desses espaços, que passariam a ter a função de garantir o direito das crianças de se desenvolverem, sendo cuidadas, mas também sendo vistas como sujeitos "aprendentes", cuja escolarização precoce precisa ser pensada a partir das necessidades para o desenvolvimento integral da criança, incluindo as necessidades afetivas.

Sobre a importância da reflexão sobre o trabalho docente de educação e cuidado trabalhados de forma integrada na Educação Infantil, em evento da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas para a formação continuada de professores, realizado em

setembro de 2017, a palestrante Jussara Hoffmann[22] chamou a atenção de que *gostar de crianças ou ter filhos pequenos não habilitaria para o exercício de professor/a*[23], enfatizando a necessidade do preparação dos professores em atuação na Educação Infantil.

O trabalho docente na Educação Infantil envolve crianças que têm curiosidades sobre o mundo e expressam isso na forma de perguntas, ou precisam ser motivadas a fazer perguntas, sendo a escola um espaço que pode valorizar essa forma de reconhecimento do mundo e do seu lugar nesse mundo. Considerar como oportunidade de interação com a educação escolar o conhecimento que as crianças têm, possibilita aos professores repensar o seu papel na escolarização "precoce" dessas crianças.

> O convite de Foucault é que nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente, libertando-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. (FISCHER, 1996, p. 122)

3.2 Espaços e sujeitos da pesquisa

A pesquisa envolve três EMEIs do município de Pelotas. A EMEI A contava na época da entrevista, com 5 professoras (1 licenciada em geografia e 4 licenciadas em pedagogia), 1 diretora, 1 orientadora (que trabalha nas EMEIs A e B), 1 coordenadora e 9 funcionários (4 auxiliares de educação, 2 serventes, 2 merendeiras e 1 agente administrativo), ao todo são 17 profissionais para o atendimento de 46 alunos.[24]

Quadro 3: Professores e auxiliares da EMEI A

Professores e auxiliares por turma de alunos EMEI A:				
Turma:	**Nº de crianças:**	**Professores:**	**Auxiliares de Ed. Infantil:**	**Participantes da pesquisa:**
Maternal 1	08	1professoras	1 auxiliar	PA2[25]
Maternal 2	08	1 professoras	1 auxiliar	PA1, PA7
Pré 1ª	14	1 professora	1 auxiliar[26]	PA3, PA6

[22] Jussara Hoffmann é uma das maiores especialistas em avaliação da aprendizagem do país. Graduada em Letras pela UFRGS em 1974, a partir de 1986, como Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS, instituição na qual dedicou-se aos estudos e pesquisas sobre Avaliação Mediadora e Educação Infantil. Reconhecida por suas contribuições à melhoria da educação no país, é autora de vários livros sobre o tema de seus estudos.

[23] Extraído do diário de campo da pesquisadora.

[24] Atualmente a escola foi ampliada e tem mais que o dobro de professores, funcionários e crianças atendidas.

[25] Sigla PA2 (P: professora; A: escola; 2: número de identificação).

[26] Na pesquisa exploratória algumas auxiliares de Educação Infantil também formadas em pedagogia participaram do estudo.

Pré 1B	14	1 professora	1 auxiliar	PA4
No estudo exploratório também participaram a diretora: PA5, e a coordenadora: PA8				

Fonte: produção da autora

A EMEI B conta com 9 professoras (7 licenciadas em pedagogia, sendo que 2 também cursaram o Normal; 1 licenciada em Letras e 1 licenciada em Geografia), 1 diretora, 1 coordenadora, 1 orientadora e 12 funcionários (6 auxiliares de educação, 2 serventes, 3 merendeiras e 1 agente administrativo), sendo ao todo 24 profissionais para o atendimento de 63 alunos. Ambas funcionando em prédios alugados desde o ano 2016, por conta de reformas em seus prédios de origem.[27]

Quadro 4: Professores e auxiliares da EMEI B

Professores e auxiliares por turma de alunos EMEI B:				
Turma:	**Nº de crianças:**	**Professores:**	**Auxiliares Ed.Infantil**	**Participantes da pesquisa:**
Berçário	10	1 professora	2 auxiliares	PB1
Maternal 1	09	1professora	2 auxiliares[28]	PB2
Maternal 2	10	2 professoras	----------	PB3, PB5
Pré 1ª	11	2 professoras	1 auxiliar[29]	PB4, PB6
Pré 2ª	12	1 professora	1 auxiliar	PB7
Pré 2B	10	2 professoras	----------	PB9, PB8

Fonte: produção da autora

A EMEI C, como as demais escolas, também localizada na zona norte da cidade, é onde a professora pesquisadora passou a atuar como Coordenadora Pedagógica, a partir de 2017. Quanto aos recursos humanos para atendimento aos alunos, a escola conta com um quadro de 31 profissionais, sendo 9 professoras, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 orientadora educacional, 11 auxiliares de Educação Infantil, 3 merendeiros, 2 oficiais administrativos e 3 serventes, para o atendimento de 120 alunos.

Algumas professoras atuam nesta escola (escola C) desde a sua transformação de creche em escola de Educação Infantil, o que auxiliou a compreensão do movimento de mudança do papel de instituições de acolhimento e cuidado de crianças pequenas para a

[27] Dados coletados na época da pesquisa em novembro de 2016.
[28] Turma com aluno com laudo tem mais um profissional, para o atendimento do aluno.
[29] Turma com aluno com laudo tem mais um profissional, para o atendimento do aluno.

escolarização dessas crianças, na rede municipal da cidade de Pelotas. A seguir mostramos a distribuição de professores e de auxiliares por turmas de alunos:

Quadro 5: Professores e auxiliares da EMEI C

Professores e auxiliares por turma de alunos EMEI C:				
Turma:	**Nº de crianças:**	**Professores:**	**Auxiliares Ed. Infantil**	**Participantes da pesquisa:**
Berçário	20	2 professoras	3 auxiliares	
Maternal 1	20	2 professoras	2 auxiliares	PC4
Maternal 2	20	2 professoras	2 auxiliares	PC5
Pré 1ª	20	1 professora	1 auxiliar	PC1
Pré 2ª	20	1 professora	2 auxiliares (dois alunos com laudo médico[30])	PC2
Pré 2B	20	1 professora	1 auxiliar	PC3

Fonte: produção da autora

A EMEI C foi uma das escolas que passou por reformas nos últimos anos, tendo um espaço físico com melhor estrutura, em comparação com as outras escolas pesquisadas. A escola possui ambientes adequados, são seis salas de aula, amplo pátio externo coberto e praça (sem cobertura), brinquedoteca, refeitório, sala de vídeo e biblioteca, além de um espaço destinado para a direção e secretaria.

Em relação as escolas pesquisadas destacamos que as turmas têm no máximo 20 alunos, mas esse número pode exceder, como no Maternal B da escola C (2017) que, com 22 alunos, extrapola a relação adequada do número de crianças ao espaço físico. Esse número maior de alunos ocorre em função de mandatos judiciais que determinam a inclusão de alunos nas turmas[31], o que se deve, em parte, às longas listas de suplentes[32] que tentam vagas nas EMEIs, e que não conseguem ser incluídas, principalmente nos

[30] Alunos que apresentam algum tipo de deficiência comprovada por laudo médico, e por lei tem direito a um atendimento diferenciado, no caso da EMEI C, havia, na mesma turma, um aluno cadeirante (laudo para epilepsia) e um aluno com dificuldade de locomoção e de motricidade. Destaca-se que sem o laudo, mesmo que, visivelmente, o aluno apresente alguma dificuldade, não é disponibilizado mais um profissional.

[31] Sendo um direito garantido por lei, se a família solicitar o acesso à escola.

[32] Nos Berçários e Maternais o ingresso das crianças é feito por sorteio, que são realizados anualmente, por não existirem ainda vagas suficientes para todas as crianças destas faixas etárias nas EMEIs da cidade de Pelotas, as crianças que não conseguem vagas ficam em listas de espera que chegam a 60 crianças, por exemplo, na EMEI C em 2018.

berçários e maternais, pois não tendo caráter obrigatório, não há oferta para todas as crianças. Assim, as pessoas que entram judicialmente com pedido, de certa forma, "furam" esta fila de suplentes que foram sorteados e aguardam sua vaga. Já, as turmas de Pré-escola, mesmo com remanejo e transferências atendem a todas as crianças do município, devido à obrigatoriedade de escolarização de crianças a partir dos 4 anos de idade.

Mas a melhoria no atendimento às crianças menores de quatro anos é uma meta do PNE 2014-2024, como indicado na Meta 1, de:

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9)

Ressaltamos, por último, que as comunidades atendidas por estas EMEIs da zona norte são em sua maioria carentes, sendo que as crianças realizam na escola as principais refeições, que, por vezes, são as únicas do dia. Assim como em outras EMEIs situadas em regiões de maior vulnerabilidade social, nas EMEIs pesquisadas é prática buscar o fortalecimento de vínculo entre a escola e os responsáveis pelas crianças, de modo que a escola possa atuar como uma ponte entre a comunidade e serviços básicos de saúde facilitando encaminhamentos para consultas, psicólogos, dentistas, assistentes sociais, entre outros.

> A utilização do conceito de vulnerabilidade social /amplia a percepção sobre a "situação de risco", uma vez que implica na análise não só da situação em si, mas também das estruturas vulnerabilizantes, assim como das potencialidades dos sujeitos e grupos para a sua superação (TEDESCO; LIBERMAN, 2008).

Neste sentido, as escolas buscam sempre articular-se com os diferentes segmentos sociais a fim de dar suporte às famílias que integram esse ambiente e percebem nele um espaço de confiança e amizade.

3.3 Ações da pesquisa

O trabalho de pesquisa que foi desenvolvido, como já dito, consistiu em compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na identidade docente e nas práticas das professoras. Em alguns momentos do trabalho a professora pesquisadora se utilizou de um diário de campo, onde registrou momentos de formação, falas de professoras, e situações do cotidiano da escola para complementar a pesquisa, esses registros não foram feitos com observações sistemáticas,

mas em espaços e tempos diversos, quando havia situações cujas manifestações das professoras ou as situações do cotidiano da escola tinham relação com as práticas das professoras e/ou o modo como viam a o papel da Educação Infantil na formação das crianças.

Como primeira ação da pesquisa, em 2016, foi realizado um estudo exploratório com as professoras da EMEI A[33], buscando conhecer o modo como reconheciam e referiam os conhecimentos e saberes tratados em seus cursos de formação profissional em relação aos conhecimentos e saberes utilizados no seu trabalho com as crianças na escola. A pesquisa foi realizada durante uma reunião pedagógica com oito professoras, incluindo duas auxiliares de Educação Infantil[34], identificadas de PA1 a PA8 (por exemplo, PA5 é a professora 5 da escola A).

A intervenção consistiu em apresentar às professoras um instrumento com três imagens (Apêndice2), representando possíveis relações entre os conhecimentos tratados durante o curso de formação das professoras (curso de Pedagogia ou curso Normal), para que apontassem a imagem que melhor representava a relação entre os conhecimentos aprendidos durante o seu curso de formação e os utilizados em sua prática na Educação Infantil, considerando as áreas de conhecimentos e os temas ou assuntos tratados.

Segundo Gil (1999, p. 43), a pesquisa exploratória tem o objetivo de proporcionar uma visão geral de um determinado fato, de modo aproximativo, desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, para a formulação das próximas abordagens da pesquisa.

Na sequência, em uma segunda etapa, foi solicitado às professoras das EMEIs[35] (EMEI A, EMEI B e EMEI C), todas localizadas na zona norte da cidade de Pelotas, responderem questões sobre suas práticas e os conhecimentos envolvidos[36], nas ações que realizam com as crianças.

O questionário, com questões semiabertas (Apêndice 3), foi respondido por 17 professoras, 4 professoras da EMEI A (já participantes da primeira intervenção), 9 professoras da EMEI B e 4 professoras da EMEI C. As professoras foram identificas de PA1-PA4, de PB1-PB9 e PC1, PC3-PC5.

[33] Nomeamos as EMEIs pesquisadas como A, B e C, como forma de manter o anonimato das escolas e das professoras que participaram da pesquisa.
[34] As auxiliares entrevistadas também tinham cursado Normal e Pedagogia, por isso foram denominadas professoras na pesquisa.
[35] Cuja coordenadora pedagógica é a mesma.
[36] Como já dito, inicialmente pensamos dirigir a pesquisa aos conhecimentos das áreas de ciências e matemática, mas com o desenrolar do estudo, entendemos que seria mais produtivo olhar para o papel da docência e para as práticas realizadas do que para as áreas do conhecimento, trazendo alguns aspectos da área de ciências para exemplificar as demais.

Sobre o uso de questionário como instrumento de pesquisa, para Gil (1999, p.128) esse consiste em "uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc".

Concomitante a essas ações, fizemos um levantamento da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, nos quais as professoras participantes da pesquisa tiveram sua formação acadêmica[37], visando ter uma ideia do desenho curricular dos cursos e se havia alguma explicitação na matriz curricular em relação às áreas de conhecimentos tratados. A análise dos documentos, segundo Gil (2008), pode ser considerada uma estratégia de levantamento de informações por meio de documentos escritos (documentos de arquivos de igrejas, sindicatos, instituições, etc).

A sequência da pesquisa, no segundo semestre de 2017 e início de 2018, consistiu em conhecer práticas das professoras, consideradas por elas como significativas, em meio as demais que realizam. Para esta ação da pesquisa, foi proposto às professoras que filmassem com seu aparelho celular uma de suas práticas, com seus alunos (Apêndices 4 e 5), que considerassem significativa na sua atuação e fundamental no seu trabalho com crianças. As professoras enviaram os vídeos que foram transcritos e registrados.

Após, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice 6) com as professoras que enviaram o vídeo com suas práticas, para que falassem sobre a escolha da atividade significativa filmada. A seguir apresentamos em quadros explicativos as práticas filmadas pelas professoras.

Quadro 6: EMEI A: Vídeos:

EMEI A: Vídeos	
Professora:	Assunto:
PA3	Apresentação artística na hora do conto apresentada para toda a escola, encenação do conto gauchesco: O mate do João Cardoso.
PA4	Apresentação artística na hora do conto apresentada para toda a escola: apresentação de dança e movimentos: O pano encantado.

Fonte: vídeos enviados pelas professoras pesquisadas/ produção da autora

Quadro 7: EMEI B: Vídeos:

[37] UFPEL, UCPEL, Anhanguera, UNOPAR e ULBRA, foram as universidades citadas pelas professoras entrevistadas.

EMEI B: Vídeos	
Professoras:	Assunto:
PB4	Momento de brincadeira livre com brinquedos.
PB7	Brincadeira na caixa de areia: vulcão, rio, receita de bolo.

Fonte: vídeos enviados pelas professoras pesquisadas/ produção da autora

Quadro 8: EMEI C: Vídeos:

EMEI C: Vídeos	
Professora:	Assunto:
PC2	Práticas cotidianas: chamada, reconhecimento do nome, músicas, quadro do tempo, dias da semana, ajudante do dia.
PC3	Hora do conto na sala de aula, livro: no mundo do faz de conta.

Fonte: vídeos enviados pelas professoras pesquisadas/ produção da autora

Nesta etapa do estudo participaram apenas professoras que estavam atuando em 2017 e 2018 em turmas de Pré-escola: Pré 1 (crianças de quatro a cinco anos) e Pré 2 (crianças- de cinco a seis anos). As participantes da pesquisa, das três escolas, nesta última etapa foram: PA3, PA4, PB4, PB7, PC2 e PC3. No total, participaram da pesquisa, desde o estudo exploratório, 22 professoras, mas nesta última etapa restringimos a pesquisa para 6 professoras que estavam atuando na pré-escola.

A investigação com professoras de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas, tem como materiais de análise, respectivamente, as falas das professoras em respostas aos instrumentos de pesquisa e às entrevistas, complementado por registros em diário de campo da professora pesquisadora, que auxiliou para a compreensão das entrevistas e demais ações de pesquisa com as professoras.

Com relação à análise dos dados, procuramos ver os discursos que circulam nas falas das professoras sobre a sua formação acadêmica em relação aos conhecimentos que utilizam/valorizam para as práticas que realizam, considerando que esses representam e instituem modos de ver e de exercer a docência na Educação Infantil, por este grupo de professoras.

Partindo do pressuposto que o discurso produz os objetos sobre os quais fala, realizamos a análise dos materiais, considerando pressupostos da análise de discurso foucaultiana, considerando, conforme destacado por Fischer (2001, p.198-199), que para Foucault,

> Nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Neste sentido ao analisar as falas das professoras, trabalhamos com o dito, com aquilo que está posto e constitui historicamente o objeto do qual falamos, bem como sobre as verdades instituídas em uma dada época. Sobre a produção de verdades pelos discursos, para Foucault (1997):

> Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (p.12)

Em nosso estudo, percebemos serem recorrentes os discursos que referem à Educação Infantil como um espaço de acolhimento de crianças (cuidado "como o de casa", enquanto os pais estão no trabalho), sendo esse um reconhecimento uma "verdade" por parte da comunidade, uma compreensão que reforça o papel das instituições de Educação Infantil como o de cuidado e o papel dos professores/as como o de cuidadores/as, que, por vezes, não possibilita uma melhor compreensão sobre a integração entre cuidado e educação para o desenvolvimento integral da criança.

Para Foucault (2008, p.12), o discurso não é simplesmente aquele que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, senão aquele pelo que, e por meio do qual, se luta; aquele poder de que alguém quer se apossar. Nesse sentido, vimos ser recorrente em diferentes materialidades o discurso pedagógico que valoriza sobremaneira a prática em detrimento da teoria, como se somente por meio da prática fosse possível aprender este oficio de ser professor da Educação Infantil, com destaque para o curso normal como grande representante desta educação ideal que as professoras esperam em um curso de formação. No capítulo que segue, seguimos apresentando os resultados da pesquisa, com maior detalhamento para o que dizem as professoras sobre formação e prática docente na Educação Infantil.

4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

A fim de buscarmos compreender melhor como se constitui o papel da docência na Educação Infantil, procuramos considerar o modo como os professores reconhecem a sua função educativa, em relação ao modo como essa função é compreendida e representada pela sociedade e pela cultura.

Essa constituição identitária, que tem início na vida escolar dos professores, é reforçada nos cursos de graduação, sendo fortalecida no exercício da docência e no modo como lidam com os conhecimentos e as práticas que realizam na educação escolar, entre outros aspectos envolvidos.

Apresentamos a seguir, resultados da pesquisa, envolvendo o modo como as professoras lidam com os conhecimentos da formação acadêmica e como relacionam tais conhecimentos às práticas que realizam.

4.1 Representação cultural da docência na Educação Infantil e Identidade Docente

Considerando que os professores constroem sua identidade ao longo da vida, tem-se que sua identidade profissional é forjada no reconhecimento da escola como o ambiente em que teve sua formação escolar, bem como no curso de formação e nas práticas realizadas no espaço de formação profissional, além, é claro, da percepção que cada professor tem do seu papel social na formação dos estudantes.

> Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1997, apud GOMES, 2009, p. 41)

No caso da Educação Infantil, assim como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse significado é intensificado pelos discursos que produzem representações do que seja exercer a docência com crianças pequenas, instituindo modos de reconhecimento da sociedade sobre esses professores.

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações[38], as competências associadas a professores de Educação Infantil, são apontadas como: paciência, flexibilidade, dinamismo, disciplina, conhecimento teórico, criatividade, organização, ética, atenção e sensibilidade. Junto a essas características, há uma feminização maior na Educação Infantil, que chega a 96,6%[39], enquanto na Educação Básica é de 81,9% (censo da Educação Básica, 2007, MEC). Em 2013, de acordo com censo escolar da Educação Básica, esse número se mantinha elevado, sendo as funções docentes exercidas por mulheres, da ordem de 80%[40], o que ajuda a entender a associação da docência ao cuidado "materno".

Sobre o cuidado ligado a figura feminina de acordo com Tiriba (2005), no século XVIII, discursos reafirmando a condição biológica das mulheres para gerar filhos e exercer o papel de mãe e esposa, foram fortalecidos como forma de reprimir qualquer movimento por direitos iguais, uma vez que as mulheres já podiam trabalhar nas fábricas. Nesses discursos, a mulher era reconhecida por sua fragilidade e sensibilidade, como expressa o excerto a seguir,

> (...) a diferença física é expressa desde os ossos até o cérebro, passando pela pele, músculos e fibras. A mulher só é superior quanto à ramificação dos vasos e dos nervos, que lhe garantem uma sensibilidade particular. Tudo reflete a tarefa passiva que a natureza reservou à mulher. Mesmo a sua beleza apela à proteção e à possessão masculina. Uma beleza expressa na fragilidade física e que também é signo da predestinação à maternidade. (ROHDEN, 2001, p.103)

Essa caracterização da "natureza" da mulher também aparece no campo das ciências e da medicina como, por exemplo, em registros na *Enciclopédia*, de Diderot e d'Alembert (1751),

> No desenvolvimento da espécie, elas teriam ficado para trás em relação aos homens, o que as colocaria mais próximas dos primitivos e das crianças. Isto teria ocorrido porque para a espécie, era prioritário o desenvolvimento dos órgãos reprodutivos da mulher, cabendo aos homens o cultivo da força física e da inteligência (p.116).

Nesse sentido, a compreensão baseada na noção da ciência ocidental que exaltam os padrões do homem, patriarcal e branco, considerando que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutivos femininos e masculinizar as mulheres, marcam historicamente o papel da função da mulher em procriar, reforçando esse lugar social pertinente às ações voltadas ao cuidado e criação de crianças (filhos), sendo o cuidado:

> uma atividade regida pelas mulheres tanto no âmbito do mercado quanto da vida privada. As ocupações das mulheres são geralmente aquelas que envolvem cuidados, e elas realizam um montante desproporcional de

[38] Disponível em:< www.mtecbo.gov.br> Acesso em 12/09/2017
[39] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/. Link Educasenso> Acesso em 12/09/2017
[40] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/. Link Educasenso> Acesso em 12/09/2017

> atividades de cuidado no ambiente doméstico privado. (TRONTO, 1997, p.189)

Assim, discursos sobre as funções da mulher na sociedade foram sendo gestados e naturalizados em relação às atividades maternas e domésticas, tornando "natural" a atuação de professoras na educação das crianças pequenas, sendo essa uma atribuição inerente à figura feminina, reforçando esse como sendo o papel social das mulheres.

Nesse sentido, de acordo com Schiebinger (2001), até por volta do século XVIII, ainda predominava a ideia de que o corpo feminino era uma versão inferior do corpo masculino, tendo como únicas diferenças os aparelhos reprodutivos e a qualidade inferior do feminino. Com o tempo, passou-se a considerar a "diferença sexual" não mais como uma questão resumida às genitálias, mas "que envolvia cada fibra do corpo". As pesquisas como um todo buscavam encontrar evidências "biológicas" para justificar os papéis de homens e mulheres na sociedade.

Com essa caracterização feminina, as mulheres foram sendo, historicamente, associadas ao cuidado de crianças. Assim, a docência neste sentido, pode gerar sentimentos de gratidão às professoras, que sentiriam prazer e amor no trabalho com as crianças na Educação Infantil, uma vez que estariam contribuindo para o bem-estar social dessas crianças. Reconhece-se que o sentimento de pertencimento no trabalho com as crianças é fruto da realidade histórico-social, construída ao longo do tempo, que as professoras trazem consigo. Figueiredo Et.al. (2002, p.12-14) apontam que professoras, deste nível de ensino, ao serem entrevistadas, apontam esse "amor maternal". Dizem os autores:

> Os relatos manifestam uma espécie de erotização do conhecimento, onde paixão e razão se combinam. Longe de uma visão instrumental ou pragmática, a escolha, a vontade e o desejo estão presentes. Mais do que isso, sua identidade parece estar constituída por esse engajamento. (...) para quem conhece e atua na educação infantil, esse tom, essa ênfase quanto ao engajamento profissional, esse entusiasmo e aposta no trabalho não são estranhos. Tais características constituem, pode-se reconhecer, a própria identidade da profissional de educação infantil.

Esta caracterização da docência neste nível de ensino também pode ser reconhecida em imagens de professoras de crianças da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nelas, as docentes são, normalmente, mulheres, vestindo roupas em sua maioria discretas, que, sempre sorridentes e demonstrando carinho, cuidam, educam e protegem as crianças. A seguir apresentamos algumas dessas representações de professores divulgadas nas páginas da Secretaria de Educação e Desporto da Prefeitura de Pelotas (Figura 2) e da revista Nova Escola (Figura 3).

Figura 4- Representação de professores da Educação Infantil em imagens da Prefeitura Municipal de Pelotas.
Fonte: https://www.facebook.com/prefeituradepelotas/

Figuras 5- Representação de professores da Educação Infantil em da revista Nova Escola.
Fonte:https://www.google.com.br/search?q=professores+de+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+revista+nova+escola&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiljLq12uTZAhVMfpAKHWLFBboQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=662

Reconhece-se nas imagens, o trabalho docente centrado no gênero feminino, que teria a capacidade de lidar com as crianças de modo geral, representando o "tradicional" distanciamento da figura masculina na educação das crianças pequenas. As professoras. geralmente, aparecem em posição inclinada para ficar mais perto das crianças, olhando-as de modo afetivo. Representações como estas reforçam o discurso recorrente de que as

mulheres são seres mais maternais e, por isso, teriam mais "jeito" para "cuidar" das crianças.

Também em outras mídias como no cinema, o lado "maternal" das professoras lhes atribui a responsabilidade sobre o futuro de seus alunos, em um exercício profissional que implica aceitarem as dificuldades da carreira, se sacrificando por uma educação melhor, mesmo que isso signifique abdicar de sua vida pessoal, sua família e amigos (COSTA, 2003).

Mesmo em meio às lutas pelo reconhecimento da mulher que a distancie de representações associadas à cozinha, ao trabalho doméstico ou à criação dos filhos, e a aproxime das associadas à eficiência, competência e outros atributos que a colocam em boas posições no mercado de trabalho, isso não exclui seu reconhecimento como sendo cuidadora, protetora, sensível e afetiva, remetendo ao que seria a sua função "natural": a maternidade.

Representações como as dos filmes sobre a docência e educação escolar, ainda são fontes de identificação para professores e professoras, que se sentem culpados, muitas vezes, por não serem tão abnegados como os professores apresentados nas telas, se vendo muito longe do sucesso que os professores dos filmes conseguem ter. Neste sentido, Costa (2003) aponta o papel das mídias em representações que reforçam o discurso sobre a escola e a docência, sendo que ao mesmo tempo que representam o que é ser professor/a, estão constituindo suas identidades. No caso de filmes sobre a escola e sobre o trabalho dos professores, é comum a escola ser, inicialmente, depreciada para, na sequência, ser "salva" por um/a heroico/a professor/a que, se necessário, abandona sua vida pessoal para viver a missão de "salvar" seus alunos.

A autora destaca, ainda, que também em programas de entretenimento a escola e o trabalho docente são representados, trazemos neste sentido, a título de exemplo, a novela Carrossel, cuja representação da professora é centrada na figura de uma mulher modesta, que abre mão de seus interesses pessoais para ensinar, assumindo o papel de mãe, amiga, confidente e, principalmente, servindo de modelo sobre o que seria ser uma "boa" professora.

Destaca-se que, mesmo com mudanças sociais que implicam discutir as questões de gênero e os diferentes espaços que podem ser ocupados pela mulher na sociedade, a figura da mulher, ainda, é a principal referência ao pensar a lógica da escola, especialmente em práticas pedagógicas com crianças pequenas. Mas isso não significa a inexistência de outros discursos, como é o caso do discurso feminista, ao propor pensar

sobre os mecanismos que regulam as práticas associadas às mulheres e suas implicações como formas de regulação social.

Para as professoras de Educação Infantil da cidade de Pelotas, que percebem a escola como espaço que visa o desenvolvimento integral da criança, o planejamento de ações e práticas ativas e contextualizadas possibilita desenvolver ações de educação, ensino e cuidado no ambiente escolar, que ultrapasse a educação "de casa". Talvez, por isso, as professoras rejeitem o termo "creche", pois é como se essa denominação institucional carregasse uma representação pejorativa da profissão de professor/a, o que foi expresso pelas professoras em diferentes oportunidades como, por exemplo, em episódios registrados em diário de campo da professora pesquisadora, apresentados a seguir

O primeiro, em agosto de 2017, em palestra para a formação continuada de professores da Educação Infantil, promovida Secretaria de Educação do município, foi comentado por uma professora que ainda haveria nas EMEIs, a "ideia" de creche e de escolinha, e que isso depreciaria a Educação Infantil, o comentário foi rebatido pela supervisora de ensino que disse entender que a questão estaria em as professoras se valorizarem, e não da forma como a escola era referida. Para a supervisora, a creche faz parte da Educação Infantil, sendo esse o termo a ser utilizado na rede de ensino. Para a professora, as nomenclaturas dão *status* diferente às coisas e fez uma analogia com as frequentes mudanças na nomenclatura que caracteriza pessoas com deficiência.

O segundo episódio ocorreu em uma palestra sobre a avaliação escolar, em setembro de 2017, durante o Seminário Municipal de Educação, quando a palestrante utilizou o termo creche para referir a educação de 0-3 anos, e foi questionada por um grupo de professoras contrárias ao uso dessa denominação, por entenderem que as creches teriam uma proposta assistencialista, enquanto a escola teria uma proposta educacional.

Vê-se, assim, a busca por um meio termo entre o cuidado, a educação e o ensino escolar, como uma necessidade de reconhecimento do trabalho docente, mesmo que ainda tenham dificuldade em articular diferentes saberes na realização de suas práticas.

Para Shulman (1987), a função docente está relacionada aos conhecimentos que possibilitam o exercício profissional dos professores, sendo que precisam saber lidar com diferentes saberes: de áreas específicas; de materiais e estruturas organizacionais; da formação acadêmica formal com o uso de literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e de desenvolvimento humano e de fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação; e de sabedoria da prática. Para

esse autor (2004, p. 13), “chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimento amplamente construído na academia”.

Shulman (1986, 1987) considera que os docentes não devem ter apenas compreensões pessoais ou intuitivas sobre os conceitos, mas, também, os propósitos do seu ensino, incluindo sua compreensão sobre o que ensinam, de modo a propiciar o desenvolvimento dos alunos por meio do que foi ensinado (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987).

Embora não seja intenção deste trabalho discutir os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares, trazemos considerações de Shulman (1987) sobre o que toma como fontes básicas referentes às práticas dos professores. São os conhecimentos de diferentes áreas; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, também, a sabedoria da prática. Esse mesmo autor (2005, p.11)[41], complementa dizendo:

> Se o conhecimento do professor fosse organizado num manual, numa enciclopédia ou em algum outro formato de aglomeração de conhecimento, como seriam os títulos das categorias? No mínimo, deveriam incluir:
>
> • conhecimento do conteúdo;
>
> • conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
>
> • conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
>
> • conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
>
> • conhecimento dos alunos e de suas características;
>
> • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
>
> • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

[41]Tradução: Revista Cenpec, 2014, Cadernos Cenpec, V.4, n2, dez 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acesso em 02/12/2017.
Original: General pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter - Knowledge of learners and their characteristics -Knowledge of educational contexts, ranging from workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures - Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds - Content knowledge -Curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as “tools of the trade” for teachers - Pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding

Dentre os conhecimentos descritos, o autor destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, que ele descreve como sendo a ligação especial entre a matéria e a pedagogia, como uma esfera exclusiva dos professores, refletindo seu conhecimento profissional. Neste sentido, também na Educação Infantil, os professores devem perceber a necessidade de contar com essas fontes básicas para lidar com os conhecimentos inerentes ao trabalho com crianças pequenas.

Em relação à aprendizagem profissional da docência, Shulman (2004) destaca três desafios centrais que podem ocorrer com relação ao processo de formação: a amnésia (quando o profissional esquece o que aprendeu), a compreensão ilusória (quando ele pensa que havia entendido), e as ideias inertes (quando entende, mas não é capaz de utilizar o conhecimento). Neste sentido, para o autor, a reflexão e a colaboração seriam estratégias necessárias à superação desses desafios profissionais.

Assim, em meio a todas as questões apontadas sobre as representações culturais da função dos professores e os diferentes conhecimentos que fazem parte da vida profissional, discursos vão se instituindo sobre o que é ser professor/a na Educação Infantil, e, deste modo, vai sendo perpetuado também, o papel esperado desses profissionais, com efeitos em suas práticas.

4.2 O perfil das professoras

Sobre a pesquisa com as professoras de Educação Infantil, como já dito, realizamos um estudo exploratório com 08 participantes da EMEI A e aplicamos um questionário para 17 professoras das EMEIS A, B e C, acerca dos conhecimentos tratados em cursos de formação, em relação aos tratados na atuação profissional. Em uma segunda etapa da pesquisa, a fim de que a professora pesquisadora pudesse se debruçar melhor sobre o objeto de estudo, dentro do tempo proposto, foi solicitado às professoras de turmas de Pré-escola[42] das EMEIs A, B e C (6 professoras no total, duas de cada escola) a produção de um vídeo envolvendo a realização de uma prática docente com seus alunos, que considerassem como sendo significativa. Na sequência, realizamos uma entrevista com essas professoras, visando, a partir da descrição e justificativa da prática significativa,

compreendermos como estas veem os conhecimentos e o desenvolvimento das crianças em relação às práticas que realizam na escola.

Inicialmente, consideramos importante conhecer o perfil das professoras participantes, pois a análise de discurso trata daquilo que é dito e o lugar que os sujeitos ocupam. Para Foucault (2008), o ”lugar de fala”, pode ser entendido como uma lei geral, a partir da posição e da situação relacional de quem fala.

O conhecimento do perfil das professores foi possibilitado pelas respostas das professoras a um questionário (Apêndice 3). Quanto à experiência como professoras na Educação Infantil, os resultados apontam que as docentes atuam neste nível de ensino em um período que vai de 2 à 21 anos, havendo 3 professoras com menos de 09 anos de experiência (PB4, PB1 e PC5), mas a maioria têm de 09 a 21 anos de atuação, como indicado no Gráfico 1

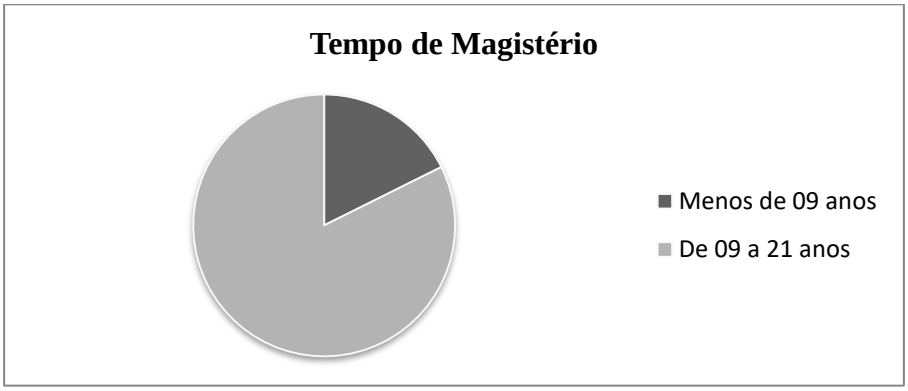


Gráfico 1: Tempo de Magistério
Fonte: produção da autora

Quanto à formação profissional: 14 professoras cursaram Pedagogia (6 cursaram também o Normal); 2 professoras cursaram Geografia (e curso Normal), e 1 professora cursou Letras (e curso Normal) (Gráfico 2). Na ocasião da pesquisa, uma professora estava cursando Especialização em Orientação Educacional e 3 tinham concluído cursos de Especialização, uma em Gestão Escolar, outra em Psicopedagogia e outra em orientação educacional[43].

[43] Das 22 professoras ao todo pesquisadas, 5 não entregaram o segundo questionário, sendo assim, esta etapa da pesquisa então abrangeu 17 docentes.

Gráfico 2: Graduação
Fonte: produção da autora

Onze professoras cursaram o magistério (curso Normal), além da formação em cursos de licenciatura (Gráfico 3), sendo os conhecimentos daquela formação, por terem um carater mais prático, destacados como fundamentais no exercicio da profissão docente, tal como referido pela professora PC4 ao afirmar que *O curso de magistério foi essencial para a minha formação, pois foi onde eu aprendi muito com didática de ciências.*

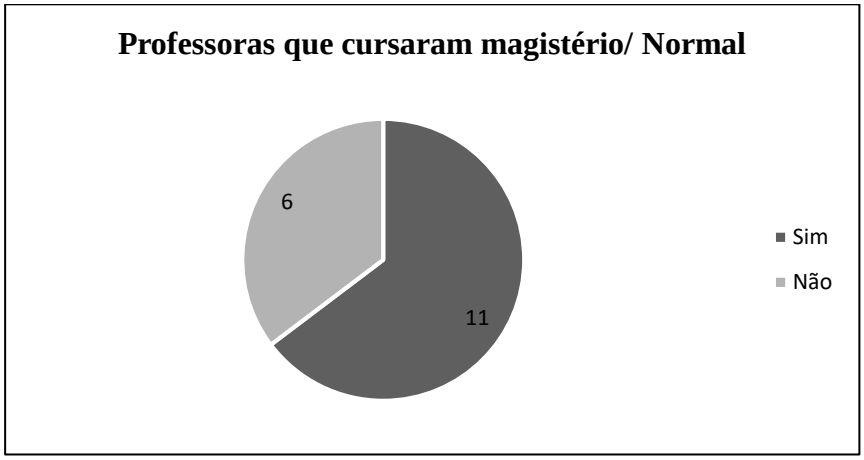


Gráfico 3: Professoras que cursaram magistério/ Normal
Fonte: produção da autora

Tendo em vista que a formação de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia é realizada com diferentes desenhos curriculares, achamos importante, para além do que ouvimos das docentes, a título de informação, buscarmos conhecer os cursos de formação dos professores de Educação Infantil na cidade de Pelotas, bem como ver como (e se) referem na matriz curricular às áreas de conhecimento que fazem parte da formação. No gráfico 4, relacionamos as instituições nas quais as professoras foram licenciadas:

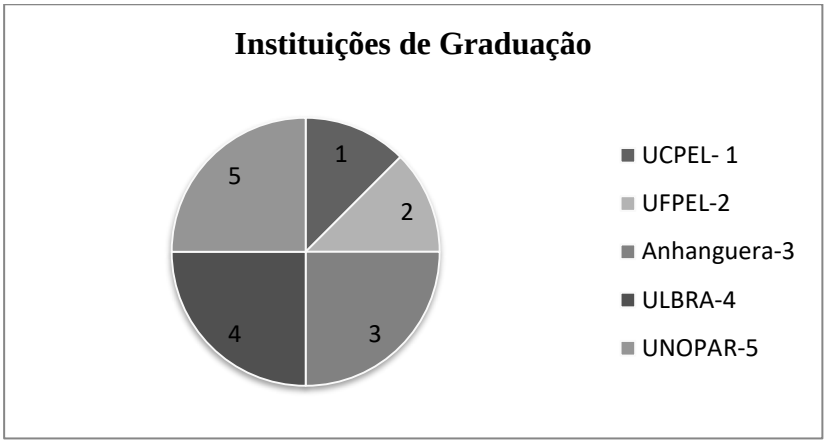


Gráfico 4: Instituições de Graduação
Fonte: produção da autora

Visando conhecer a matriz curricular[44] dos cursos de Pedagogia das cinco universidades citadas pelas pesquisadas, como espaço acadêmico de formação, foi possível observar que uma parcela menor realizou a graduação em cursos na modalidade presencial (1. UCPEL, 2. UFPEL) e a maioria (75%) em cursos nas modalidades semipresencial ou a distância (3. Anhanguera, 4. ULBRA e 5. UNOPAR).

Com relação a como (e se) são explicitados na matriz a abordagem de conhecimentos das diferentes áreas, ao observarmos a matriz curricular (Anexos 1-5) dos cursos de formação das professoras, destacamos pouca referência a algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, as ciências ou a matemática. Essas áreas foram apontadas pelas professoras como áreas nas quais se sentiam pouco a vontade de propor atividades, por lhes faltar uma base teórica para lidar com algumas explicações ou esclarecimentos em sua prática cotidiana da escola, precisando, assim, recorrer ao auxílio de colegas de trabalho.

Integrando os resultados obtidos em diferentes etapas da pesquisa, que envolvem a formação profissional, as representações da Educação Infantil, os conhecimentos envolvidos na formação e nas práticas realizadas na escola, apontamos o destaque dado à prática como fundamento para o trabalho na Educação Infantil, sendo vista, também, como pressuposto para a formação ideal de professores para a docência neste nível de ensino. A partir da análise dos discursos que constituem a Educação Infantil na pesquisa

[44] Olhamos a matriz curricular de cursos de graduação em Pedagogia, uma vez que os concursos da região já exigem nível superior e, também, porque a maioria das docentes são graduadas. Mas, ressaltamos que não foi realizada uma análise do currículo, apenas procuramos conhecer o desenho curricular do curso, uma vez que a análise de currículo referente às disciplinas que o contém, vai muito além de conhecer a matriz curricular.

que realizamos, destacamos reflexões importantes envolvendo: a prática pedagógica e a Educação Infantil, a prática pedagógica, o currículo e a formação de professores, e a prática como enunciado na Educação Infantil.

4.3 Prática pedagógica e Educação Infantil

A fim de conhecer como as professoras reconhecem suas práticas e as consideram significativas como processo educativo, foi solicitado que filmassem uma prática que considerassem "significativa", realizada com as crianças. Após, realizamos uma entrevista com as professoras procurando conhecer melhor a escolha da prática e o modo como veem a escola e seus alunos. A análise dos vídeos mostra a diversidade de atividades realizadas na Educação Infantil, que, entre outras, variam de brincadeiras livres e brincadeiras na areia a apresentações artísticas e contação de histórias. No Quadro 9, apresentamos a sinopse das atividades.

Quadro 9: Transcrição dos Vídeos

Transcrição dos Vídeos:		
Apresentações artísticas:	Brincadeiras:	Atividades envolvendo leitura e questionamentos
PA3: Mate do João Cardoso, hora do conto João Simões Lopes Neto. A professora lê e os alunos encenam. Em seguida, as crianças dançam músicas tradicionais em pares, a professora cuida para que todos tenham pares e diz que devem dançar. Ao final, todos aplaudem.	PB4: As crianças brincam livremente. Três meninas, em grupo, cantam uma música; uma menina sozinha brinca com um boneco de homem aranha, um menino, toca um colega que brinca com panelinhas com um brinquedo e foge; e uma menina brinca com uma panelinha	PC2: os alunos estão sentados em círculo, incluindo um aluno cadeirante, a professora vai apresentando os nomes das crianças por escrito e cantando uma música enquanto todos cantam e batem palmas identificando seu nome e o dos colegas que estão presentes e os que não estão, os presentes levantam-se quando identificam seu nome e colocam no painel da chamada, as crianças demonstram muita alegria ao identificar seus nomes sem que a professora os diga. Quando um dos alunos tem dificuldade em identificar os colegas ajudam. O aluno cadeirante identifica seu nome com movimentos e a professora o leva até ao painel onde ele coloca seu nome. A seguir, começam a organizar a chamada por ordem alfabética identificando quem vem primeiro, as crianças fazem várias suposições sobre a ordem alfabética dos nomes dos colegas, identificando os que estão presentes e os que não estão no dia. Uma das crianças se distrai e começa a brincar com os blocos lógicos que estão dispostos em cima da mesa, e depois se concentra novamente e ajuda a identificar os nomes dos colegas que não foram a aula. Em seguida, eles vão para outro painel identificar o dia da semana e como está o tempo, a professora faz perguntas e os alunos respondem até chegar a um consenso. Na sequência, identificam, no calendário, o dia da semana. A professora elogia as crianças. Enquanto isso uma colega presta ajuda ao colega cadeirante devolvendo o brinquedo que ele havia deixado cair. Por fim eles escolhem o ajudante do dia e todos batem palmas.
PA4: Pano encantado. Primeiramente, a professora explica que haverá uma apresentação na hora do conto. Ela faz uma fala explicando todos os benefícios desta atividade: corporal, coletivo, lateral idade equilíbrio, atenção, imaginação e, principalmente, diversão. As crianças, então, apresentam uma música cantada e dançada com um pano, as professoras vão ajudando ao longo da música. Ao final, as professoras aplaudem e incentivam a atuação das crianças.	PB7: As crianças brincam com terra e a professora pergunta o que eles fazem: um aluno diz um vulcão. Outros cavam. Uma criança segue apresentando experimentos que resultam em um suco maravilhoso. Enquanto isso algumas crianças se desentendem, sendo incentivados pela professora a pedirem desculpas. A professora pergunta a outra aluna o que está fazendo e ela diz que é um bolo de Blue Berry e vai dando a receita, farinha, 2 ovos... PB7: As crianças fazem dois vulcões, outras crianças fazem arroio, eles fingem que brincam no arroio. Uma menina os chama para o almoço de brincadeirinha que estava pronto.	PC3: Hora do conto. A professora está sentada em uma cadeira baixa a frente das crianças, que estão sentadas no tapete da sala. Ela apresenta um livro e pergunta se as crianças já o conhecem, o nome do livro é “no mundo do faz de conta” e as crianças fazem suposições sobre conhecerem ou não o livro. Falando juntas, algumas dizem que conhecem, outras dizem que não, e outras começam a tentar adivinhar pela capa, falando que se trata de centopeia por ter um animal semelhante na capa. A professora questiona as crianças durante toda a história, onde aparecem ilustrações de animais feitas pelas crianças, e as crianças vão respondendo e interagindo. Ao final, a professora fala da importância das crianças brincarem de faz de conta e imaginar coisas diferentes, todos respondem empolgados que gostaram da história. Após a história, a professora sugere uma brincadeira de faz de conta imitando um animal da história, a primeira aluna levanta-se e imita um elefante, todos imitam nos seus lugares, mas uma aluna vai à frente imitar um elefante, em seguida, outra criança imita um sapo, toda a turma vem atrás imitando, um menino é chamado para imitar a cobra se arrastando no chão. A professora pergunta se todos gostaram e eles batem palmas, dizendo que sim.

Fonte: vídeos enviados pelas professoras pesquisadas/ produção da autora.

Explicitamos as atividades realizadas para, juntamente com as respostas das professoras à entrevista, procurar mostrar as considerações das professoras sobre seu entendimento de atividades significativas. Inicialmente, ao analisarmos o contexto de desenvolvimento das atividades, foi possível perceber a interação com as crianças em todas elas, com espaço para expressões e manifestações, por gestos ou por falas, em atividades mais ligadas a expressão verbal e corporal, do que as que envolvem trabalhos manuais como desenhos, pinturas e recortes, entre outras.

Posteriormente à entrega dos vídeos, as professoras foram entrevistadas explicando sua escolha para essas atividades e não outras. E em vários momentos as professoras falaram da importância da participação das crianças no trabalho, dizendo que esse se torna mais prazeroso com o envolvimento das crianças, como destaca a professora PA4 (sobre a apresentação artística com dança): *eles adoram, eles preferem mais uma atividade cantada de estar se envolvendo, desenvolvendo o corpo do que atividade sentada pintando, coordenação motora fina, eles adoram quando é todo o grupo interagindo, eles adoram.*

Nesse sentido, podemos pensar que a professora considera o corpo das crianças, tal como Coutinho (2012, p. 251), como lócus da "experiência subjetiva vivida". Para essa autora, ao observar as ações dos bebês, "(...) as crianças lançam mão do corpo para comunicar-se, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional".

Também as professoras PB4 e PC3, destacam a importância da participação das crianças nas atividades, quando oportunizam a criatividade*: Elas [as crianças] gostam bastante, porque podem se expressar, elas criam um mundo imaginário que gostariam que fosse real* (PB4 - sobre a brincadeira livre); e *... a criatividade deles, o interesse de participar, o envolvimento deles de opinar, (...) eles gostam de participar!* (PC3).

Essas compreensões reforçam a ideia de criança como ser ativo, tanto no processo de aprendizagem, quanto no processo de produção e mudança social. Para Corsaro (2009, p. 31),

> (...) as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

As professoras salientam, também, que a atividade participativa e afetiva é fundamentalmente eficaz no desenvolvimento infantil, a professora *PC2* (sobre as atividades envolvendo leitura) informa que *quando tinham o ajudante do dia, muitas vezes, o/a ajudante fazia essa parte, ele/a fazia, às vezes, a professora fazia, ele/a ficava*

no lugar do professor, era bem legal. Sobre essa relação mais próxima que proporciona aos alunos, até mesmo brincar de ser professor, Gonçalves (2010, p.175) destaca:

> A relação professor-aluno, como qualquer relação entre pessoas não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através deste embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) são confrontados com os significados que circulam pela escola.

Considerando que a Educação Infantil, na cidade pesquisada, em sua maioria, ocorre em turno integral, as crianças têm uma maior proximidade com suas professoras, pois passam a maior parte do dia juntos (aproximadamente 10 horas por dia). Assim, para a professora PC2, *a questão é do afetivo, é mais próximo, eu acho assim: é uma prática que tu não és forçado, é uma prática lúdica, é uma coisa alegre, e a vontade de estar junto desmistifica aquela coisa de ficar sentado, de ficar um atrás do outro, de ficar sozinho, de ficar sem saber o que fazer. É tirar a criança do "eu estou ouvindo" e colocar no "eu estou participando!"*

Para Lopes (1991, p. 146), a afetividade entre professores e alunos, tem a ver com as virtudes e valores do professor para conseguir estabelecer laços afetivos com os alunos, e esses estão relacionados como a forma como trata os "conteúdos" e como possibilita o desenvolvimento de habilidades, pelo ensino que desenvolve. Por isso, seria necessário criar um vínculo, no qual a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Ainda, sobre a relação afetiva com os alunos, a professora PC2 aponta a importância de ouvir o que as crianças tem a dizer e destaca a importância das rodas de conversa em sua prática, *Acho importante também a roda de conversa, porque é uma organização do dia, é um momento em que a gente para, conversa, vê o que será dado durante o dia, mas principalmente porque é um momento de a gente estar junto com eles e eles se sentem valorizados como alunos, importantes, porque converso com cada aluno em particular* (no sentido que dentro da roda de conversa ela incentiva cada um a falar), *assim, eles podem falar e saber se vão gostar, porque a conversa é direcionada, muitas vezes, um a um é conversado, eu acho que a roda de conversa é essencial.* Neste mesmo sentido, também a professora PA3 enfatiza a importância da roda de conversa, quando afirma*: gosto muito da roda de conversa, porque a criança se expressa, traz coisas da sua rotina, escuta o que eu digo e vai levar consigo.*

A roda de conversa é uma estratégia importantíssima dentro da Educação Infantil, porque cada aluno tem o seu tempo e o seu espaço para se expressar, em muitos casos o dia letivo se organiza nestes momentos, a rotina e as propostas de trabalho para o dia são explicadas para as crianças e estas expõem fatos dos seus cotidianos, frustações, angústias ou alegrias. Essa preocupação com o bem-estar da criança nos remete ao educar/cuidar, tão importante nesta etapa da escolarização, tal como apontam Barbosa e Horn (2001, p. 70).

> As atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. […] Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Neste sentido nos aproximamos também das considerações de Kramer (2005) quando destaca que a educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, o que implica contar com um profissional que reconheça as características da infância, possibilitando às crianças diferentes maneiras de ter/estar em contato com o conhecimento.

Nas EMEIs pesquisadas, isso pode ser feito dando liberdade às crianças para participarem de atividades apropriadas a sua faixa etária, deixando de priorizar apenas atividades de treino e repetição, e valorizando atividades que proporcionem momentos lúdicos, criativos e dinâmicos, desde que respeitadas as particularidades de cada criança. Nas entrevistas, percebeu-se que as professoras pareciam preocupadas em valorizar a participação ativa das crianças nas atividades que desenvolvem, ouvindo-as e fomentando um ambiente afetivo e acolhedor, visando desenvolver as potencialidades dos estudantes.

Uma outra questão abordada na entrevista com as professoras, se referia aos conhecimentos envolvidos em suas práticas. Percebe-se que as professoras não explicitam ou reconhecem conhecimentos por áreas, provavelmente porque o enfoque recomendado para a Educação Infantil é o interdisciplinar. No entanto, destacam a necessidade de trabalhar diferentes conhecimentos e habilidades na Educação Infantil, como referem nas falas a seguir que foram grifadas pela pesquisadora indicando as habilidades destacadas como importantes de serem trabalhadas nas falas das professoras:

PA3: *Eu acho que o **faz de conta**[45], que eles gostam, trabalha a **memorização**, porque tu tens que memorizar o que vais falar, e também a **espontaneidade,** porque eu deixava livre para se o aluno esqueceu, poder fazer gestos, também, a parte da **linguística,** das crianças estarem falando. Eu gosto de trabalhar também a **matemática**, a parte da **Educação física**, as **brincadeiras,** e eu gosto muito de **jogos**.*

PA4: sobre a atividade desenvolvida a professora destaca que auxilia os estudantes a: *...aprender as **cores**, desenvolver a **coordenação motora**, o fato de ajudarem uns aos outros, possibilitar a **interação** entre eles, a **linguagem oral** quando cantavam a música.* Também acrescenta que *as **brincadeiras** e os **jogos em grupo**, (...) o jogo desenvolve mais a memória e a atenção deles, assim como os blocos lógicos para montar e os quebra cabeças.*

PB4: *conhecimentos da **área psicomotora** são importantes, porque eles desenvolvem a motricidade das mãos mexendo com os brinquedos – a **motricidade fina**, e, também, a motricidade **ampla**, bem como o desenvolvimento **cognitivo,** envolvendo as regrinhas: empresta – não empresta, pode fazer – não pode fazer.*

PC2: ***Língua portuguesa** no nome deles, **matemática** no conhecimento do calendário, **meteorologia** e todo o tipo de integração de conhecimentos.*

PC3: Trabalho com ***Brincadeiras** e **jogos**. Eu gosto muito de trabalhar na terra com que eles possam explicar a **preservação**, o **cuidado** e até melhorar a **alimentação**. Eu gosto de trabalhar com aulas de **culinária,** porque eles gostam de participar e se sentem envolvidos, com **música**, jogos, brincadeiras, a **hora do conto**, (...) estão sempre pedindo para contarem **histórias** para eles(...). Eu também trabalho em **folhinhas** e coisas assim, mas eu não sou muito chegada, eu acredito que vou trabalhar mais isso este ano porque eles vão precisar desenvolver mais a parte **motora fina**, a parte da **escrita**, mas eu gosto muito mais de bagunça mesmo.*

Nesse sentido, as falas das professoras indicam uma multiplicidade de atividades realizadas na Educação Infantil, sempre com vários conhecimentos integrados, em um enfoque interdisciplinar. Em única brincadeira, podemos ter produção de novos conhecimentos.

> Um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, o conhecimento nasce dos movimentos contidos nas dúvidas, nos conflitos, nas perguntas/respostas, nas certezas/incertezas que são vivenciadas na solução e/ou propostas alternativas em superar, assumir, atuar, agir nessa ambiguidade do ser. (FAZENDA,2005, p.37)

Sobre a interdisciplinaridade, bem como sobre a ludicidade, percebe-se, serem esses recorrentes no discurso pedagógico, especialmente na Educação Infantil, sendo vistos como elementos que, junto com outros e em outros discursos, constituem a escolarização de crianças pequenas.

[45] Grifos nossos

Com relação à ludicidade, nos chamou à atenção a importância que as professoras dão as atividades lúdicas, no sentido de sempre procurar alternativas para que o trabalho seja significativo com as crianças. Para as professoras as atividades significativas são aquelas que despertam o interesse das crianças, fazendo-as participar, sendo a criatividade uma forma de tornar a aula mais atrativa, como refere a professora PB7: *teve um ano que levei um coelhinho para a escola, de modo a trazer uma novidade para tornar a aula mais prazerosa, porque eles passam o dia todo aqui, tem que ser atrativo.* Sobre a importância da realização das brincadeiras e atividades lúdicas trazemos as considerações de Brougère (2000, p. 22):

> Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral, e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utiliza-la em novos contextos, sozinha, ou em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

A professora PB4 afirma que sempre defendeu o lúdico na Educação Infantil, *porque ajuda na coordenação motora ampla, lateralidade, eles desenvolvem mais as habilidades com atividades que atingem todo o grupo. (...)eu acredito que brincando a criança aprende as regras, os limites, a dividir o brinquedo, a brincar com o coleguinha (...),* o que contribuiria para o desenvolvimento integral da criança. Para Negrine (1994, p. 19),

> as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral, indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

A professora PB7 justifica o uso da caixa de areia, por deixar livre a imaginação das crianças. Diz ela: *eu acho importante eles terem a liberdade de brincar, criarem o que quiserem do mundo da imaginação deles. (...) eles estavam fazendo um vulcão, e imaginando aquilo, (...) a gente simplesmente vê uma areia ali, e eles conseguem imaginar mil e uma coisas, também no momento livre do brinquedo na sala de aula, eu vejo tudo isso.*

Também a professora *PB4* defende práticas lúdicas, em detrimento de meras repetições, e enfatiza a importância da criança vivenciar o processo de aprendizagem, ao comentar*: Eu acho que toda a prática lúdica faz com que a criança aprenda bastante, porque eles conseguem ver, no concreto, o que a gente quer falar, (...) não adianta pegar uma folha e dizer para circular o filho que está perto da mamãe ou o filho que está longe, é preciso vivenciar isso com eles...*

Além disso, consideram que as atividades lúdicas podem contribuir para o processo de inclusão de alunos com deficiências. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) garante uma educação para todos, independente das possíveis dificuldades ou limitações que o sujeito apresente (MIRANDA, 2003, p.7). Nesse sentido a Declaração de Salamanca (1994), um marco na questão da educação para crianças com deficiências, explicita:

> Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimento. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994)

Esta Declaração reafirma que a criança tem o direito à educação plena para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, sendo necessário que haja uma integração da criança que tem alguma deficiência com as crianças que não têm deficiência, para que esta criança seja, de fato, incluída no ambiente escolar.

Nesse sentido, as atividades lúdicas são ressaltadas pelas professoras no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, no sentido de que essas despertam interesse nos estudantes como, por exemplo, na atividade de apresentação musical. Diz a professora PA4: *eu tinha uma aluna autista, ela ficou supermotivada e todos adoraram, todos participaram.... Todos eles se ajudando a passar por baixo do pano, segurar o pano para outros passarem. Vi a desenvoltura deles, para correr e se ajeitar, porque a música era em um ritmo meio acelerado... ficou muito bom.*

Também a professora PC2 comenta sobre a integração com o seu aluno cadeirante que atividades lúdicas promovem, relatando que: *tínhamos um aluno cadeirante, ele também queria fazer, ele queria participar, (...) ele pedia para participar, mesmo sem saber falar o nome ele emitia sons, a gente colocava ele ali, ele pegava o nome e colocava no mural da chamada. As crianças gostavam de fazer essa atividade, (...) mas era necessário a gente dar um incentivo sempre. (...) era bem lúdico, bem teatral, então, eles reagiam com alegria...*

Pelo lúdico, Kishimoto (2002) destaca que de acordo com algumas das Teorias Psicológicas, compreendemos que este não se refere apenas a jogos e brincadeiras, mas

considera que toda a atividade é lúdica desde que ela possa ser exercida por si mesma (pela criança), sem que seja pressionada por outro indivíduo. Nesse sentido, entendemos que a referência das professoras ao caráter lúdico das atividades que realizam, tem a ver com a liberdade que as crianças têm de participar e propor outras formas de fazer. Pela teoria dialética Walloniana, as atividades surgem liberadas, livres, exercendo-se pelo simples prazer que encontram em fazê-lo (KISHIMOTO, 2002). De acordo com o autor,

> Pela reiteração do termo brincar quero sublinhar o caráter caprichoso e gratuito destas atividades, em que o adulto propõe, mas não impõe, convida mas não obriga, mantém a liberdade através da oferta de possibilidades alternativas. (KISHIMOTO, 2002, p. 117)

Assim, podemos pensar que a proposição de atividades lúdicas na Educação Infantil, pode favorecer a criança a comunicar-se consigo mesma e com o mundo onde está inserida, a aprender a respeitar o outro estabelecendo assim relações sociais, e construindo novos conhecimentos, fatores esses que incentivam seu desenvolvimento integral. Com relação à escola considerar os modos de vida da comunidade escolar, respeitando os aspectos culturais e tradicionais é importante para este aprender de forma lúdica e prazerosa.

> O professor deve ter bastante claro que os princípios que regem seu fazer estão diretamente relacionados com os princípios de cidadania que estarão sendo construídos pelas crianças. Desta maneira é fundamental buscar a coerência entre o ideal de formação que se quer alcançar e os procedimentos assumidos pelo docente enquanto ser individual, social, profissional e político na efetivação de seus objetivos (…). (ANGOTTI, 2010 p. 72).

Entre as atividades consideradas significativas pelas professoras, estão as que envolvem o uso de literatura infantil nas práticas desenvolvidas com os estudantes. Sobre as histórias na literatura infantil, Abramovich (1993, p. 32) comenta:

> é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...]

Também a professora PA3 fala da importância das histórias, mesmo que tenha feito uma apresentação artística com o uso da história, mas entende que estas devam envolver também a cultura local [gaúcha] e não somente às histórias tradicionalmente contadas para às crianças como, por exemplo, os contos de fada. Diz ela: *Eu gosto muito de trabalhar histórias, no caso "o mate do João Cardoso" é uma história que remete a nossa cultura, então, para não ficar sempre as mesmas histórias tradicionais como os contos de fada. Importante trazer um pouco da cultura, que é uma coisa do dia a dia*

deles, o chimarrão, a cultura tradicionalista. (...) foi por isso que eu escolhi essa história, porque para eles foi importante também.

Independente dos critérios de escolha para o gênero ou tema das histórias, a literatura infantil torna-se uma possibilidade de estratégia para o desenvolvimento integral das crianças, para (RUFINO e GOMES, 1999, pg.11):

> A Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

A proximidade das professoras pesquisadas com a literatura infantil em sua prática é expressa na denominação da atividade como "contação" de histórias, cuja proposta é trabalhar com as crianças a um caminho de possibilidades imaginativas. Para a professora PC2, a contação de histórias é considerada uma ação importante no seu trabalho com as crianças e que gera um efeito positivo nos estudantes. Diz ela: *Eu destaco a contação de histórias na hora de dormir, porque percebo que eles têm maior intimidade com os livros, têm de vontade de querer saber a história. Eles ouvem a história com os olhos fechados e depois que acordam, eles procuram o livro por conta própria, o livro fica em cima da mesa, eles querem saber, eles querem contar para o outro, eles lembram da história mesmo a gente achando que eles não estavam ouvindo na hora que a história foi contada, então, essa prática da contação de histórias, eu acho que é uma coisa que eu vou seguir, pretendo seguir, porque isso é muito bom.*

Também a professora PC3 refere a hora do conto como importante no seu trabalho e para a vida das crianças, relatando: *Bom, eu escolhi a contação de histórias, porque eu acredito que a partir dos livros a criança tem conhecimento do mundo também. (...) isso leva a criança a pensar, a imaginar, a fantasiar a história, desenvolver a parte criativa dela, conhecer o mundo das letras, ter a curiosidade dela própria pegar um livro e ser capaz de ler no futuro, acho que é isso.(...) na hora do conto tem muita coisa envolvida, (...) pode ser trabalhado, por exemplo, movimento, que é a parte de educação física, o desenho de artes que é o colorido, a imaginação, mas também o teatro, em português, a língua portuguesa, o letramento, a questão das letras e da interpretação da história.*

A partir da fala desta professora podemos ver que na Educação Infantil a relação entre cuidado e educação está presente em todas as atividades desenvolvidas, o que pode acontecer é a professora não compreender esta relação por não (re)conhecer os diferentes

conhecimentos envolvidos nas práticas cotidianas que realiza, como a leitura que faz de uma história, que pode servir tanto para fins de pré-alfabetização, quanto para desenvolver a criatividade da criança.

Deste modo, compreendemos que o universo da Educação de crianças de 0-5 anos, é permeado por diferentes atividades, em meio a ações de cuidado e de educação. Os professores, como mediadores do processo educativo, ajudam as crianças "a descobrirem suas verdades, seus temores, suas alegrias, seus gestos, suas vontades e assim vê-las vislumbrar novos horizontes do saber, do sentir e do ser criança" (MALUF, 2003, p.14).

Nos vídeos produzidos e nas entrevistas com as docentes, pudemos conhecer algumas práticas realizadas na Educação Infantil, apontadas como significativas pelas professoras por possibilitar a participação e o envolvimento das crianças nas atividades, por desenvolver a criatividade e aspectos imaginativos por meio dos jogos e brincadeiras, além do desenvolvimento cognitivo por meio da contação de histórias e a socialização entre os colegas por meio das apresentações artísticas e de brincadeiras.

4.4 Prática pedagógica, currículo e formação de professores

Nas respostas ao questionário que tratava sobre a articulação entre os conhecimentos da formação profissional e as práticas realizadas no ambiente escolar, era apontado pelas professoras a dificuldade, por vezes, em articular a "teoria" aprendida no curso de formação ao seu trabalho com as crianças, fazendo com que se sentissem despreparadas para lidar com algumas questões do dia a dia, que exigiam conhecimentos de diferentes áreas. Relacionando as manifestações das professoras sobre os conhecimentos envolvidos na formação, nas práticas pedagógicas e nas ações realizadas, buscamos compreender como se dá a relação entre a dimensão curricular da formação e a da docência na escola.

No caso da formação para o trabalho com crianças na Educação Infantil, que teria uma lógica interdisciplinar, por vezes, as professoras não reconhecem esse caráter nos seus cursos de formação, bem como não percebem a presença dos diferentes campos de conhecimento nas ações que realizam cotidianamente na escola.

A fim de entender o que faz as docentes não reconhecerem as áreas de conhecimento em suas práticas cotidianas, ao observarmos a matriz curricular dos cursos de formação acadêmica, juntamente com o que dizem as pesquisadas sobre estes, é possível inferir que algumas áreas como, por exemplo, as de ciências e matemática são

mesmo pouco privilegiadas nesses cursos, o que pode gerar essa ideia de "falta" de conhecimentos específicos.

Assim, a título de exemplo, apresentamos apenas uma ideia de como algumas áreas de conhecimento são/eram indicadas na matriz curricular de cursos de Pedagogia[46]. Com relação à educação de modo geral, as denominações são: educação, metodologias, ensino, práticas, fundamentos, etc. Com relação às áreas específicas, as denominações são: ciências, geografia, matemática, artes, etc., são pouco frequentes, mas como tratam conhecimentos e conceitos também importantes para o desenvolvimento infantil, é possível que sejam incorporados às disciplinas que tratam as metodologias para o ensino.

Sabe-se que, de modo geral, em cursos de Pedagogia, as áreas de ciências e matemática, por exemplo, não são muito enfatizadas[47], o que pode ser uma possível explicação para a dificuldade relatada pelas professoras em fazer uso de conceitos e explicações de fenômenos ou fatos cotidianos, seja para entender suas próprias ações de cuidado e educação, seja para pensar em atividades e práticas com as crianças visando seu desenvolvimento cognitivo, motor, social, etc.

Apontamos, como exemplo, que na matriz curricular da universidade 1 (Anexo 1), com carga horária de 3.200 horas, encontramos a indicação de apenas uma disciplina cujo título remete ao estudo de ciências (Ciência e fé - 30h), já, com relação à matemática, não há explicitação na matriz, embora as noções dessa área de conhecimentos possivelmente sejam vistas em diferentes disciplinas ao longo do curso, como, por exemplo, em disciplinas sobre metodologias para o ensino (60h cada). Nos cursos em que as professoras tiveram sua formação, há uma variada oferta de disciplinas de diversas áreas que não podemos inferir sobre a abrangência dos conhecimentos, bem como não podemos inferir sobre o aprofundamento das licenciandas em alguma área específica do conhecimento pela oferta de disciplinas optativas, como forma de preencher lacunas na formação ou mesmo a título de diversificação curricular.

Salientamos, tal como Nacarato (2014, p. 22) aponta, em estudo que discute a abordagem da matemática em cursos de pedagogia, não ser possível avaliar a qualidade da formação oferecida tomando por base apenas as ementas dos cursos, as quais, muitas vezes, cumprem apenas um papel burocrático das instituições. No caso da breve abordagem que fizemos na matriz curricular, sem sequer ter avaliado as ementas das

[46] Cursos do quais as professoras participantes da pesquisa são egressas.
[47] O curso de Pedagogia, do qual a professora pesquisadora é egressa, contou com apenas uma disciplina obrigatória voltada para a área de Ciências e uma para a área de Matemática (UFPEL, 2012).

disciplinas, não foi nossa intenção, e nem seria possível, avaliar a qualidade da formação, apenas quisemos mostrar uma possível ausência [com relação aos conhecimentos] em sua formação acadêmica, referida pelas professoras.

Assim, para falar sobre o que deve ser aprendido (ou não) em cursos de formação de professores para atuar na educação básica, podemos nos apoiar nas considerações de Foucault (1996), quando afirma que os discursos na sociedade são controlados, selecionados e organizados, e esse controle é mantido através das instituições, as quais instauram e/ou reproduzem os discursos, Foucault cita a Pedagogia, os livros, as bibliotecas, mas podemos também abranger os currículos pré-selecionados que direcionam o que deve ser aprendido, como suportes que buscam dominar e conduzir os discursos, visando instaurar uma verdade. Nesse sentido, afirma que "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" e que "os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papeis preestabelecidos" (FOUCAULT, 1996, p.39).

Percebemos, então, que o reconhecimento, por parte das professoras, da "utilidade" dos conhecimentos estudados no curso de Pedagogia para atender suas necessidades no trabalho com as crianças, não é consensual. Pois, mesmo que tenham estudado conhecimentos de diferentes áreas, a maioria não reconhece esses conhecimentos, sendo possível ver o descontentamento de parte considerável das professoras, que manifestaram que seu curso de formação não foi suficiente para dar-lhes suporte teórico e prático [para o exercício da prática], tornando necessário aprenderem por outros meios. Para a professora PC3*: lá [na universidade] gente consegue desenvolver conhecimento, conteúdo e a parte escrita, os pensadores (que eles gostam muito que leia aquelas criaturas lá), tu aprendes, tu amplias tua base, lógico que ajuda, né? Tu tens ali uns conhecimentos de como trabalhar com as crianças que tu não terias só na prática, eu acho que é uma coisa que preenche a outra, mas eu acho que de 100%, 60% é o que eu aprendi com os colegas mesmo, esses 40% vamos dividir em várias áreas que aprendi na universidade.*

A mesma professora destaca, ainda, que seu déficit é maior por ter cursado Pedagogia na modalidade a Distância (EAD), diz ela*: Eu acho que a minha formação influenciou muito pouco, porque eu fiz o curso em EAD, a distância, né? (...) muita teoria,*

teoria, teoria, prática que é bom nada, não é que nem nossa colega [que cursou pedagogia presencial], que tem toda aquela prática que ela traz para a gente(...).

Sobre a escolha da profissão, essa mesma professora relatou que sempre teve o sonho de ser professora e, talvez, por isso a desilusão com seu um curso na modalidade a distância, reforçando que precisou aprender na prática conhecimentos que não teve: *Eu disse sempre desde criancinha que eu iria ser professora, (...) eu fiz a faculdade a distância e para mim é fraco, nesse lado das práticas, não tem como não ser. (...) esse conhecimento que acabou sendo preenchido pelo o que os colegas fazem e a gente vai aprendendo assim.*

Nesse sentido, também a professora PB4 [egressa de curso EAD] ressalta a importância de ter uma preparação mais prática para chegar mais preparada aos estágios da graduação*: Na faculdade (...), não existe essa parte mais prática, (...) tu vais para o estágio às cegas, eles não te dão base nenhuma.* Sobre o papel do estágio na formação de professores, Pimenta e Lima (2008) afirmam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o educador ou futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom, é um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto nas qual se encontra, sendo a partir disso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

Mesmo considerando as "queixas" das professoras sobre os seus cursos de graduação, é importante considerar, também, que a formação de professores não se encerra com a formação inicial, sendo a formação continuada um método de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto probabilidade de atitude reflexiva dinamizada pela sua prática diária, desde o início de carreira (LIMA, 2012).

Percebemos nas manifestações das professoras sugestões para a sua formação que implicam em rever a organização curricular dos cursos, o que nos leva a pensar sobre o importante papel do currículo na discussão que estamos promovendo.

É claro que não pretendemos esgotar a discussão sobre o currículo de formação de professores para a Educação Infantil, ao falar sobre áreas de conhecimentos, conhecimentos da prática ou sobre a organização curricular em cursos na modalidade presencial ou na modalidade a distância, porque tratar sobre a organização curricular, seja nos cursos de formação, seja na escola, implica adentrar em um campo de pesquisa – o campo do currículo –o que não é nossa intenção neste trabalho. Mas consideramos

importante historicizar e apresentar concepções de currículo, mesmo que brevemente, para mostrar sua importância na discussão sobre formação de professores.

Nesse sentido, trazemos teorização de Silva (2011), na qual aponta que o currículo passou a existir como objeto de estudo, por volta dos anos 1920, nos Estados Unidos. Diz, também, que o início dos estudos sobre currículo tem em Bobbit e em sua obra – o livro The Curriculum (1918) – um marco importante, considerando a instituição do currículo como um campo especializado de estudos. Na obra de Bobbit, o currículo é visto pelo modelo fabril, e baseado num processo de racionalização de resultados educativos. Assim, em sua concepção inicial, a ideia de currículo está ligada a modelos de controle e organização sociais. Sendo essa uma ideia que até hoje se perpetua em grande parte das estruturas curriculares vigentes.

Desta forma, compreendemos, tal como Silva (2013, p. 55), que:

> O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível de consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade.

Para o autor, essas relações de poder estão presentes desde o início da trajetória escolar dos estudantes, determinando a quais populações o acesso a determinados conhecimentos deve ser oferecido de forma mais abrangente, sendo que o pouco acesso aos conhecimentos para os estudantes e, ousamos dizer também durante a formação de professores, seria um fator de perpetuação destas condições, considerando que:

> O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. (...). Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2013, p. 35).

Para Silva (2011), o campo do currículo também está ligado à produção de identidades, pois dependente do sujeito que o preconiza, um currículo é permeado pelos valores culturais de quem o produz. O autor afirma, também, que os conhecimentos produzidos por nós, e que nos fazem sentido, acabam constituindo também a cultura, como práticas de significação que, por sua vez, ajudam a compreender o mundo social e torná-lo inteligível.

O sentido e o significado não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como ideia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seus desdobramentos em enunciados, independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem. Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas e relações (SILVA, 1999, p. 19).

Deste modo, destacamos que, no contexto deste estudo, entendemos o currículo como prática de significação (SILVA, 1999), considerando a abertura do campo da significação à polissemia, o que causa uma multiplicidade na produção dos sentidos também no campo educacional, implicando em produção de identidades dos sujeitos que frequentam a escola.

A partir dos estudos de Hall (2007), a identidade também é vista como estando sempre em processo de formação, de construção, sendo afirmado por esse autor que uma identidade plenamente unificada, completa e segura é uma fantasia. Mas o que isso teria a ver com a dimensão curricular?

Trazendo para o estudo realizado nesta dissertação de mestrado, podemos reconhecer que este processo ocorre, tanto em relação ao currículo da Educação Infantil, que tem passado por mudanças, em consonância com o ingresso, cada vez mais cedo, das crianças na escola, como também em relação aos currículos de cursos de formação de professores para a Educação Básica [no caso deste trabalho, o curso de Pedagogia], que também precisa se adaptar às mudanças previstas para a educação escolar. Sendo, em meio a essas e outras questões, que estão imbricadas formação, prática e constituição de identidade docente.

Com relação à entrada cada vez mais cedo das crianças na escola, a professora PC3 (ex-moradora da zona rural) salienta a importância da Pré-escola*: A gente reclama que a Pré-escola é obrigatória agora com 4 anos. É cansativo? É, mas eu vejo de uma maneira mais abrangente. Se olhar para mais longe, para a zona rural, onde a Pré-escola também é obrigatória, eu acho que é bom, porque sem ela a criança vai muito fraca para o primeiro ano, e, no meu caso, fez muita falta, porque fui aprender muita coisa depois de grande.*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo, referem que o currículo deve se configurar como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte

do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.1).

Reconhece-se nos discursos pedagógico e político educacional, presentes nos documentos oficiais, a referência à Educação Infantil como etapa da Educação Básica voltada para o "desenvolvimento pleno" da criança, tal como é a orientação da LDB, o que implicaria valorizar a formação dos professores (e os conhecimentos tratados nesta formação) para a realização de suas práticas docentes.

Mas essa valorização profissional e a reflexão sobre o trabalho docente na Educação Infantil deve ter início antes mesmo do exercício profissional, ainda em cursos de formação de professores, considerando a necessidade de uma formação multidisciplinar, para o atendimento de áreas diversificadas de conhecimentos na escola. Nesse sentido, destaca-se que qualquer mudança na educação passa pela formação de professores, pois são os que implementarão as mudanças no cotidiano da escola, considerando que nas práticas diárias as políticas curriculares são (ou não) efetivadas.

Por outro lado, sabemos também que os cursos de Pedagogia são, por vezes, a porta de entrada das famílias das classes mais populares à universidade, como no caso da professora pesquisadora, que foi a primeira de sua família a ingressar no meio acadêmico, e buscou um curso que não comprometesse as deficiências de sua formação escolar e que pudesse ser conciliado com o trabalho. Assim, é possível pensar que, se no exercício da docência as professoras "reclamem" a falta de conhecimentos e de mais práticas para atender, por exemplo, as perguntas e curiosidades das crianças, é provável também, que ao longo do curso de graduação não tenham questionado essa "falta", pois a escolha do curso de Pedagogia pode ter sido uma escolha de um campo de conhecimentos em detrimento de outros, como foi o caso dessa professora pesquisadora.

No entanto, sendo direitos de aprendizagem das crianças para a Educação Infantil, "Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia" (BRASIL, 2017, p.36), há orientação de ampliar o respeito e o conhecimento em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas, e enfatizar a importância de aprendizagens relativas aos diferentes campos do conhecimento, desde os primeiros anos da criança na escola.

Em relação aos conhecimentos sobre a natureza, a cultura e o cotidiano, relacionando espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, esses fazem parte

dos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil, de modo a possibilitar às crianças reconhecer espaços no mundo e classificar objetos e figuras, entre outros.

Sobre a intersecção entre conhecimento pedagógico e conhecimento de conceitos, Shulman (1987, p. 21) define como sendo "a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos". O que, no caso da Educação Infantil, pode estar associado à capacidade do professor de colocar em operação conhecimentos de diferentes áreas, levando em consideração ser esse um espaço educativo e de formação integral da criança.

Ainda, sobre a importância dada aos conhecimentos acadêmicos em relação ao trabalho docente com as crianças, na pesquisa exploratória feita com as professoras, 9 mencionaram que todas as áreas de conhecimentos são importantes[48], com destaque para a área de psicologia (7), ciências da natureza (4), português (4), e matemática (1). Outras áreas também foram mencionadas pelas professoras, como: filosofia, sociologia, ciências sociais, e artes, com uma citação cada uma, e 4 professoras não responderam ou afirmaram não saber (por não terem cursado pedagogia).

Já, na entrevista com as professoras que enviaram os vídeos com práticas que consideram significativas, em relação aos conhecimentos envolvidos nessas práticas, tal como vimos anteriormente, pode-se perceber um trânsito em diferentes áreas, por meio do lúdico, com jogos, brincadeiras e histórias, da linguagem oral, a matemática, a memorização, o desenvolvimento das motricidades amplas e finas, entre outras, sendo contemplados conhecimentos diversos. Mas, que não são referidos pelas professoras, possivelmente, porque não são (ou estão entre) os objetos de estudo com as crianças, embora sejam mobilizados pelas atividades que realizam.

Em relação, por exemplo, à área de ciências, as entrevistadas disseram *ter visto ciências só em palestras; que o curso de formação acadêmica não abordou conhecimentos dessa área* (PB2, PB6 e PB9), reforçando a ideia de que não ser necessário ou possível o "uso" desse tipo de conhecimento nas práticas que realiza. No entanto, é possível perceber que na atividade realizada pela professora PB7 (manuseio da terra), vários conhecimentos referentes às ciências foram (ou poderiam ser) tratados, como a construção do vulcão ou a culinária, já que os fenômenos naturais e o cultivo da alimentação envolvem conhecimentos que fazem parte do conhecimento de mundo pela

[48] Algumas professoras mencionaram mais de uma disciplina neste item.

criança, que poderiam ser utilizados para instigar/questionar as crianças sobre o que estão fazendo ou dizendo.

Certamente que garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, de forma integral, é uma justificativa para pensar a formação de professores em nível superior, para que possam lançar mão de explicações e justificativas, envolvendo o cotidiano da Educação Infantil em prol do desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo os conhecimentos, de modo geral, importantes para a construção de visões sobre o mundo. No caso das ciências, segundo a Unesco (2005 p. 4):

> a educação científica e tecnológica é também essencialmente importante no processo de promoção da cidadania e inclusão social, uma vez que propicia às pessoas oportunidades para discutir, questionar, compreender o mundo que as cerca, respeitar os pontos de vista alheios, resolver problemas, criar soluções e melhorar sua qualidade de vida.

A pesquisa mostra que, embora haja, por parte das professoras, o reconhecimento dos conhecimentos estudados nos cursos de formação, ao manifestarem utilizar na escola conhecimentos matemáticos, linguísticos, artísticos, psicológicos, sociais, de ciências, de enfermagem, de nutrição e sobre valores humanos, dizem sentir dificuldade em atender a demanda das crianças em sua busca de explicações sobre o mundo, por seus cursos de formação não contemplarem, suficientemente, essas áreas de conhecimento

A "ponte" (por vezes, o abismo) entre os conhecimentos da formação e os do trabalho na escola, apontada pelas professoras, faria com que recorressem a diferentes fontes (principalmente a internet) para responder perguntas das crianças, estando entre essas, as que envolvem os cuidados com os animais, o planeta terra, os problemas com a água, o tempo, os fenômenos da natureza, o meio ambiente, a saúde e higiene e os sentidos, entre outros, ou para explicar/justificar alguma atividade como, por exemplo, a que trata sobre o tema vacinação.

Para a professora PB8, é difícil trabalhar algumas questões, por isso, *dificilmente propõe ou incentiva algum experimento como atividade na escola, por falta de embasamento*, no entanto, mesmo reconhecendo a "falta" de conhecimento no trabalho com a orientação de atividades (a serem realizadas pelas crianças), não reconhece essa "falta" em suas práticas de cuidado, também envolvendo fatos e conceitos que demandam conhecimentos de áreas específicas, estando entre eles, conhecimentos de ciências, matemática, geografia, artes, etc.

O apontado como lacunas na formação, pode contribuir para o sentimento de desvalorização que os cursos de formação de professores enfrentam em nosso país. Para Pimenta (2008, p.13),

> Além do desprestígio que sofrem na própria academia e nas agências de financiamento de pesquisas, os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação. (p.13)

Mas será que somente a formação teria todo este impacto sobre as dificuldades de as docentes tratarem de áreas especificas de conhecimento? E seria mesmo a escola a fonte de conhecimentos? Procurando respostas a essas questões, nos aproximamos das considerações de Sacristán (2013) com relação a sua crítica quanto à força das disciplinas, diz o autor:

> O conceito de conhecimento escolar não é novidade. Na verdade, uma das condições da existência do saber-fazer pedagógico tem sido propiciar uma elaboração da cultura que será ensinada, para que fosse assimilável por determinados receptores, desde que Comenio pensou a Didática como a arte de ensinar todas as coisas a todas as pessoas. A intermediação didática, como disse Forquin (1989, p. 16) impõe a emergência de configurações cognitivas especificas, os típicos saberes escolares. A ciência, o saber, exigem certa elaboração didática para que possam ser transmitidos de maneira eficaz, assim como a divulgação científica de qualidade, ao ser atraente, torna possível a difusão de conhecimentos sobre genética ou cosmologia, por exemplo, a amplas camadas da população. Essa intermediação, às vezes, tem se mostrado como uma degradação intelectual por parte daqueles que creem que o ensino de valor consiste em mostrar às mentes incultas o espelho deslumbrante das ideias mais bem elaboradas que estão nas disciplinas. (p.21,22)

Mas esse entendimento sobre de que o saber escolar está organizando em áreas específicas do conhecimento, impõem aos professores, mesmo em etapas iniciais de escolarização, a ideia de que se não conseguirem "espelhar" o conhecimento em campos disciplinares, não se sentirão aptos para a abordagem de um dado tema. Pudemos reconhecer isso nas respostas das professoras sobre os conhecimentos tratados em sua formação acadêmica e sobre como se sentiam para trabalhar com as crianças assuntos/temas que envolvem conhecimentos de ciências[49].

A maioria das professoras indicaram não ter condições para planejar atividades ou atender as dúvidas das crianças nesta área. Para a professora PB1, ela e suas colegas o que tiveram na formação é insuficiente, já *que foram apenas "pinceladas" na faculdade sobre os conhecimentos de diferentes áreas, em especial em ciências,* e que por não ter *base de "estudo" para ensinar*, não seria possível trabalhar conhecimentos de ciências no seu trabalho. Isso leva-nos a observar que, embora, boa parte das explicações de

[49] Escolhemos a área de ciências a título de exemplo, e por considerarmos que envolvem saberes explicativos sobre o conhecimento de mundo pelas crianças.

mundo para as crianças, passem por conhecimentos do campo das ciências naturais[50], por vezes, esses podem não ser considerados nas atividades realizadas na escola.

Mas ao mesmo tempo, algumas professoras afirmam ter conhecimentos suficientes, *por ter feito curso Normal[51] e Pedagogia* (PB4) ou que são *razoáveis os conhecimentos tratados em seu curso de graduação* (PA4). É importante destacar que mesmo sendo afirmado pela maioria de *não ter conhecimentos das diferentes áreas incluídos em seu currículo,* para algumas isso não seria motivo para deixar de tratar os diferentes conhecimentos com as crianças porque *se esforçam, fazendo buscas na internet e participando de formações continuadas.*

Então, mesmo que não se sintam aptas para tratar determinados assuntos, as professoras reconhecem a importância de trabalhar de forma interdisciplinar. A professora PA1 reconhece que é preciso ter um olhar mais próximo da realidade e prático, pois, mesmo que na graduação algumas áreas não tenham sido enfatizada, como é o caso da área de Ciências, *a Ciência é utilizada até no dia a dia em casa,* devendo haver "o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos em situações práticas (...)" (FRACALANZA, AMARAL e GOUVEIA, 1986, p. 26-27). Também sobre os conhecimentos de ciências na escola, a professora PC1 diz que *as ciências estão presente no nosso cotidiano, de forma natural (...) podendo ser utilizados ao falar no uso de um remédio ou na interpretação de uma conta de luz, sendo que um simples conserto em casa pode envolver conhecimentos de matemática, ciências, geografia, etc,* e complementa dizendo que: *no cotidiano da educação infantil as crianças fazem perguntas e tratamos temas em feiras de ciências que envolvem mudanças climáticas, poluição e alimentos, entre outros.*

Na Declaração de Budapeste (1999), é destacado que "para que um país esteja em condições de atender às necessidades fundamentais de sua população, o ensino de ciências e tecnologia é um imperativo estratégico [...]", pois, como já dito, as explicações para a compreensão de mundo das crianças envolvem práticas cotidianas como, por exemplo, os fenômenos da natureza, problemas de saúde e/ou ambientais e suas implicações têm efeitos na vida das comunidades.

[50] As intervenções no estudo exploratório foram mais direcionadas ao ensino de ciências, na sequência da pesquisa e análise das matrizes curriculares dos cursos de formação, expandimos também para as demais áreas de conhecimento.

[51] Em alguns momentos para falar sobre o curso Normal, utilizaremos a nomeação magistério, que é bastante utilizada pelas professoras da cidade.

Nesse sentido, para Vygostky (1996), desenvolver os conceitos científicos com crianças, desde muito cedo, pode favorecer sua capacidade de utilizar esses conceitos e estabelecer um pensamento racional ao longo dos anos seguintes escolares. Também SÁ (1994, p. 28) afirma que o ensino de ciências, desde os primeiros anos de escolaridade, pode ajudar a criança no seu desenvolvimento cognitivo, sendo, por vezes, a única oportunidade para as crianças explorarem o ambiente de forma lógica e sistemática para pensar logicamente sobre o dia a dia e resolver problemas simples. Destaca, ainda, que ciência e tecnologia são elementos fundamentais do nosso tempo, por isso, a importância de uma educação em ciências, ainda, nos primeiros anos, pensando que essa pode explorar caminhos que outras áreas ou disciplinas não são capazes de explorar (SÁ, 1994, p.28-31).

Entre os conhecimentos de maior reconhecimento pelas professoras para o trabalho com as crianças, está a área de Psicologia. A professora PC1 destaca sua utilização *para ter um bom relacionamento com as crianças e familiares*, já, a professora PB3 diz que busca explicar que esses conhecimentos possibilitam *trabalhar questões de comportamento,* o que pode estar associado às ações de educar, por meio do cuidado e controle. Mas, essa mesma professora parece não reconhecer que esse conhecimento embasa suas ações, quando afirma que *para a realização de atividades na* escola *não utiliza nenhuma área ou disciplina estudada no curso de graduação, pois utiliza livros e a internet, de acordo com o que irá desenvolver com os alunos*, e considera que as *consultas na internet* (sua principal fonte de informação), resolve o problema da *lacuna entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de formação em relação aos que necessita em sua prática docente.*

Além da professora PB3, outras professoras informam que, *em função de não terem formação suficiente em algumas áreas no curso de graduação, se baseiam em pesquisas na internet, em livros didáticos, documentários, formação de professores* (PA2, PA3, PA4, PB2, PB6, PB7, PB8, PC4), e a professora PA2, complementa dizendo que *faz pesquisas para compensar os conhecimentos que não teve*. Além desses recursos e espaços, relatam que contam com cursos de formação de professores oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, visando *o planejamento de atividades para trabalhar com as crianças.*

Para a PC3, *os conhecimentos adquiridos foram válidos e são utilizados,* mas complementa dizendo que, *talvez, não tenham sido abordados o suficiente para uma boa formação.* Ou seja, as professoras reconhecem que os conhecimentos da sua formação

são importantes, mas não entendem esse conjunto como "indispensáveis" ou mesmo "utilizáveis", mesmo que provavelmente utilizem os conceitos aprendidos sem que se deem conta disso

Diante dessas considerações, entende-se que o trabalho das professoras na Educação Infantil envolve conhecimentos para explicações simples sobre o mundo, em situações de educação, mas, também, em situações de cuidado nas práticas que realizam com os alunos. São conhecimentos das ciências humanas e sociais, das ciências da natureza, das linguagens, enfim, linguagem da escrita e letramento, da matemática e da ciência compõe o universo de formas de expressão e de comunicação com as crianças, desde muito cedo.

Pontuamos que na Educação Infantil, a referência a conhecimentos de diferentes áreas, não trata sobre organização de aulas ou projetos de ensino, mas como princípio para o incentivo e a valorização à formulação de perguntas pelas crianças, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo de forma contextualizada e com dimensão interdisciplinar, auxiliando-as a expressar a curiosidade e manifestar sua forma de compreender fatos/fenômenos do dia a dia, pois,

> A criança não vê o mundo como nós (...), precisamos ver o mundo através dos olhos dos alunos. Sentir, com eles, o encantamento e a surpresa de cada descoberta. O mundo é mais extraordinário do que pensamos e a natureza é um milagre que se renova diariamente. (BORGES e MORAES 1998, p. 19-20)

Embora as explicações sobre o mundo e sobre os fenômenos da natureza passem por diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes, as ações didático-pedagógicas ficam restritas àquilo que é mais acessível às professoras, e no caso de sentirem-se despreparadas para responder perguntas ou instigar os alunos a fazer perguntas, é possível deixarem de lado assuntos ou temas que desconhecem, deixando de incentivar a curiosidade das crianças, para que futuramente sejam retomadas. Mas será que em outras etapas as crianças terão as mesmas dúvidas ou a mesma "vontade de saber"?

Historicamente, a formação de professoras para o cuidado com crianças pequenas esteve no contexto do trabalho docente, sendo o cuidar, esgotado no exercício do lado maternal das docentes. Se considerarmos que boa parte das crianças que frequentam escolas Educação Infantil na rede pública, normalmente, não estão acostumadas a ter suas perguntas respondidas, seja pela falta de tempo ou de conhecimento dos familiares, o fato é que a falta de atenção à curiosidade e questionamentos das crianças pode deixa-las em desvantagem, em relação às crianças das classes sociais mais privilegiadas, que têm maiores oportunidades de explorar e questionar o mundo ao seu redor.

Esta reflexão foi feita por Jussara Hoffmann, quando, em palestra para a formação de professores da rede municipal de Pelotas em setembro de 2017, onde justificou a importância de incentivar as perguntas das crianças e dar-lhes respostas, contando ter presenciado, em uma viagem, uma criança curiosa fazendo perguntas aos pais, que não respondiam e que, em um dado momento, pediram que a filha parasse de fazer perguntas. Para a palestrante isso se caracteriza como sendo *a perda de um momento rico de aprendizagem*, dizendo, ainda, que quando respondemos as perguntas das crianças *colocamos um mundo ao seu dispor*[52].

Segundo Vigotski (1987, p. 89), a atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias, sendo que, quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. E o espaço da Educação Infantil é um espaço rico de vivências pessoais, considerando que as crianças passam a maior parte do tempo na escola, é possível pensar na importância do trabalho das professoras ao incentivar as crianças a compreenderem fenômenos e acontecimentos no contexto em que vivem. Assim, é importante o reconhecimento, pelas professoras, das oportunidades de aprendizagem que as próprias crianças trazem ao realizar diferentes atividades na escola.

4.5 A prática como enunciado na Educação Infantil

Com relação à prática educativa das professoras no cotidiano da Educação Infantil, é possível observar nas falas das professoras, manifestações que reforçam a ideia de superar o déficit de conhecimentos nos cursos de formação com o exercício da prática, buscando em fontes como a internet recursos para realizar suas práticas.

Para a professora PC2 os cursos de formação docente devem ser mais voltados para a prática, e relata: *eu acho que a gente tem que ter, no futuro, cursos práticos. Eu, por exemplo, fiz um curso na federal que foi muito bom, era de música para as docentes, era bem prático e foi muito bom, eu utilizo muito na sala de aula a música, como trabalhar a música, e as técnicas vocais.*

A reclamação das professoras sobre a falta de prática no curso de formação é recorrente, inclusive na realização dos estágios, dizendo ser necessário haver estágios mais longos nos cursos de graduação e justificam: *na faculdade a gente não tem prática, e o estágio é muito curto; já, no magistério isso não acontece, o estágio do magistério é*

[52] Extraído do diário de campo da pesquisadora.

meio semestre, tem uma orientação com todos os professores e todos eles estão ali para te explicar e na faculdade [a distância] não (PA4).

A partir das falas das professoras emerge um enunciado que destaca a prática, tanto na formação quanto no cotidiano da escola, como fundamental para o exercício docente, entendendo-se o enunciado como:

> uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão presentes aí ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura [...] É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado em sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT 2008, p. 98)

Assim, para o autor, para existir um enunciado é preciso relacioná-lo com todo um campo adjacente, o primeiro deles é o espaço colateral, nesta concepção um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados, pois,

> não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo. (FOUCAULT 2008, p. 112)

Nesse sentido, vemos ser recorrente o enunciado *da supervalorização da prática em detrimento da teoria*, pois caso a teoria tenha deixado lacunas na formação, restaria ao professor "aprender fazendo", ao invés do "pensar sobre o fazer", o que, de certo modo, afasta concepção da Educação Infantil como um espaço educativo, em um sentido mais amplo do que cuidar do bem-estar físico e ensinar comportamentos sociais às crianças. Em relação a esta separação entre teoria e prática, Giroux (1988, p. 23) destaca que:

> As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Na pesquisa notamos que relacionado a este primeiro, também se faz presente e é repetido pelos discursos político assistencialista e pelo discurso médico, entre outros, o enunciado do cuidado associado ao comportamento e ao bem-estar físico, sobrepondo, por vezes, ao discurso de educar/cuidar, para o desenvolvimento integral da criança da Educação infantil. Neste sentido, talvez, por atender crianças muito pequenas as professoras fiquem inevitavelmente presas às ações de cuidado (de bem-estar e de comportamento), cujos conhecimentos da prática podem resolver necessidades imediatas no cotidiano da escola. Para Rosemberg (1999, p. 23), cuidar da criança, implica:

> Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguce sua curiosidade.

Também Oliveira (2002) enfatiza que as dimensões físicas, intelectuais, sociais e psicológicas não devem ser tratadas como áreas separadas, mas como dimensões do desenvolvimento. Sendo assim, a compreensão do cuidar/educar está intimamente relacionada a compreensão de que a criança é um ser integral, portanto, toda e qualquer prática deve ser entendida neste sentido.

Com relação a atender e entender dúvidas (e certezas) dos alunos acerca de fenômenos do mundo social, somente as professoras PA3, PA4 e PB4 disseram se sentir habilitadas (a vontade) para responder perguntas dos alunos e para realizar atividades/ações envolvendo perguntas/explicações sobre fenômenos. As demais dizem não ter suporte, pois atendem um número considerável de alunos por turma e que, nem sempre, contam com condições estruturais e pedagógicas adequadas, além do já apontado quanto a deficiências em sua formação, sendo tais razões determinantes para que atuem mais com ações de cuidado, no sentido mais restrito da palavra.

A exemplo disso, a professora PA4 considera que está habilitada para trabalhar "*o básico na Educação Infantil"* (a professora não especificou o que seria o básico, mas acreditamos que este básico envolve as necessidades imediatas das crianças e também alguns conhecimentos específicos como, por exemplo respostas sobre cores ou formas), em um *trabalho com crianças que estão em processo de construção de conhecimentos*.

Para Montenegro (2001), o cuidado implica em cuidar do outro em toda sua dimensão humana, assim as ações de cuidar não implicariam apenas atender às necessidades básicas de sobrevivência humana. Contrapondo-se a esse pensamento, o cuidar do ponto de vista da filosofia supõe ações racionais, de reflexão, como também significa desvelo, solicitude, vigilância (SILVA, 1949).

Voltando à necessária articulação entre teoria e prática, de acordo com Popkewitz (1998) e Scott (1992) (in MACEDO 2008, p. 67),

> A prática é um conceito teórico que institui uma série de distinções e indica como o mundo deve ser pensado. No campo da pedagogia e da formação de professores, a hipervalorizarão dos saberes da prática e o afã pelos conhecimentos de receita do ensino têm efeitos normalizadores das habilidades dos professores. Essa valorização confina os professores ao papel de especialistas nos modos de disciplinamento da classe e das "almas" dos seus alunos.

Para esses autores, reformas na formação de professores, com a pedagogia das competências e o aligeiramento da formação, reiteram esse papel e identidade docentes,

que atuam em prol da prática como um fim em si mesma. No caso da Educação Infantil, em um movimento de reformas educacionais, essa passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, obrigatória para as crianças a partir dos 4 anos de idade, que devem ser atendidas por professores com formação que abranja todas as dimensões educativas integrando educação e cuidado. Entende-se, assim, que as mudanças instituídas, têm efeitos no papel e na atuação dos professores, em um trabalho integrado entre aspectos teóricos e práticas educativas, como professores polivalentes que cuidam, ensinam, formam e educam.

Como explicitado anteriormente, é comum as professoras atribuírem ao exercício da prática, o suporte que as habilitaria para o exercício da profissão docente. Desde a pesquisa exploratória, quanto as professoras referem haver um abismo entre teoria e prática, até as entrevistas com as docentes sobre suas práticas pedagógicas, o enunciado da supervalorização da prática pode ser reconhecido, tanto ao valor da prática na formação inicial, quanto na aprendida com colegas e alunos.

O distanciamento que as professoras relatam sentir entre a teoria (conhecimentos acadêmicos da formação) e a prática (conhecimentos da prática profissional em ações de cuidado e educação), é reconhecido por Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311), quando afirmam:

> O problema do distanciamento e estranhamente entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. (p.311)

Nesse sentido, Pimenta (2005) adverte que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

No entanto, percebemos que as professoras até admitem a importância da teoria, mas dão mais ênfase à prática. Uma das hipóteses para esta supervalorização da prática pode estar no fato da Educação Infantil, nas escolas pesquisadas, ser de turno integral, com as professoras passando o dia inteiro junto a mesma turma, imersas em uma rotina rígida de horários, o que as leva a realizar uma infinidade de tarefas sem que haja um reflexão mais profunda sobre a articulação entre suas práticas e as teorias que possibilitam compreendê-las, como mostra a fala da professora PB7: *acho que a teoria sempre ajuda, mas nada como a prática, nada como a prática. Até esses cursos que a gente faz sempre*

ajudam, mas a prática é o que realmente mais me firmou mesmo, mas a teoria com certeza me deu um embasamento me ajudou bastante também.

Para Angotti (2010), os professores devem pôr em prática toda a teoria vivenciada na sua formação, refletindo acerca de uma prática transformadora, capaz de pensar no desenvolvimento integral da criança. Mas, parece que o entendimento de teoria isolada da prática é majoritária entre as entrevistadas, como pode ser indicado na manifestação da professora PA3**:** *eu acho que a gente na Educação Infantil tem que ser muito criativo, tem que estar sempre criando, buscando coisas novas, quanto mais criativo for não fica aquela coisa tão rotineira, porque a gente já tem uma rotina cansativa de lanches(...), eu procuro sempre estar atenta, busco na internet, eu converso com alguém, eu vejo os trabalhos das colegas, eu compro bastante livros, para sempre estar com a prática perto da realidade.*

A professora PB4 destaca a importância da aprendizagem pela prática, na proposição de atividades adequadas às crianças, afirmando que *é na prática mesmo que tu vai aprendendo, porque a faculdade te dá uma base, mas não é a realidade da escola que vai trabalhar, (...) eu acho que primeiro tem que conhecer os alunos e ai a prática vai te ajudando também a desenvolver as atividades.* A percepção desta professora parece ir ao encontro do proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando aponta que:

> Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p.32)

No entanto, a orientação legal não coloca apenas na prática a centralidade do trabalho docente, pois para que o professor consiga planejar e responder as individualidades de cada criança ele necessita também de um referencial teórico que o apoie na escolha de quais as melhores metodologias a serem realizadas, reafirmamos neste sentido a importância da prática estar impregnada de teoria no trabalho pedagógico da Educação Infantil, pois, tal como para Vieira et. al. (2008, p. 63), entendemos que:

> Teorias são práticas, e práticas são teorias em atos, mediados por um conjunto de questões que experimentamos em nossas vidas, inclusive acadêmicas. É uma abstração pensar em práticas e relações sociais que não sejam mediadas por discursos, e tão pouco considerar discursos ou teorias que não remetam a práticas e relações sociais.

Em nosso estudo, a prática foi bastante valorizada no trabalho na escola, bem como a falta de prática foi ressaltada nos cursos de formação em nível de graduação (Pedagogia, Letras e Geografia), mas não em relação à formação em nível médio (curso Normal), a qual as professoras referem como formação que desenvolve habilidades para o atendimento às necessidades no trabalho com as crianças em diferentes áreas do conhecimento. Em comparações entre o curso Normal e o curso de Pedagogia, percebemos a valorização das professoras ao papel da prática na sua formação, uma vez que o curso Normal se caracteriza por demandar, desde o seu início, a prática docente em um ambiente (a escola) que será o mesmo espaço de atuação profissional das professoras em formação.

Percebemos a referência da formação em curso Normal associada à formação com enfoque mais prático, como explica a professora PC2 ao comparar o curso Normal com o curso de Pedagogia: *eu acho que tem que ter mais práticas, menos teoria e mais prática, claro, a teoria é importante? É, mas eu acho que mais práticas faz falta, na formação também, porque a minha formação como professora no magistério [curso Normal], foi muito na prática e isso que foi bom. As teorias vieram depois [curso de Pedagogia], eu já tinha a prática e aí juntou com a teoria depois, mas a gente fazia muito a prática e isso que é bom.*

Percebe-se na fala da professora, a importância dada ao caráter prático na formação, cuja falta foi relatada, também, pela professora PA4: *Eu aprendi no magistério, tudo a gente colocava em prática, as brincadeiras, os jogos, (...) e foi o magistério que me deu a maior base (...) Porque na faculdade é só teoria, tu aprendes a teoria, mas no magistério eu aprendi toda a prática de sala de aula.... (...) o magistério te dá mais base do que a própria faculdade, ensina mais. (...)*

Sendo essa uma característica da história destas instituições de educação, pois como afirma Teixeira (1997) sobre a escola Normal após o período de 1930, já havia desde seus fundamentos um caráter mais voltado a Prática como o centro do processo de formação de professores:

> A nossa escola combina as duas tendências de que falávamos, reconhecendo a necessidade de dar ao professor orientação científica no seu trabalho, sem perder, entretanto, a visão de que o magistério é mais uma arte prática do que uma ciência aplicada (TEIXEIRA, 1997, p. 211)

Para o autor, essas instituições de fato foram criadas para ensinar como ser professor, e contribuíram muito para a formação de professores em nosso pais, mas a exigência do curso superior em Pedagogia nos faz ponderar sobre a importância de uma

reflexão mais teórica sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas, na verdade ambos os cursos se complementam, e são criados no intuito de capacitar o profissional que atende crianças tão pequenas e em pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, sobre o dilema de situar a importância maior da teoria ou da prática Saviani nos adverte:

> A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. (SAVIANI 2008, p. 129)

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se "blábláblá" e a prática "ativismo". Nesse mesmo sentido, Giroux (1997) traz a ideia que a teoria não dita a prática, em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica

> sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática. (LIBÂNEO, 2003)

Nesse sentido, em diferentes momentos desta pesquisa observamos a recorrência dos discursos pedagógico e político social que remete à prática a atuação e trajetória profissional das docentes, sendo também recorrente essa compreensão nas manifestações das professoras.

Como dimensão da prática, também, foi mencionado pelas entrevistadas a importância aos conhecimentos práticos aprendidos com as colegas de profissão. A professora PC3 manifesta isso dizendo: *Eu aprendi muito com a colega X, (...) ela gosta muito de coisas novas, ela é muito criativa, basicamente foi com ela que eu aprendi, trabalhei muito tempo no berçário com ela, (...) vai fazer dez anos em agosto que estou trabalhando na Educação Infantil.*

A professora PC3 que fez seu curso de Pedagogia na modalidade a distância, diz que no curso não havia a prática e que aprendeu *mesmo trabalhando e que [no curso] a gente aprende a escrever muito mais bonito, fazer projetos tudo muito bonito assim na escrita, mas trabalhar, trabalhar mesmo eu aprendi com os colegas. Também a professora PA3 relata: a gente se espelha em algumas profissionais, eu tinha uma colega que contava muito bem histórias e eu admirava muito o trabalho dela, depois eu sempre trabalhei com ela e isto também me motivou.*

No sentido da aprendizagem da prática com os pares, acreditamos ser algo importantíssimo no trabalho docente, mas Angotti (2010) também aponta outro viés sobre

as práticas, que vão sendo aprendidas e repetidas pelos professores em uma reflexão sobre as mesmas:

> (…) Isto põe em questão o próprio processo de formação pelo qual o professor passou e que deveria ter-lhe dado instrumental para possíveis análises. Descaracteriza-se, assim, a necessária coerência existente entre a fundamentação teórica e a construção de uma prática pedagógica coerente com essa teoria. O que se verifica, então, é a efetivação de um fazer não reflexivo, que se repetem inúmeras vezes entre os pares. (ANGOTTI, 2010, p.62)**.**

Neste sentido das práticas aprendidas na docência, algumas professoras destacam que sua trajetória foi importantíssima na construção de sua identidade profissional, como a professora PC2 que atribui suas práticas a um amadurecimento profissional em seu longo tempo como professora: *As práticas que eu realizo, isso ai vem de muito tempo, isso é uma coisa de amadurecimento profissional mesmo, (...) eu tirei de mim mesma, eu gosto, eu quero a minha sala assim, eu não quero a minha sala repressora, eu acho que tem que ser assim.(...) essa vontade do professor estar junto com o aluno, do professor ser parceiro, isso é o jeito que eu gosto de ser, isso que eu queria que fosse, (...), mas custei para ver um professor que eu me identificasse e eu quisesse ser assim. Então demorou bastante, eu acho que foi um amadurecimento meu como professora, porque eu já fui uma professora mais retrógrada, mas o meu tempo de docência foi trazendo uma coisa, e o meu estudo também, foi trazendo uma coisa mais leve, (...) na minha própria prática eu fui evoluindo, eu acho que hoje eu sou bem melhor do que eu era antes, sou mais alegre, sou mais solta, o aluno vai aprender, ele vai aprender mais alegre e afetivamente mais próximo também.*

Nesta mesma perspectiva a professora PB7, também atribui importância a sua trajetória profissional, ao relatar que começou a trabalhar na Educação Infantil como auxiliar, e a partir de um curso de especialização para a Educação Infantil, onde aprendeu bastante. Após, fez um concurso e foi nomeada, a partir disso, diz ela: *com a bagagem que eu já tinha de auxiliar e isso foi bom também, porque a auxiliar está ali mais para ajudar a professora e observa o trabalho desenvolvido [a prática], ai foi bem interessante porque depois passou a ser eu a professora, ai vendo por este lado sempre tentei fazer o melhor para eles buscando sempre atividades diferenciadas.*

O tornar-se professora, para as pesquisadas não é simples, tal como Lima (2012, p. 39), também não entendemos que as pessoas se tornam professores da noite para o dia. Ao contrário, essa identificação com a profissão docente vai se constituindo no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos, em articulação

permanente entre teoria e prática, sendo, nessa longa estrada, que vão se constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

Certamente no campo da Educação Infantil poderíamos reconhecer na pesquisa outros enunciados que, raros como são os enunciados, poderiam organizar outras análises profícuas. Neste trabalho de pesquisa, o que recorrentemente reconhecemos, nas falas das professoras e em algumas recomendações de documentos oficiais foi a supervalorização da prática e, associado a essa, a dimensão atribuída ao cuidado, no sentido mais restrito, o que, de certa forma, compromete o papel da Educação Infantil para a formação integral das crianças.

Além disso, vê-se o enunciado da importância da prática no trabalho das professoras, colocando essa em um patamar tão alto que parece bastar à formação de professores apenas a dimensão prática. Assim, pode-se dizer que este reconhecimento ao "saber fazendo", é justificado em função da necessidade de cuidado inerente à educação de crianças pequenas. No entanto, faz-se urgente refletir sobre a importância do cuidado e do afeto para a formação integral das crianças que, por sua vez, precisa contar com um rol de conhecimentos que auxiliem as docentes a tornar o mundo compreensível para essas crianças da Educação Infantil.

Por fim, poderíamos considerar essa questão como uma forma de regulação do fazer pedagógico, pois estamos sempre em um sistema de regulação, seja uma regulação normativa proposta pelas leis que determinam o que deve ser a Educação Infantil, até uma regulação cultural que representa a docência na Educação Infantil, em prol cuidado e/ou educação de crianças pequenas, considerando que a cultura governa nossas ações e condutas.

> [...] é importante sabermos como a cultura é modelada, controlada e regulada e que a cultura, por sua vez, nos governa — "regula" nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. (HALL, 1997, p.18)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, foi possível refletir sobre vários aspectos que constituem a Educação Infantil no município de Pelotas. Dentre estes, estão a produção da infância ao longo dos séculos, a história sobre a criação das EMEIs no município de Pelotas, os discursos que envolvem a formação profissional, os processos de constituição de identidade docente, as práticas pedagógicas na Educação Infantil, envolvendo o cuidado e educação, e a relação entre teoria e prática, o que nos deu condições para discutir a formação de professores em cursos de Pedagogia (e/ou em curso Normal), em relação às práticas realizadas na Educação Infantil.

Nossa questão de pesquisa está centrada nos discursos que constituem a Educação Infantil e a docência em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Pelotas, e seus efeitos nas práticas realizadas na escola. Este foi o eixo que organizou o estudo, possibilitando compreender, a partir da história de criação das EMEIs na cidade, os discursos que instituíram as escolas como espaços de cuidado, em seu sentido mais restrito e, talvez em função disso, como espaço da supremacia da prática, tão enfatizada nas falas das professoras entrevistadas.

O objetivo geral da pesquisa de buscar compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na identidade docente e nas práticas das professoras, nos possibilitou trabalhar com a análise de discurso, procurando aproximações com a "teoria" foucaultiana de discurso, observando em especial os discursos pedagógico e político assistencialista.

Aliado a uma breve imersão histórica sobre a infância e sobre as EMEIs, realizamos um estudo em documentos legais que normatizam a Educação Infantil brasileira, como o Referencial Curricular para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, ao quais são permeados por discursos que instituem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, olhamos assim para o passado para compreender a constituição destas escolas no presente.

Ao discutir a identidade docente de professoras da Educação Infantil, trabalhamos com textos e imagens, procurando compreender que os discursos envolvendo processos de constituição de identidade docente de professoras das EMEIs pesquisadas, consideram aspectos que envolvem representações do exercício da maternidade na Educação Infantil, o que pode explicar ser a profissão docente exercida majoritariamente por mulheres que,

inicialmente, ocupavam esse espaço como cuidadoras das crianças, em uma etapa da Educação Infantil fortemente marcada por um caráter materno e de cuidado, apenas, do bem estar físico.

A pesquisa em três EMEIs possibilitou conhecer o contexto de formação de professores para a Educação Infantil, e investigar a percepção das professoras sobre os conhecimentos envolvidos nas práticas de cuidado e/ou educação Ao longo do trabalho, ouvindo as docentes reconhecemos a supervalorização da prática (em detrimento da teoria) como o enunciado dos discursos pedagógico e social que circulam na escola e na comunidade. As professoras destacam a importância da formação na (e pela) prática no exercício profissional, não conseguindo relacionar muito bem teoria e prática pedagógica, o que pode fazer com que deixem em segundo plano a reflexão sobre as ações cotidianas que desenvolvem.

Por meio da discussão sobre a filmagem de uma "atividade significativa" escolhida pelas professoras, foi possível conhecer o modo como justificam suas práticas com as crianças. Para as professoras, as atividades que filmaram são significativas porque estariam associadas, principalmente, à participação das crianças e ao planejamento de atividades lúdicas e criativas.

Desta forma, é possível compreender que os aspectos que envolvem a identidade das docentes podem ser associados às práticas que consideram "significativas" para a Educação Infantil, podendo ser reconhecidas como práticas tradicionais, mas defendidas pelas professoras pesquisadas como suas melhores práticas, em geral práticas aprendidas com os pares, , não podendo, no entanto, serem caracterizadas/reconhecidas como práticas inovadoras.

Ao fazer um paralelo com a identidade profissional que vai sendo construída ao longo dos anos pelas profissionais que atuam nas EMEIs, percebe-se que essa pode perpetuar a representação de práticas mais relacionadas aos cuidados maternais do que ações pedagógicas pensadas no desenvolvimento integral da criança.

Sobre o conceito de representação, Hall (1997) afirma que o reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Em relação às docentes pesquisadas, este apego, por vezes, é a forma de sobrevivência no magistério, que faz com que as docentes se agarrem à reprodução das práticas de seus colegas, sem que haja reflexão teórica sobre os conhecimentos tratados em aula.

Além dos aspectos de ordem interna que "organizam" a prática docente, questões de ordem política ou social, entre outras, fazem com que as professoras, por vezes, rejeitem qualquer novo conhecimento ou nova forma de fazer, o que pode contribuir para a manutenção do caráter assistencialista de atendimento, que tanto as professoras relatam querer afastar de suas escolas.

Isso tudo mostra o efeito do trabalho das professoras no que consideram ser "significativo" para desenvolvimento de noções de cuidado e socialização das crianças, mas, também, de educar para o seu desenvolvimento integral. Neste sentido, a pesquisa procurou problematizar a supervalorização da prática em detrimento da teoria.

Um outro aspecto importante de ser destacado foi a oportunidade da professora pesquisadora pensar sobre a sua prática docente na Educação Infantil, envolvendo a educação, o cuidado e o ensino, especialmente, porque teve a possibilidade de olhar seu trabalho e de suas colegas de um outro angulo, ao assumir a coordenação e a direção de sua escola. Essa reflexão sobre a prática é esperada em um curso de mestrado profissional, cujo objetivo é incentivar o professor a (re)pensar o seu trabalho na escola e, se for o caso, mudar o seu fazer pedagógico e suas práticas cotidianas, de modo a se reconhecer como um profissional mais crítico e reflexivo sobre o que faz, e sobre os efeitos do que faz no desenvolvimento de seus alunos.

Nesse sentido, a visão da pesquisadora, ao longo do mestrado, mudou significativamente, tanto pela oportunidade em exercer a função de coordenadora e ter um olhar mais abrangente sobre o funcionamento da escola, quanto pelas aprendizagens realizadas durante o curso. O mestrado profissional se mostrou adequado para a realização de um trabalho analítico sobre a Educação Infantil, procurando entender o papel que os professores ocupam (e o que podem ocupar) na escola e na comunidade.

Assim, analisar os discursos que circulam na escola e na sociedade sobre a Educação Infantil e ver seus efeitos na constituição de professores, estudantes e da própria escola, foi o trabalho realizado para esta dissertação de mestrado. No entanto, reconhecemos que ao escrever esse texto de considerações finais, não há a sensação de ter encontrado "a" solução para os problemas da escola ou apontar falhas e culpados, mas de ter compreendido melhor esse espaço educativo e poder contribuir para que outros/as professores/as da Educação Infantil, reflitam sobre a sua formação inicial (e a necessidade de continuarem em formação) e sobre a sua prática profissional, concordando com Silva (1990, p. 67), quando afirma que se coloca uma situação inédita "quando o próprio professor se propõe a investigar a sua prática, o seu 'fazer pedagógico', divulgar a sua

pesquisa com uma intenção prática de reverter os resultados para o acervo da prática da sala de aula e para o aperfeiçoamento profissional".

Nesse sentido, destacamos a importância de oportunizar espaço para as professoras falarem sobre suas práticas e refletir sobre os efeitos do seu trabalho com as crianças, pois, por vezes, como dito nas entrevistas, a prática as consome de tal forma, que não têm tempo de pensar a teoria envolvida naquilo que fazem.

Por fim, acreditamos ser fundamental compartilhar os conhecimentos sob os quais nos debruçamos ao longo deste período de estudos, apresentando como produto desta dissertação de mestrado, uma proposta para a formação continuada de professores/as de Educação Infantil da cidade de Pelotas[53], por meio de um curso de formação, em um espaço e tempo já disponibilizados, mensalmente, pela Secretaria Municipal de Educação aos professores da Educação Infantil.

O curso de formação, como forma de devolver ao Município os resultados do trabalho desenvolvido na forma de atividades e proposições que oportunizem ampliar a reflexão a um número maior de professores, prevê a discussão sobre os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, envolvendo teoria e prática, que fazem parte da rotina do trabalho docente com as crianças, possibilitando aos docentes discutir e pensar sobre conhecimentos contemplados nas práticas que desenvolvem na escola.

[53] O produto educacional é uma exigência de mestrados profissionais, sendo produzido e executado a partir da pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

ANGOTTI, M. **Semeando o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro: Guanabara: 1973, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Artmed, 2008.

BARBOSA, C.S e HORN, M.G.S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da Silva. (org.) Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BOBBIT, J.F. (1918). **The Curriculum**. Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: Ortiz R, organizador. Bourdieu P. Sociologia. São Paulo (SP): Ática; 1983. p. 46-81.

BORGES, Regina Maria Rabello & MORAES, Roque (Org**). Educação em ciências nas series iniciais.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (n. 009394). Brasília, 1996.

_____. **Leis e decretos. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,1988.

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

_____. Governo do Brasil**. Saiba como funciona o sistema de educação infantil no País,** por Portal Brasil, atualizado em 04/08/2014. Disponível em:< http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche> Acesso em 18/10/2017.

_____. Conselho Nacional de educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Diário oficial da união, Brasília, Seção 1, p.18: 2009.

_____. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001 – homologado. Brasília: **Diário Oficial da União**, 18/01/2002, seção 1. 2002, p. 31.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE) **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**- Primeira Versão MEC. Brasília, DF, 2016[1].

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**- Segunda Versão MEC. Brasília, DF, 2016[2].

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-** Versão Final. MEC. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília:2006.

_____. Redação dada pela **Lei nº 12.796**, que altera a LDB 9.394/1996. Brasília, 2013. BRAZELTON; GREENSPAN. **As necessidades essenciais das crianças**. 2002.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** V. 43. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUJES, M. I. E. **O pedagógico na educação infantil: uma releitura.** Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu,1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **O Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder**. Educação e realidade 25(1): 25-44. Jan/jun. 2000.

CAMPOS, Jamreson Ramos. "Era um sonho desde criança": a representação social da docência para os professores do Município de Queimadas – PB. 2008. 174f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CARVALHO, A. M. **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. "A gente é muita coisa para uma pessoa só": desvendando identidades de "professoras" de creche. In:. **Reunião Anual da Anped**, 30.Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2007. Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: http:// www.Anped.org.br/reunioes. Acesso em 09/03/18

COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) 2005 - **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane Castro. **Consumo e Consumismo: deslocamentos nas ressonâncias do contemporâneo.** Educação & Realidade- Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 343-349, set./dez.,2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12933/10276>Acesso em 30/08/2017.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 250-258.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 2.

CRAIDY, Carmem. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. In: Machado, M. L.A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez., 2002

DIDEROT, Denis & D'ALEMBERT, Jean. **Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Metiers.** Tome I. Par une Societé des Gens de Lettres. Paris : Briasson, David, Lebreton, Durand,. Edição Fac-Simile de Pergamon Press. 1751.

DOCUMENTO arquivado na Escolinha Municipal de Arte contendo as **"Observações do Relatório da Diretoria de Educação"**, Pelotas, 1963.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança** cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**, coordenadora – 10.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

FIGUEIREDO, Fabiana, KRAMER, Sonia, NASCIMENTO, Anelise, PREDOZA, Giovana, VARGENS, Paula. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. **Cadernos do Departamento de Educação**, nº 62. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC-Rio, 2002.

FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2003, p.307-335.

FISCHER, R.M.B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Tese (dout.) Faced/PPGEDU/UFRGS.1996.

_____. Rosa Maria Bueno. **A Análise do discurso: para além de palavras e coisas**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995

_____. Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cad. Pesquisa. no.114 São Paulo Nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. In: MOTTA, M. B. (Org). **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e escritos, 5), 2004. p. 234–239.

_____. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Microfísica do Poder.** 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995, 2008.

FRACALANZA, H.; Amaral, I.A.; Gouveia, M.S.F. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Metodologia do Ensino de Arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo; / (org) **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Pedagogia e infância em tempos neoliberais**. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-41.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

GOLDIM, José Roberto. Utilitarismo. In: http://www.ufrgs.br/HCPA/gppg/utilitar.htm, 13/02/2001.GRELLET, V. **Anexo: notas conceituais (versão preliminar).** Brasília: 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na a Educação Infantil**.São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, M. F. C. "**Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo"**: a representação da escola feita por alunos da periferia. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. Educação Infantil: muitos olhares, São Paulo: Cotez, 2010.

GONÇALVES, S. C. **O método arqueológico de análise discursiva: o percurso metodológico de Michel Foucault.** Revista História e-História, - NEE-UNICAMP (Campinas), v. 1, p. 1-21, Fev. de 2009.

GRELLET, V. **Notas conceituais**, 1999. In: GOMES, R. de C. G. Educação à distância: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento. Florianópolis, 2000. Disponível em: http://www.educação.Ufpr.br.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.91-103.

HALL, Stuart . **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 8.ed.. Petrópolis: Vozes, 2v. 1999.

HIRAI, Wanda Griep. **Gênese E Trajetória Da Política Pública de Educação Infantil no Município De Pelotas- RS**. Pelotas: UCPEL, 2000.

KISHIMOTO, Tisuko M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN, Jr Moyses. **História da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago. nº 14. 2000.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; MENDEZ, Verônica. Os Projetos de Trabalho: Um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. **Revista de Educação**, Porto Alegre: Projeto, ano 3, n.4, p.25-29, jan./jun. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Líder Livro, 2012.

LOPES, A. (et al). **Repensando a Didática**. São Paulo: Papirus, 1991.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São

Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACEDO**,** Elizabeth et all / (organizadores)**Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.

NOGUEIRA, Adriano (org.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES** n. 36, Papirus, 1995.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política.** 1. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MELLO, Catia Olivier. O que é saúde na infância hoje. **Anais da jornada**, ITIPOA, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MIRANDA, José Rafael. Habilitação em educação Especial e Formação de Professores: Questões sobre a política de inclusão. **Dissertação de mestrado.** Universidade Católica de Brasília, 2003.

MIZUKAMI Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02 .**Revista do Centro de Educação**. Disponível em:<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em 18/10/2017.

MONTENEGRO, Maria Thereza T. **A educação moral como parte da formação para ocuidado na educação infantil**. São Paulo, 177 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

_____. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo, EDUC, 2001.

MUCHAIL, S.T. **Educação e Saber Soberano**. In:. Focault, simplesmente.São Paulo, SP:Loyola, 2004. p. 49-58.

MUNHOZ, Mauricio de Oliveira. **Propostas Pedagógicas para o Ensino de Matemática.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

NACARATO, Adair Mendes, MENGALI, Brenda Leme da silva, PASSOS, Carmem Lucia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios entre o ensinar e o aprender** -2. Ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NÖRNBERG, Marta. **Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato.** Pro-Posições, v. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/07.pdf>. Acesso em 13/08/2017.

OLIVEIRA. Estela Maris. L. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios**. In: MACHADO, M. Lúcia de A. (org) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

PAVÃO, A. C. & FREITAS, D. (org.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos-SP: Edufscar, 2008.

PELOTAS, **Resolução** Conselho Municipal de Educação nº 002/2017.

PIAGET, J**. "Pensée égocentrique et pensée sociocentrique**". Cahiers Internationaux de Sociologie, X, Paris Édition Seuil, 1951. p. 34-49.

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na criança**. PUF, 1948.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

_____. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, Thomas. **Struggling for the soul; the politics of schooling and the construction of the teacher**. New York, Teachers College, 1998.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RIO GRANDE DO SUL, Resolução nº 246/1999. Estabelece Normas para a Oferta de Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino. **Conselho Estadual de Educação** .02 de junho de 1999. Disponível em: <http://ibee.com.br/materia/resolucao-ceedrs-2461999-estabelece-normas-para-a-oferta-de-educacao-infantil-no-sistema-estadual-de-ensino/>Acesso em 24/07/2017

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CEED nº 307/2010 Dispõe sobre o ingresso no ensino fundamental de nove anos de duração em decorrência ao disposto na Resolução **Conselho Estadual de Educação** CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Disponível em: <file:///E:/Downloads/1270749677reso_0307%20(1).pdf> Acesso em 26/07/2017.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CEED nº 311/2010 Dispõe sobre a idade para o ingresso na Educação Infantil – Pré-escola, no Sistema Estadual de Ensino. **Conselho Estadual de Educação.** Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/areas/ gapp/arquivos/resolucao_311_cee.pdf> Acesso em 26/07/2017.

ROHDEN, Fabíola. **A construção da diferença sexual na medicina do século XIX**. In: GRANDO, José Carlos. A (des)construção do corpo. Blumenau, Edifurb, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica**. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontificia Universidade de Campinas, Mimeo. 1999.

RUFINO, C.; GOMES, W. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola. São José dos Campos: Univap, 1999.

SÁ, J.G. **Renovar as práticas no 1º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza**. Porto: Porto Editora, 1994.240p.

SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência.** Bauru: Edusc, 2001.

SCOTT, Joan W. Experience. In: BUTLER, J. & SCOTT, J.W. (eds**). Feminists theorize the political.** Routledge, 1992. p.22-40.

SERRAZINA, Lurdes. A formação para o ensino da Matemática nos primeiros anos: que perspectivas? In: SANTOS, Leonor; CANAVARRO, Ana Paula; BROCARDO, Joana. Educação Matemática: caminhos e encruzilhadas. **Actas do Encontro Internacional em homenagem a Paulo Abrantes.** Lisboa, Portugal: julho, 2005.

SHULMAN . L. S. **Paradigms and research programs for the study of teaching.** In. WITTROCK, M. C. (Ed).The Handbook of Research on Teaching. 3rd. Edition. New York: Macmillan, 1986.

_____. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, p.57 , 1987.

_____. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, 1987.

_____. **Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.** In: WITTROCK, M. C. La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós,1989. p. 9-91.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma:Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado**, 2005.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher,1986. p. 4-14.: **Revista do Centro de Educação**. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm11> Acesso em: 09/10/2016

_____. **Just in case: reflections on learning from experience**. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.;DESBERG, P. (Eds.). The case for education. Contemporary approaches for using case methods.Needham Height: Allyn Bacon, 1996. p. 197-217.

_____. **Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America.** New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S.Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.12-31.

_____. **Research on teaching. A historical and personal perspective**. In: OSER, F.K; DICK, A.; PATRI,JL. (Eds.). Effective and responsible teaching: The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p.14-29. In: SHULMAN, L.S. The wisdom of practice.

Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.

SILVA, Antonio M. **Grande dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Confluência, 1949.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.** São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2, 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011,2013.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autênitca, 1999.

TEDESCO, S.; LIBERMAN, F. O que fazemos quando falamos em Vulnerabilidade? **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 254-260, abr./jun. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.2005 .Disponível em: <www.anped.org.br/28/textos/gt07> Acesso em 10/08/2017.

TRONTO, Joan C. **Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso?** In: JAGGAR, A. e BORDO, S. Gênero, corpo e conhecimento. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

UNESCO. Declaração de Budapeste. **Marco geral de ação**, 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm> Acesso em: 15/11/2016

_____. Ensino de ciências: o futuro em risco. **Série Debates VI**, edição maio de 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf> Acesso em 09/08/2016.

_____. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VANTI, E S. **O Fio da Infância na Trama da História: um estudo sobre significações de infância e de educação infantil na Pelotas do final do século XIX (1875-1900).** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - UFPEL. Pelotas, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação.** Belo Horizonte Autêntica: 2003.

VENZKE, L. H. D.; FELIPE, J. Professoras e crianças pequenas no contexto da Educação. **Educar em Educar em Revista**, Editora UFPR Curitiba, Brasil, n. 55, p. 205-227, jan./mar. 2015.

_____. Lourdes Helena Dummer. Educação Infantil: espaços, tempos, desafios **Revista História da Educação**, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, 2006, p. 153-169 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627124009> Acesso em 18/10/2017.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; LEITE, Maria Cecília Lorea; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, trabalho docente e gestão: o lugar da prática em nossas investigações? In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008. p. 63-70.

VYGOSTKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOSTKY, L. **Imaginación y el arte en la infancia**. México, Hispânicas, 1987.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 **ways of knowing: Representations of knowledge in teaching.** In: CALDERHEAD, J. (Ed.). Exploring teachers' thinking. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, pp. 104-124, 1987.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente termo, autorizo a Professora Rosemeri Cavalheiro Penteado, professora de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Adayl Bento Costa, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFPel, sob a orientação da Profª. Drª. Maira Ferreira, a utilizar as minhas respostas e opiniões na pesquisa em desenvolvimento que tem como tema **Um olhar sobre o papel da ciência nas práticas de professoras na Educação Infantil.**_____, expressas em questionários e/ou entrevistas, para a produção e publicação de textos relativos ao trabalho científico que culminará com sua dissertação de mestrado, **.**

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das respostas, devendo ser preservada a identidade dos entrevistados.

_____

(assinatura)

Pelotas,_____

Apêndice 2: Pesquisa exploratória

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Este instrumento de pesquisa faz parte de uma intervenção exploratória referente a uma pesquisa mestrado, junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática / UFPEL, intitulada: **Entre o cuidado e o ensino, como se constituem as práticas de professoras: um olhar para os conhecimentos de ciência no cotidiano da Educação Infantil** ,e visa conhecer as práticas realizadas na escola que tenham possam envolver conhecimentos de Ciências. .

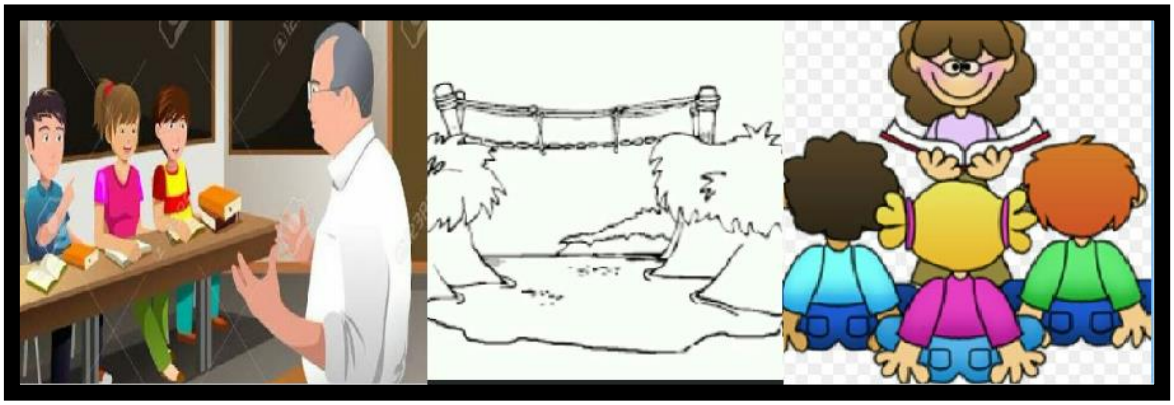
Observe as imagens que seguem:

A primeira representa o seu espaço de formação (universidade, curso normal ou ensino médio), onde você aprendeu os aspectos teóricos da sua formação. A segunda imagem representa sua atividade profissional, sua prática em sala de aula com as crianças.

Na sequência, são apresentadas três imagens relacionando as imagens anteriores. Pense sobre os conhecimentos aprendidos ao longo da sua formação em relação aos que você utiliza em sua prática e escolha a imagem que melhor representa essa relação.

- Um abismo entre as teorias e as práticas:

- Uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticas:



Conhecimentos teóricos e práticos intimamente ligados:

Indique quais conhecimentos você utiliza no seu cotidiano para trabalhar na Educação Infantil (campos ou áreas de conhecimento, ou conhecimentos específicos que julgue necessários):

Apêndice 3: Segunda intervenção aplicada a professoras das 3 EMEIS do município:

Questionário:

1. Quanto tempo atua como professora na Educação Básica ? E na educação infantil?

2. Qual sua formação para atuar como professora de Educação Infantil? Em qual instituição realizou sua formação? Há quanto tempo concluiu o curso de formação?

3. Aponte entre as áreas de conhecimento que estudou no curso de pedagogia (psicologia, filosofia, português, ciências naturais, ciências sociais, etc.), (a)s que considera ser/serem mais relevantes para a realização de suas atividades no trabalho com as crianças. E as menos relevantes? Justifique sua resposta

4. Com relação à área de ciências, como você considera sua formação nesta área? Os conhecimentos tratados universidade foram suficientes? Você utiliza esses conhecimentos em sua prática profissional? Justique:

5. Com relação aos conhecimentos de ciências, esses são utilizados no seu cotidiano (pessoal ou do trabalho)? Quais? Em que situação?
Em relação ao cotidiano na Educação Infantil, as crianças fazem perguntas ou você precisa resolver situações que envolvem conhecimentos de ciências? Em quais situações, se houver?

6. Você acredita que a formação profissional em cursos de formação de professores (Normal ou Pedagogia) habilita para atender as necessidades das crianças, no que se refere aos conhecimentos de ciências? Justifique.

Apêndice 4: Intervenção realizada nas escolas A, B e C

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente termo, autorizo a professora Rosemeri Cavalheiro Penteado, coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Lobo da Costa, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFPel, sob a orientação da Profª. Drª. Maira Ferreira, a utilizar as minhas respostas e opiniões na pesquisa em desenvolvimento que tem como título Entre o cuidar e o educar: como os conhecimentos de ciências são representados nas práticas de professoras da Educação Infantil?

A pesquisa tem por objetivo geral analisar os discursos que constituem as professoras de EMEIS da cidade de Pelotas, em meio a práticas de cuidado e/ou educação. Para isto a professora pesquisadora conta com a participação da docente pesquisada em duas etapas:

- Na primeira etapa pedimos que a professora filme uma prática do seu trabalho na Educação Infantil que considere mais significativa na sua atuação, que represente o que ela acredita ser fundamental no seu trabalho com crianças.
- Na segunda etapa faremos um questionário aberto com a professora para que ela explicite a escolha desta atividade significativa para ela.

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das respostas tanto filmadas quanto transcritas para a produção e publicação de textos relativos ao trabalho científico que culminará com sua dissertação de mestrado, devendo ser preservada a identidade dos entrevistados bem como sua imagem.

Salientamos que a qualquer momento da pesquisa o senhor(a) tem o direito de retirar seu consentimento e também ter acesso a todo o material referente ao estudo, bastando comunicar a sua decisão. Caso deseje aceitar este convite e fazer parte do estudo, por gentileza assine no campo indicado ao final deste documento.

Agradeço desde já a colaboração, fico à disposição para qualquer outro esclarecimento:

Rosemeri Penteado

Telefone: (53)981283004.

Endereço eletrônico: rosemericc@hotmail.com

Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL) – Pelotas/ RS.

Pelotas, 2017- 2018.

Eu, _____, RG: _____ declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e aceito participar da mesma.

Aceito me comunicar via watsApp: ☐ SIM ☐ NÃO

Telefone: _____

Apêndice 5: Transcrição dos vídeos

PA4: Pano encantado, primeiramente a professora explica que está será uma apresentação na hora do conto, ela faz uma fala explicando todos os benefícios desta atividade, corporal, coletivo, lateral idade equilíbrio, atenção, imaginação e principalmente a diversão, as crianças então apresentam uma música cantada e dançada com um pano, as professoras vão ajudando ao longo da música. No fim as professoras aplaudem e incentivam a atuação das crianças.

PA3: Mate do João Cardoso, hora do conto João Simões Lopes Neto. A professora lia e os alunos encenava, em seguida às crianças dançam músicas tradicionais em pares e a professora cuida para que todos tenham pares, e vão designando oq eles precisam fazer, dançar. No fim todos aplaudem.

PN7: As crianças brincam com terra e a professora pergunta oq eles fazem: um aluno diz um vulcão, outros cavam, a criança segue apresentando experimentos que fazem um suco maravilhoso. Enquanto isso algumas crianças estão se desentendendo e a professora incentiva a pedirem desculpas.a professora pergunta a outra aluna o que está fazendo e ela diz que é um bolo de Blue Berry e vai dando a receita, farinha 2 ovos..

PN7: Dois vulcões, outras crianças estão fazendo um arroio, eles fingem que brincam no arroio e a menina os chama para o almoço de brincadeirinha que estava pronto.

PN4: As crianças brincam livremente, 3 meninas em grupo cantam uma música, uma menina sozinha brinca com um boneco de homem aranha, um menino, toca com o brinquedo no colega que brinca com panelinhas e foge, e uma menina brinca com uma panelinha

PN9: A professora com os alunos sentado no tapete conversa com a s crianças sobre as letras que elas aprenderam este ano, e conta em seguida uma história: as história das vogais, contado com um livro, as crianças se mostram bem interessadas na história, uma criança interrompe e pergunta oq é q está a traz do lápis na história e a professora instiga a própria criança a responder e ele responde. Em seguida eles juntam letrinhas e formam oi, ai, algumas crianças dão exemplos espontâneos, ai qdo se machuca, u da uva. Aí, o meu cachorro late, cavalo começa com a, professora e o i começa com Iago, ela diz que começa com H. As crianças seguem fazendo perguntas. O vídeo termina.

PL2: Chamada divertida, os alunos estão sentados em círculo, incluindo um dos alunos que é cadeirante, a professora vai apresentando os nomes das crianças e cantando uma música enquanto todos cantam e batem palmas identificando seu nome e o dos

colegas que estão presentes e que não estão, os que estão presentes levanta-se quando identificam seu nome e colocam no painel da chamada, as crianças demonstram muita alegria ao identificar seus nomes sem que a professora os diga. Quando um dos alunos tem dificuldade de identificar seu nome os colegas o ajudam, o aluno cadeirante quando chamado identifica seu nome com movimentos e a professora o leva até ao painel onde ele coloca seu nome. Depois deste momento eles começam a organizar a chamada por ordem alfabetica identificando quem vem primeiro, as crianças fazem várias suposições sobre a ordem alfabética dos nomes dos colegas, identificando os que estão presentes e os que não estão no dia. Uma das crianças se distrai e começa a brincar com os blocos lógicos que estão dispostos em cima da mesa, e depois se concentra novamente e começam a identificar os nomes dos colegas que não foram a aula. Em seguida eles vão para outro painel identificar o dia da semana e como está o tempo, a professora vai fazendo perguntas e eles vão respondendo até chegar a um consenso, em seguida eles repetem no calendário identificando o número correspondente ao dia da semana, a professora elogia as crianças. Enquanto isso uma colega presta ajuda ao colega cadeirante devolvendo o brinquedo que ele havia deixado cair. Por fim eles escolhem o ajudante do dia e todos batem palmas.

PL3: Hora do conto

A professora esta sentada em uma cadeira baixa a frente das crianças que estaão sentadas no tapete da sala, ela apresenta um livro e pergunta se as crianças já o conhecem, o nome do livro é no mundo do faz de conta e as crianças fazem suposições sobre conhecerem ou não o livro, falando juntas algumas dizem que conhecem outras que não e outras começam a tentar adivinhar pela capa, falando que se trata de centopeia por ter um animal semelhante na capa. Ela questiona as crianças durante toda a história, onde aparecem ilustrações feitas pelas crianças, aparece um jacaré e ela pergunta para eles se o jacaré é rosa como o do livro, se tem dentes, e as crianças vão respondendo, depois vem o leao, perguntando se ele mia, as crianças interagem com a historia e imitam leões, em seguida vem o elefante, um que voa, as crianças dizem que elefante não voa e imitam elefantes, em seguida vem a baleia com patas, as crianças já entendem a charada do livro e já sabem que a balei não tem patas e dizem que ela nada, e da pulo e sai agua dela uma porção de agua, em seguida aparece o gato, um gato que late, todos latem, e depois miam, o dragão aparece soltando agua pela boca, as crianças riem e dizem que ele esta bem gordão e que na verdade atira fogo. Em seguida aparece a cobra eles fingem ter medo, a professora pergunta se eles lembram a história da centopeia que é diferente da cobra, eles

cantam. Em seguida vem a girafa de pescoço curto, as crianças gritam que não, que tem pescoço grande. Por fim aparece um monstro medroso a professora diz que ele é bonito, mas todos gritam fingindo medo, nessa hora as crianças se empolgam bastante e começam a conversar bem alto sobre a história, a professora pede silencio e segue contando, após aparece um sapo que parece um porco, todos riem e imitam um sapo, em seguida o hipopótamo com rabo de macaco e que come bananas, as crianças dizem que é um hipopótamo macaco brincando. No fim a professora fala da importância das crianças brincar de faz de conta e imaginar coisas diferentes, todos respondem empolgados que gostaram da história. Após a história a professora sugere uma brincadeira de faz de conta imitando um animal da história, a primeira aluna levanta-se e imita um elefante, todos imitam nos seus lugares, mais uma aluna vai a frente imitar um elefante, em seguida outra criança imita um sapo, toda a turma vem atrás imitando, um menino é chamado para imitar a cobra se arrastando no chão. a professora pergunta se todos gostaram e eles batem palmas e dizem sim.

Apêndice 6: Guia de entrevista/ Transcrição entrevistas

1- Na primeira etapa pedimos que você filmasse uma prática do seu trabalho na Educação Infantil que considera mais significativa na sua atuação, que represente o que você acredita ser fundamental no seu trabalho com crianças. Gostaríamos que você defendesse essa escolha dentre tantas outras que poderia ter feito:

2- O que mais lhe chamou a atenção durante a execução desta prática?

3- Quais os conhecimentos você considera envolvidos nesta prática?

4- Como as crianças reagem a atividades desse tipo?

5- Quais outras práticas você também destacaria como significativas no exercício da sua profissão?

6- Qual a importância destas práticas para você, como elas teriam influenciado no seu desenvolvimento se você fosse o estudante?

7. Onde ou em quem você se baseou para realizar práticas deste tipo

8- Você consegue perceber a relação da sua formação profissional (conhecimentos da formação) com esta prática que você realizou ou com as que destacou? Qual?

9- Você gostaria de fazer mais alguma consideração sobre as práticas que desenvolve na Educação Infantil e dar sugestões sobre o que considera que deveria ser tratado em sua formação profissional (curso de pedagogia e ou curso normal)

Entrevistas realizadas no dia 09/03/18 EMEI A

PA3:

1-Eu gosto muito de trabalhar historias, no caso o mate do João Cardoso foi uma história que remete a nossa cultura, então para não ficar sempre as mesmas histórias tradicionais: contos de fadas, trazer um pouco da cultura também, que é uma coisa do dia a dia deles, o chimarrão a cultura tradicionalista e também ali quando tu ta dramatizando tu trabalha a expressão corporal, a parte toda de leitura, quando tu fica ensaiando na sala de aula. Foi por isso que eu escolhi por que para eles foi importante também.

2- Que mesmo eles sendo pequenos eles conseguem dramatizar bem, eles incorporaram os papeis e não precisaram nem falas, só os gestos, o corpo trabalha bastante, eu achei importante isso.

3- Eu acho que trabalha bastante a questão do faz de conta que eles gostam, trabalha a memorização, porque tu tens que memorizar o que eu tu vai falar, e também a espontaneidade porque eu deixava livre se esqueceu tu pode fazer os gestos, eu acho que mais isso, e também a parte da linguística também, das crianças estarem falando.

4- Eles ficam bem ansiosos é uma coisa nova para eles, eles ficam com uma expectativa porque tem que se apresentar para o outro e isso vai ajudar porque quantos trabalhos eles terão que apresentar.

5- eu gosto de trabalhar também a matemática, a parte da ed. física, as brincadeiras eu gosto muito de jogos, eu me sento com eles para eles aprenderem a jogar eu acho que o jogo acalma faz o raciocínio, também gosto muito da roda de conversa que a criança se expressa, traz coisas da sua rotina, também escuta o que eu digo e vai levar consigo.

6- Eu acho que eu trabalhei muito coisas assim até não na escola, mas na igreja que eu frequento, de estar dramatizando, muita roda de conversa, eu acho que isso ajuda muito a pessoa a se expressar melhor, eu escrevo melhor, eu me expresso melhor, eu também me coloco no lugar do outro, na socialização eu acho que é muito importante.

7- Toda a minha vida acadêmica assim que eu aprendi, tanto no magistério quanto na faculdade, quanto no convívio com as outras pessoas, eu gosto muito da cultura, gosto muito de pelotas, das coisas de pelotas. Também a gente se espelha em algumas profissionais, eu tinha uma colega que contava muito bem historias e eu admirava muito o trabalho dela, depois eu sempre trabalhei com ela e isto também me motivou.

8- sim, a gente conversava muito desta parte da psicologia com a criança, de escutar a criança, na faculdade assim no primeiro semestre, no início eu vi bastante isso aquela parte do Piaget das etapas do desenvolvimento da criança.

9- eu acho que a gente na ei a gente tem que ser muito criativo, tem que ta sempre criando buscando coisas novas, quanto mais criativo for não fica aquela coisa tão rotineira, porque a gente já tem uma rotina cansativa de lanches e coisas, então sempre trazer uma novidade, eu procuro sempre estar atenta, busco na internet, eu converso com alguém, eu vejo os trabalhos das colegas, eu compro bastante livros, para sempre estar com a prática perto da realidade deles, não pode ser uma coisa que fuja tanto.

No caso agora que eu estou com pré B eu tenho que buscar conhecimentos sobre o letramento, alfabetização, acho que cursos mais nessa área para pré-escolar seria bom para trabalhar melhor, para a crianças poder conhecer mais coisas, tu trabalha melhor até o maternal(sem esses conhecimentos) , mas acho que deveríamos ter mais tecnologias na escola também, buscar modos de estar mais próximo das crianças.

PA4

1- Por que eu tinha uma aluna autista, ela ficou super motivada e todos adoraram, todos participaram, tinham uns muito inibidos e outros bem desinibidos, uns com problemas de coordenação motora, e todos eles assim, foi maravilhoso, a gente propôs a

atividade e eles adoraram, e todos participaram daí a gente viu que tinha mais a ver seguir nessa linha, uma vez por mês cada turma apresentava a gente preferiu sempre apresentar hora do conto com musical.

2- Eles adoraram todos participaram, eles a amaram a aluna (se referindo a aluna com autismo), todos eles, nome do aluno ajudando os colegas a passar de baixo do pano, ajudando a segurar o pano, a desenvoltura deles, para correr e se ajeitar porque a música era em um ritmo meio acelerado e a desenvoltura deles, não tu é deste lado, vem para cá passa por baixo do pano, ficou muito bom.

3- As cores, a coordenação motora deles que eles desenvolveram bastante, se ajudaram mutuamente uns aos outros, a interação deles, a linguagem oral que eles cantavam a música.

4- Eles adoram, eles preferem mais uma atividade cantada de estar se envolvendo, desenvolvendo o corpo do que atividade sentada pintando, coordenação motora fina, eles adoram quando é todo o grupo interagindo, eles adoram.

5- As brincadeiras que a gente fazia de rabo de galo, os jogos que eles gostam quando é em grupo, eles sabem esperar sua vez, todos eles participam, jogo desenvolve mais a memória deles e a atenção deles, os blocos lógicos também de montar, os quebra cabeças, que eles eram apaixonados.

6- Eu sempre defendi que o lúdico é primordial na Educação Infantil, tanto que eu fiz o meu trabalho final da faculdade sobre a importância do brincar na Educação Infantil, porque ajuda eles na coordenação motora ampla, lateralidade, eles desenvolvem mais as habilidades deles com essas atividades mais ampla que atinjam a todo o grupo.

Eu seria outra pessoa se a minha professora tivesse desenvolvido essas atividades comigo, porque eu tenho problema com lateralidade, eu demorei muito para aprender direita e esquerda era um problema para mim, tanto que eu sou canhota, mas para mim ninguém dizia tu é canhota, e eu acho que se eu tivesse sido trabalhada, teria sido outra coisa, mas não, eu só fui aprender isso no magistério, no ensino médio.

7- Eu aprendi isso no magistério, tudo a gente colocava em prática, as brincadeiras, os jogos, a gente tinha que montar os jogos da gente, tanto que a gente tinha um saco com bola de meia, com taco, com corda, com meia calça, tudo era a gente que montava e foi tudo no magistério que me deu a maior base assim.

8- No magistério! porque na faculdade é só teoria, tu aprendes a teoria, mas no magistério eu aprendi toda a prática de sala de aula que eu tenho eu aprendi com o magistério.

9- Eu gosto muito de montar jogos eu criar, agora mesmo eu estava vendo um para o berçário, tanto que eu estou juntando caixas, bolinhas, rolinho tampinha de lenço umedecido.

Eu sugiro mais prática, porque na faculdade a gente não tem prática, e o estágio é muito curto, e no magistério não o estágio do magistério é meio semestre, tu trabalhas, e tu tem uma orientação com todos os professores e todos eles estão ali para te explicar e na faculdade não.

PB7

1-Então, a caixa de areia que é um momento que eu gosto muito, que a gente utiliza direto porque eu acho importante eles terem a liberdade de brincar, deles criarem o que quiserem e um momento para eles do mundo da imaginação deles, eu acredito nisso. Que tanto é que eles estavam fazendo um vulcão, e imaginando aquilo, eu fico imaginando na cabecinha deles o que eles imaginam, a gente simplesmente vê uma areia ali, e eles estão ali naquele mundo da imaginação deles que eles conseguem imaginar mil e uma coisas, não só a caixa de areia, o momento livre do brinquedo aqui na sala de aula também, eu vejo tudo isso. Hoje mesmo eles trouxeram brinquedos de casa e eu notei assim que eles pegam os brinquedinhos e eles fazem assim um enredo, a história deles em cima daquele brinquedo como se tivessem vendo um desenho animado, da maneira como eles conseguem transformar aquilo num mundo real deles, eu acho que é bem isso pela imaginação, e isso para que que serve? Para a criatividade deles, isso facilita para a vida deles no futuro, depois eles vão para o primeiro, segundo, terceiro ano, começam a fazer redação ai eu acho que trava sabe, quando tu não tem muita imaginação, e isso daí é importante para isso, eu acredito que para fluir depois na hora da escrita eles vão saber se embasar muito mais, ter muito mais fundamento na hora de escrever alguma coisa do que simplesmente as vezes não ter com o que brincar ou não brincar.

2- Que eles se entretém, viajam na brincadeira, no brincar.

3- Conhecimentos específicos destacados pela professora: a parte motora, a motricidade fina deles para depois eles pegarem o lápis e manusearem algum material concreto que esteja sobre a mesa, eu acredito neste sentido que vai facilitar para eles.

4- Gostam de atividades deste tipo, adoram, sempre pedem a caixa de areia, agora mesmo depois das 16 horas a gente vai um pouquinho ali na caixa de areia, não que seja rotina todos os dias ir mas quando dá sempre a gente vai.

5- gosto também de passar filmezinhos e a gente trabalhar em cima dele, para a gente fazer o trabalho voltado para o filme, gosto de trazer novidades para eles, coisas

por exemplo se a gente está trabalhando a páscoa por exemplo, teve um ano que a minha cunhada tinha um coelhinho e ela estava com o coelhinho em casa, prontamente eu pedi: tu me empresta teu coelho que eu vou levar lá para a escola . assim sempre integrando e trazendo novidades para eles para tornar a aula mais prazerosa, porque eles passam o dia todo aqui, tem que ter uma coisa atrativa para eles.

6- Eu acho que sim, pelo lado de eu ser professora eu tento passar isso para eles.

7- no decorrer dos anos, porque quando eu comecei a trabalhar na Educação Infantil eu era auxiliar, ai até eu fiz um curso na UCPEL, que na época foi um dos primeiros que surgiu para a Educação Infantil porque foi quando ela foi institucionalizada pela lei de 99, ai a gente foi fazer um curso lá na católica com a professora Jara eu lembro, e a gente aprendeu muita coisa lá já, mas então eu só era auxiliar, ai depois eu fiz o concurso ai surgiu a oportunidade e eu fui nomeada como professora, e então desde ali, já com a bagagem que eu já tinha de auxiliar e isso foi bom também, porque a auxiliar no mais ajuda e observa o trabalho da professora, ai foi bem interessante porque depois passou a ser eu a professora, ai vendo por este lado sempre tentei fazer o melhor para eles buscando sempre atividades diferenciadas.

8- Acho que sim, a teoria sempre ajuda, mas nada como a prática, nada como a prática, até esses cursos que a gente faz sempre ajudam, mas a prática é o que realmente mais me firmou mesmo, mas a teoria com certeza me deu um embasamento me ajudou bastante também.

9- Não me veio nada na cabeça.

PB4

1-Eu escolhi esta prática porque eu acredito que brincando a criança aprende, as regras, os limites, a dividir o brinquedo, a brincar com o coleguinha porque muitos não tem irmãos nem convívio com outras crianças e eu acredito que no brincar a gente pode trabalhar várias partes, tanto o tato também porque eles vão mexer em várias texturas diferentes de brinquedo e ali também eles convivem uns com os outros e brincam também um pouquinho com cada um, eu acho muito interessante porque eles fazem uma integração entre eles.

2-A dificuldade que eles têm de emprestar os brinquedos para os colegas.

3-Eu acho que os conhecimentos da área psicomotora, porque eles desenvolvem a motricidade das mãos mexendo com os brinquedos e da motricidade fina, e a ampla e o cognitivo porque envolve também as regrinhas de empresta- não empresta, pode fazer – não pode fazer.

4-Elas gostam bastante, porque elas podem se expressar, elas criam um mundo imaginário em que elas gostariam que fosse real né, ali um conto de fadas delas porque elas montam a casinha, os meninos montam outro brinquedo, as vezes eles brincam de mecânica, de eletricista ou de policial pega ladrão, essas coisas, eu acho que eles criam um mundo que eles gostariam de viver.

5-Eu acho que toda a prática que a gente faz lúdica eu acho que a criança aprende bastante porque eles conseguem ver no concreto o que a gente quer falar, porque por exemplo, não adianta a gente querer trazer só uma folha, das para eles e não fazer aquele lúdico acontecer, não adianta pegar uma folha e dizer: circula o filho que esta perto da mamãe ou o filho que está longe se tu não vivenciar com eles isso numa prática mais lúdica.

6-Eu acho que com certeza a minha aprendizagem teria sido bem mais fácil, porque tu vivencia o que a professora esta te falando.

7-Eu acho que é na prática mesmo que tu vai aprendendo, porque a faculdade te dá uma base, mas que as vezes não é a realidade da escola que vai trabalhar, então eu acho que tu vai aprendendo mesmo na prática e convivendo com os alunos, porque as vezes tu chega com uma atividade que tu acha que vai funcionar e ai com teus alunos não funciona, eu acho que primeiro tem que conhecer os alunos e ai a prática vai te ajudando também a desenvolver as atividades,

8-Eu acho que mais o magistério eu consigo relacionar com a minha prática, no magistério tu faz mais coisas: tu fazes um cartaz, tu faz um mural didático, aquele cartaz de pregas, o magistério te dá mais base do que a própria faculdade, ensina mais.

9-Na faculdade deveria ter uma cadeira que trabalhasse mais com o manuseio de brinquedos lúdicos, porque não tem, não existe essa parte mais prática, bom porque na faculdade tu vai para o estágio às cegas, eles não te dão base nenhuma. Porque na minha formação do magistério a gente tinha a nossa professora de educação artística, que ela nos ensina as coisas para a gente fazer, ela nos passava brinquedos ela nos passava atividades ela construía com a gente, e na faculdade não tem nenhuma cadeira assim que construa alguma coisa com a gente.

PC2

1-A prática que eu realizei foi a das atividades cotidianas, foi a chamada o calendário, como a gente tinha planejado que eles soubessem o nome, a maneira que a gente pensou foi assim todos os dias, mostrar o nome, primeiro foi mostrado depois

colocado de quem era aquele nome, logo depois a gente dificultou um pouquinho, pegava o nome do colega. Depois no dia das mães fizemos a chamada todo o mês de maio com o nome das mães e depois na semana da família fizemos com o sobrenome, eu achei que foi uma prática bem interessante, porque eles ficaram sabendo os nomes, os nomes dos colegas os nomes das mães, mais outra prática era dos dias da semana, que a gente mostrava os numerais, mostrava como é a sequência, como se dá como é o número dos dias, primeiro, segundo...o dia da semana e o número no calendário, mostrando a quantidade, quantos dias faltam para uma festa, por exemplo quando a gente estava próximos de algumas festas, o número antecede, o número que vem depois deste dia de festa. Então essa prática também fez com que eles visualizassem e tivessem essa questão da matemática muito próxima. Depois a da meteorologia que a gente sabia como é que estava o tempo, fizemos com que eles tivessem interesse na meteorologia, abrimos portas, abrimos janelas, olhávamos como estava o tempo, se mudava o tempo também a gente via, então isso eu achei assim, foi muito interessante e eles cresceram muito com esta prática. E, também quando eles tinham o ajudante do dia, muitas vezes o ajudante fazia essa parte ele perguntava ela fazia tudo isso o que o professor as vezes fazia, ficava no lugar do professor, era bem legal.

2-A boa aceitação deles me chamou mais atenção nesta prática, eles ficavam curiosos e como nós tínhamos um aluno cadeirante, ele também queria fazer, ele queria participar, mesmo quando ele chegava num horário diferenciado (devido aos demais atendimentos educacionais especiais que ele recebia) depois ele pedia, mesmo sem saber falar o nome ele emitia sons, a gente colocava ele ali ele pegava o nome e colocava no mural da chamada, e as crianças gostavam de fazer, não foi uma coisa enjoada, durante todo o ano eles tiveram uma boa aceitação, isto que me chamou atenção, pensei que isso ia ficar maçante para eles, mas não, foi legal.

3-Língua portuguesa no nome, matemática no calendário, a meteorologia e toda essa integração de conhecimento dos nomes dos colegas quando a gente fazia assim que eles tinham que procurar o nome do colega e não o deles, sabiam também quem não estava, porque sobrava o nome, eu gostei muito desse estilo assim.

4-Aceitam bem, mas também é necessário a gente dar um incentivo sempre, como nós tínhamos música, nós começamos assim, até tinha uma música do Silvio santos (utilizada na atividade da chamada) e era bem lúdico bem teatral então eles reagiam com alegria, porque era muito lúdico, não tinha nada de pesado. Quem não sabia a gente

deixava para depois e fazia a criança fazer de novo, mas era muito lúdico, não era forçado, então eles reagiam com alegria.

5-Eu destaco a contação de histórias na hora de dormir que eu percebo que eles tem uma relação mais de intimidade com os livros, de vontade de querer saber a história, eles ouvem a história com os olhos fechados e depois que levantam eles procuram o livro por conta própria, o livro fica em cima da mesa, eles querem saber, eles querem contar para o outro eles lembram da história mesmo a gente achando que eles não estavam ouvindo na hora que a história foi contada, então essa prática da contação de histórias eu acho que é uma coisa que eu vou seguir, pretendo seguir porque isso é muito bom. Acho importante também a roda da conversa porque é uma organização do dia, é um momento que a gente para conversa, vê o que será dado durante o dia, mas principalmente porque é um momento que a gente está junto com eles e que eles se sentem valorizados como alunos, importantes, porque cada aluno é conversado em particular assim, eles podem falar e eles podem saber se vão gostar porque é direcionado, muitas vezes é um a um conversado, eu acho que a roda da conversa é essencial.

6- A questão é do afetivo né, é mais próximo, eu acho assim é uma prática que tu não é forçado, é uma prática lúdica, é uma coisa alegre a vontade de estar junto, desmistifica aquela coisa de ficar sentado de ficar um atrás do outro de ficar sozinho, de ficar sem saber, e tira a criança do "eu estou ouvindo" não! "eu estou participando!" e essa é uma prática que gostaria que tivessem feito, quando eu era criança.

7- As práticas que eu realizo, isso ai vem de muito tempo, isso é uma coisa de amadurecimento profissional mesmo, mas como eu nunca gostei de sala de aula, apesar de ser professora, eu nunca gostei de sala de aula aquela todo mundo sentado "convencional" , eu nunca gostei disso, não gosto até hoje, se eu tenho que estudar assim eu odeio, eu gosto de aulas práticas, eu gosto de aula quando eu posso me movimentar na sala eu gosto de aula que eu fique livre, esse é o tipo de aula que eu gosto. E eu tirei de mim mesma, eu gosto, eu quero a minha sala assim, eu não quero a minha sala repressora, eu acho que tem que ser assim. Tem que ter , eu vi vários professores assim, essa vontade do professor estar junto com o aluno, do professor ser parceiro, isso é o jeito que eu gosto de ser, isso que eu queria que fosse, mas muito tempo eu custei para ter isso, demorei muitos ano para ver um professor assim e eu vi em alguns cursos, mas custei para ver um professor que eu me identificasse e eu quisesse ser assim. Então demorou bastante, eu acho que foi um amadurecimento meu como professor, porque eu já fui um professor mais retrogrado, mas o meu tempo de docência foi trazendo uma coisa, e o meu estudo

também, foi trazendo uma coisa mais leve, que dá para ser assim, que da para fazer assim, na minha própria prática eu fui evoluindo, eu acho que hoje eu sou bem melhor do que eu era antes, sou mais alegre, sou mais solta, acho que as coisas tem que ser mais soltar, o aluno vai aprender, ele vai aprender mais alegre e afetivamente mais próximo também.

8- Sim, as metodologias que eu aprendi na faculdade a pós graduação, me deu muito, muito entendimento, muita paciência, muito olhar diferenciado para cada aluno, que hoje eu posso ver cada aluno diferente um do outro, e o magistério na educação infantil foi um pulo bem grande na minha vida profissional, eu pude debater sobre o que é a Educação Infantil, como se dá o ensino na Educação Infantil isso foi bem grande, a faculdade também as metodologias que se faz para o ensino, e a pós graduação me fez ter um olhar diferenciado, de cada um, hoje eu consigo enxergar meu aluno um a um e faz com que eu consiga falar de forma diferente para ele por que as vezes tu fala assim: aquilo é um quadrado, mas a pessoa não entende como quadrado, tem que ser de outra maneira explicado, colocar o dedo em cima, outras formas para aquela mesma disciplina, mas de forma diferente, isso a pós graduação em orientação me deu, utilizar metodologias diferentes na mesma sala é uma sala com pessoas muito diferentes na maneira de ensinar, por isso eu cresci.

9- Eu cursei letras, eu acho que a gente ter que ter mais no futuro mais cursos práticos, por exemplo eu fiz um curso na federal que foi muito bom que era de música para as docentes que era bem prático e foi muito bom eu utilizo muito na sala de aula a música, como trabalhar a música, e também as técnicas vocais então eu acho que tem que ter mais práticas, menos teoria e mais prática, claro a teoria é importante é, mas mais práticas eu acho que isso que faz falta, na formação também, porque a minha formação como professora no magistério, foi muito na pratica isso que foi bom, claro as teorias as outras vieram depois, eu já tinha a prática e juntou com a teoria depois, mas a gente fazia muito a prática e isso que é bom.

PC3

1-Bom, eu escolhi a hora do conto, no caso a contação de histórias, porque eu acredito que a partir dos livros a criança tem conhecimento do mundo também, e que agora como eu estou trabalhando na pré-escola, eu acho que há um interesse também para a pré-alfabetização, e isso leva a criança a pensar, a imaginar, a fantasiar a história, desenvolver a parte criativa dela, conhecer o mundo das letras, ter a curiosidade dela própria pegar um livro e ser capaz de ler no futuro, acho que é isso.

2-Acho que a criatividade deles mesmo, o interesse de participar, o envolvimento deles de participar de opinar, como era uma história bem envolvente eles gostam de participar, porque tinhas brincadeiras eles podiam brincar durante o conto, essas coisas assim, a participação deles mesmo, eles gostam de participar.

3-Bom eu acho que na hora do conto tem muita coisa envolvida naquela história mesmo que eu contei pode ser trabalhado movimento, que é a parte de educação física, artes que é o desenho, o colorido, a imaginação, nas artes também o teatro português a língua portuguesa em sí, que é o letramento, a questão das letras e da interpretação da história.

4-Eles gostam, estão sempre pedindo para contarem histórias para eles, pegando um livro e pedindo par contar, eles gostam de ouvir historinha, é uma das atividades preferidas deles, porque eles têm várias, mas eles gostam.

5-Brincadeiras, jogos, eu gosto muito de trabalhar na terra com eles para puxar a preservação, o cuidado, até a alimentação mesmo melhorar, eu gosto de trabalhar com aulas de culinária que eles gostam de participar e se sentem envolvidos, ah mas eu acho que eu gosto de trabalhar muito assim: com música, jogos, brincadeiras, a hora do conto, eu trabalho em folhinhas e coisas assim, mas eu não sou muito chegada, eu acredito que agora vou trabalhar mais este ano porque eles vão precisar desenvolver mais a parte motora fina, a parte da escrita, mas eu gosto muito mais de bagunça mesmo.

6-Eu acredito como ex-moradora da zona rural, porque eu me criei lá até os 17 anos, eu morei e estudei lá, e olhando e comparando com o atual era muito precário, a gente não tinha uma base, não tive uma base, vou dizer que eu desenvolvi mesmo esta parte assim, trabalhando na Educação Infantil, porque como criança foi muito fraco, eu acho que acrescenta muito na vida da criança essa parte. A gente reclama que a pré-escola é obrigatória agora com 4 anos, é cansativo é, mas eu vendo assim de uma maneira mais abrangente, pegando mais longe como a zona rural que agora é obrigatório também, eu acho que é bom, porque a criança ela vai muito fraca para o primeiro ano e eu acho que para mim isso fez muita falta, eu fui aprender muita coisa depois de grande.

7-Eu aprendi muito com a ...(colega de trabalho), e a ..., mas principalmente a primeira colega, que ela gosta muito assim de coisas novas, ela é muito criativa, basicamente foi ela que eu trabalhei com ela muito tempo no berçário, como eu disse eu desenvolvi meus conhecimentos nesses dez anos que eu estou trabalhando na educação infantil, vai fazer dez anos em agosto. Eu acho que a minha formação influenciou muito pouco, porque eu fiz a EAD a distância né, e vou ser bem sincera, muita teoria, teoria,

teoria, prática que é bom nada, não é que nem nossa colega... que ela esta lá e ela faz isso tudo tem toda aquela prática que ela traz para a gente (colega que cursa pedagogia Ufpel presencial) é bem rico, a distância não tem essa coisa, eu aprendi mesmo trabalhando, claro que a gente aprende a escrever muito mais bonito, fazer projetos tudo muito bonito assim na escrita, mas trabalhar, trabalhar mesmo eu aprendi com os colegas.

8-Olha a gente consegue desenvolver assim conhecimento, conteúdo e a parte escrita, os pensadores, que eles gostam muito que leia aquelas criaturas lá, tu aprende, tu amplia tua base lógico que ajuda né tu tem ali uns conhecimentos de como trabalhar com as crianças que tu não teria só na prática, eu acho que é uma coisa que preenche a outra, mas eu acho que de 100%, 60% é o que eu aprendi com os colegas mesmo, esses 40% vamos dividir em várias áreas ai.

9-Eu disse sempre desde criancinha que eu iria ser professora. Como eu disse eu fiz a faculdade a distância e para mim é fraco nesse lado das práticas, não tem como, agora mesmo tem a totalmente a distância e não tem a prática né, não tem aquela coisa de se reunir em grupo e como a colega do presencial trouxe aqui tinha música, eu não sei era um projeto mas eu acredito que era da aula dela mesmo, isso falta muito e eu acho que no presencial tem e no a distância não, e isso me faltou, esse conhecimento que acabou sendo preenchido pelo o que os colegas fazem e a gente vai aprendendo assim.

Apêndice 7: Matriz curricular de alguns cursos de Pedagogia em Pelotas

Deste modo, matriz curricular da universidade 1 (Anexo 1), com carga horária de 3.200 horas, encontramos a indicação de uma disciplina cujo título remete ao estudo de ciências (Ciência e fé - 30h), já, com relação à matemática, embora as noções de matemática possivelmente sejam vistas em diferentes disciplinas ao longo do curso, assim como as duas disciplinas envolvendo metodologias para o ensino (60h cada) possam abordar esses conhecimentos, não há explicitação na matriz curricular, destacamos neste sentido que a maior parte das disciplinas é voltada para a educação como um todo, podendo abranger assim esses conhecimentos de áreas especificas.

Na universidade 2 (Anexo 2), com carga horária de 3.617 horas, as disciplinas não trazem no título indicação de áreas de conhecimento. Como egressa do curso, a professora pesquisadora aponta ter cursado duas disciplinas (68h cada) em Teoria e Prática Pedagógica, uma na área de ciências e outra na de matemática, na qual foram tratados conceitos, bem como questões metodológicas para o ensino dessas áreas. Como complemento, poderiam ser cursadas, quando havia oferta, disciplinas optativas abordando conhecimentos nas áreas de ciências e matemática. Destacamos nesta matriz a importância dada a prática, citada ao longo de todo o curso.

Na universidade 3 (Anexo 3), com carga horária de 3.220 horas, há explicitação já nos nomes das disciplinas das áreas de ciências e matemática. As disciplinas intituladas Educação Ambiental e Aprendizagem de Ciências Naturais (70h) e as disciplinas Educação Lógico Matemática (10h) e Aprendizagem da Matemática (60h), abordam conhecimentos de matemática. Além dessas, outras disciplinas enfatizam aspectos relativos a metodologias para o ensino das áreas, estando entre elas as ciências e a matemática. A matriz destaca várias áreas de conhecimento explicitando bastante o caráter educacional e a prática em seus títulos.

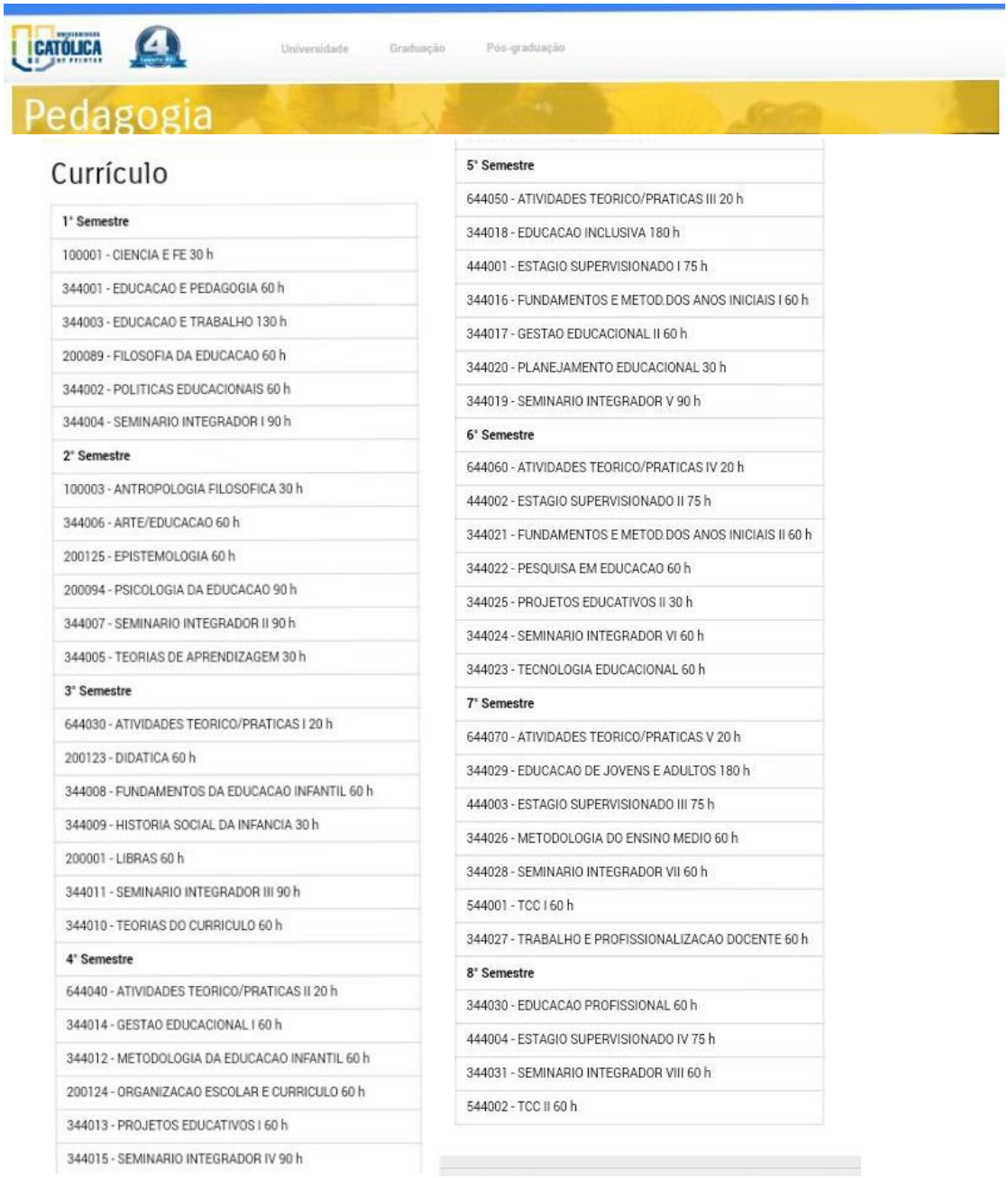
Na universidade 4 (Anexo 4), com carga horária total de 3.328 horas, existem disciplinas, cujos títulos indicam tratar conhecimentos das áreas de ciências: Ciência, inovação e empreendedorismo (68h); Educação em ciências naturais (68h), e de matemática: Educação Matemática I e Educação Matemática II (68h cada). Vemos a palavra educação bastante destacada nesta matriz.

Na universidade 5 (Anexo 5), com carga horária total de 3.240 horas, encontramos quatro disciplinas voltadas para essas áreas, Ensino de natureza e sociedade (60h); Ensino de ciências e saúde infantil (120h); Ensino de matemática na Educação Infantil (60h) e

Ensino de matemática (60h). Nesta universidade notamos a ênfase dado ao ensino, sendo este mencionado em várias disciplinas.

ANEXOS

Anexo 1: Universidade Católica de Pelotas



Fonte:http://www.ucpel.tche.br/htmlarea/midia/files/160627150012_PEDAGOGIA_C441.pdf, Acesso em 18/10/2017

Anexo 2: Universidade Federal de Pelotas

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA / UFPEL

Faculdade de Educação

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CÓDIGOS	SEM.	CRED.	CH Teórica	CH Prática	CT da Disciplina	Pré-requisitos
Escola, Cultura e Sociedade I	0360141	1º	4	68	-	68	--
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização I	0360254	1º	4	68	-	68	--
Teoria e Prática Pedagógica I	0350281	1º	5	51	34	85	--
Práticas Educativas I	0360041	1º	5	51	34	85	--
Metodologia da Iniciação ao Estudo e à Pesquisa	0361502	1º	4	68	-	68	--
Escola, Cultura e Sociedade II	0350171	2º	4	68	-	68	--
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização II	0360145	2º	4	68	-	68	--
Teoria e Prática Pedagógica II	0350282	2º	5	51	34	85	--
Práticas Educativas II	0350289	2º	5	51	34	85	--
Optativa	variável	2º	4	68	-	68	--
Escola, Cultura e Sociedade III	0360147	3º	4	68	-	68	0350171
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização III	0350174	3º	4	68	-	68	0360145
Teoria e Prática Pedagógica III	0350283	3º	5	51	34	85	--
Práticas Educativas III	0350031	3º	5	51	34	85	--
Língua Brasileira de Sinais I (Libras I)		3º	4	68	-	68	---
Escola, cultura e Sociedade IV	0350200	4º	4	68	-	68	--
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização IV	0360221	4º	4	68	-	68	---
Teoria e Prática Pedagógica IV	0350284	4º	5	51	34	85	0350174, 0350281
Práticas Educativas IV	0350295	4º	5	51	34	85	0350031
Optativa	variável	4º	4	68	-	68	variável
Escola, Cultura e Sociedade V	0360235	5º	4	68	-	68	--
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização V	0360223	5º	4	68	-	68	---
Teoria e Prática Pedagógica V	0350290	5º	5	51	34	85	0350289, 0350174, 0350284
Práticas Educativas V	0350286	5º	5	51	34	85	---
Optativa	variável	5º	4	68	-	68	variável
Escola, Cultura e Sociedade VI	0360253	6º	4	68	-	68	-----
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização VI	0350279	6º	4	68	-	68	0350283, 0360223
Teoria e Prática Pedagógica VI	0350291	6º	5	51	34	85	0360221
Práticas Educativas VI	0350288	6º	5	51	34	85	--
Optativa	variável	6º	4	68	-	68	variável
Escola, Cultura e Sociedade VII	0350209	7º	4	68	-	68	---
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização VII	0350294	7º	4	68	-	68	---
Teoria e Prática Pedagógica VII	0350292	7º	5	51	34	85	
Práticas Educativas VII - Estágio Curricular Gestão Escolar (Estágio de Responsabilidade)	0350287	7º	5	-	85	85	0360253
Optativa	variável	7º	4	68	-	68	variável
Escola, Cultura e Sociedade VIII	0350278	8º	4	68	-	68	---
Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização VIII	0350280	8º	4	68	-	68	---
Teoria e Prática Pedagógica AI ou EI ou EJA - VIII	0350285	8º	5	51	34	85	CO- REQUISITO DE PE VIII
Práticas Educativas VIII - Docência Compartilhada AI ou EI ou EJA	0361601	8º	4	-	68	68	CO- REQUISITO DE TPP VIII
Pré-requisito de PE IX – todas as disciplinas obrigatórias anteriores							
PE IX - Estágio Curricular Docência Anos Iniciais do E.F ou Ed.Infantil ou EJA	0350293	9º	20	-	340	340	
TOTAL	----	----	**191**	**2.278**	**969**	**3.247**	----

Fonte:http://wp.ufpel.edu.br/fae/files/2015/06/Curr%C3%ADculo-do-Curso-de-Pedagogia.pdf. Acesso em 9 de julho de 2016.

Anexo 3: Universidade Anhanguera

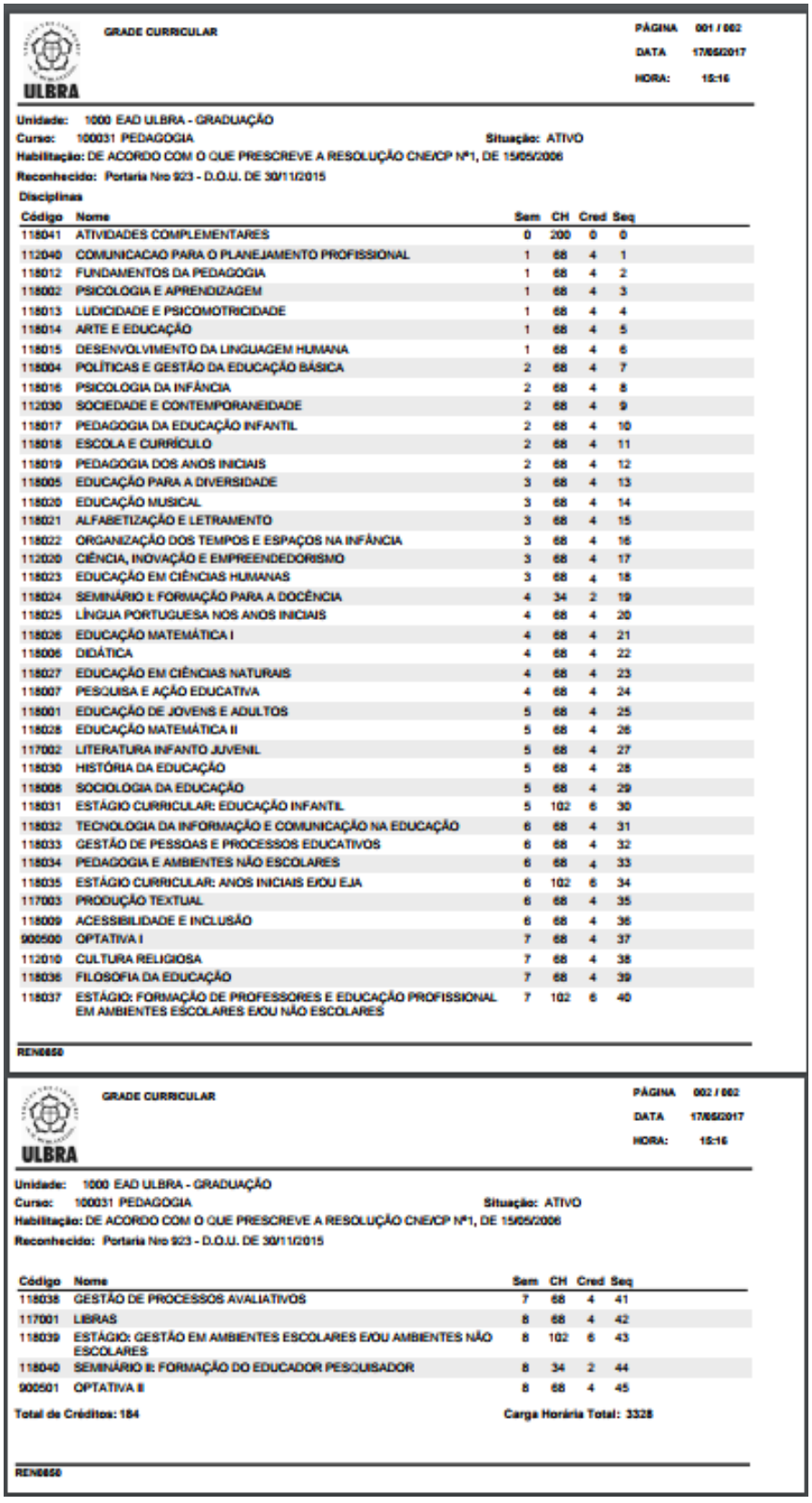
Disciplina	CH TOTAL
ED - GRAMÁTICA	10
LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS	60
HOMEM, CULTURA E SOCIEDADE	60
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IDENTIDADE DOCENTE	80
ED - INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GESTÃO DA APRENDIZAGEM	80
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM	80
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60
ED - COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GESTÃO DA SALA DE AULA	80
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80
METODOLOGIA CIENTÍFICA	60
LETRAMENTOS E ALFABETIZAÇÃO	60
EDUCAÇÃO E ARTES	60
ED - LÓGICA MATEMÁTICA	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PEDAGOGIA: CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
CORPO E MOVIMENTO	60
FUNDAMENTOS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	60
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO	80
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	60
ED - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PEDAGOGIA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	80
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA I - EDUCAÇÃO INFANTIL	100
APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA E HISTÓRIA	60
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	80
PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	60
ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE NO SÉCULO XXI	80
ED - PRÁTICAS DE ESTUDO - COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	10
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA II - ENSINO FUNDAMENTAL	100
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	60
DIDÁTICA	80

Fonte:http://cms.anhanguera.com/storage/web_aesa/g_cadastro_apoio/g_curso_graduacao/PED

Disciplina	CH TOTAL
APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS NATURAIS	60
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	60
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	60
ED - CULTURA BRASILEIRA	10
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA III - ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E DEMAIS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO	100
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	40
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL	40
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60
ÉTICA, POLÍTICA E CIDADANIA	60
TEORIAS E PRÁTICAS DO CURRÍCULO	60
ED - PLANEJAMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO	10
ESTÁGIO CURRICULAR EM PEDAGOGIA IV - GESTÃO EDUCACIONAL	100
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	40
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS	60
GESTÃO EDUCACIONAL	60
GESTÃO DO PROJETO EDUCATIVO	60
LITERATURA INFANTOJUVENIL	60
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	120

AGOGIA_LICENCIATURA.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2016

Anexo 4: Universidade Luterana do Brasil



ULBRA

GRADE CURRICULAR

PÁGINA 001 / 002
DATA 17/05/2017
HORA: 15:16

Unidade: 1000 EAD ULBRA - GRADUAÇÃO
Curso: 100031 PEDAGOGIA Situação: ATIVO
Habilitação: DE ACORDO COM O QUE PRESCREVE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15/05/2006
Reconhecido: Portaria Nro 923 - D.O.U. DE 30/11/2015

Disciplinas

Código	Nome	Sem	CH	Cred	Seq
118041	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	0	200	0	0
112040	COMUNICACAO PARA O PLANEJAMENTO PROFISSIONAL	1	68	4	1
118012	FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA	1	68	4	2
118002	PSICOLOGIA E APRENDIZAGEM	1	68	4	3
118013	LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE	1	68	4	4
118014	ARTE E EDUCAÇÃO	1	68	4	5
118015	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM HUMANA	1	68	4	6
118004	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2	68	4	7
118016	PSICOLOGIA DA INFÂNCIA	2	68	4	8
112030	SOCIEDADE E CONTEMPORANEIDADE	2	68	4	9
118017	PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	68	4	10
118018	ESCOLA E CURRÍCULO	2	68	4	11
118019	PEDAGOGIA DOS ANOS INICIAIS	2	68	4	12
118005	EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	3	68	4	13
118020	EDUCAÇÃO MUSICAL	3	68	4	14
118021	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	3	68	4	15
118022	ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA INFÂNCIA	3	68	4	16
112020	CIÊNCIA, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO	3	68	4	17
118023	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS	3	68	4	18
118024	SEMINÁRIO I: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	4	34	2	19
118025	LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS	4	68	4	20
118026	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	4	68	4	21
118006	DIDÁTICA	4	68	4	22
118027	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS	4	68	4	23
118007	PESQUISA E AÇÃO EDUCATIVA	4	68	4	24
118001	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	5	68	4	25
118028	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	5	68	4	26
117002	LITERATURA INFANTO JUVENIL	5	68	4	27
118030	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	5	68	4	28
118008	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	5	68	4	29
118031	ESTÁGIO CURRICULAR: EDUCAÇÃO INFANTIL	5	102	6	30
118032	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	6	68	4	31
118033	GESTÃO DE PESSOAS E PROCESSOS EDUCATIVOS	6	68	4	32
118034	PEDAGOGIA E AMBIENTES NÃO ESCOLARES	6	68	4	33
118035	ESTÁGIO CURRICULAR: ANOS INICIAIS E/OU EJA	6	102	6	34
117003	PRODUÇÃO TEXTUAL	6	68	4	35
118009	ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	6	68	4	36
900500	OPTATIVA I	7	68	4	37
112010	CULTURA RELIGIOSA	7	68	4	38
118036	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	7	68	4	39
118037	ESTÁGIO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AMBIENTES ESCOLARES E/OU NÃO ESCOLARES	7	102	6	40

REN0650

ULBRA

GRADE CURRICULAR

PÁGINA 002 / 002
DATA 17/05/2017
HORA: 15:16

Unidade: 1000 EAD ULBRA - GRADUAÇÃO
Curso: 100031 PEDAGOGIA Situação: ATIVO
Habilitação: DE ACORDO COM O QUE PRESCREVE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15/05/2006
Reconhecido: Portaria Nro 923 - D.O.U. DE 30/11/2015

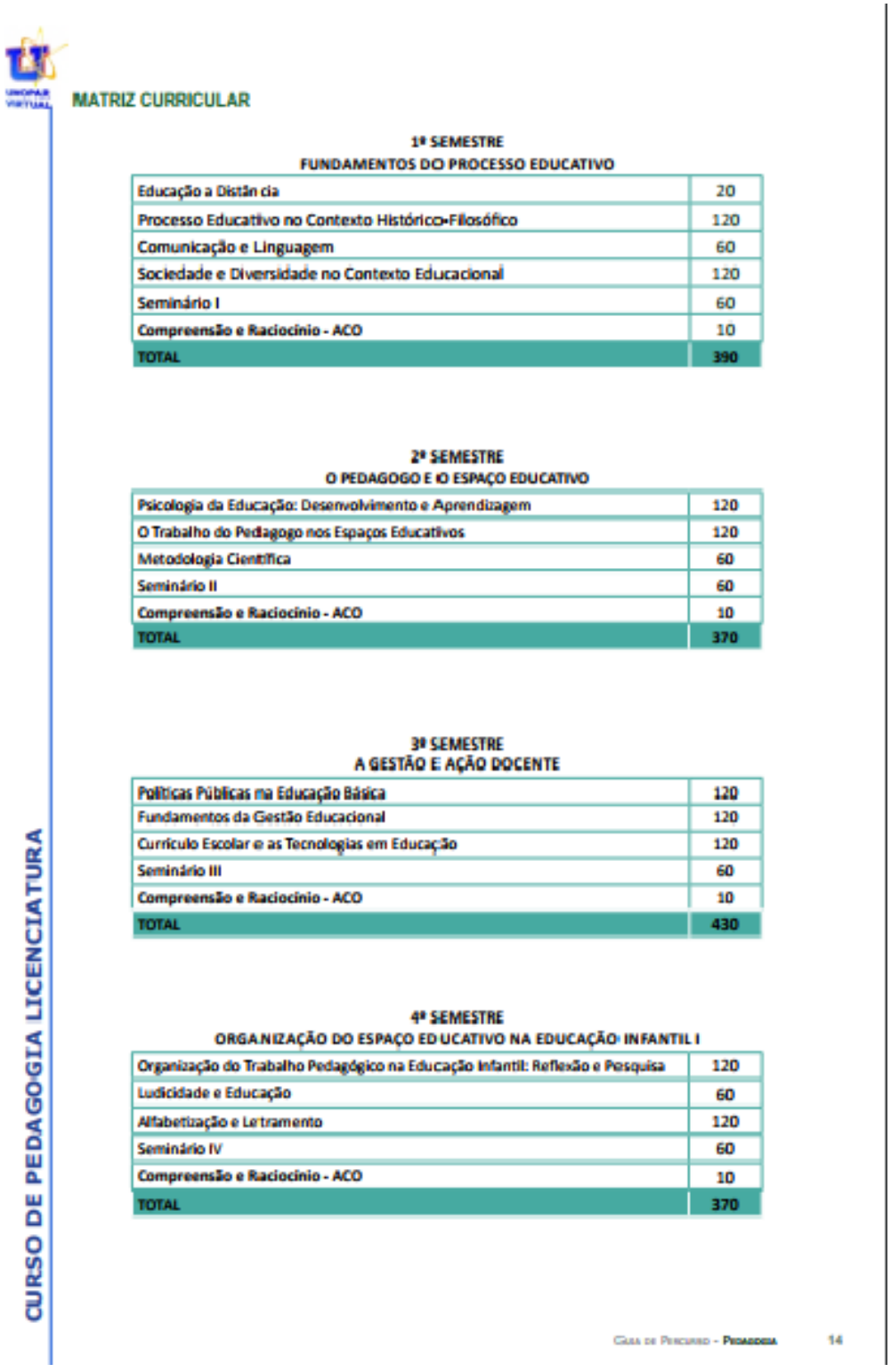
Código	Nome	Sem	CH	Cred	Seq
118038	GESTÃO DE PROCESSOS AVALIATIVOS	7	68	4	41
117001	LIBRAS	8	68	4	42
118039	ESTÁGIO: GESTÃO EM AMBIENTES ESCOLARES E/OU AMBIENTES NÃO ESCOLARES	8	102	6	43
118040	SEMINÁRIO II: FORMAÇÃO DO EDUCADOR PESQUISADOR	8	34	2	44
900501	OPTATIVA II	8	68	4	45

Total de Créditos: 184 Carga Horária Total: 3328

REN0650

Fonte:http://www.ulbra.br/ead/graduacao/ead/pedagogia/licenciatura/matrizhttp://www.ulbra.br/ead/graduacao/ead/pedagogia/licenciatura/matriz. Acesso em: 18/10/2017

Anexo 5: Universidade do Norte do Paraná



MATRIZ CURRICULAR

CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

1º SEMESTRE
FUNDAMENTOS DO PROCESSO EDUCATIVO

Educação a Distância	20
Processo Educativo no Contexto Histórico-Filosófico	120
Comunicação e Linguagem	60
Sociedade e Diversidade no Contexto Educacional	120
Seminário I	60
Compreensão e Raciocínio - ACO	10
TOTAL	390

2º SEMESTRE
O PEDAGOGO E O ESPAÇO EDUCATIVO

Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	120
O Trabalho do Pedagogo nos Espaços Educativos	120
Metodologia Científica	60
Seminário II	60
Compreensão e Raciocínio - ACO	10
TOTAL	370

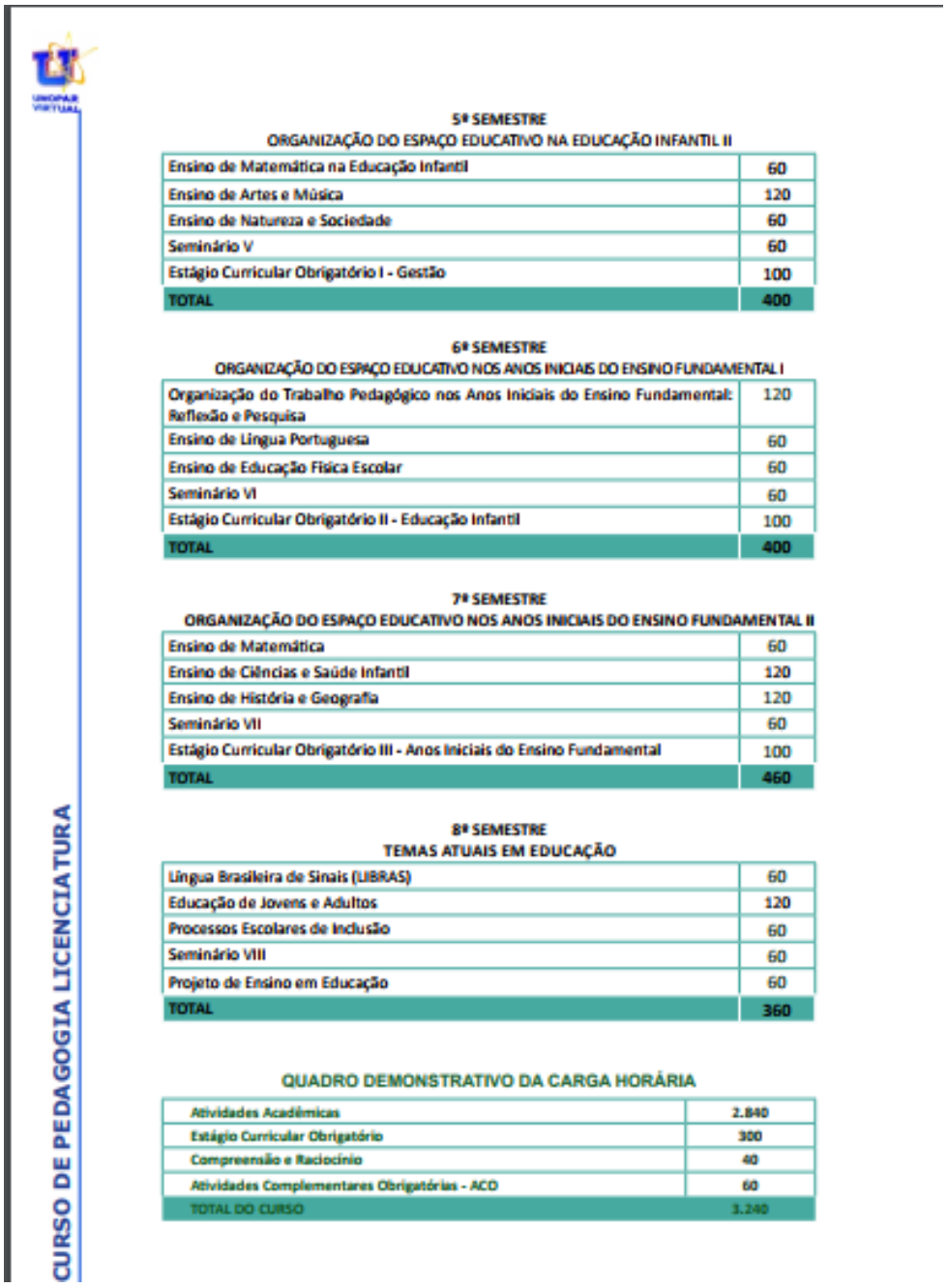
3º SEMESTRE
A GESTÃO E AÇÃO DOCENTE

Políticas Públicas na Educação Básica	120
Fundamentos da Gestão Educacional	120
Currículo Escolar e as Tecnologias em Educação	120
Seminário III	60
Compreensão e Raciocínio - ACO	10
TOTAL	430

4º SEMESTRE
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL I

Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Reflexão e Pesquisa	120
Ludicidade e Educação	60
Alfabetização e Letramento	120
Seminário IV	60
Compreensão e Raciocínio - ACO	10
TOTAL	370

Guia de Percurso - Pedagogia 14



CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

5º SEMESTRE
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL II

Ensino de Matemática na Educação Infantil	60
Ensino de Artes e Música	120
Ensino de Natureza e Sociedade	60
Seminário V	60
Estágio Curricular Obrigatório I - Gestão	100
TOTAL	**400**

6º SEMESTRE
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Reflexão e Pesquisa	120
Ensino de Língua Portuguesa	60
Ensino de Educação Física Escolar	60
Seminário VI	60
Estágio Curricular Obrigatório II - Educação Infantil	100
TOTAL	**400**

7º SEMESTRE
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ensino de Matemática	60
Ensino de Ciências e Saúde Infantil	120
Ensino de História e Geografia	120
Seminário VII	60
Estágio Curricular Obrigatório III - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100
TOTAL	**460**

8º SEMESTRE
TEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60
Educação de Jovens e Adultos	120
Processos Escolares de Inclusão	60
Seminário VIII	60
Projeto de Ensino em Educação	60
TOTAL	**360**

QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARGA HORÁRIA

Atividades Acadêmicas	2.840
Estágio Curricular Obrigatório	300
Compreensão e Raciocínio	40
Atividades Complementares Obrigatórias - ACO	60
TOTAL DO CURSO	3.240

Fonte:http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/pedagogia-anterior.pdf. Acesso em 18/10/2017