

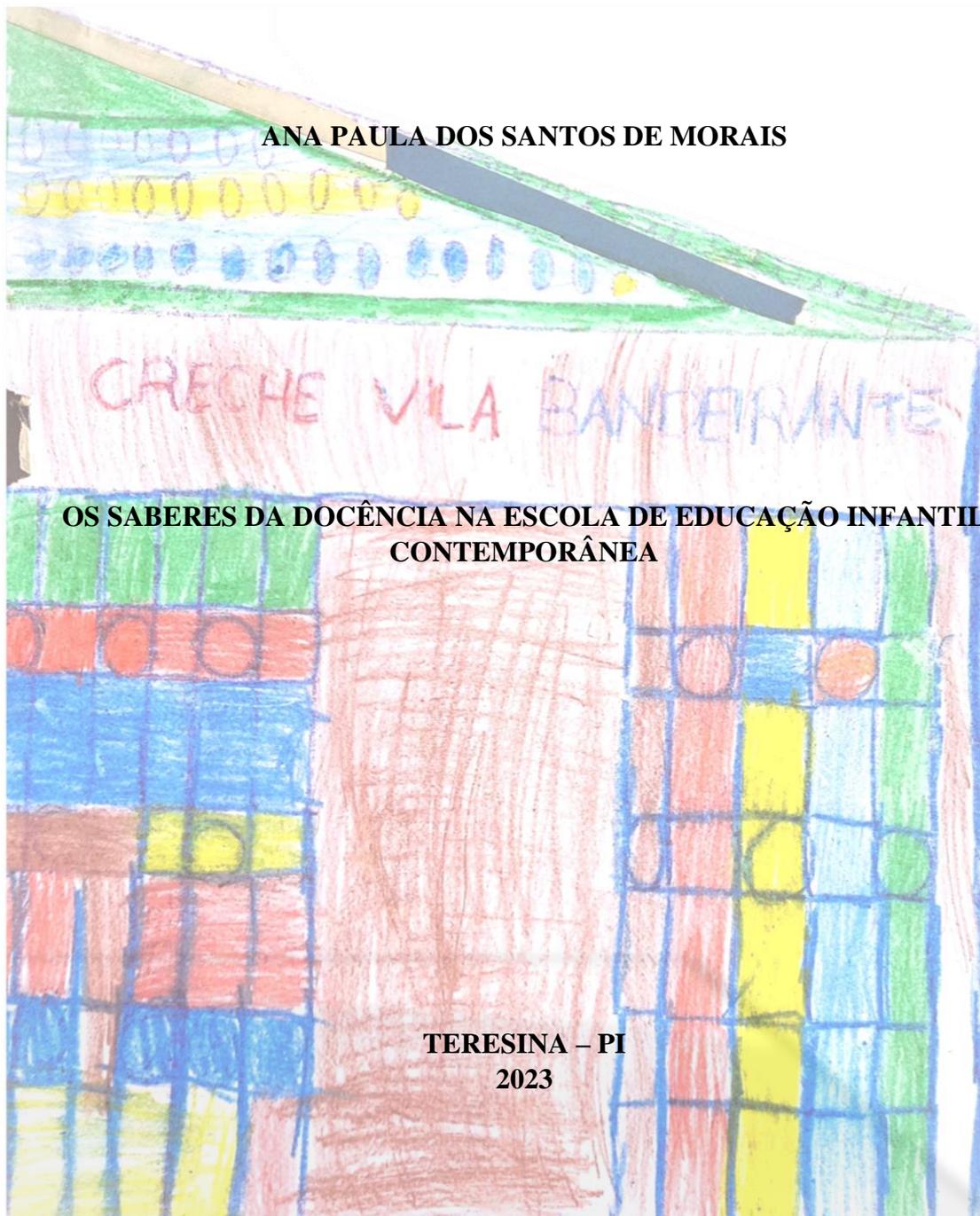


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED) – MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DOS SANTOS DE MORAIS

**OS SABERES DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CONTEMPORÂNEA**

TERESINA – PI
2023



ANA PAULA DOS SANTOS DE MORAIS

**OS SABERES DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências da Educação (CCE) Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho

Linha de pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Curso de Mestrado em Educação

TERESINA – PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Divisão de Representação da Informação

M828s Morais, Ana Paula dos Santos de.
 Os saberes da docência na escola de educação infantil
 contemporânea / Ana Paula dos Santos de Morais. – 2023.
 120 f.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
 Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
 em Educação, Teresina, 2023.
 “Orientadora : Prof.^a Dra. Antonia Dalva França
 Carvalho.”

1. Educação infantil. 2. Escola. 3. Saberes. I. Carvalho,
Antonia Dalva França. II. Título.

CDD 372

Bibliotecário: Géσιο dos Santos Barros – CRB3/1469

ANA PAULA DOS SANTOS DE MORAIS

**OS SABERES DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA**

Teresina- PI, 09 de Fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:



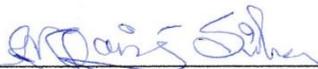
Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho – PPGEd -UFPI

(Presidente)



Profa. Dra. Maria Da Gloria Carvalho Moura – PPGEd -UFPI

(Examinadora Interna)



Profa. Dr. Jose Moises Nunes da Silva- PPGE- IFRN

(Examinador Externo)

A Deus, presença fiel, na alegria e tristeza.

À minha família: meus pais, Ana Célia, Paulo Henrique; minha tia, Maria das Graças; e meu irmão, Henrique, que sempre estiveram ao meu lado nessa jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Antonia Dalva, pelas oportunidades e pelos ensinamentos, uma mulher de fé e coração generoso que contribui para uma sociedade mais justa, colaborando significativamente na formação de professores.

Gratidão!

AGRADECIMENTOS

“Aquele que, pela força que age em nós, pode realizar muito mais que tudo que pedimos e imaginamos.” (EFÉSIOS 3.20).

Que a educação seja para libertar o homem e contribuir para uma sociedade mais justa. Ser professor é estar cotidianamente com sementes em potencial inimaginável, é ter um compromisso solidário na *práxis*.

Oferto os dons que o Senhor me concebeu para servir em minha profissão à humanidade, a cada criança, aluno e família que Ele me permitir conhecer. O conhecimento, ao ser compartilhado, é ressignificado, germinando novos saberes.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

Em especial, à minha família: meus pais, Ana Célia, mulher guerreira que sempre ofertou sua vida para dar uma educação de qualidade para mim e meu irmão, Henrique; ao meu pai, Paulo Henrique, homem de poucas palavras, mas de um coração amoroso, em seu silêncio, amando a família e provendo o sustento para a nossa casa; à minha tia, Maria das Graças, pelo suporte e amor ao longo de minha vida, por torcer por mim em cada nova fase.

Aos meus amigos de partilha do mestrado: Poliana, Gisele, Queiza, Joyce e Ítalo, que me ajudaram com uma palavra amiga. Muitas mãos me sustentaram.

A uma mão sempre fiel que me direcionou, fortalecendo o meu espírito quando ele desfalecia: o Espírito Santo.

Aos meus afilhados, ainda pequenos: Liz, Lethycia e Levy, pelos sorrisos, pelo carinho nessa caminhada.

Às minhas comadres, Renata, Maria Helena e Samara, pela compreensão e por sempre torcerem pelo meu crescimento profissional.

Com o coração grato, à minha orientadora, Prof.^a Antonia Dalva, que enxergou uma luz em meio à multidão, tendo a sensibilidade de escolher vidas para abençoar com seus dons, conhecimentos, orientando, formando professores com dedicação à profissão, transformando vidas.

Aos amigos, ou melhor, à família do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), que me acolheu, instruiu e com saberes compartilhados, possibilitou o meu crescimento na pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que financiou minha formação enquanto pesquisadora, possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa e auxílio nas despesas durante o mestrado.

Aos participantes da pesquisa, que ensinaram aprender com seus saberes, contribuindo com a realização deste trabalho.

Aos meus professores da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da graduação, da especialização e da pós-graduação. São tantas pessoas especiais que a vida me apresentou e foram pontes, caminhos, oferecendo de maneira direta ou indireta uma palavra, um ensinamento, um olhar, ou carinhos essenciais.

Tudo nessa vida tem um propósito. Que nesse novo tempo, eu possa, com toda a bagagem de conhecimentos, qualificações, saberes, contribuir para uma educação mais justa, para com os mais carentes, como forma de ofertar tudo o que de graça recebi, para um mundo melhor no cotidiano da minha profissão.

Muito obrigada!

MORAIS, Ana Paula dos Santos de. **Os saberes da docência na escola de Educação Infantil contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação). 120 f. Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

RESUMO

A temática deste estudo é a educação infantil, que trilhou muitos caminhos até se constituir legalmente e ter sua garantia efetivada com a Constituição Federal de 1988, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas. Diferentemente dos outros níveis de ensino, a educação infantil requer da escola o cuidar, o instruir e o educar de crianças de 0 zero a 5 anos e 11 meses, sendo o professor um dos alicerces primordiais para garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, seguindo com a participação da família e comunidade. É nesse cenário que este trabalho se insere, apresentando um estudo que se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) sobre os saberes docentes na escola de educação infantil contemporânea, aliado aos estudos realizados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP/UFPI). A questão de partida que moveu o estudo foi: qual a constituição dos saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea? Nessa perspectiva, estabeleceu-se como objetivo geral compreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea. O embasamento teórico pauta-se nas ponderações de teóricos como Tardif (2012), França-Carvalho (2007), Freire (2018) e Novoa (1999), entre outros, tratando da formação de professores e saberes docentes; e Ariés (1981, 2018), Rau (2012) e Mizukami (2002), entre outros, que abordam a instituição de educação infantil e as práticas pedagógicas. Dentre os documentos legais, lançou-se mão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na educação infantil, nomeadamente no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças pequenas. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O *locus* de investigação foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Teresina-PI, e a participantes, três professoras. Na coleta dos dados, utilizaram-se o questionário aberto, a observação participante, o diário de campo e a análise documental. No processo de organização e análise de dados e interpretação deles, observaram-se as contribuições de Schleiermacher (2000), ao fazer uso das reflexões da hermenêutica, além da análise de conteúdo de Bardin, (1977). Os principais resultados revelaram que a escola possibilita diversas aprendizagens, faz parte da vida e do desenvolvimento da criança. Logo, compreender os saberes plurais, curriculares e específicos da experiência dos professores desemboca na compreensão da epistemologia da escola de educação infantil na contemporaneidade. Nesse aspecto, contribui com o campo teórico e prático dos saberes da educação infantil para prática pedagógica docente, que é constituída por diferentes saberes, a exemplo dos da experiência, o curricular, o pedagógico e o social.

Palavras-chave: escola; educação infantil; saberes.

MORAIS, Ana Paula dos Santos de. **The knowledge of teaching in the school of contemporary Early Childhood Education**. Dissertation (Master in Education). 120 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, Teresina, 2023.

ABSTRACT

The theme of this study is early childhood education, which followed many paths until it was legally constituted and had its guarantee effected with the Federal Constitution of 1988 and should be offered in kindergartens and preschools. Unlike other levels of education, early childhood education requires the school to care, instruct and educate children from 0 zero to 5 years and 11 months, with the teacher being one of the primordial foundations to guarantee their rights of learning and development, following the participation of the family and community. It is in this scenario that this work is inserted, presenting a study that was developed within the scope of the Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí (UFPI) on the teaching knowledge in the school of contemporary early childhood education, allied to the studies carried out in the Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP/UFPI). The starting question that moved the study was: what is the constitution of teaching knowledge in contemporary early childhood education schools? In this perspective, it was established as a general objective to understand the knowledge of teaching in the school of contemporary early childhood education. The theoretical framework is based on the considerations of theorists such as Tardif (2012), França-Carvalho (2007), Freire (2018) and Novoa (1999), among others, dealing with teacher training and teacher knowledge; and Ariés (1981, 2018), Rau (2012) and Mizukami (2002), among others, who address the institution of early childhood education and pedagogical practices. Among the legal documents, the National Common Curricular Base (BNCC) was used, focusing on early childhood education, namely regarding learning rights and the development of young children. The research is qualitative in nature, of the case study type. The *locus* of investigation was a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the municipality of Teresina-PI, and the participants, three teachers. In data collection, the open questionnaire, participant observation, field diary and documentary analysis were used. In the process of organization and analysis of data and interpretation of them, the contributions of Schleiermacher (2000) were observed, when making use of the reflections of hermeneutics, in addition to the content analysis of Bardin, (1977). The main results revealed that the school enables various learning, is part of the life and development of the child. Therefore, understanding the plural, curricular and specific knowledge of the teachers' experience leads to the understanding of the epistemology of the school of early childhood education in contemporary times. In this aspect, it contributes with the theoretical and practical field of knowledge of early childhood education to teaching pedagogical practice, which consists of different knowledges, such as those of experience, the curricular, the pedagogical and the social.

Keywords: school; early childhood education; Know.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCMT	Diretrizes Curriculares do Município de Teresina
DCNEI	Diretrizes Curriculares da Educação infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIPEEPP/UFPI	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional
PDET	Plano Decenal de Educação para Teresina
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMCAD	Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Secretaria da Criança e Adolescente
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMTCAS	Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Código alfanumérico.....	53
Quadro 2 –	Campos de experiência “O eu, o outro e o nós”.....	54
Quadro 3 –	Campo de experiência “Corpo, gestos e movimento”.....	54
Quadro 4 –	Campos de experiência “Traços, sons, cores e formas”.....	55
Quadro 5 –	Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.....	55
Quadro 6 –	“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	56
Quadro 7 –	Qualidade na educação infantil.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fotografia do CMEI Vila Bandeirante.....	28
Figura 2 –	Pátio da escola e refeitório, ao fundo.....	28
Figura 3 –	Salas de aula e banheiros.....	29
Figura 4 –	Colocação de grau “Doutores do ABC” (2001).....	30
Figura 5 –	Sala de aula do CMEI.....	35
Figura 6 –	Entrega do questionário aberto.....	37
Figura 7 –	Formação de professores na escola.....	40
Figura 8 –	Temáticas-chave, categorização.....	43
Figura 9 –	Organização das categorias e subcategorias de análise da pesquisa.....	43
Figura 10 –	Escola da Primeira República.....	49
Figura 11 –	Campos de experiência da educação infantil.....	57
Figura 12 –	O ser professor e suas ramificações.....	66
Figura 13 –	Creche Vila Bandeirante.....	80
Figura 14 –	Subcategoria de análise da categoria 1.....	81
Figura 15 –	Caracterização da escola de educação infantil.....	82
Figura 16 –	Marcos históricos da educação infantil no Brasil.....	83
Figura 17 –	Desafios do professor na escola de educação infantil.....	84
Figura 18 –	Sala de aula na pandemia.....	86
Figura 19 –	Participantes da pesquisa e anos de experiência na educação infantil...	87
Figura 20 –	Subcategoria de análise da categoria 2.....	88
Figura 21 –	Saberes da formação inicial.....	92
Figura 22 –	Ser professor da educação infantil.....	94
Figura 23 –	Subcategoria de análise da categoria 3.....	95
Figura 24 –	Saberes mobilizados na prática pedagógica.....	96
Figura 25 –	Prática docente.....	98
Figura 26 –	Construção da prática pedagógica.....	99
Figura 27 –	Saberes mobilizados no cotidiano escolar.....	102
Figura 28 –	Aprendizagem da docência.....	103

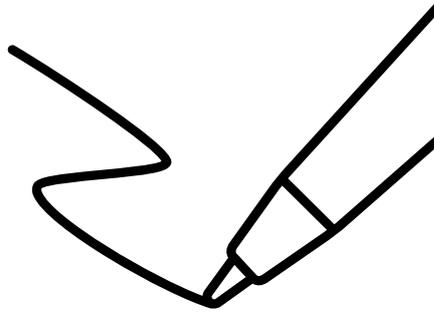
LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Perfil dos professores da educação infantil.....	32
---	----

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	METODOLOGIA PROPOSTA.....	21
1.1	Caracterização da pesquisa: natureza e abordagem.....	22
1.2	Lócus da pesquisa.....	27
1.3	Conhecendo os participantes.....	31
1.4	Técnicas e instrumentos.....	33
1.5	Procedimentos de coleta de dados.....	36
1.6	Análise dos dados.....	41
2	A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	45
2.1	Considerações iniciais.....	46
2.2	Memórias que constituem a educação infantil no Brasil: aspectos históricos e legais.....	49
2.3	BNCC: a epistemologia da educação infantil na contemporaneidade.....	52
2.4	Educação infantil em Teresina PI: creche e pré-escola.....	60
3	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTILE SEUS SABERES.....	64
3.1	A epistemologia do professor: lembranças que constituem saberes.....	65
3.2	Formação de professores: o docente da educação infantil.....	70
3.3	Os saberes do professor da educação infantil: criança e infância.....	74
4	A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
4.1	Escola de educação infantil.....	79
4.1.1	Concepções da escola de educação infantil.....	81
4.2	O docente da educação infantil.....	87
4.2.1	Características do professor da educação infantil.....	89
4.3	Saberes docentes da prática pedagógica.....	95
4.3.1	Saberes da prática pedagógica do professor da educação infantil.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE A – Questionário professor da educação infantil.....	117
	APÊNDICE B – Protocolo de observação participante.....	120

INTRODUÇÃO



“Incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica.” (FORQUIN, 1993, p. 10).

A educação é um fenômeno cultural. Em diferentes sociedades, o ato de educar seus membros começa ao nascer da criança, e acontece em diferentes espaços, por meio de memórias, lembranças, registros, valores, fontes históricas, conhecimentos diversos. É um processo contínuo em que as novas gerações e os antepassados se interligam por compartilhar saberes e manter o desenvolvimento da humanidade. Naturalmente, o indivíduo, desde o seu nascimento, necessita experimentar o fenômeno do ser educado para alcançar seu próprio desenvolvimento psicossocial. Nesse processo, escola, família e comunidade tem papel essencial.

Efetivamente, a criança desde cedo, é conduzida gradualmente a compreender a sociedade, sendo os espaços onde vivem fonte de significados e de conhecimento. Sua casa é o primeiro lugar onde aprende os primeiros valores, e a família é o seu primeiro lar institucional, ou seja, o lar que a acolhe e a ama, socializando as primeiras regras sociais. Porém, em nossa sociedade, a família necessita de colaboração da escola para dar continuidade ao processo educativo.

No Brasil as escolas foram instituídas desde a chegada dos jesuítas, embora somente a partir da década de 1930, tenha sido constituído um sistema educacional no qual passava a constituir um espaço obrigatório institucionalizado e sistematizado, responsável pelo processo educativo. É na escola que a criança conhece os conteúdos do mundo de vida e o outro, e como sua interação influencia o meio social. Trata-se, pois, de um ambiente institucional significativo para a constituição da cidadania da criança, sendo o centro das ações para garantir o seu desenvolvimento integral.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a escola é garantida já para crianças muito pequenas, no contexto da educação infantil, como a primeira etapa da educação básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança de 0 até 6 anos, pontuando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo que a participação da família e da comunidade são essenciais (BRASIL,1996).

Contudo, nem sempre foi assim. A escola para a educação infantil é uma conquista decorrente de vários fatos históricos, assim como da mudança de mentalidade quanto à compreensão dos termos *criança* e *infantil*. A propósito, Ariés (2018) descreve que a sociedade medieval não tinha compreensão da infância, de modo que os pequenos eram considerados naquele tempo como “adultos em miniatura”.

Contextualizando para século XX, no Brasil, a instituição de educação infantil é recente no aspecto da legalidade e dos direitos conquistados, sendo um processo de luta por creches, como direitos das mães e crianças, inicialmente. Para Linhares (2016), a creche é um direito da criança e dever do Estado a um espaço que possibilite seu desenvolvimento integral e não apenas um “depósito”.

Na década de 1970, conceberam-se as primeiras conquistas para a educação infantil no Brasil, sendo criada no ano de 1974 a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), seguida da promulgação da Constituição brasileira de 1988, segundo a qual o Estado passa a ser responsável pela educação infantil, oportunizando a legitimidade do profissional dessa etapa de ensino.

No que tange às concepções de educação infantil, na contemporaneidade, percebe-se uma nova visão da escola que perpassa a forma responsável pelo desabrochar da criança – conforme idealizado por Friedrich Froebel (1782-1852) –, que cabia à escola regar. Em tempos hodiernos, a concepção de educação infantil preconiza a relação ativa da criança com o meio físico e social como forma de possibilitar sua aprendizagem e seu desenvolvimento pleno.

Nesse ambiente, a estrutura direciona-se para a que a criança tenha oportunidade para a tomadas de decisões que possibilitem diferentes conhecimentos, desde a elaboração de suas primeiras leituras de mundo até a internalização de saberes que as auxiliem na construção de sua identidade.

Destarte, o conhecimento constituído no cotidiano escolar, nas ações, na reflexão e nas interações com o meio deve ser rico de elementos que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento desse segmento, com possibilidades para a socialização, realizar descobertas, explorar, imaginar, errar, acertar, compreender seus sentimentos. Afinal, a criança é um ser ativo, epistemologicamente curioso, como lembra Freire (1996).

Definir a escola infantil como fonte de múltiplos saberes e estabelecer relação com a infância existente em seu interior e exterior é tentar compreender a epistemologia expressa em seus contextos constitutivos, considerando que os conhecimentos estão presentes tanto na prática docente quanto nos documentos legais e no ambiente escolar que acolhe as crianças.

Em face desse contexto, reputa-se que o professor e os seus saberes se movem por uma racionalidade pedagógica, o que requer uma postura reflexiva que constitui a epistemologia de sua prática, circunscrita pelos saberes docentes com o quais conduzem suas ações (CARVALHO, 2007).

Nesse caso, o saber é intersubjetivo, ou seja, os docentes da educação infantil possuem um saber individual e coletivo, sendo fecundo o chão da escola para a constituição da epistemologia da prática educativa, considerando-se toda a sua ecologia e historicidade.

Ao refletir sobre a escola de educação infantil contemporânea, não se pode perder de vista os saberes próprios dessa geração de crianças consideradas como nativos digitais, porquanto viveram a sala de aula no ensino *on-line* e híbrido, em decorrência da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, o COVID-19, suscitando consequências deletérias para a escola, os professores, os pais, a gestão e as crianças, como vem alertando a literatura (SILVA; FRANÇA-CARVALHO, 2022).

As referidas autoras alegam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) incitaram reformulações no fazer docente, no tocante ao ensinar e aprender, instigando adaptações na prática pedagógica, mediante a utilização de meios tecnológicos para a promoção da educação. Esse fenômeno reformulou a prática docente, já que aprender a ser professor é uma construção que tem início desde o primeiro contato com a escola. Aliás, as vivências fazem parte da constituição desses saberes, em aprendizagens que percorrem a formação inicial, o estágio, a interação com a escola e os professores, sendo que a reflexão é parte essencial da prática pedagógica (CAVALCANTI, 2016).

Isso significa que estudar a escola de educação infantil denota refletir sobre esses aspectos. Nessa direção, conhecer os professores, a escola, a prática docente, é lançar um olhar sensível para o contexto social da escola e de seus saberes. Notadamente, a educação tem o propósito de mudar vidas, oferecer oportunidades e diminuir as desigualdades sociais. Por essa razão, suas orientações legais a mantém em constante transformação, visando ao aprimoramento de sua qualidade.

No que tange à educação infantil, existe um número relevante de escolas que a ofertam no Brasil. Segundo o Censo escolar de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), havia, no País, cerca de 69.865 creches e 99.895 pré-escolas, envolvendo, respectivamente, um total de 2.239.138 alunos matriculados. Particularmente, no estado do Piauí, a educação infantil respondia, naquele ano, por 2.607 escolas da pré-escola e 2.036 creches, alcançando um total de 49.887 matrículas em creche e 92.771 na pré-escola.

Esses dados revelam que milhares de crianças daqui a algumas décadas exercerão o seu ofício na sociedade, compartilhando saberes para as futuras gerações. Considerando o fato de que crianças com desenvolvimento e aprendizagem garantidos repercute em progresso para toda a sociedade, conhecer essa escola e seus professores é o caminho para assimilar o conhecimento que é constituído em seu ambiente.

O interesse por este tema decorre de imersão desta pesquisadora em escola de educação infantil como professora titular, além de leituras focadas nesse campo de conhecimento; análises de artigos, livros, documentos legais sobre a educação infantil no Brasil; e produção de artigos com foco na temática. Tal experiência aflorou o olhar para a escola de educação infantil, impelindo reflexões sobre a prática cotidiana no ambiente institucional e as reminiscências das vivências no chão da escola, ocasionando movimentos de reflexão sobre a constituição e reformulação de saberes na escola contemporânea.

Significativamente, as pesquisas que foram e estão sendo desenvolvidas no âmbito do NIPEEPP/UFPI ajudaram a delimitar essa escolha, tendo ramificação das reflexões pertinentes ao projeto coordenado pela Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho, intitulado *A epistemologia da vida escolar: um estudo sobre a gestão da ação educativa na escola pública no século XXI em Teresina-PI*.

Notadamente, a escola da educação infantil passou por diversas mudanças ao longo de sua história, assim como seus professores e seus saberes. Nesse cenário, sobleva-se que as primeiras iniciativas de creche no Brasil tinham caráter assistencialista. Atualmente, o cuidar, educar e brincar são vistos como essenciais para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com foco na intencionalidade educativa.

As primeiras leis tinham o propósito de garantir um espaço para as crianças ficarem enquanto a mulher trabalhava. Essas primeiras leis foram importantes para desencadear um olhar crítico e buscar melhorias, estabelecendo um saber que foi sendo reformulado para atender às necessidades de uma nova geração.

A BNCC (2018) pontua os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para educação infantil, com atenção especial para cada faixa etária, sendo descritos objetivos dentro dos campos de experiência.

Ao pesquisar sobre os saberes docentes, Tardif (2002) discorre que na escola, muitos saberes são constituídos e reformulados, e os professores antes mesmo de atuarem na profissão, trazem saberes sobre o que é ser professor devido às vivências como aluno. Isso quer dizer que o professor da educação infantil é dono de diferentes conhecimentos que se acumulam e se transformam ao longo dos anos, e que devido às mudanças na sociedade, a escola exige novos saberes que esses profissionais necessitam dominar.

De fato, Landim, Coutinho e Sobral (2019), ao pesquisarem os saberes dos professores da educação infantil, designam alguns aspectos, como esforço, reflexão, saberes, para atender às necessidades do contexto de sala de aula. Isso ocorre porque o olhar para a criança é

indispensável no educar e cuidar, enquanto particularidades da educação infantil, sendo a escola fonte de aprendizagem para o professor e as crianças no cotidiano.

Dada a relevância de conhecer os professores e seus saberes, assim como a escola e sua evolução no tempo, essa temática tem provocado o interesse de pesquisadores no Brasil. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por exemplo, encontraram-se 504 trabalhos relacionados ao tema *escola da educação infantil*. Dentre eles, destaca-se o trabalho de Lizardo (2020) como a pesquisa mais recente, intitulada *Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche*. Nela, o autor referido aborda a formação continuada do professor, alertando que a especificidade no campo profissional precisa ser alvo de formação continuada, propondo, dentro do contexto cotidiano, experiências formativas.

Diante disso, compreende-se a especificidade do saber do professor da primeira etapa da educação básica, sendo pontuada nesta pesquisa ao adentrar em seus saberes na escola de educação infantil contemporânea. Considera-se que esse professor domina diferentes saberes que provêm da experiência, mas ainda há os saberes disciplinares, conhecimentos específicos sobre o currículo, BNCC, os quais são mobilizados e contextualizados para serem aplicados na prática docente, como assevera Tardif (2002). Ademais, há os saberes peculiares à faixa etária do aluno da educação infantil.

Nessa perspectiva, pesquisar os saberes docentes é analisar e refletir sobre formação dos professores, prática docente, prática educativa e formação humana, uma vez que estão na escola de educação infantil, na base da educação, possibilitando, por meio da prática pedagógica com intencionalidade, os primeiros direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

Considerando a importância da prática educativa na escola da educação infantil e sua relação intrínseca com os saberes dos professores da escola contemporânea, move-se esta pesquisa no sentido de compreender essa realidade, partindo das seguintes indagações: qual o perfil dos professores da educação infantil? Que saberes eles mobilizam na prática educativa? Como é desenvolvida a prática educativa na escola de educação infantil? Como é caracterizada a escola de educação infantil na contemporaneidade?

Diante de tais ponderações, apresenta-se a seguinte problemática da pesquisa: qual a constituição dos saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea? Posto isso, estabelece-se como objetivo geral desta investigação compreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea. Para alcançar esse objetivo, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos professores da educação infantil;

descrever a escola de educação infantil; caracterizar a prática pedagógica dos professores da educação infantil; e identificar os saberes dos professores da escola de educação infantil.

A ideia é compreender a epistemologia dessa escola na contemporaneidade. Nessa direção, parte-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, por fundamentar-se nas interpretações das falas dos sujeitos significando a racionalidade contida em suas falas/ações, como pontua Carvalho (2007).

O estudo tem abordagem etnometodológica, por ter mais proximidade com os objetivos propostos, manifestando-se no contexto natural dos indivíduos levando em consideração as microestruturas que inferem na interação social deles (COULON, 1995).

Lançou-se mão, ainda, do estudo de caso, por ser essencial para entender o fenômeno contemporâneo como integrante da vida dos sujeitos, sendo, portanto, necessário compreender o fenômeno social (YIN, 2005). O *lócus* da pesquisa foi o CMEI Vila Bandeirante, localizado na rua Dom Bosco, 4920 – Bairro Porto Centro – Zona Leste – CEP: 64.060-742, em Teresina -PI. A instituição funciona em período integral. Foi inaugurado em 1996, fruto de lutas das mães do bairro Porto Centro.

Os participantes são três professoras de pré-escola, e as técnicas para coleta de dados utilizadas são a observação participante, o questionário aberto, o diário de campo, a análise documental, além de fotografias como complemento (SEVERINO, 2007; RUIZ, 2004).

Neste trabalho, conceitua-se a escola de educação infantil contemporânea com foco no campo dos saberes dos professores, imersos nas exigências, descobertas e possibilidades de um ambiente vivo que germina saberes. Tendo isso em vista, o referencial teórico tem como base Ariés (1981), ao tratar da história social da criança e infância; Cardona (2006), no tocante à formação de professores da educação infantil, educação e infância; Forquin (1993), ao dissertar sobre a escola e cultura em sua relação inseparável. Outrossim, Novoa (1999), Freire (2012), Vázquez (2007), Carvalho (2007), Pimenta (2007) e Schon (2000), entre outros teóricos cujas pesquisas são direcionadas a temas como formação de professores, saberes docentes, práticas docentes, profissional, *práxis*, racionalidade pedagógica, profissional reflexivo. Adicionalmente, fundamenta-se em documentos legais e outros estudos que serviram de alicerce para as reflexões teóricas deste trabalho.

A pesquisa, portanto, pretende contribuir com o campo teórico e prático de saberes para a prática pedagógica docente na educação infantil. Como a escola de educação infantil faz parte da vida e do desenvolvimento da criança, ao conhecer os saberes dos professores, concebe-se a epistemologia da escola.

Enfim, organiza-se este trabalho da seguinte forma: esta introdução, que apresenta e justifica a temática, realçando sua relevância. No Capítulo 1, expõe-se a caracterização da pesquisa, sua natureza e abordagem, seguindo com o *lôcus*, os participantes, as técnicas e os instrumentos, além da coleta de dados, finalizando com a análise de dados. No Capítulo 2, discorre-se sobre o histórico da educação infantil no contexto brasileiro, ancorado em leis, documentos legais e teóricos da educação infantil para descrever a evolução dessa temática. Alude-se também à creche e pré-escola da cidade de Teresina-PI, por tratar-se de um estudo de caso, considerando a necessidade de salientar a sua história. No Capítulo 3, trata-se do professor da educação infantil, seus conhecimentos e saberes, ressaltando a formação desse profissional, utilizando as contribuições de pesquisadores da temática. Para compreender os saberes da docência, é oportuno o estudo, a análise, a reflexão desses conhecimentos, daí porque se tem o foco no professor da educação infantil, um sujeito histórico que possui um amálgama de saberes. No Capítulo 4, contemplam-se as análises das categorias teóricas do trabalho, a partir de três categorias: docente da educação infantil; escola de educação infantil; saberes docentes da prática pedagógica e suas subcategorias de análises.

Nas considerações finais, responde-se à questão de pesquisa e mostram-se os achados do estudo. Complementarmente, apresentam-se as referências do aporte teórico utilizado, bem como os documentos produzidos nos apêndices.

CAPÍTULO 1

**Caracterização:
natureza e
abordagem**

Lócus

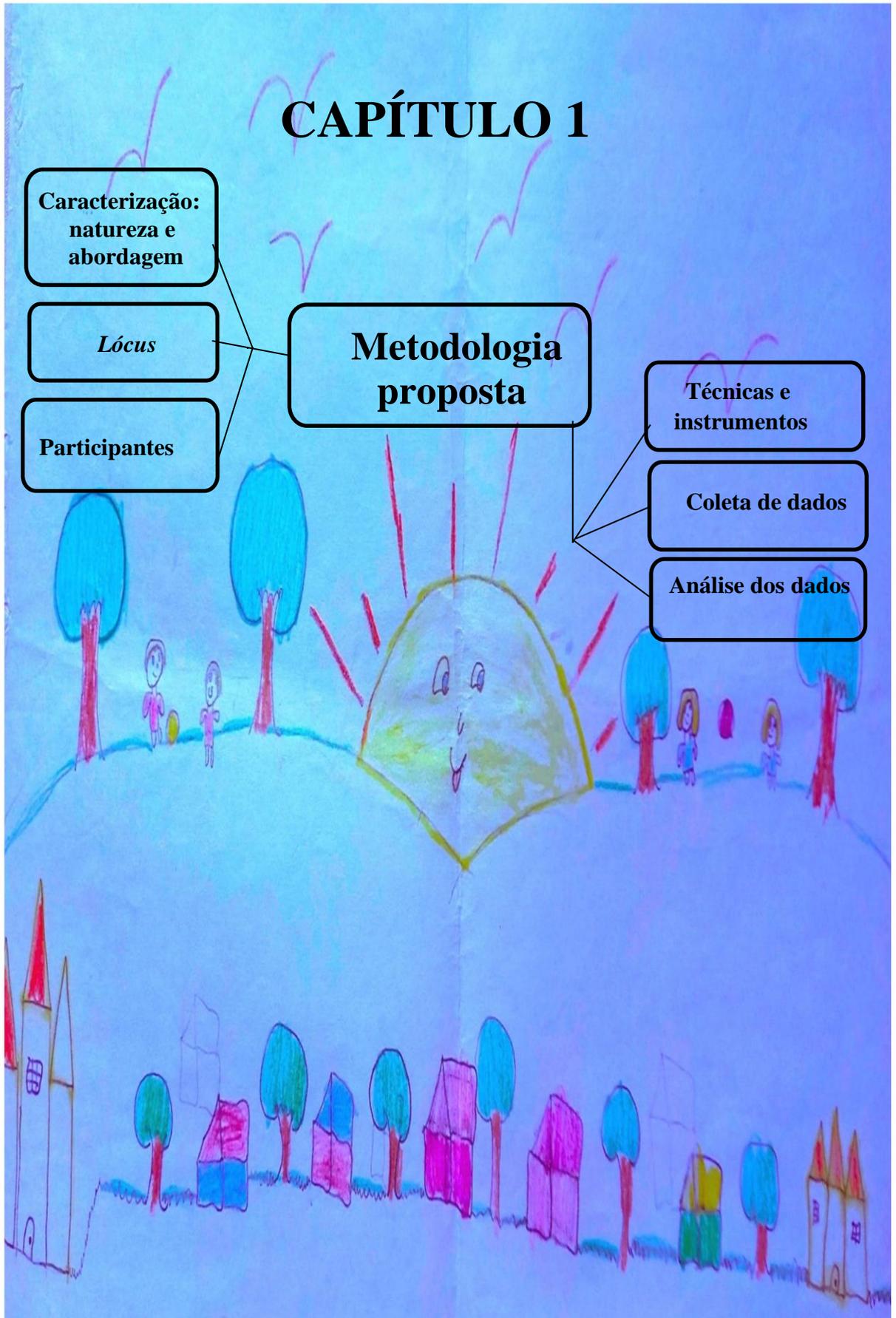
Participantes

**Metodologia
proposta**

**Técnicas e
instrumentos**

Coleta de dados

Análise dos dados



Metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 12).

Pensar em uma metodologia de pesquisa remete a trilhar caminhos, dar voltas, fazer pausas e seguir em direção aos objetos. Nesse processo, a reflexão e visualização de cada etapa são lentamente construídas para alcançar autonomia, segurança, clareza e referencial, similantemente a outros caminhantes que seguiram um caminho seguro.

Neste capítulo, seguem-se passos para alcançar os objetivos desse trabalho, que tem na reflexão e pesquisa ricas contribuições de estudiosos que trilharam caminhos semelhantes. Assim, lança-se mão dessas contribuições para fundamentar o direcionamento da metodologia proposta.

Segundo Gerhardt e Souza (2009), a metodologia é uma organização, o estudo dos caminhos a serem percorridos. Nessa perspectiva, este capítulo trata em detalhes dos caminhos, ou melhor, do caminho que foi sendo construído anteriormente aos passos em campo, bem como no campo, em interações com os membros do estudo de caso. A literatura foi a base sólida que permitiu analisar, observar, parar e recomeçar, diante das dificuldades da pesquisa.

O pesquisador em campo encontra caminhos que guiam seus passos futuros e possibilitam a aproximação lenta e criativa dos participantes, visando cativar a atenção, confiança e ser aceito pelos membros, até ser incorporado ao ambiente do cotidiano escolar.

Portanto, lança-se o convite a você, leitor, para mergulhar, acompanhar os passos referentes à caracterização da pesquisa, natureza e abordagem, seguindo com o *lócus* e a descrição da escola.

Designaram-se como participantes três professoras da instituição, mostrando o perfil e os detalhes reputados essenciais, em face da interação com elas, como também apresentam-se as técnicas e os instrumentos consideráveis no estudo, bem como os processos que respeitaram o tempo, a ocasião e o consentimento para coletar os dados. Finaliza-se com a análise de dados, e a construção do capítulo metodológico.

1.1 Caracterização da pesquisa: natureza e abordagem

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois se adequa aos objetivos do estudo, pautada em questões vividas no cotidiano escolar – cuja rotina passa despercebida e naturalizada, como

esclarece Bordieu (1992, p. 209): “[...] todas essas coisas tornadas tão comuns, portanto, tão evidentes, que ninguém presta atenção a elas [...] mas, que ocorrem fenômenos permeados de conhecimento”, denotando um sentido, um significado para os sujeitos. Nessa perspectiva, é também descritiva, por especificar uma situação social.

Na acepção de Poupart (2008, p. 130), “[...] uma pesquisa descritiva colocará a questão dos mecanismos e dos atores (o ‘como’ e ‘o que’ dos fenômenos)” sendo importantes essas questões para compreender o fenômeno, de modo que aqui se frisa a subjetividade dos sujeitos para compreender com um olhar mais sensível as ações dos indivíduos em suas interações em grupo, bem como individualmente.

Para Gil (2007, p. 42), “a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, é essencial para assimilar o perfil do sujeito, suas características e suas especificidades.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa requer uma atenção maior do pesquisador, no sentido de compreender o meio social dentro da cultura dos indivíduos em seu cotidiano, com olhar investigador para interpretar o fenômeno que se observa. Por sinal, na análise qualitativa, os “[...] dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações de informações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta” (CHIZZOTTI, 2003, p. 52).

Neste caso, as relações são ricas na produção de conhecimento no ambiente escolar, uma vez que a escola é um campo de saberes diversos, suscitando ricas possibilidades de pesquisa. Com esse olhar e visando a apreender em detalhes o objeto de estudo, optou-se pelo estudo de caso. A escola de educação infantil possui detalhes e características próprias para a construção do saber sobre a escola contemporânea, evidenciando os saberes da docência de que este estudo trata.

Laville e Dionne (1999, p. 156) explicam que uma das vantagens mais marcantes do estudo de caso é a “possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.”

Deveras, permite ao pesquisador ser criativo, tendo “mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso [...]”, o que possibilita o aprofundamento no campo de estudo e a imersão no *lócus*, a fim de compreender os sentidos e significados das ações do sujeito no cotidiano (LAVILLE; DIONNE, 199, p. 156).

Nesse sentido, é necessário entender o fenômeno de forma indissociável do contexto, concebendo as relações construídas, as interações, a rotina, os elementos que fazem parte dos saberes dos participantes. Logo, tem-se um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real. No processo de reunir informações, o pesquisador faz parte do cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa descritiva com foco nos objetivos do estudo reúne informações detalhadas, enquanto o estudo de caso visa à profundidade, porquanto não busca só ver, mas compreender.

O presente estudo tem o objetivo de conceber os saberes docentes na contemporaneidade. Para tanto, avalia-se uma escola com vistas a observar o geral e analisar os detalhes do objeto.

Para Ludke e André (1986), o estudo de caso deve ter seus contornos definidos ao passo que o estudo se desenvolve, devendo o pesquisador, ao escolher uma situação singular ou particular, ter como foco a delimitação.

Por seu turno, Yin (2005) assinala que ao estudar um fenômeno contemporâneo, o pesquisador investiga um caso empírico dentro do contexto cotidiano, precisando de métodos e fontes. Corroborando esse pensamento, Sousa (2018) conclui que o pesquisador precisa entender o fenômeno social e focar no caso. Nessa lógica, os métodos escolhidos, a sensibilidade e a criatividade são passos essenciais na coleta de dados, dentro da realidade social dos sujeitos.

A presença do pesquisador no *locus* é gradativamente acolhida pelos sujeitos ao focar no caso, de modo que a reflexão faz parte de pequenos passos até chegar ao objeto de estudo, sendo a principal fonte na coleta de dados. Em relação a esse aspecto, Gil (2009) e Godoy (2006) relacionam a coleta de dados e o papel do pesquisador, mencionando que podem ser obtidos de diferentes fontes: análise documental; depoimento pessoal; observação participante e espontânea; entrevista. Mas as habilidades do pesquisador dão passos certos, servindo como diferencial no estudo.

Quando Sousa (2018) utilizou estudo de caso em sua pesquisa sobre o professor iniciante e o seu fazer profissional na escola, observaram-se os detalhes referentes à metodologia, servindo de suporte teórico para este trabalho. Ao caracterizar o fenômeno contemporâneo de sua pesquisa, assim se manifestou o referido autor: “[...] o uso do estudo de caso como ferramenta para aprofundarmos nossas análises [...] foi um caminho seguro, favorecendo alcançar os objetivos da pesquisa (SOUSA, 2018, p. 26).

Desse modo, fundamentam-se as leituras realizadas para os fins desta investigação em trabalhos de caminhantes que utilizaram o estudo de caso, pois não se realiza uma pesquisa sozinho, mas com apoio em muitos teóricos que lhe dão embasamento científico.

Diante desse fato, valida-se a contribuição da Etnometodologia, cuja abordagem tem mais proximidade com os objetivos propostos nesta pesquisa, pois manifesta o contexto natural dos indivíduos, levando em consideração as microestruturas que inferem na interação social deles (COULON, 1995).

A etnometodologia é uma corrente sociológica que teve como fundador Harold Garfinkel, e surgiu na década de 1960. Segundo Coulon (1995, p. 7), a pesquisa etnometodológica “organiza-se em torno da ideia segundo a qual todos nós somos sociólogos em estado prático”. Assim, o real já se acha descrito pelas pessoas. A linguagem comum diz respeito à realidade social, descreve-a e, ao mesmo tempo, constitui-a.

É nessa descrição, na constituição dos saberes pelos membros, que se analisará o singular, que é plural na perspectiva dos saberes, nas interações cotidianas estabelecidas pelo grupo na pré-escola. Dessa forma, leva-se atina-se para a compreensão sobre as interações sociais abordadas por Coulon (1995, p. 35), para quem “o modelo de ator é diferente e a relação entre a consciência e a interação é reflexiva: o ator é socializado pela interação que, por sua vez, é gerada pelo ator.”

Isso posto, o contexto social e as interações refletem comportamentos e ações permeados pela consciência e reflexão de seus membros, traduzindo as condutas desses sujeitos. Nessa perspectiva, a etnometodologia é uma forma de produção de conhecimento social que parte da ideia de que a sociedade é criada por normas, regras.

Dentre suas categorias meritórias, destacam-se: a rentabilidade; a capacidade comunicativa envolvendo a intersubjetividade dos seres que fazem parte da cultura; a prática como a realização do senso comum dos membros; a indissociabilidade como o conhecimento contextual do local em que a fala se insere, expressando a reflexibilidade da origem de ações sociais.

A etnometodologia busca estudar a vida cotidiana, a realidade criada na interação em seus principais fundamentos, de modo que a prática e noção de membro são essenciais (COULON, 1995).

Traduz, portanto, o conhecimento que está no “chão da escola da educação infantil”, que possui diversas atividades e saberes, alocados em atividades comuns, nas conversas, nas práticas pedagógicas, nas ações dos professores, acumulando-se cotidianamente. Logo, o saber

da experiência para o professor experiente é um novo saber, ao ser compartilhado com o professor iniciante, e os estagiários.

A pesquisa científica em campo busca respostas aliando teoria e prática. Cavalcanti (2016, p. 23) explica que a “metodologia envolve um conjunto de métodos e técnicas que visam à produção de novos conhecimentos, a partir de uma realidade.”

Tendo isso em vista, a convivência com os sujeitos da pesquisa na rotina escolar permite ao pesquisador participante ter um olhar atento e reflexivo das falas e ações que ganham sentido e significado no contexto em que está imerso.

Almeja-se, pois, apreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea, sendo oportuno conhecer os sujeitos que fazem parte da instituição, suas características principais, as crianças, a família, os professores e os diversos profissionais que a integram. De modo igual, delinear suas características na contemporaneidade e as exigências para a educação dessa nova geração.

Está-se, portanto, estudando essa escola, analisando os sentidos que os sujeitos constroem e elaboram sobre ela. De acordo com Coulon (1995, p. 16), “[...] o significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos mais sentido no discurso de nossas interações.”

Aliás, é nessas interações cotidianas que saberes são construídos, já que o homem se desenvolve em meio às interações sociais. Deveras, busca-se, por meio desta pesquisa, compreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea.

Atualmente, a sociedade vive mudanças profundas na escola, em face do processo ensino-aprendizagem. O espaço virtual, as relações virtuais, as aulas remotas constituem uma realidade que se reflete no desenvolvimento dos pequenos. E para compreender a escola de educação infantil na atualidade, é importante entender as mudanças estabelecidas nesses espaços.

Nesse cenário, o educador tem papel considerável, pois realizar o planejamento, utilizar estratégias para intervir, promover situações geradoras de aprendizagem e desenvolvimento, envolve saberes.

O saber é revelado no espaço escolar, nas interações com o meio, designando traços dos saberes do objeto de estudo. O saber é uma construção: deve-se saber o tempo de falar, ouvir, observar, anotar, fotografar, participar. Dito isso, o saber do pesquisador é essencial na interação com os sujeitos em campo, visando a favorecer situações ricas para coletar dados. A fim de detalhar a escolha do *locus* e os detalhes pertinente a ele, avança-se para a próxima seção.

1.2 *Lócus da pesquisa*

A pesquisa tem como *lócus* um CMEI que contempla creche e pré-escola no município de Teresina-PI. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (DCMT), a partir do ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) passou a assumir a demanda de educação infantil, atendida pela SEMEC, Secretaria da Criança e Adolescente (SEMCAD), Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), e devido à nova demanda, criou a Coordenação de Educação Infantil, designando como objetivo geral dessa etapa da educação básica:

subsidiar elementos que possibilitem uma construção progressiva do conhecimento da criança de 0 zero a 5 anos nas creches/pré-escolas, para que esta firme-se como indivíduos e como ser coletivo, interagindo através das relações afetivas com responsabilidade e autonomia. (TERESINA, 2008, p. 11).

Depreende-se que a educação infantil tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança, subsidiando elementos que favorecem de maneira progressiva a construção do conhecimento desses sujeitos na faixa etária de 0 zero a 5 anos, por meio de interações e brincadeiras.

Em suma, a escolha por uma creche e pré-escola denota uma forma de lançar um olhar geral para as particularidades da instituição no contexto atual, envolvendo seus sujeitos e a epistemologia da vida escolar na escola de educação infantil, com foco nos saberes dos professores.

O CMEI Vila Bandeirante surgiu da luta de mães da comunidade Porto do Centro para garantir o ensino integral a crianças de 3 a 5 anos, em local seguro e que garantisse o direito das mães de trabalhar. Foi inaugurado em 1996, contendo quatro salas de aulas; uma secretaria; uma cozinha; banheiro para meninas, meninos e funcionários; espaço de banho; um pátio; e um parquinho. Contudo, a escola passou por mudanças em sua estrutura ao longo das décadas, almejando atender às necessidades daquela comunidade, como ilustra a Figura 1.

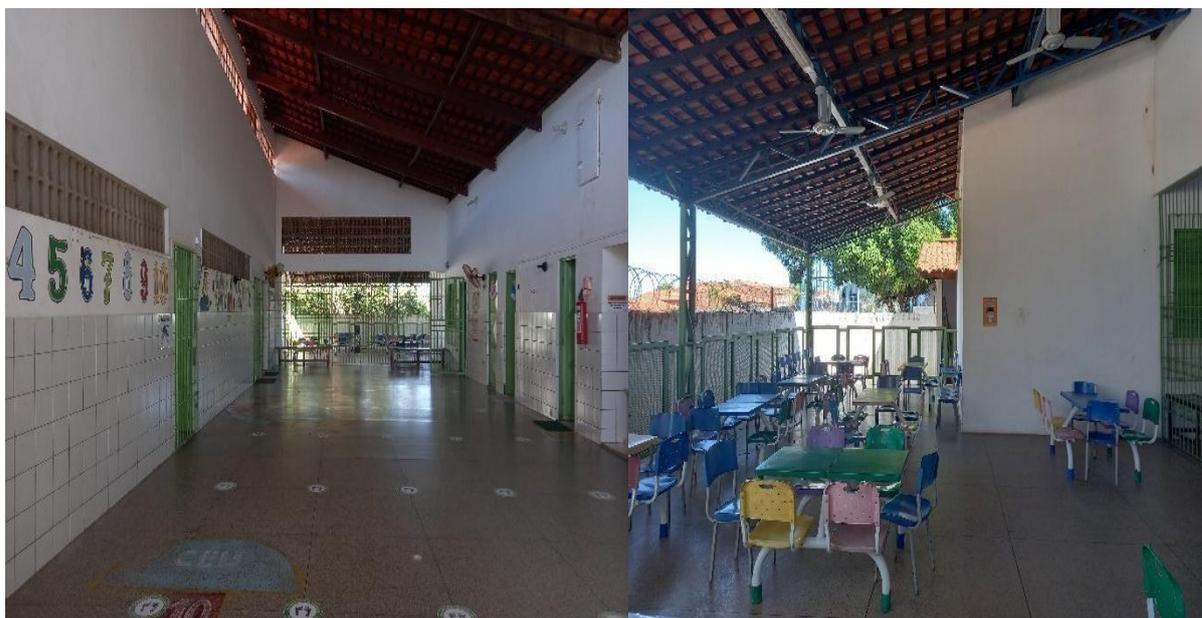
Figura 1 – Fotografia do CMEI Vila Bandeirante



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Com as reformas realizadas em 2006 e 2019, a estrutura da escola dispõe de: sete salas de aula; um diretor e uma secretaria; uma sala para professores; um depósito; uma despensa; uma cozinha; um refeitório; um pátio integrado; cinco banheiros; duas áreas com chuveiros para banho; um espaço com árvores frutíferas. As Figuras 2 e 3 revelam alguns dos espaços da instituição em apreço.

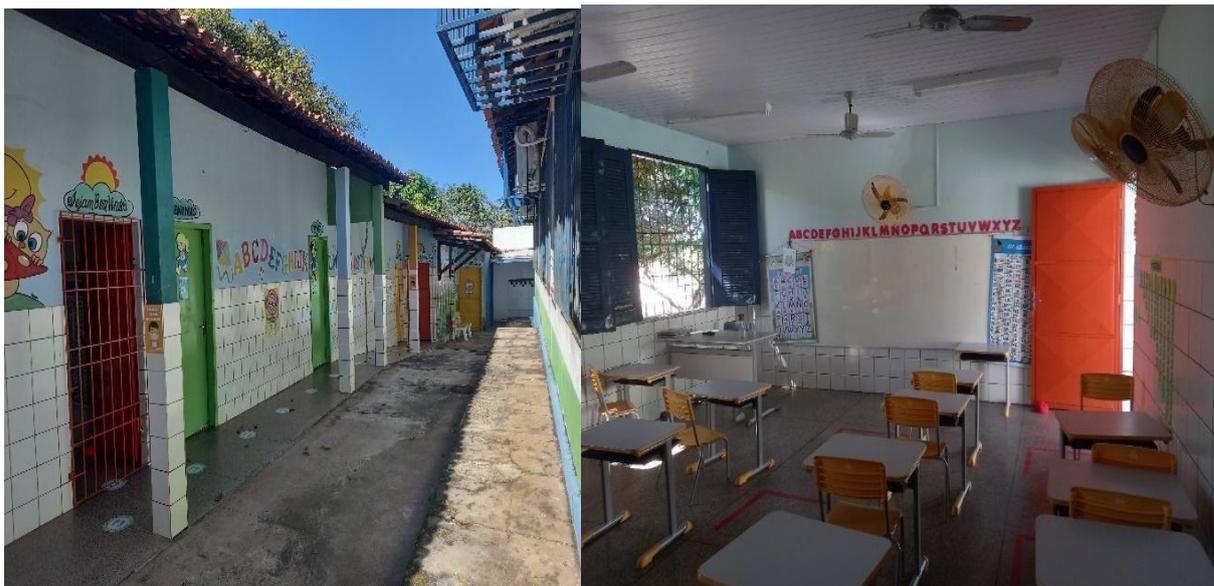
Figura 2 – Pátio da escola e refeitório, ao fundo



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Pode-se observar o pátio da escola na Figura 2, com o refeitório ao fundo. A instituição possui no chão demarcação para o distanciamento social, devido à pandemia de covid-19. Em relação ao cenário pandêmico, a escola teve de adaptar-se às normas de segurança para o bem de todos naquele ambiente.

Figura 3 – Salas de aulas e banheiros



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Nas imagens da Figura 3, está o novo espaço que foi construído, com quatro salas e dois banheiros, e ao fundo, o local de banho. As salas de aula são grandes e arejadas, com distanciamento entre as carteiras, respeitando as regras de afastamento supracitadas. No chão, há uma sinalização indicando a distância a ser cumprida durante a fila, para quando as crianças saírem da sala. Cabe atinar que a capacidade de crianças em sala de aula foi reduzida pela metade, mantendo-se as aulas presenciais para metade da turma, em dias alternados. Trata-se de uma estratégia para evitar aglomerações e dar continuidade às aulas presenciais no CMEI.

A escolha do *locus* foi um momento de reflexão e retorno ao passado. Uma vez que a pesquisa resgata a história da educação infantil, nessa caminhada, as memórias fazem parte de sua constituição, pois a Creche Vila Bandeirante, como era conhecida em 1998, foi a primeira escola em que esta pesquisadora estudou.

Dentre tantas escolas na cidade de Teresina-PI, surgiu a ideia de retornar à sua primeira escola de educação infantil depois de 20 anos. Assim, no dia 3 de março de 2022, deu-se o primeiro contato com o *locus* da pesquisa. Retornar como pesquisadora é recordar os primeiros saberes aprendidos naquele ambiente: as letras; os números; as cantigas; escrever o nome

completo, respeitar os colegas; esperar a vez; dividir o brinquedo; o tempo para estudar, brincar, lanchar, dormir e ir para casa. Tais aprendizagens, adquiridas no espaço escolar, interligam-se com os saberes docentes em uma conexão entre as experiências como aluno, professor e pesquisador no retorno ao chão da escola.

Na primeira visita, a recepção foi excelente, apresentando-se a pesquisa e os objetivos para a coordenação, seguindo com o esclarecimento de dúvidas. A atual diretora demonstrou interesse que a pesquisa fosse realizada no CMEI, assinando a carta de aceite e relatando que um pesquisador na escola incentiva a formação continuada dos professores. Posteriormente ao acolhimento e aceite, ao mencionar que era ex-aluna da escola, mostrando algumas fotografias, testemunhou-se um momento gratificante. A Figura 4 ilustra o evento de colação de grau – quando a criança passa para o ensino fundamental – realizado em 2001.

Figura 4 – Colação de grau “Doutores do ABC” (2001)



Fonte: acervo pessoal da autora (2001).

Na Figura 4, mostra-se a colação de grau denominada *Doutores do ABC*, que ocorre quando as crianças saem da educação infantil, com seis anos, para o ensino fundamental. Com a modificação na LDB/1996, por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos, antecipando a entrada da criança nessa etapa da educação

básica, sendo necessária a adaptação ao novo modelo de pré-escola, que passava a atender a crianças de 4 e 5 anos.

A educação tem memória, e com o tempo desaparece. Sobre a *memória escolar* e as novas gerações, Forquin (1993, p. 15) assim se manifesta:

a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novas configurações epistêmico-didáticos, novos modelos de certeza, novas configurações de excelência. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo”.

Uma nova geração faz parte da escola: professores, crianças, gestores, coordenação, funcionários, materiais, programas, políticas educacionais, entre outros aspectos. Os saberes dos professores são ressignificados diante do contexto social, e os novos professores fazem parte da memória docente.

Ao conversar com os professores da escola, relataram suas primeiras experiências com a docência e como constituíram sua prática, com falas carregadas de memórias acerca dos primeiros saberes da docência, os quais tiveram início antes mesmo de serem professores.

Nesse ponto, esta pesquisa fixa o olhar para compreender as características desses saberes e descrever a evolução da escola de educação infantil, identificando o perfil do professor dessa etapa da educação básica. Destarte, conhecer os participantes do estudo é essencial, portanto, a fim de elucidar alguns aspectos que serão desenvolvidos, passa-se ao próximo tópico.

1.3 Conhecendo os participantes

O CMEI Vila Bandeirante, em 2022, mantinha cinco professoras em seu quadro de funcionários, sendo três do quadro efetivo e duas substitutas, atuando no 1º e 2º períodos na pré-escola. Para este estudo, contou-se com a participação de três docentes, sendo duas do 1º período e uma do 2º período. Embora todas tenham sido convidadas a participar da pesquisa, apenas três se dispuseram a contribuir para a produção de dados.

Para guardar sigilo das identidades das participantes, optou-se por denominar as professoras do 1º período como Montessori e Magda, e a do 2º período, Emília. Todas foram informadas sobre a pesquisa e o questionário aberto, sendo explicado em detalhes, ressaltando a importância de sua contribuição para o estudo. Adicionalmente, receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desse modo, a pesquisa teve como foco a pré-escola, no que diz respeito à investigação das características e dos saberes dos professores da escola de educação infantil na contemporaneidade. Para caracterizar a prática pedagógica e os saberes docentes, reputou-se a observação da rotina, das práticas, dos diálogos, da interação, da convivência no cotidiano escolar entre eles.

Atualmente, funcionam quatro salas de aulas, sendo duas do 1º período e duas do 2º período, totalizando 78 crianças matriculadas na pré-escola. Alguns dados coletados do questionário, visando a delinear o perfil dos professores da educação infantil, estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos professores da educação infantil

PONTOS INVESTIGADOS	PROFESSOR (1º Período) Montessori	PROFESSOR (1º período) Magda	PROFESSOR (2º período) Emília
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Faixa etária	36 a 45	36 a 45	46 a 55 anos
Formação acadêmica (Licenciatura)	Pedagogia	Pedagogia / Física	Pedagogia
Vínculo empregatício	Efetivo	Substituto	Substituto
Experiência profissional na educação infantil	11 anos	13 anos	14 anos

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Diante dos dados expostos na Tabela 1, nota-se que as professoras já atuam na educação infantil há mais de dez anos, então possuem experiência, conhecem a realidade da sala de aula. Diante dessa realidade, alude-se aos ensinamentos de Tardif (2012), para quem o saber da experiência é constituído na escola, sendo muito importante para a profissão docente, uma vez que a interação com outros professores, e trocas de experiências se dá em um ambiente rico de conhecimentos.

Na acepção de Huberman (2000), infere-se a aprendizagem da docência sendo os três primeiros anos de entrada, o período de iniciação na profissão. Por sua vez, Araújo (2019) explica as fases da docência apoiado no referido autor, assim descrevendo o ciclo de vida profissional dos professores: 1 a 3 anos – entrada; 4 a 6 anos – estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; 7 a 25 anos – diversificação, “ativismo”; 25 a 35 anos – serenidade, distanciamento afetivo; por fim, 35 a 40 anos – desinvestimento. Tais fases e processos são vividos de maneira diferente por cada indivíduo, sendo o início um “choque de realidade”, uma tentativa de sobrevivência na realidade escolar; já os anos de longa experiência, se comparados aos “receios” do professor iniciante, dão lugar à serenidade.

Quanto à formação, as professoras possuem graduação em Pedagogia e já trabalharam em outras escolas, também na docência. A professora Magda é graduada em Física, e comentou que atuou por três anos no ensino médio, mas atualmente está em tempo integral no CMEI, cumprindo 40h semanais; a professora Montessori já trabalhou em escola particular, e agora é professora efetiva, com carga horária de 40h; já Emília atualmente trabalha em duas escolas de educação infantil, com carga horária de 20h em cada, localizadas em bairros próximos.

O questionário foi apenas um dos instrumentos de pesquisa, os quais serão detalhados a seguir, que detalha como ocorreu a coleta de dados.

1.4 Técnicas e instrumentos

O diário de campo foi utilizado para anotar as observações referentes à escola de educação infantil, com foco nos objetivos do trabalho, apoiando-se nas contribuições de Araújo (2019), Moreira e Calleff (2006) para delinear os tópicos do diário de campo, contendo registro descritivo e reflexivo da observação em campo.

Esse instrumento estruturou-se seguindo o *Modelo de protocolo de observação*, assim detalhado: dia da observação; local da observação; duração da observação; características da amostra; anotações descritivas; anotações reflexivas; questionamentos feitos durante a observação; respostas dadas ao questionamento.

Como instrumento de coleta dos dados, lançou-se mão do questionário aberto, visando a atingir os objetivos da pesquisa e evitar possíveis discrepâncias com o direcionamento do estudo, considerando-se que é um “conjunto de questões sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo.” (SEVERINO, 2007, p.125).

Isso posto, utilizou-se o questionário aberto (Apêndice A) com as professoras de cada turma do CMEI, intentando alcançar respostas às indagações da pesquisa referentes à problemática, dando ênfase à amostra total, evidenciando, portanto, o todo e suas partes. De acordo com Ruiz (2004), a praticidade na coleta dos dados que esse instrumento possibilita e seu anonimato constituem grande vantagem.

A segunda visita agendada em campo serviu para informar a direção que a pesquisa estava aprovada e explicar como aconteceria a coleta de dados na escola, sendo essencial registrar no diário de campo (Apêndice B) os passos seguintes da pesquisa. Após a explicação, a diretora permitiu que os documentos da escola fossem analisados, apresentando-os, assim como a produção de material, projetos, agendas e planejamento.

Com isso, obteve-se acesso e movimentação livre no CMEI para realizar a coleta de dados. Inicialmente, priorizou-se a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outros documentos da escola, para conhecer as mudanças e características ocorridas no espaço ao longo das décadas.

À vista disso, permaneceu-se na escola no turno da tarde nesse dia. O almoço foi a oportunidade para apresentação e explicação da pesquisa, favorecendo o agendamento com a primeira participante da pesquisa, para entregar o questionário aberto e tirar dúvidas.

Ao longo da semana, o contato com as demais professoras foi sendo construído de maneira gradual, na convivência em sala de aula, durante o café da manhã, almoço e descanso. Nesse sentido, permaneceu-se no CMEI em apreço por uma semana nos turnos manhã e tarde, compartilhando com as professoras a rotina escolar. Naquele período, a escola estava precisando de voluntários, amigos da escola, devido à falta de estagiários, e essa foi uma oportunidade para adentrar no cotidiano dos sujeitos e contribuir com as necessidades da instituição, tornando a coleta de dados ainda mais rica.

No processo de observação espontânea, as falas dos participantes permitiram coletar dados em relação à história da constituição da profissão professor, suscitando um olhar mais profundo sobre os sujeitos e o entendimento da origem de seus saberes. Para tanto, envidou-se a observação e participação em sala de aula, avaliando as práticas docentes, mediante imersão na rotina escolar.

Em campo, observaram-se as interações no CMEI, estabelecendo como técnica para coleta de dados a observação assistemática que, segundo Marconi e Lacakatos (2000, p. 194-195), possui as seguintes características:

a técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. [...] O êxito da utilização dessa técnica vai depender do observador, de estar atento aos fenômenos que ocorrem no mundo que o cerca, de perspicácia, discernimento, preparo e treino, além de uma atitude de prontidão [...].

A observação é essencial para imersão na instituição, apreensão das relações e de como funciona a rotina escolar. Seguindo essa lógica, nesta pesquisa, utilizou-se a fotografia, um importante instrumento para a observação dos espaços internos e externos, e registros das práticas pedagógicas, como forma de visualizar características e detalhes.

Na Figura 5, registra-se o momento em sala “compartilhando saberes”, no qual estava sendo aplicado uma atividade com as crianças. A professora explicou sobre o desenvolvimento

dos pequenos ao passo que recebia as atividades respondidas, enfatizando as diferenças no desenvolvimento das crianças em que a família tem participação. Assim, a reflexão do professor é essencial para realizar um bom planejamento com intencionalidade educativa, sendo a prática profissional conjunto de saberes utilizados no espaço de trabalho (TARDIF, 2012).

Figura 5 – Sala de aula do CMEI



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

A fotografia faz parte do cotidiano, sendo a imagem uma ferramenta que auxilia o pesquisador na coleta de dados, transmitindo informações importantes, registrando momentos, sujeitos e espaços. A propósito, Soares e Suzuki (2009) enfatizam que é “utilizada nas ciências humanas, pode transmitir informações preciosas e importantes [...]”.

Tendo isso em vista, empregou-se a fotografia para atingir os objetivos desta pesquisa, enquanto complemento à coleta de dados, na sala de aula da instituição. Nessa aula, ao auxiliar a professora em sala e ouvir sobre a aprendizagem das crianças, os detalhes sobre a participação da família, o desenvolvimento de cada uma no processo de alfabetização foi fundamental, porque na fala do participante, identificaram-se vários saberes, como o curricular, o pedagógico e o da experiência.

A professora mostrou a atividade e a diferença na realização de cada criança, explicando que havia crianças que mesmo não respondendo no tempo da aula, em outro momento conseguiam desenvolvê-la, e mencionou características de seus alunos, com detalhes da personalidade deles.

Tardif (2002) aborda os saberes da experiência como aqueles constituídos no ambiente de trabalho, conhecendo os alunos e o seu desenvolvimento de maneira individual. Logo, é um

saber que o participante adquiriu no chão da escola, mediante convivência e anos de experiência, mobilizando saberes para atingir o objetivo proposto.

1.5 Procedimentos de coleta de dados

Como já sinalizado no tópico anterior, para a coleta de dados, empregaram-se a observação participante e espontânea, questionário aberto, anotações no diário de campo com apoio de um manual de observação. A fim de compreender o fenômeno em estudo, aporta-se em contribuições da etnometodologia para imersão no campo.

Nessa direção, os passos das pesquisadoras França-Carvalho (2007), Sousa (2018) e Cavalcanti (2016) foram essenciais para analisar o caminho trilhado, ao utilizarem as contribuições da etnometodologia, possibilitando uma compreensão da realidade onde o fenômeno acontecia.

A seguir, descreve-se como sucedeu a participação dos voluntários para a coleta de dados. Inicialmente, priorizou-se a análise dos documentos do CMEI, em especial o PPP para leitura e análise de alguns pontos referentes aos objetivos da pesquisa. O PPP foi utilizado para levantamento das informações referentes à proposta curricular, ao conhecimento da escola de educação infantil descrita no documento e de seus saberes na contemporaneidade, uma vez que a pesquisa busca *descrever a evolução da escola de educação infantil*, sendo esse documento uma das fontes para compreender as mudanças e reformulações recentes.

Com relação à utilização do questionário aberto, vislumbraram-se as oportunidades em que os professores estavam próximos, explicando sobre a pesquisa, ocasião em que alguns diziam que depois participariam. Considera-se essa etapa da pesquisa um desafio, seguido de pequenos passos até alcançar o objetivo – e de maneira livre, todos os professores foram dando retorno, recebendo o questionário e TCLE ao longo da semana.

A escolha desse instrumento foi essencial para atingir os objetivos da pesquisa, e evitar possíveis discrepâncias quanto ao direcionamento do estudo, pois corresponde ao “conjunto de questões sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo.” (SEVERINO, 2007, p. 125).

À vista disso, partiu-se do questionário aberto junto aos professores do CMEI, com o intuito de alcançar respostas às indagações da pesquisa referentes à problemática, dando importância à amostra total, evidenciando o todo e suas partes.

De acordo com Ruiz (2004), a praticidade na coleta dos dados que esse instrumento possibilita e o seu anonimato representam grandes vantagens. No tocante aos sujeitos que aceitaram participar, detalham-se na abordagem e coleta de dados.

O primeiro questionário aberto foi entregue para a participante Montessori, que agendou sua execução para o dia 17 de junho, no turno da manhã, sendo um momento de partilha da experiência, trajetória profissional, quando falou sobre seus saberes e como realizava o seu planejamento de aula. Foi uma abertura rica, de partilha sobre aspectos atinentes ao começo da profissão, às dificuldades, ao crescimento profissional, aos novos saberes que adquiriu ao longo dos anos, durando cerca de 1 hora.

Nesse momento, o passo foi ouvir sobre a trajetória profissional até a escola atual, deixando o participante livre para falar. Diante isso, realizaram-se anotações no diário de campo, em tópicos pertinentes aos objetivos da pesquisa, e de maneira natural, na fala, os sujeitos eram identificados, conforme a Figura 6, que registra esse encontro.

Figura 6 – Entrega do questionário aberto



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

No que tange ao registro descritivo e reflexivo na observação em campo, partiu-se das contribuições de Moreira e Calleff (2006) sobre o conhecimento essencial ao fazer uso do diário de campo, instrumento estruturado seguindo o Modelo de Protocolo de Observação, conforme Apêndice B, assim detalhado: dia da observação; local da observação; duração da observação; características da amostra; anotações descritivas; anotações reflexivas; questionamentos durante a observação; respostas dadas aos questionamentos.

Adicionalmente, fez-se uso das contribuições de Araújo (2019, p. 46) que utilizou o diário de campo em sua pesquisa. Com isso, foi possível apreender a importância desse instrumento para este estudo, posto que “[...] possui um caráter reflexivo que possibilita ao pesquisador idas e vindas às anotações feitas em cada dia, desde o início da pesquisa até o seu término.” Em face disso, refletiu-se acerca das anotações, que foram de grande relevância para o trabalho.

No dia 20 de junho, quando da participação em sala de aula na observação participante, esse foi o principal instrumento para a coleta de dados. A interação com a professora Magda no cotidiano escolar estava acontecendo gradativamente, e de maneira livre, suas experiências foram compartilhadas ao longo da manhã. Dividir a sala de aula com ela foi essencial para compreender melhor a rotina ali estabelecida.

Passando a manhã na escola e almoçamos almoçando com os professores, e crianças, sendo esse momento, em que, os professores aqueles tinham maior abertura para falar sobre a profissão. Em suas falas, muitos saberes eram compartilhados, e identificando-se na em suas falas algumas características. Desse modo, aproveitamos dessas oportunidades foram aproveitadas para direcionar algumas perguntas de maneira natural, dentro do contexto da fala do participante, sendo direcionado aos objetivos da pesquisa, no contexto da fala dos participantes, seguindo com anotações no diário de campo.

Seguindo com a semana de observação participante, utilizou-se o diário de campo para anotar as observações referentes a à rotina escolar, à prática docente, aos momentos de interação entre os professores e crianças, almejando observar a prática docente, *caracterizar a prática pedagógica e os saberes dos professores da escola de educação infantil* – por ser um ambiente propício para criar aproximação com os docentes e *identificar o perfil dos professores da* dessa etapa.

Os dias em sala de aula com as crianças, professoras e em alguns momentos, assumindo a turma, representou um passo que o projeto “amigos da escola”, enquanto voluntária, abriu oportunidade a esta pesquisadora para conhecer detalhes mais profundos sobre o objeto de estudo, levando em consideração aspectos do estudo de caso que Gil (2009), Yin (2005), Silva (2018) e Godoy (2006) abordam, como traços que dependem do pesquisador e que farão a diferença no estudo a saber: criatividade; habilidades intelectuais; particularidades pessoais. Essa oportunidade no campo permitiu uma aproximação mais natural junto aos professores, sendo favorável à pesquisa.

Reputando que o conhecimento é construído no cotidiano, nas relações e nas trocas de experiências, os sujeitos que vivem no espaço escolar constroem saberes, vivências,

experiências, de modo que os docentes e gestores são responsáveis por favorecer ambientes ricos para as crianças aprenderem.

O planejamento de uma aula que contemple os campos de experiência possibilita ao professor refletir sobre o espaço da escola e, nessas aprendizagens, se houver interesse de identificar os saberes desses professores no planejamento, com intencionalidade, ao refletir sobre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, é importante definir o espaço em que eles aplicam seus saberes.

A propósito, Carpinteiro e Oliveira (2008, p. 7) descrevem o espaço escolar da seguinte forma:

para um leigo, um bom prédio escolar é bonito, construído, sólido, cujas paredes não racham, cujo telhado não tem goteiras, cujo piso tem uma cobertura moderna [...]. Isso tudo pode valer para um prédio, mas para o espaço escolar o essencial é que seus componentes se articulem com o projeto político-pedagógico, que contribuam para se alcançar os objetivos educacionais.

É oportuno atinar que o espaço educativo não se constitui somente por uma estrutura, mas há uma intencionalidade que articula os objetivos do PPP, permitindo alcançar os objetivos propostos por pessoas – como diz Freire (2006), se há uma intencionalidade, há um sujeito pensante. É nesse sentido que se considera importante conhecer a escola de educação infantil, os professores e seus saberes na contemporaneidade. A imersão desta pesquisadora naquele ambiente favoreceu um olhar geral acerca das relações, bem como das interações no processo de constituição e reelaboração dos saberes docentes.

Dando continuidade à coleta de dados no espaço escolar, destaca-se que no dia 21 de junho, no turno manhã, na turma da professora Emília, durante a observação participante, no segundo horário, a docente tinha horário pedagógico e foi o momento em que recebeu o questionário, sendo esclarecidas as dúvidas e realizada a assinatura do TCLE.

Assim, foi possível ficar com a turma no segundo horário e desenvolver atividades previamente planejadas, referentes às famílias silábicas, com o apoio de uma atividade impressa. Após a finalização dessa atividade, realizou-se um momento de roda no qual se trabalhou uma contação de história participativa, em que cada criança poderia construir o fim da história conforme a sua imaginação. Essa aproximação das crianças e da professora foi um momento rico de saberes, sendo vivenciado nessa gratificante regência.

No dia 23 de junho, continuaram-se as atividades na sala da professora Emília, acompanhando a rotina e auxiliando-a. No momento do almoço, a professora Magda mostrou interesse em participar da pesquisa. Na ocasião, evidenciou-se que o pesquisador em campo

precisa dar tempo aos sujeitos de analisar e aceitar ser voluntário de um estudo. Na etnometodologia, o processo de entender o fenômeno é indissociável do contexto em que ocorre, e essa imersão no *lócus* possibilita reunir informações detalhadas sobre o objeto de estudo, qual seja a escola de educação infantil e os saberes da docência (COULON, 1995)

No dia 24 de junho, na sala da docente Magda, a professora compartilhou mais ainda suas experiências de maneira livre. A sala de aula ensejou uma rica coleta de dados referente à prática pedagógica na observação e interação como sujeitos do *lócus*.

Sobre isso, Sousa e França Carvalho (2020, p. 39010) reiteram que “o processo de acompanhamento diário no cotidiano da sala de aula, a partir das anotações frequentes, é imprescindível para permear subsidiar permanentemente o trabalho do professor, [...] desvelando os caminhos a serem seguidos pelo educador”, que realiza o acompanhamento da criança de maneira reflexiva, com intencionalidade educativa. Assim, visou-se a ter um olhar acurado em campo para melhor compreender o objeto de estudo.

No turno da tarde, participou-se de uma formação para professores sobre alfabetização. A gestão escolar proporcionou esse momento com a participação de uma professora convidada, “amiga da escola”, que estava desenvolvendo um trabalho diferenciado no processo de alfabetização na escola em que trabalha, na cidade de Teresina- PI.

Desse modo, proporcionou uma tarde maravilhosa de formação, favorecendo a troca de saberes, aquisição de novos saberes, interação, diálogo e aplicação da nova metodologia. Foi possível observar, interagir, aprender com os saberes dos professores, como se pode verificar no registro dessa tarde de conhecimentos, na Figura 7.

Figura 7 – Formação de professores na escola



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Dessa experiência, depreendeu-se que a escola é um ambiente constante de aprendizagem, no qual professores, crianças e pesquisador interligam saberes, a partir de uma troca de conhecimentos que é ativa no processo de interação entre os sujeitos, como lembra Bock (2001, p. 89-90), utilizando as contribuições vygotskianas, sócio-históricas, para dizer que “o indivíduo é construído ao longo de sua vida a partir de sua intervenção no meio (sua atividade instrumental) e da relação com os outros homens.”

Somos seres ativos, sociais e históricos. Logo, nossos saberes são constituídos na interação com o outro sobre a realidade. Detalhes sobre a análise documental, observação participante, anotações do diário de campo, questionário aberto, serão esclarecidos a seguir, com o suporte de estudiosos da área, que auxiliam a chegar ao conhecimento que se percorreu nessa trajetória metodológica.

1.6 Análise dos dados

Para responder aos objetivos da pesquisa, na análise dos dados, utilizam-se as contribuições de Bardin (1977, p. 119) no âmbito da interpretação de dados, a partir da “[...] categorização, que tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” Sobre esse olhar para a metodologia, a análise dos dados priorizará o diálogo em todas as fases, com vistas à construção da compreensão da comunicação dos sujeitos da pesquisa.

A susodita autora define que se trata de uma técnica de tratamento de dados na pesquisa qualitativa a partir de fases fundamentais: pré- análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferência; e interpretação (BARDIN, 1977). Ademais, devem ser respeitadas as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, sucedendo com a interpretação dos dados, voltando ao referencial teórico ao qual dão embasamento.

Adicionalmente, ancora-se nas contribuições da hermenêutica na análise de dados, utilizando o círculo da compreensão, seguindo as etapas da pré-compreensão, reconhecimento, fusão de horizontes, aplicar sentido, interrogar-se, interpretar, compreender.

Na acepção de Demo (2009, p. 28),

a hermenêutica é a metodologia da interpretação, ou seja, dirige-se a compreender formas e conteúdo da comunicação humana, em toda a sua complexidade e simplicidade. O intérprete é sempre alguém dotado de bagagem prévia, porque ninguém consegue compreender a comunicação sem deter algum contexto relativo a ela, em sentido prévio. O mínimo será a capacidade de se colocar no mesmo diapasão

do comunicador, pelo que não pode haver sujeito e objeto. É o diálogo no sentido mais legítimo do termo.

Sobre esse olhar para a metodologia, a análise dos dados priorizou o diálogo em todas as fases para a compreensão da comunicação dos participantes da pesquisa. Schleiermacher (1999, p. 16) demonstra que “a compreensão metódica foi concebida como uma reconstrução histórica e divinatória dos fatos objetivos e subjetivos de um discurso falado ou escrito”. Esse método, em tese, “expressa, então, uma dúvida metódica que visa ao controle das compreensões imediatas, logo, das pré-compreensões”.

No caminhar até os objetivos, foi necessário adotar estratégias na coleta de dados, tendo em vista o receio dos sujeitos em campo de participar do estudo. Diante da complexidade e do acolhimento para ser voluntário, fez-se uso do diário de campo, aproveitando as falas dos participantes no cotidiano escolar, a partir de anotações. Logo, assimilam-se as falas em um contexto histórico, dando suporte à constituição do saber, escrevendo-se enquanto o participante falava, sendo permitido e natural ao longo dos dias na escola. O questionário aberto permitiu ouvir os participantes e tirar dúvidas, assim como perguntar mais sobre as respostas, confirmando-as na devolutiva.

Na análise de conteúdo, empregaram-se as falas em seu contexto social, mediante suporte teórico da literatura, com repetidas leituras do material para extrair o significado dos textos escritos e promover a interpretação. Richardson (2012) explica a importância de ter um conhecimento a respeito da fundamentação teórica da problemática do estudo, ou seja, um embasamento para realizar as análises. Nessa perspectiva, o questionário aberto facultou a formação de categorias de análise, como resultado dos dados empíricos da pesquisa.

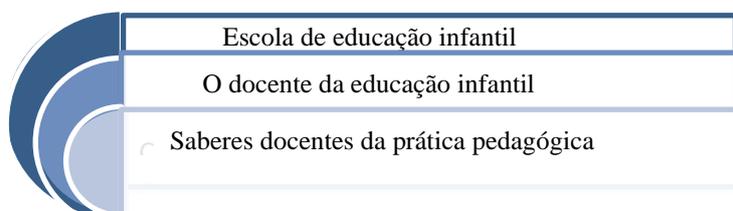
Adotou-se como referencial teórico autores como: Tardif (2012), que fala sobre os saberes docentes; Áries (1981), que aborda a história social da criança, infância e família; Cardona (2006), da formação de professores na educação infantil; Schön (2000), da formação do professor reflexivo; entre outros estudiosos, com contribuições relevantes para a discussão e reflexão dos dados, que foram organizados em categorias e sistematizados qualitativamente.

A análise de dados levou em consideração também o olhar da etnometodologia quanto à construção social dos significados, tendo em vista o sentido que os sujeitos atribuem às ações na interação cultural.

Coadunando Bruner (1996), que em seus estudos infere sobre o caráter culturalista em que a mente só existe dentro da cultura, segundo essa concepção, a mente é moldada pela cultura, embora o significado esteja na mente só adquira significação dentro da cultura.

Na fase de tratamento dos dados, emergiram as categorias temáticas referentes à coleta de dados do questionário aberto, como ilustra a Figura 8.

Figura 8 – Temáticas-chaves categorização



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Os dados foram organizados por meio de tabelas em categorias para análise do conteúdo, sendo avaliados de maneira significativa, em face de suas características. Para Bardin (1977, p. 105), “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido ou a frequência de aparição, que podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

Na elaboração das categorias e subcategorias de análise, levaram-se em consideração as questões apresentadas no estudo, como também os aspectos mais frequentes das contribuições dos participantes no questionário e nas anotações do diário de campo, a partir de leituras repetidas do material transcrito.

Com isso, foi possível extrair palavras-chave e interpretar as mensagens por meio do material com as informações obtidas. A seguir, a Figura 9 revela as subcategorias de análise do trabalho, tendo como referência as categorias apresentadas.

Figura 9 – Organização das categorias e as subcategorias de análise da pesquisa

Escola de educação infantil
Concepções da escola de educação infantil
O docente da educação infantil
Características do professor da educação infantil
Saberes docentes da prática pedagógica
Saberes da prática pedagógica do professor da educação infantil

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Após essa etapa, seguiu-se com a interpretação dos dados. Logo, a análise de conteúdo foi realizada conforme as contribuições da hermenêutica para interpretar significados expressos textualmente. Por sinal, a hermenêutica serve como ferramenta para compreender o homem dentro de cultura (SCHLEIERMACHER, 2000).

A escola expressa uma cultura perceptível em sua rotina, e constituiu um ambiente propício para conhecer o seu cotidiano, assim como o relacionamento entre os professores e as crianças. No tocante à análise dos dados, foi realizada com base no círculo hermenêutico, realizando a leitura do todo para as partes e das partes para o todo. Nessa direção, a análise dos dados tem viés subjetivo, plural, singular e significativo. Assim, partiu-se de questionamentos e respostas subjetivas repletas de sentido e significados para a construção das interpretações acerca do objeto de estudo.

Percorreu-se um caminho semelhante ao de Cavalcanti (2016), partindo das etapas que ela descreveu para nortear o processo de interpretação, com fundamento nas contribuições de Minayo (2006), mencionando-se a importância do respeito ao que diz o participante, seguindo com explicações da *práxis* interpretativa da hermenêutica, enfatizada por Minayo (2006) e interpretada por Cavalcanti (2016, p. 44-45):

a busca pelas diferenças e semelhanças entre o contexto do autor e do investigador; exploração das definições de situação do autor; suposição entre o compartilhamento entre o mundo observado e os interlocutores da pesquisa com o universo do investigador, buscando sempre entender as coisas e os textos, neles mesmos, distinguindo-se do processo hermenêutico do saber técnico.

Diante dessas contribuições, alcançou-se a sensibilidade reflexiva de considerar os aspectos descritos da *práxis* interpretativa da hermenêutica nesta pesquisa. Então, o grau de significância é um dos aspectos que se pretende alcançar, com auxílio da literatura referente ao significado dos dados analisados.

Stein (1996) aponta a ideia de sentido na hermenêutica, da qual se fez uso na interpretação das falas dos participantes, a fim de interpretar e compreender os relatos contidos no diário de campo “[...] sob a ótica da hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro (MINAYO, 2006, p. 343).

A imersão desta pesquisadora em campo facultou o entendimento da realidade nos escritos e nas falas dos participantes, em um caminho seguro para a interpretação da realidade, ancorada na literatura sobre a educação infantil e sua história, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2



A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Jardim de infância

Creche e pré-escola

LDB nº 9.394/96
Constituição Federal
1988

Criança e mulher

CMEI Vila
Bandeirantes

A escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que se constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana (FORQUIN, 1993, p. 15)

A escola de educação infantil tem características e saberes próprios. Sua epistemologia foi sendo delineada ao longo do tempo e das transformações na sociedade. Esta pesquisa delimita o espaço de tempo, focando na escola de educação infantil contemporânea. Nessa direção, este capítulo contempla o histórico da educação infantil no contexto brasileiro, a partir de leis, documentos legais, fundamentando-se, ainda em estudos de pesquisadores teóricos da educação infantil para descrever sua evolução. Discorre-se também sobre a creche e pré-escola da cidade de Teresina-PI, por ser um estudo de caso, considera-se importante destacar sua história.

A escola é uma construção humana. Neste capítulo, promovem-se, inicialmente, breves considerações sobre o início do jardim de infância e seus pioneiros, direcionando a escrita para a escola de educação infantil no Brasil, resgatando sua história para compreender os primeiros passos que legitimaram esse direito à criança e mulher mãe que precisava trabalhar, dando origem à necessidade de deixar os filhos em um local seguro, para além de assistencialista. Nesse sentido, os documentos legais e as primeiras leis são essenciais para assimilar o passado, presente e futuro, na perspectiva de contribuir com a qualidade na educação infantil no Brasil.

Por tratar-se de um estudo de caso, regatam-se partes relevantes da história da educação infantil no município de Teresina-PI, assim como registros do PPP do CMEI que descrevem sua constituição e suas lutas na luta das mães por uma creche no bairro Porto Centro.

2.1 Considerações iniciais

O homem busca conhecer e saber desde o princípio a sua origem. Deveras, a curiosidade e os questionamentos são próprios da natureza humana. Daí, remete-se à ideia de que no princípio, o homem desejou ter o conhecimento do bem e do mal, sendo descrito, inclusive, na Bíblia, no livro de Gênesis, que os seus olhos foram abertos e ele passou a ter tal discernimento, e com isso, mudou o seu comportamento.

Zanella (2004, p. 25) explica que “é através da aprendizagem que o homem muda e transforma o meio. [...] à medida que aprende varia seu comportamento, seu desenvolvimento, sua ótica, seus enfoques.”

Pode-se afirmar que a linguagem faz parte do desenvolvimento do homem, pois ao interagir com o outro, aprendem-se as regras sociais, constituindo-se diferentes saberes. Assim, a reflexão faz parte do processo de construção do conhecimento. A ciência que explica o conhecimento é a epistemologia ou teoria do conhecimento.

Michel (2015) designa-a como um ramo da ciência, uma disciplina filosófica que discute problemas e busca respostas, dedicando-se a investigar para poder validar o conhecimento.

Por sua vez, Japiassu (1934, p. 24) infere que a “Epistemologia significa, etimologicamente, discurso (logos) sobre a ciência (episteme)”. Surgiu a partir do século XIX, no vocabulário filosófico, “no próprio pensamento científico, que por muito tempo acreditou ter atingido um conjunto de verdades definitivas, embora incompletas, permitindo que se interroga se sobre "o que é o conhecimento” (JAPIASSU, 1934, p. 27).

Nessa lógica, se a escola é um espaço planejado, as crianças recebem estímulos para garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, porquanto ali há profissionais capacitados com saberes diferentes para lidar com os desafios no cotidiano, constituindo um campo epistemológico permeado pela cultura escolar.

Para Forquin (1993, p. 10), “incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica”, e “[...] seus contemporâneos, são sem dúvida, os herdeiros e as testemunhas, mesmo que muitas vezes sem poder se reconhecerem.” FORQUIN (1993, p. 12).

Uma vez que não há como separar a educação da cultura, o homem é reflexo dessa educação cultural, pois está imerso nesse contexto social. Enquanto patrimônio das gerações, a escola é um ambiente vivo que foi e é permeado por diferentes gerações e saberes. Para enriquecer esse diálogo reflexivo, recorre-se ao olhar de Forquin (1993, p. 15), para quem

a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico didáticas, novos modelos de certeza, novas condições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder da seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo”.

A *memória escolar* faz parte dos conhecimentos que passam pela escola, sendo os conteúdos, os documentos legais, o professor e seus saberes os seus representantes – mas cada geração sucede no “esquecimento ativo”. O professor é um dos aportes da epistemologia escolar, com autonomia para ensinar o conhecimento, de modo que seus saberes constituem um amálgama construído ao longo da vida, como aluno e docente.

A fim de apreender a escola de educação infantil, foca-se na história como um dos passos essenciais para chegar ao conhecimento dessa instituição na contemporaneidade, daí

porque se busca conduzir as reflexões desde as raízes até a copa da árvore do conhecimento escolar.

Diante das ponderações acerca da epistemologia da escola, intenta-se conceber um pouco mais sobre a escola de educação infantil. Para tanto, cabe questionar: como surgiu a escola de educação infantil, quem foi seu criador?

Imagine-se uma semente que começa a inchar na terra e, aos poucos, as raízes surgem. Essas primeiras raízes são a pauta inicial, aqui chamadas de *jardim de infância*. Em seus estudos, Silva (2013) discorre que o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), grande estudioso tido como referência para a Pedagogia, renomado pensador dos séculos XVIII e XIX, viveu em um tempo de mudanças em relação à concepção de criança.

O termo *jardim de infância* faz parte de uma crença de que a criança é como um jardim, uma planta que precisa ser cuidada e nutrida. Arce (2002) cita que Froebel criou o primeiro sistema de ensino para crianças menores de sete anos. Naquele tempo, considerava-se a criança muito pequena para frequentar uma escola, daí porque ocorreram mudanças na concepção de criança.

Bastos (2001) destaca estudiosos, como a médica Maria Montessori, que deixou contribuições para a educação, sendo responsável pela criação da *Casa Dei Bambini*, destinada a crianças de um bairro pobre na Itália, refletindo sobre a criança e o mobiliário adequado.

Por sinal, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Linhares (2016) foram estudiosos que pensaram a educação voltada para a criança, com propostas diferenciadas, reconhecendo as diferenças da criança para o adulto, considerando suas necessidades e características.

No século XIX, em 1837, na Alemanha, foi criado o primeiro Kindergartn (jardim de infância), por iniciativa de Froebel. No Brasil, em 1875, fundou-se o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, com atendimento somente para as crianças da alta sociedade carioca, em consonância com Mendes e Menezes (2018). De fato, Joaquim José de Menezes Vieira, médico e educador, inspirou-se em Froebel, de modo que seu projeto alcançou grande relevância no Brasil, provocando educadores. A Figura 10 mostra a escola da Primeira República.

Figura 10 – Escola da Primeira República



Fonte: Disponível em:

http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_1a_republica/_2_dec/menezes_vieira.htm. Acesso em: 15 de maio 2022.

Nessa instituição, era “oferecido o ensino primário, secundário e profissional nos sistemas de internato, semi-internato e externato – a escola foi o primeiro jardim de infância do Brasil.” Nas explicações de Nunes (2011, p. 19),

as primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância são os jardins de infância: 1875, 1894 e 1909, no Rio de Janeiro, e 1896, em São Paulo. Anexo a este, foi criado um curso de formação para professoras de jardim de infância. Situados nas principais cidades da época, localizavam-se em áreas centrais e atendiam crianças das classes média e alta. Em 1879, a Reforma Leônicio de Carvalho, ao estabelecer o ensino primário obrigatório em todos os municípios do Império, determinou que, em todos os distritos, houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus 7 anos. A determinação não passou de letra morta.

Observa-se que a educação é direcionada para os filhos da elite, mas em relação aos pobres, era algo que ainda precisava ser conquistado. A preocupação com a formação de professores para atuarem no jardim de infância repercutiu em outro aspecto relevante, qual seja a tentativa de ofertar esse ensino para as camadas pobres da sociedade, mas não saiu do papel nesse primeiro momento. Do jardim de infância para a criação de creches e pré-escolas no Brasil, aprofunda-se a discussão nos tópicos seguintes.

2.2 Memórias que constituem a educação infantil no Brasil: aspectos históricos e legais

A educação é um direito de todos, mas o que é direito? Ao longo do texto, constrói-se o conceito de direito, fundamentado na história da educação no Brasil. A educação, por ser histórica e cultural, tem em sua constituição lutas que fazem parte de suas raízes.

A escola de educação infantil tem o papel de promoção da equidade, oferecendo proteção às crianças e às famílias. A Constituição Federal de 1988 é um marco histórico no Brasil, porquanto promoveu políticas públicas e estratégias para atender às crianças em creches e pré-escolas, garantindo para esse segmento segurança, alimentação, cuidado e educação.

A educação é pauta de luta. Sobre isso, Costa e Albuquerque (2016, p. 11) enriquecem as reflexões aqui envidadas, ao discorrerem sobre a presença de lutas na reivindicação pela educação: “é nos primórdios da República que a temática da educação aparece como preocupação nacional”.

No período colonial (1500 a 1822), no Império (1822 a 1889) e nos primeiros anos da Primeira República (1889 a 1930), a educação no Brasil era destinada para a elite, como reflexo da injustiça social. A reivindicação pelo acesso à educação foi sendo delineada em um processo lento, sendo que a partir da segunda década do século XX, a temática da educação passou a ocupar o debate nacional. Nesse ínterim, o Plano Nacional de Educação (PNE) teve seu debate em 1930, como forma de reivindicação. Outro debate digno de destaque diz respeito aos movimentos sociais na discussão e aprovação da LDB/1996, provocando outras iniciativas com foco na educação, como direito social e instrumento da cidadania.

Para entender a história da educação infantil, é essencial ter em mente que ela é consequência de lutas que favoreceram direitos. Posto isso, adentra-se na história da educação infantil, com maior riqueza de detalhes visando a apreender alguns aspectos legais e históricos.

Depois do golpe militar de 1964, no Brasil, o movimento popular de luta por creches, que reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches, obteve ênfase. Nessa conjuntura, a creche passou a ser objeto de interesse a partir de 1980, designando, pois, objeto de estudo na área de educação. Em 1989, no Brasil, creches e pré-escolas tiveram uma forte reivindicação como direito da criança e da mãe trabalhadora. (LINHARES, 2016).

Com o êxodo rural, assistiu-se à necessidade de deixar as crianças em um local para as mães poderem trabalhar, em instituições voltadas apenas às crianças pobres, cujas mães trabalhavam em indústrias e fábricas (FARIAS, 2005).

Nesse contexto, a educação infantil tinha caráter assistencialista, destinado a cuidar da integridade física e alimentação das crianças. Com a mãe no mercado de trabalho, surgem as primeiras leis, destacando-se: a primeira LDB, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, quem em seu Art. 23 trazia a escola pré-primária para menores de sete anos. Por sua vez, o Art. 24 determinava que as empresas eram estimuladas a criar escolas pré-primárias (BRASIL, 1961).

Na LDB nº 5.692/1971, sistemas de ensino valeriam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas maternas e jardins da infância (BRASIL,

1971). Dentre os marcos para educação infantil, sobrepõe-se a Constituição Federal de 1988, que prevê no capítulo VII, Art. 227, direitos e garantias à criança: “vida, saúde, educação, alimentação, lazer, profissionalização”, entre outros.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 reforça a ideia de constituição do atendimento de crianças em creches e pré-escolas. Aliás, Nunes (2011) alega que com relação à creche e pré-escola, há a quebra do caráter de assistencialista, passando a ter a função de educação infantil, inaugurando um período de progresso quanto aos direitos da educação infantil.

Na LDB nº 9.394/1996, a educação infantil é apresentada garantindo o desenvolvimento integral da criança, sendo essa a primeira etapa da educação básica. Com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI) de 2010, relevam-se os passos conquistados na legislação e em documentos que garantem direitos a esse segmento.

Esses marcos foram essenciais para a garantia de direitos e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, tornando-se dever do Estado. Com a promulgação da LDB/1996, a educação infantil passou a ser parte integrante da educação básica, e a partir da modificação introduzida na LDB, 2006 – que antecipou o acesso ao ensino fundamental para os de seis anos de idade, a educação infantil passou a atender à faixa etária de zero a cinco anos.

Nunes (2011) menciona que com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação para crianças de quatro e cinco anos passou a ser obrigatória, e afirmou-se a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 anos. Sendo parte importante na LDB em 2013, consagrando obrigatoriedade de matrículas para as crianças de 4 a 5 anos em escolas de educação infantil.

Nesse contexto, no ano de 2006, foram instituídos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil, elaborados pelo MEC e por outras entidades interligadas à educação. O documento tem o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional em relação às escolas de educação infantil, com um olhar específico para a organização e o funcionamento das instituições. O documento reflete o avanço na história dessa etapa da educação básica e garantia dos direitos da criança, dos professores, assim como da família.

Com a instituição das DCNEI, em seu Art. 4º, a criança passa a ser definida como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

Tem-se, então, a concepção de criança como ser sócio-histórico que se desenvolve na interação com o outro, nas relações que lhe são favorecidas e interferem em sua aprendizagem, no pensamento e, aos poucos, constitui-se a sua identidade, assim como os valores da cultura da qual faz parte. A escola, então, é concebida como ambiente em que as crianças chegam com conhecimentos e compartilham seus saberes sobre a família, as vivências e as experiências de sua comunidade, em um processo no qual esses saberes são reformulados na interação com os pares, no espaço escolar.

De acordo com o as DCNEI, o currículo na educação infantil articula os saberes e as experiências das crianças, estimulando a valorização das diferenças culturais (BRASIL, 2009). A definição e a denominação dos campos de experiência na BNCC baseiam-se no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências.

O PNE para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº13.005/2014, definiu dez diretrizes e vinte metas com estratégias. A primeira meta diz respeito à educação infantil: universalizar a educação infantil até 2016, referente à pré-escola, ampliando a oferta de 50% para creche até o fim do prazo desse PNE.

Ao vislumbrar essas medidas legais, concebe-se que a educação infantil é uma preocupação do governo, cujos avanços para conquistar essa meta envolvem várias estratégias até alcançar o objeto. A escola de educação infantil é fortalecida por leis, documentos legais e marcos que garantem direitos para crianças.

Sobre esse aspecto, dá-se encaminhamento às ponderações pertinentes à BNCC, com foco na educação infantil.

2.3 BNCC: a epistemologia da educação infantil na contemporaneidade

Conforme as explicações de Moraes, França-Carvalho e Amaral (2022), no fim do ano de 2017, o MEC aprovou a BNCC, um documento normativo de caráter obrigatório que contempla diretrizes de aprendizagem baseadas em competências e habilidades consideradas necessárias no cenário educacional.

No âmbito da educação infantil, o foco desse documento é o desenvolvimento de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vinculados à concepção de educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Já no fim de 2018, o MEC instituiu a BNCC na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), ou seja, a etapa final da educação básica, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Na BNCC, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. De acordo com os eixos estruturantes da educação infantil (interações e brincadeiras), nas competências gerais da educação básica, pontuam-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento “[...] para que as crianças tenham condições de aprender e de se desenvolver” citando: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 25).

Em relação a esses direitos, estabeleceram-se os cinco campos de experiência, a saber:

- ✓ o eu, o outro e o nós;
- ✓ corpo, gestos e movimentos;
- ✓ traços, sons, cores e formas;
- ✓ escuta, fala, pensamento e imaginação;
- ✓ espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos, por faixa etária: bebês (0-1a6m); crianças bem pequenas (1a7m- 3a11m); crianças pequenas (4a -5a11m).

O foco deste trabalho está na pré-escola, que contempla as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), daí porque o direcionamento nos campos de experiência que apontam para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento diz respeito ao grupo dessa faixa etária. O código alfanumérico a ser estudado segue o Quadro 1.

Quadro 1 – Código alfanumérico

EI03TS01
EI: primeiro par de letras indica a etapa da educação infantil
03: Crianças pequenas (04 anos a 5 anos e 11 meses)
TS: O segundo par de letras indica o campo de experiências
01: o último par de números indica a posição de habilidades na numeração sequencial do campo de experiência para cada grupo/faixa etária

Fonte: Brasil (2018, p. 26).

É necessário observar que a BNCC é um documento de caráter normativo que reforça a visão de criança como protagonista. Em decorrência de um significativo avanço na compreensão de como a criança aprende, oferece referências para a construção de um currículo baseado em direitos de aprendizagem e desenvolvimento bem definidos.

Detalham-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC apresenta nos campos de experiência, referente ao código alfanumérico estudado neste trabalho, conforme disposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Campos de experiência *O eu, o outro e o nós*

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: Brasil (2018, p. 45-46).

Nesse campo de experiência, observa-se a necessidade de intencionalidade educativa no planejamento de aula para esses direitos às crianças pequenas, a partir de atividades que trabalhem esses aspectos. A criança, ao vivenciar essas experiências, constitui o respeito ao outro, compreende as diferenças, assim como seus sentimentos, desenvolvendo autonomia e confiança. Dessa forma, sua comunicação expressa seus desejos, anseios, medos, sabendo lidar com conflitos utilizando estratégias.

Quadro 3 – Campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2018, p. 47).

Atina-se que o corpo enfatizado é um corpo que possui movimentos, expressa e comunica sentimentos. Destacam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a criança pequena é centralizada e seu desenvolvimento, compreendido de forma global, vislumbrando uma faixa etária que entende e compreende sua singularidade. Esse campo de

experiência requer a sensibilidade docente no planejamento para permitir, com intencionalidade, os direitos descritos.

Quadro 4 – Campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil (2018, p. 48).

Destaca-se a utilização de sons, cores e formas como expressão de comunicação utilizada em um contexto com sentido e significado. Esse campo de experiência favorece objetivos que podem ser possibilitados no ambiente escolar, no cotidiano, por meio do planejamento docente, com intencionalidade.

Quadro 5 – Campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Brasil (2018, p. 49-50).

Nesse campo de experiência, é interessante analisar as possibilidades de garantir os seguintes direitos no cotidiano escolar de diferentes maneiras, na rotina, por meio de interações e brincadeiras. Assim, faculta-se à criança expressar ideias, criar brincadeiras, contar e recontar histórias, levantar hipóteses sobre gêneros textuais e em relação à leitura e escrita.

Quadro 6 – Campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*

<p>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</p> <p>EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p>EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p>EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p> <p>EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p> <p>EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <p>EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p>

Fonte: Brasil (2018, p. 51-52).

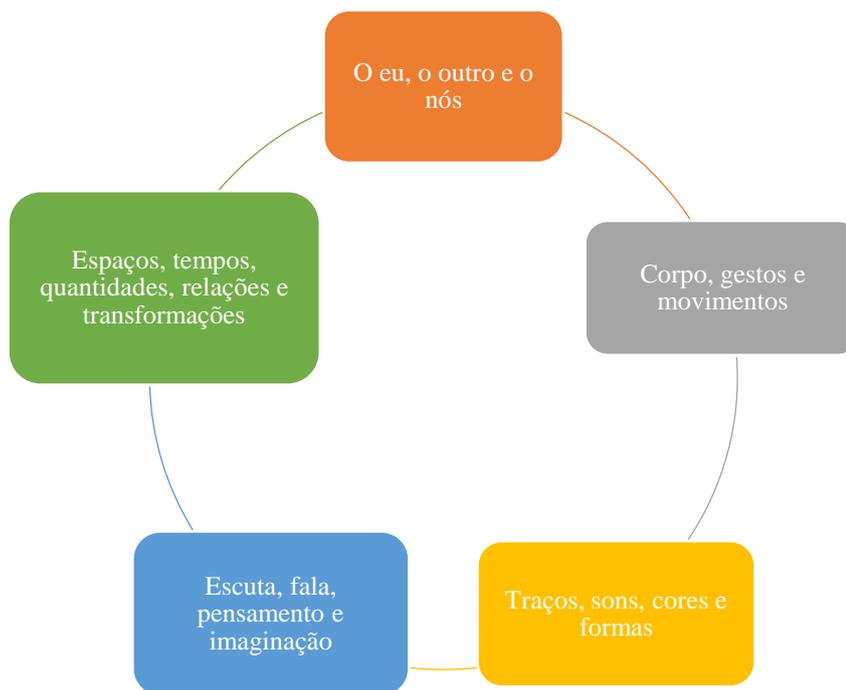
A criança conhece, observa, reflete e utiliza seus conhecimentos no contexto social. Sobre esse aspecto Morais, França-Carvalho e Amaral (2022) afirmam que os campos de experiências na educação infantil em eixos estruturantes apresentam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Por meio de interações e brincadeiras, são asseguradas o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se.

Portanto, a organização curricular desse ambiente em que a criança brinca, aprende e passa grande parte da infância deve priorizar os cinco campos de experiências, objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos. Afinal, eles “constituem um arranjo curricular que acolhe situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

A BNCC tem esse olhar mais específico para o desenvolvimento infantil de acordo com cada faixa etária, detalhando-as para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo os campos de experiência como destaque, por ser uma base nacional que garante receber o mesmo tipo de educação, independentemente do estado brasileiro.

Na Figura 11, elencam-se os cinco campos de experiência da educação infantil.

Figura 11 – Campos de experiência da educação infantil



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Pode-se refletir e analisar que os campos de experiência têm o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, é necessária a intencionalidade educativa, sendo que o professor, a família e a comunidade são essenciais nesse processo.

Como afirma França-Carvalho (2007), um bom planejamento de aula é essencial para as atividades propostas a escola de educação infantil. As crianças passam a maior parte do tempo na escola, sendo fonte de diversos saberes. Assim, as interações e brincadeiras são o eixo estruturante dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Morais, França-Carvalho e Amaral (2022) utilizam a BNCC com foco na educação infantil, explicando que esses saberes podem ser propiciados pelas experiências. Na BNCC, organizam-se os campos de experiência da seguinte maneira: o eu, o outro e o nós, pois nessas interações, a criança vai constituindo um modo próprio de pensar; corpo, gestos e movimentos, porquanto as crianças desde cedo exploram o mundo, o espaço e os objetos em seu entorno; traços, sons, cores e formas, pois “[...] a educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços” para desenvolver a criatividade, sensibilidade, conhecer a cultura e ampliar suas experiências (BRASIL, 2018, p. 41); escuta, fala, pensamento e imaginação, sendo essencial nessa etapa a promoção de experiências que possibilitem às crianças desenvolverem a fala, ouvindo e interagindo na cultura oral; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, uma vez que “as crianças vivem inseridas em espaço e

tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos e socioculturais [...] a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 42-43).

A curiosidade é própria da criança, os questionamentos para entender o motivo das coisas do mundo em que vive denotam uma busca para captar o meio social em que vive e o motivo de as coisas serem como são. Nessa conjuntura, família e escola passam ensinamentos que envolvem a construção da subjetividade da criança. Isso significa que a criança constitui saberes plurais sobre a vida em seu “universo” infantil, os quais são construídos no cotidiano, nas interações sociais, sendo que escola e família ocupam papel essencial na formação da identidade da criança.

É possível analisar a importância do trabalho do educador e das instituições de educação infantil, ao garantirem esses direitos com intencionalidade educativa. “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

Ao questionar o que é qualidade na educação infantil, recorre-se ao Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p. 8), que elenca alguns pontos acerca dessa questão.

Quadro 7 – Qualidade na educação infantil

Atenção às peculiaridades e singularidades de cada criança, bem como às diferenças regionais e étnico-raciais
 Uma prática pedagógica baseada em propostas curriculares específicas para cada contexto.
 Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais.
 Materiais e brinquedos adequados para a faixa etária das crianças.
 Protagonismo da criança nos processos de aprendizagem (ela deve estar no centro da ação educativa) e ênfase no desenvolvimento da sua autonomia.
 Priorização de processos pedagógicos que envolvem interação.
 Priorização das brincadeiras.
 Espaços adequados.
 Criação de experiências positivas para as crianças como fundamento do trabalho pedagógico.

Fonte: NCPI (2021, p. 8).

A educação infantil ofertada pelos municípios federais tem papel de destaque na educação brasileira, “portanto, nas instituições escolares que devem acontecer os maiores investimentos para provocar mudanças sociais, tendo em vista seu papel de espaço prioritário para as crianças e as infâncias.” (NCPI, 2021, p. 14).

Destarte, a qualidade na educação está em constante evolução, sendo os parâmetros válidos em documentos oficiais para a educação infantil as DCNEI e a BNCC. A formação de professores é essencial para garantir profissionais competentes para atuar na educação infantil.

Isso posto, a escola passou por mudanças ao longo das décadas, interferindo em sua estrutura, nos profissionais e nos documentos legais atinentes a ela.

A epistemologia da escola de educação infantil na contemporaneidade é um conhecimento que está sendo reformulado para atender às necessidades da educação infantil brasileira, no que tange à compreensão sobre a aprendizagem da criança, o planejamento, a rotina, o professor e seus novos saberes, representando um profissional que teve de se adaptar às mudanças na sociedade.

Morais, França-Carvalho e Amaral (2022) sinalizam que o espaço escolar é compreendido como elemento curricular e recurso pedagógico que auxilia na prática educativa para o professor, ou seja, um meio que possibilita aprendizagens para as crianças, por meio da interação, dos objetos, da natureza, das brincadeiras.

No ambiente escolar, o professor reflete sobre ações que podem ser desenvolvidas para criar ambientes de aprendizagens, “[...] observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças” (HORN, 2004, p. 31).

A criança desenvolve-se na interação com o outro. Por conseguinte, as relações que são favorecidas interferem na aprendizagem, no pensamento e, aos poucos, constrói-se a sua identidade, bem como os valores da cultura da qual faz parte. A escola é um pequeno espaço que demonstra as relações da vida em sociedade, e onde as crianças constroem conceitos, observam diferentes comportamentos, brincam, avaliam, questionam, vivenciam intensamente o espaço da creche e pré-escola.

Assim, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Diante do exposto, é possível afirmar que o espaço escolar tem sua epistemologia: escola e vida estão interligadas, são ambientes vivos que germinam saberes em constante transformação e reformulação. O conhecimento está nos sujeitos, nos espaços, na aprendizagem infantil: é como se fosse a natureza que está em constante transformação e evolução.

Com olhar atento e reflexivo, aos poucos, começam a manifestar-se as formas de vida e os microagentes do meio que favorecem o seu desenvolvimento. Nesse contexto, delimitando o objeto de estudo, propõe-se conhecer o *lócus* da pesquisa, daí porque se direcionam as discussões para uma escola de educação infantil do município de Teresina-PI.

2.4 Educação infantil em Teresina-PI: creche e pré-escola

A educação infantil na capital de Teresina-PI teve início na década de 1930, com o Jardim de Infância Lélia Avelino, destinado aos filhos da elite. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 9), “o primeiro Jardim oficial em Teresina foi criado em 1933, com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade, e de servir de tirocínio às futuras professoras da Escola Normal Antonino Freire.”

A formação de professores é uma pauta que se pode observar nesse contexto: “[...] algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um curso de aperfeiçoamento em educação infantil, no Rio de Janeiro.” (KUHLMANN JR., p. 9). Uma vez que essa educação, inicialmente, era assistencialista, visando a intervir nessa realidade, era necessário investir em formação para as professoras.

Na década 1980, as discussões referentes ao direito da criança determinaram uma mudança de mentalidade, sendo a educação infantil pensada para crianças em creches e pré-escolas, sem caráter meramente assistencialista, mas voltada para as mulheres que necessitavam deixar os filhos para trabalhar.

Em face dessa realidade, é oportuno compreender alguns documentos importantes nessa linha de pensamento sobre o pensar sobre a criança e seus encaminhamentos na garantia de direitos. O Decreto n° 047, de 1977, da SEMEC, que passa a ter uma nova estrutura, de modo que vários órgãos foram definidos para operacionalizar a educação municipal: [...] órgãos de direção ligado à execução de planos e programas específicos, englobando departamentos de educação, cultura, recreação e desportos. Com essas mudanças,

As crianças na faixa etária de 04 e 06 anos, que antes recebiam orientação escolar nas creches conveniadas com a prefeitura, passaram a fazer parte do ensino público municipal, através da divisão da educação infantil e as creches ficaram sob responsabilidade de entidades filantrópicas. (TERESINA, 2008, p. 15).

Com efeito, o ensino público municipal passou a contemplar as crianças de 4 a 6 anos de idade. No ano de 1966 até 1985, a educação pública do município de Teresina foi impulsionada pela oferta de cursos em parceria com o governo federal. Como consequência, os docentes foram, aos poucos, sendo qualificados. De “1986 a 1992, várias ações relevantes foram realizadas no âmbito municipal: criação do Estatuto do Magistério (1986); realização do primeiro concurso público para professores (1987); elaboração do regimento interno da SEMEC (1989 a 1992)” (TERESINA, 2008, p. 15).

Em se tratando da proposta pedagógica do município, apenas em 1995 foi concluída, publicada e distribuída a todos os profissionais da educação pública municipal. À vista disso, o Plano Decenal de Educação para Teresina (PDET) priorizou o atendimento, em dez anos, de 60% das crianças de 0 a 3 anos, e de 100% das crianças de 4 a 6 anos na educação infantil. A partir de 2003, segundo o PDET, creche e pré-escola constituiriam, simultaneamente, um direito da criança à educação, isto é, um direito da família de compartilhar a educação de seus filhos sendo que [...] o estado tem o dever também para com a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em 2006, a SEMEC assumiu a demanda da educação infantil, a qual deveria ser atendida pela SEMCAD/SEMTCAS. De acordo com as diretrizes curriculares da educação infantil, o objetivo geral é

subsidiar elementos que possibilitem uma construção progressiva do conhecimento da criança de 0 a 5 anos nas creches / pré-escolas, para que esta firme-se como indivíduo e como ser coletivo, interagindo através das relações afetivas com responsabilidade e autonomia. (TERESINA, 2008, p. 16).

Na creche e pré-escola, a criança adquire diferentes conhecimentos, e uma vez que a escola atua no desenvolvimento e na formação humana da criança, o currículo da educação infantil possibilita conteúdos e vivências que são alicerçadas na prática docente.

Dessa forma, a intencionalidade educativa que é citada na BNCC é justamente para a escola com o capital humano capacitado desenvolver um planejamento reflexivo, com a finalidade de contemplar os campos de experiências, favorecendo, por meio das interações e brincadeiras, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Na contemporaneidade, a escola de educação infantil sofre mudanças no ambiente, porquanto crianças e professores vivenciam o novo, diante do movimento mais acelerado das tecnologias em sala de aula. Nesse cenário, a sala de aula virtual demanda novas competências para o docente.

As diretrizes curriculares do município de Teresina designam um documento que dirige a educação municipal. No tocante aos aspectos referentes à educação infantil, sublinham-se os objetivos específicos, a saber:

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

ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
 explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua observação;
 brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
 utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 reconhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (TERESINA, 2008, p. 16-17).

Interligando os objetivos específicos com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas em que a BNCC pontua os campos de experiência, as diretrizes curriculares da educação infantil determinam para a faixa etária de crianças maiores (4 a 5 anos) orientações para os professores quanto aos objetivos para o desenvolvimento das crianças, no sentido de incorporar em seu planejamento pedagógico atividades com intencionalidade educativa.

No que se refere ao planejamento, o documento colabora ao enfatizar que o momento de reflexão se:

reveste em instrumento fundamental para a operação dos objetivos, no sentido de alcançar as finalidades educativas e possibilitar uma avaliação consistente e comprometida com a realidade da ação pedagógica. Tendo em vista a concepção de conhecimento em sua totalidade e propósito de adotar o enfoque interdisciplinar nas áreas do conhecimento, identificamos o planejamento como momento de reflexão da práxis do professor, permitindo um constante ressignificar desta. (TERESINA, 2008, p. 34).

Por cúmulo, a ação pedagógica e a reflexão na *práxis* foram abordadas por fazerem parte do planejamento. Assim, a ação docente na experiência é ressignificada, pois teoria e prática fazem parte da *práxis* do professor; e para que os objetivos sejam alcançados, o docente analisa sua prática e reformula as necessidades para o cotidiano escolar.

Esta pesquisa tem o olhar voltado para o primeiro e segundo períodos, que contemplam crianças de 4 e 5 anos, sendo os sujeitos do estudo os respectivos professores desse nível. Para tanto, detalham-se as áreas de conhecimento – eixos temáticos nas diretrizes curriculares para educação infantil, a saber: identidade e autonomia; movimento; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática; finalizando com música. Em cada uma, elencam-se habilidades e conteúdo a serem alcançados e trabalhados, norteando a ação docente.

O processo de leitura, análise dos documentos, imersão na escola de educação infantil levam a compreender que a instituição em apreço, ao longo do tempo, teve seu espaço consolidado na sociedade, com grandes responsabilidades na formação do cidadão.

Sabe-se que a família e a comunidade precisam ser parceiras na educação das crianças. Ademais, a creche e pré-escola constituem um direito da criança e da mulher que trabalha, pois ela precisa de um local seguro que não seja apenas assistencialista, mas que tenha intencionalidade educativa, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos.

Portanto, por meio dos documentos legais atuais, nota-se que a formação continuada dos professores possibilita uma nova educação, cada vez mais centrada na criança, assim como no potencial transformador de vidas, visando a uma sociedade mais justa. A intencionalidade educativa delimita-se pela epistemologia da própria escola, expressa por seus saberes, sua cultura, seu *modus operandi*, configuradas pelos saberes dos professores e sua epistemologia, que serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS SABERES

Sujeito histórico

Formação

Escola

Saberes



O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. (HORN, 2004, p. 15).

Neste capítulo, trata-se do professor da educação infantil, evidenciando seus conhecimentos e saberes, com destaque para a formação desse profissional, utilizando as contribuições de pesquisadores e teóricos sobre a temática.

Reputa-se que para compreender os saberes da docência, é oportuno o estudo, a análise e a reflexão com base no referencial teórico, porque ele fornece a devida sustentação para a análise dos dados. Portanto, este capítulo tem como foco o professor da educação infantil, um sujeito histórico que possui um amálgama de saberes para desenvolver sua prática docente de forma contextualizada.

3.1 A epistemologia do professor: lembranças que constituem saberes

Pensar em conhecimento é pensar em saberes, habilidades, atitudes, aprendizagens e analisar a origem deles. Situando-se como alunos na educação infantil, admite-se que se trata de uma construção lenta, que vem desde a infância.

Tardif (2012, p. 19) menciona que o saber dos professores tem constituição ainda quando aluno, o saber é social, alguns dos quais “provenientes da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm da universidade [...]”. Recordar os saberes é lembrar que tiveram início na primeira escola, ao longo da vida escolar, acadêmica, sendo reelaborados.

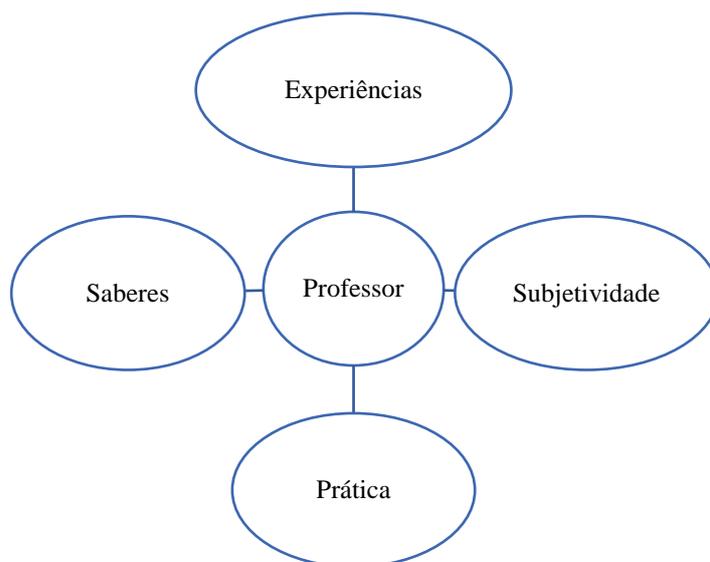
Nesse aspecto, é mister salientar que esta pesquisa interliga teoria e prática, tendo a oportunidade de ressignificar os saberes do pesquisador e leitores deste trabalho, ao passo que se aprofundam as leituras, e o saber torna-se novo, interligado com outros saberes.

A ideia é conhecer a epistemologia desse conhecimento na contemporaneidade, sendo essencial para entender a formação dos professores da educação infantil. A proposta é adentrar na formação, na prática e nos saberes docentes, considerando as contribuições de estudiosos da área, que auxiliam a compreensão do conhecimento sobre o objeto de estudo.

Assim como as lembranças e memórias fazem parte do saber do professor, a história desse conhecimento é a base para apreender a sua constituição e reformulação na escola contemporânea. A propósito, Leal (2022) explica que permite a globalização de conhecimentos,

que são aperfeiçoados na sociedade. O professor, ao longo da vida, em suas experiências, suas subjetividades, seus conhecimentos diversos, vai constituindo, aos poucos, sua identidade, não sendo algo estático, mas fecundo para a prática. Na Figura 12, relevam-se alguns aspectos que estão imersos na constituição do ser professor.

Figura 12 – O ser professor e suas ramificações



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Todo professor um dia foi aluno. Suas experiências e sua subjetividade têm caráter singular na construção de sua identidade profissional. Seus saberes são diversos, pois ao longo da vida, foi construindo conceitos e vivências em torno do ser professor, levando em consideração que sua prática é um arranjo de experiências, formação inicial e continuada. Logo, a teoria e a prática precisam ser interligadas na ação docente, sendo a reflexão o ponto chave. Por essa razão, o professor deve estar atento a uma prática docente transformadora, de modo que ele reflète sobre ela e a modifica. Ao ensinar, o professor cria saberes, repercutindo na aplicação singular do saber (LEAL, 2022).

Pode-se inferir, pois, que a prática docente e os saberes docentes representam uma interligação contínua. Na sala de aula, no saber diário, nas situações cotidianas, a prática é efetivada e os saberes são mobilizados.

Sobre tais saberes, Tardif (2012, p. 153) certifica que “a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão interligados saberes específicos. [...] o saber-educar e o saber-ensinar também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências.” Então, a reflexão na ação docente envolve

a formação humana, os valores, a reflexão sobre a sociedade, avaliando essa ação como potencial para a transformação de vidas.

Sobre a formação pessoal do educador, é interessante observar a concepção de Cardona (2006, p. 54), no sentido de que “[...] comece pelo desenvolvimento de uma maior consciência crítica relativamente ao contexto socioeducativo, o que implica uma transformação pessoal dos formandos”.

O referido autor esclarece que o professor deve assumir uma postura como produtor da sua profissão, dando ênfase à formação inicial, que é a primazia para o desenvolvimento crítico de práticas educativas baseadas na reflexão do contexto social educativo.

Nessa perspectiva, o docente trabalha diretamente com a formação humana, enquanto conhecedor do contexto social dos alunos, da escola e da comunidade, podendo desenvolver atividades significativas. Nos cursos de formação de professores, deve-se propor o “desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as coisas capacidades reflexivas sobre a sua prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

À vista disso, conhecer esse professor é saber mais sobre seus saberes, sua prática docente, a escola em que trabalha na atualidade, os desafios e as possibilidades que surgem nesse cotidiano escolar. Daí a relevância de considerar a subjetividade do professor, apontada por Tardif (2002, p. 230), uma vez que ele “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”.

Posto isso, o saber docente é evidenciado por um diálogo fecundo entre professores, ao exercer o processo formativo na construção de sua identidade profissional. Para Carvalho (2007, p. 42), “o saber adquire aspecto da personalidade do sujeito [...]”, e uma vez que o professor imerso em experiências e reflexões, seu saber tem aspecto subjetivo e constitui sua identidade.

Compreende-se que a identidade profissional é uma ligação de vários fatores na formação do sujeito – tanto elementos curriculares quanto relações sociais construídas ao longo da vida – que interferem na aquisição de sua identidade, sendo permeada por experiências compartilhadas, alvo de reconstruções, não se tornando algo estático.

Ampliando essa discussão, Pimenta (2007, p. 19) ressalta que a identidade profissional

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes,

de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Dessa forma, pode-se atribuir à formação de professores um entrelaçamento de micro e macro esferas influentes em torno das vivências e experiências que se tornam importantes ao ser professor, à sua identidade e aos seus saberes.

Donald Schon (1930-1997), pedagogo estadunidense e grande pesquisador sobre o trabalho do professor reflexivo, trouxe contribuições significativas à área do ensino superior, explanando sobre o profissional reflexivo, no caso, o professor reflexivo. É nessa perspectiva que se situa a prática, a ação, a reflexão e o conhecimento da realidade na formação do docente, daí porque é considerável o entrelaçamento desses aspectos na imersão docente para uma prática reflexiva no chão da escola.

A instituição é compreendida como espaço de reconstrução da experiência, sendo analisada a experiência sobre a ação, porquanto o docente aprende fazendo. O professor observa sua prática e dessa maneira sucede na reflexão da experiência. Por sinal, Schon (2000) ressaltou a importância da reflexão para a docência, e Carvalho (2007, p. 42) enriquece esse diálogo expressando que “a ação e a profissão docente são caracterizadas por uma prática reflexiva”.

Por sua vez, Horn (2004) reforça que a reflexão no ambiente escolar é um recurso pedagógico. Nesse sentido, o professor reflexivo é o profissional que tem sua prática pedagógica baseada na ação-reflexão-ação, aprendendo por meio da análise e interpretação para realizar a *práxis* educativa.

No entendimento de Vázquez (2007, p. 257, a *práxis* é uma ação “transformadora, que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz”.

Tendo isso em vista, a educação é muito mais que conteúdos escolares: é um fenômeno que desenvolve valores, conduz seres humanos para a transformação da sociedade, por meio do conhecimento que é mediado pela ação docente, requerendo a manipulação de saberes diante diversas situações complexas do cotidiano em sala de aula. O saber, portanto, implica uma racionalidade, podendo ser objeto epistêmico.

Adverte Carvalho (2007, p. 44) sobre a “[...] possibilidade de estudar o saber a partir da fala dos sujeitos, colocando os saberes profissionais por exemplo, como objeto epistêmico.” Diante dessa viabilidade, esta pesquisa pretende conhecer os saberes dos professores da educação infantil, entre outros objetivos.

Tardif (2002) caracteriza os saberes docentes em saberes curriculares, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes da experiência, saberes profissionais. Trata-se de um saber constituído no meio profissional, pois o professor, ao longo de sua carreira docente, adquire novos saberes que são provenientes das formações, dos cursos, das conversas com outros professores, na escola, em sala de aula, logo, é um saber plural.

Shulman (1986) também discute os saberes, considerando-os como os conhecimentos dos professores, apoiados na prática docente, tipologizando-os da seguinte forma: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; e conhecimento curricular.

O saber curricular é aquele que se adquire na universidade, fonte do currículo da graduação, ou seja, são os conteúdos ministrados que servem para fundamentar os conhecimentos. Então, a teoria é essencial para a constituição da prática docente, na transformação do conteúdo que se transforma em conhecimento pedagógico, ao converter um conteúdo específico em aprendizagem, sendo o professor mediador da construção do conhecimento do discente.

Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 111) apontam que “num curso de formação, além das questões de domínio geral, aquelas de natureza específica das realidades loco-regionais”, as quais são importantes de serem debatidas porque fazem parte da experiência docente e estudantil.

Para Tardif (2012, p. 12-13), “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”. O professor tem um saber social, e no ofício adquire características da classe e identidade. Os saberes da docência florescem em processo contínuo, pois o homem está em constante transformação, aprendendo de diferentes maneiras. Assim como os saberes experiências sobre o ser professor, na subjetividade de cada indivíduo, podem apresentar múltiplas visões.

Na acepção de Cardoso (2003, p. 40), “os professores vão construindo e reconstruindo seus modos de ser professor, de se perceberem enquanto tal.” Na escola, o professor constitui sua forma de saber-fazer, e nesse processo, ganha autonomia, prática, conhecimentos da área docente. A relação entre teoria e prática na formação do professor, no “saber-fazer”, dá base e fundamentação para a sua prática pedagógica.

Pimenta (2007) cita que o saber profissional do professor se constitui de diferentes fontes, podendo ser resultado das investigações educacionais, de formações, do diálogo entre os diferentes saberes, tendo o conhecimento científico relevância, sendo que o ensino superior tem como objetivo formar profissionais aptos ao exercício profissional.

3.2 Formação de professores: o docente da educação infantil

A profissionalização sucedeu de um movimento por reformas educativas. O conhecimento profissional tem suas características, constituindo um conjunto de saberes utilizados no espaço de trabalho cotidiano para desempenhar tarefas. A formação de professores é consequência das mudanças na sociedade. Na história da educação infantil, os primeiros professores atuavam em instituições cujo caráter era apenas assistencialista.

Na década de 1980, surgiram os primeiros questionamentos sobre a formação, até chegar à formação em nível superior. Foi um processo em que as leis e os documentos legais delinearam traços dessa formação para capacitar o exercício da profissão. Sobre seus saberes, Tardif (2012) releva que “o saber do trabalho não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho”, pois o profissional tem um saber social, mediante práticas sociais.

Schon (2000) desenvolveu pesquisas na área educacional abordando o profissional reflexivo, o “aprender fazendo”, evidenciando que a escola é espaço para reconstrução da experiência. Percebeu a necessidade de apresentar um novo modelo de formação para capacitar e criar competências profissionais, destacando a reflexão para a docência. Fortunato e Shigunov Neto (2017) partem das contribuições de Schon e John Dewey para apresentar a relevância da produção desses autores.

O professor da educação infantil é um profissional diferente das outras classes porque tem conhecimentos sobre a infância, a criança, as fases do desenvolvimento, o cuidar e o educar, que são características essenciais nesse contexto. Na escola, o docente aprende a ser professor, sendo os primeiros anos de carreira os mais difíceis. De fato, o professor é formado na escola, e não existe um profissional completo devido às mudanças sociais. Sendo assim, ele sempre vai incorporando novos saberes à sua formação, que se dá de forma continuada.

Esse professor tem uma identidade: ser professor da creche e pré-escola é fazer parte de uma classe de profissionais que possuem um olhar sensível às demandas da educação nessa etapa. Isso porque a rotina na educação infantil é diferente do ensino fundamental, e as crianças têm a figura do professor próxima à da “mãe”, devido ao grande vínculo afetivo ali estabelecido.

Por passarem grande parte do tempo na escola, os cuidados referentes à alimentação, à higiene, ao sono, à troca de fraldas são detalhes que fazem parte do cuidar e educar, evidenciando características desse profissional do berçário e da creche. O vínculo entre criança e professor é forte, pois as crianças que frequentam a creche vivem seus primeiros anos de vida nesse espaço.

Pode-se afirmar que na sociedade do século XXI, a entrada da criança no ambiente institucionalizado já começa no berçário, onde bebês possuem seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos. A propósito, a BNCC (2018) define bebês de zero a 1 ano e 6 meses com as possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento.

Cabe enfatizar que o fazer do profissional da educação infantil é um saber-fazer específico, mas também diversificado, plural. Específico porque tem como foco bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; é plural no sentido de que cada professor tem seu modo de conduzir o seu saber-fazer na educação infantil, sendo que a compreensão sobre a criança e o desenvolvimento dela possibilita o fazer específico para essa faixa etária, constituindo um professor sensível no olhar para esse segmento.

Mas quem forma o profissional da educação infantil? A graduação em Pedagogia é a formação inicial em nível superior, sendo ampla, podendo esse profissional atuar na gestão, na educação infantil e no ensino fundamental até o quinto ano, como também em espaços escolares e não escolares. Reis (2020) elenca a pedagogia empresarial, pedagogia social, pedagogia hospitalar, pedagogia prisional, entre outros espaços.

Portanto, possui um currículo diversificado, não delimitando sua atuação à educação infantil. A formação do professor da educação infantil e sua identidade são constituídas em um processo lento, por meio das oportunidades profissionais, em uma atuação de anos nesse nível de ensino, o que lhe possibilita um leque de saberes. Por sinal, a sociedade, a escola, as crianças e os professores possuem saberes contemporâneos que requerem reformulações no currículo para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Reis (2020, p. 85) tem um olhar direcionado para os diversos campos de atuação do pedagogo. Isso posto, explica que “com as profundas evoluções e alterações no mundo atual, composto pela chamada sociedade do conhecimento, [...] torna-se essência [...] discutir, assimilar e identificar quais os conteúdos e componentes curriculares fundamentais, capazes de amplificar os olhares dos pedagogos [...]”. As especializações e a formação continuada aos poucos delineiam as especificidades da bagagem de conhecimento desse profissional. Para atuar em escolas públicas, o caminho na atualidade é o concurso público ou seletivo, exigência que seleciona o profissional mais capacitado, seguindo com várias etapas, como prova, prova didática e currículo. Nota-se, pois, uma sociedade que prioriza a profissionalização. No tocante ao profissional da educação infantil, deve possuir saberes específicos e formação com características de saberes particulares de uma faixa etária.

A profissionalização do professor da educação infantil tem menos de um século, como apontam Raupp, Durli, Coral e Neiverth (2012, p. 23-24):

até meados da década de 1980 a legislação brasileira sobre a educação da criança de 0 a 6 anos era omissa, com uma política governamental que desqualificava a área e, por consequência seus profissionais, constituindo-se, portanto, em especial no processo constituinte, um contexto que passou a ser alvo de pesquisas, discussões e reivindicações de diferentes setores da sociedade brasileira.

Concebe-se que são recentes as políticas públicas que valorizam o profissional da educação infantil. As pesquisas na área foram caminho de discussões para reivindicação de direitos da classe trabalhadora. A importância direcionada para educação é, sem dúvida, reflexo de vários fatores e aspectos, sobre os quais Fullgraf (2012, p. 61) aduz: “papel da mulher na sociedade contemporânea, das transformações nos arranjos familiares [...] condições de vida nas cidades urbanas e industrializadas, o desenvolvimento infantil”.

Tais acontecimentos históricos e contemporâneos descrevem as exigências sociais para educar seus membros de acordo com as necessidades da sociedade. Pensar em uma educação infantil contemporânea é levar em consideração todos os campos do saber sobre família, mulher, economia, escola, criança. Mas quais dessas estruturas estão sendo reformuladas na sociedade, influenciando a prática educativa?

A prática educativa acompanha a sociedade de seu tempo, denotando um esforço no sentir de cada nova geração, sendo multidimensional, porque dentro da prática educativa, há a prática pedagógica e prática docente. Assim, a sociedade determina suas exigências e finalidades, delineando a prática educativa (BANDEIRA, 2014).

O conhecimento da prática educativa precisa ser analisado nas ações dos professores porque nelas ganham sentido. Tardif (2012), em suas pesquisas, apresentou uma teoria da prática educativa segundo a qual existem modelos de ação que são representações que os docentes adquirem em sua prática, servindo para definir, estruturar e orientar. Esses modelos de ação vão formalizando uma teoria acerca desse pensamento:

uma teoria da atividade educativa nada mais é que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico. Mas os modelos da ação educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias uma sociocultural ou a um grupo profissional. (TARDIF, 2012, p. 151).

A teoria tem um modelo formalizado, analisado, utilizando o racional e o científico, na educação a prática docente pode ser teorizada tanto cientificamente quanto na cultura cotidiana, nas tradições educativas. Aliás, muitas das práticas educativas, desde a Antiguidade, foram transmitidas de professores para professores.

Ainda sobre tradições, é possível observar que no fim do século XIX e início do século XX, surgiu um movimento que tinha como objetivo “derrubar essa tradição pedagógica [...] sobre a influência da ciência da educação e da ideia de reforma pela educação da sociedade [...] se impõe gradualmente, provocando transformações maiores nas ideias e nas práticas pedagógicas.” (GAUTHIER, 2014, p. 176).

Tendo isso em vista, o movimento que marcou o século XIX, o da Pedagogia Nova, deu origem a uma nova maneira de fazer escola, diferenciando-se das práticas anteriores. Antes do século XVIII, havia uma tradição de ensino, com “práticas diversas da arte de ensinar na Antiguidade, na Idade Média e no Renascimento, práticas transmitidas de geração de docentes a outra.” (GAUTHIER, 2014, p.177).

Morais, França-Carvalho e Amaral (2022) enfatizam que o conhecimento sobre o fazer docente é uma constituição de saberes que foram arraigados desde muitos séculos sobre a profissão professor.

Novoa (1999) explica que teve seu surgimento no seio de algumas congregações religiosas que foram denominadas de *congregações docentes*, tendo um corpo de saberes, técnicas, conjunto de normas e valores da profissão docente.

Bandeira (2014) menciona que no século XVIII, não era mais permitido ensinar sem a licença do Estado, daí se pode depreender que esse processo provocou uma profissionalização da atividade docente, tendo a elaboração dos conhecimentos pedagógicos com um corpo de saberes e normas da profissão docente, com papel essencial na elaboração de tais saberes.

Essa breve exploração da história sobre a profissão professor e os encaminhamentos para chegar à elaboração dos conhecimentos pedagógicos percorreu um longo processo, sendo alvo de reformulações. Contudo, a tradição ainda hoje é testemunhada na prática docente, por virar um hábito, sem reflexão da ação.

Sem embargo, pesquisas recentes indicam a necessidade de formação continuada – olhar vislumbrado nas contribuições de Sacristán (1999), para quem a intervenção pedagógica do professor tem influência no modo como pensa e age nas diversas etapas de sua vida, então a forma como o professor pensa interfere em sua ação docente.

Atina-se, pois, que para ocorrer uma mudança educativa, é necessária a concepção de uma mudança cultural de costumes, tradições, práticas, uma vez que o ensino é uma prática social, cuja construção é criada com finalidades voltadas para a promoção da humanidade.

A ação educativa é movida pela racionalidade, que visa à emancipação por meio da ação educativa. Nessa conjuntura, o docente, por meio da *práxis*, planeja, reflete e interfere de maneira significativa na formação do educando, com vistas à emancipação desse sujeito. Por

consequente, a prática pedagógica é constituída de um amálgama de saberes, seja em sala de aula ou em espaços e ambientes da escola, ganhando sentidos e significados favorecendo a aprendizagem dos educandos.

3.3 Os saberes do professor da educação infantil: criança e infância

Na sociedade medieval (séculos I a XV), consoante pesquisadores como Ariès (2018), não havia o sentimento de infância, mas uma afeição pelas crianças. Nesse sentido, esse sentimento de infância corresponde à consciência em relação à particularidade infantil. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formava-se outro sentimento de infância que inspirou a educação até o século XX na cidade e no campo, na burguesia e no povo, qual seja o apego à infância e à sua particularidade, seja no interesse psicológico ou na preocupação moral.

As mudanças começavam no relacionamento familiar, com o convívio mais restrito, devido ao processo de privatização familiar: “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não existia antes” (ARIÈS, 2018, p. 104).

Para o homem moderno, parece ser incompreensível, mas até o século XVII, o amor aos filhos não era algo óbvio. Com o surgimento de uma concepção própria e autônoma da infância, surge o afeto pela criança, e os pais, então, começam a preocupar-se com a educação, saúde e carreira de seus filhos. Com isso, o homem passa a refletir sobre a criança e as necessidades próprias dessa fase da vida.

Por oportuno, nota-se que a ideia de criança é uma construção social e histórica que sofreu mudanças ao longo do tempo, sendo reelaborada. Então, dependendo da classe social familiar e do grupo étnico, é inadequado supor uma infância homogênea (KRAMER, 1995). Logo, pode-se inferir que existem diferentes infâncias no contexto cultural de cada sociedade, de modo que a organização familiar e econômica, bem como as relações de trabalho influenciam em sua reelaboração.

Franbboni (1998) pontua três ideias de criança, apresentando em suas colocações a Idade Média e o início da Idade Moderna. Nessa lógica, a primeira era denominada de *infância negada*, não tendo diferenciação em relação ao adulto. Com a Revolução Industrial e o surgimento da família moderna, deu-se início à segunda fase, chamada de *infância institucionalizada*, tornando-se o centro do interesse educativo; já na terceira etapa, a criança era considerada *sujeito social*.

Diante desse avanço, Franbboni (1998) repercute sobre esse salto na educação da criança, legitimando-a como sujeito social e de direitos. Aos poucos, ela começa a ser observada com olhares diferentes: “[...] temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendencia a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno de infância” (ARIÈS, 2018, p. 21). De fato, o homem foi dando saltos de desenvolvimento quanto ao entendimento de criança no meio social, ocupando papel de destaque no seio familiar, com cuidados e mimos.

É preciso entender, como afirma Ariés (2018, p. 105), que “[...] a criança havia assumido um lugar central dentro da família”, com preocupações referentes desde a “paparicação” até a educação. Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos, não havendo distinção de idade, “com o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum, como a escola e o colégio, que na Idade Média, eram reservados a um pequeno número clérigos” (ARIÈS, 2018, p. 107).

É possível observar que a educação é um privilégio de poucos, dela sendo excluídos os pobres. Com o fim da Idade Média, plantaram-se as primeiras sementes sobre o entendimento atual acerca das diferenças de idade. “No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início, em favor das crianças menores”. Deduz-se, pois, que a evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução do sentimento das idades e da infância (ARIÈS, 2018, p. 110).

A criança, ao longo tempo, foi sendo vista de maneira diferente, uma vez que a concepção de criança sofreu transformações ao longo da história. Com o surgimento de uma concepção própria e autônoma da infância, surge o afeto pela criança e os pais, então, passaram a preocupar-se com a educação, saúde e carreira de seus filhos.

Com isso, o homem passa a refletir sobre a criança e as necessidades próprias dessa fase da vida. Uma vez que a sociedade é reflexo de seu tempo, na contemporaneidade, o homem concebe a infância e sua importância para o desenvolvimento infantil, repercutindo no desenvolvimento de pesquisas, leis, documentos legais que orientam o currículo da educação infantil, assim como o fazer docente. Considera-se a evolução de desenvolvimento para toda a sociedade, dado o notável o avanço científico para o entendimento que se tem de infância, criança e, sucessivamente, educação infantil.

A educação pode ser entendida como um fenômeno inerente aos seres humanos, cuja natureza é transformada para as necessidades do homem. Nessa perspectiva, Reali e Mizukami (2002, p. 53) esclarecem que “existe um longo caminho a ser percorrido por muitas creches e

escolas de educação infantil para que oportunizem às crianças pequenas a conquista da identidade de criança com sujeito social, como sujeito de direitos.”

Por sua vez, Saviani (2015) elucida que o trabalho é uma ação adequada a afinidades, que ocorre de modo intencional. Nesse processo, o homem cria o mundo da cultura, sendo o conhecimento uma construção social. A reflexão faz parte da docência, dando sentido e significado ao trabalho docente, com intencionalidade educativa – que deve ser, inclusive, o objetivo almejado para realizar um trabalho com qualidade, no sentido de saber os objetivos propostos com o planejamento.

Sobre o saber na universidade, Morais e França-Carvalho (2019, p. 5) relatam que “a formação inicial é um dos caminhos que se originam os saberes dos docentes, sendo analisados com os saberes da experiência e demais saberes”.

Nesse sentido, o futuro professor aprende e constitui saberes necessários à sua prática, os quais são oriundos dos saberes curriculares, das disciplinas, das experiências dos estágios, alcançadas no convívio com colegas e professores. Com efeito, a interação, o diálogo, a troca de experiências são partes consideráveis na constituição do saber, ganhando sentido e significância no chão da escola.

Ao refletir sobre o saber, sobleva-se que se trata de uma construção cultural que envolve as vivências do homem, mediante diversas interações sociais. Isso posto, o saber do professor é reflexo de vários agentes e elementos que influenciaram os saberes construídos ao longo de sua vida e formação, sendo construídos por um saber base, conhecido como *saber da experiência*, referido por Pimenta (2007) e Tardif (2002) como o saber que permite a ligação de outros saberes a essa constituição.

O professor compõe-se no cotidiano da profissão a luz da *práxis*. Nesse sentido, Rodrigues e Ribeiro (2014) abordam o conjunto de diferentes conhecimentos, competências, habilidades na interação, formando o amálgama de saberes que na *práxis* pode ser analisado em sua totalidade.

Coadunando Tardif (2002, p. 36), pode-se “definir o saber docente como saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Então, o saber consiste em um emaranhado de vivências, experiências e processo de socialização antes, durante e depois da formação acadêmica, seguindo por toda a vida docente, ganhando forma e denominação por meio das pesquisas que se ocupam com a epistemologia da prática profissional da docência, desenhando a epistemologia da prática docente em qualquer

nível de ensino. No presente caso, interessa a epistemologia da educação infantil, que será tema de reflexão no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Qual a constituição dos
saberes da docência na
escola de educação
infantil contemporânea?



O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. [...] os saberes do professor não são mensuráveis entre si. (TARDIF, 2012, p. 178-179).

Estudar, pesquisar, conhecer, interagir e aprender com os membros de um *lócus* é ter a sensibilidade de pousar sobre um campo rico de saberes. Nesse sentido, a pluralidade e especificidade desses saberes envolvem também a complexidade da prática docente no cotidiano escolar. Logo, a epistemologia é o conhecimento que se almeja atingir sobre os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea.

Sendo assim, destacam-se as contribuições das três professoras participantes do estudo, aqui denominadas de Montessori, Magda e Emília, as quais fazem parte de um mesmo contexto social, e na perspectiva da etnometodologia, possuem um modo de ser e de agir, dando sentido ao mundo que as cerca (COULON, 1995).

Ao longo do capítulo e da análise de conteúdo, tem-se como foco os objetivos da pesquisa a partir das contribuições de Bardin (1977) e da hermenêutica, servindo como ferramentas para compreender o homem em sua cultura (SCHLEIERMACHER, 2000).

Nesse contexto, o conhecimento é uma construção social, revelada no cotidiano, nas pequenas ações de seus membros, carregando sentido e significado. Quando se faz referência ao termo *epistemologia da prática docente*, está-se caracterizando-o como um conjunto de saberes que foram sendo delineados na pesquisa ao caminhar pelos processos de elaboração do projeto, referencial teórico, pesquisa de campo, análise e reflexão de todo o percurso.

Neste capítulo, analisarem-se as categorias encontradas nesse processo, quais sejam: a escola de educação infantil; o docente da educação infantil; os saberes docentes da prática pedagógica na educação infantil, e suas subcategorias de análises.

4.1 Escola de educação infantil

Em face da necessidade de compreender o docente da educação infantil e seus saberes, cabe olhar para a escola no contexto de seus saberes, isto é, sua epistemologia, objeto do estudo de caso no contexto histórico e atual. Por isso, apresentam-se as análises obtidas sobre o presente objeto de estudo: a escola de educação infantil.

Assim, questiona-se: como era a primeira escola em que você estudou? Pensar sobre a escola é recordar memórias, e em um primeiro momento, visualizam-se a sua estrutura física, seguindo com as lembranças dos professores, dos colegas, da rotina. Por ser um ambiente que

faz parte da vida, retoma-se um dos objetivos específicos deste estudo, que é descrever a escola de educação infantil.

Na visão da criança, na pintura da Figura 13, tem-se a representação da escola, identifica-se a sua fachada. Todavia, na visão do visitante, talvez haja um olhar mais superficial. E no olhar do professor? Do pesquisador? Do leitor deste trabalho? Pode-se inferir que são muitos olhares para um mesmo objeto de estudo. Aqui, o objetivo não é limitar, mas dialogar, refletir, compreender a instituição de educação infantil para além da superficialidade.

Figura 13 – Creche Vila Bandeirante



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Por meio do referencial teórico deste estudo, foi possível conhecer a história da educação infantil no Brasil, considerando as primeiras leis, os documentos, as lutas sociais, revisitando suas circunstâncias para apreender o presente, a escola contemporânea e os saberes da docência.

Sendo assim, apresenta-se a primeira categoria de análise, *a escola de educação infantil*, e sua subcategoria, *concepção da escola de educação infantil*, tendo como base as contribuições das professoras no questionário aberto (vide Figura 14).

Figura 14 – Subcategoria de análise da categoria 1



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Tendo o suporte do referencial teórico, relacionam-se as concepções dos participantes da pesquisa e a literatura especializada da área, com o intuito de interpretar e compreender as contribuições obtidas a partir do questionário aberto.

4.1.1 Concepções da escola de educação infantil

Ressalta-se a importância de compreender a escola na perspectiva reflexiva. Diante disso, apresentam-se as ponderações das professoras participantes deste estudo sobre a escola de educação infantil:

A escola deve ser voltada a atender de forma global as necessidades educacionais das crianças, trabalhando habilidades e competências que estimulem o desenvolvimento físico e intelectual, observando cada faixa etária do desenvolvimento infantil. (MONTESSORI, 2022).

As escolas da educação infantil devem ser atrativas e em diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de atraí-las cada vez mais para que elas se sintam seguras e preparadas para o ensino fundamental. (MAGDA, 2022).

Acolhedora, com interação entre diversas áreas (eixos), devem cuidar e educar. (EMÍLIA, 2022).

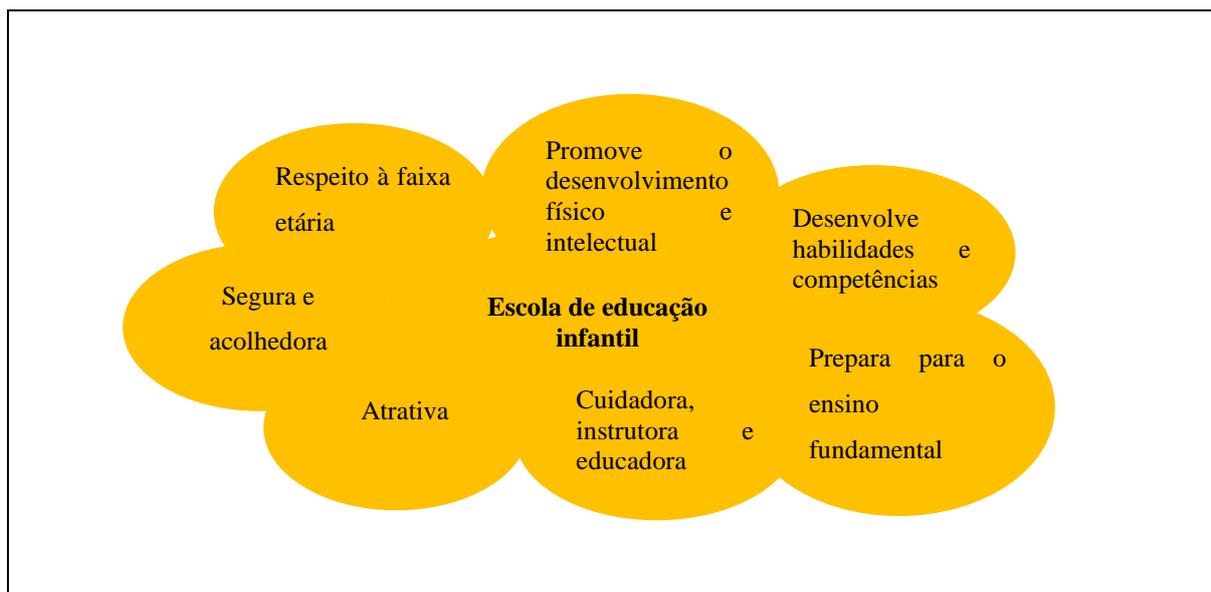
Ao pontuar sobre as características da escola de educação infantil, as docentes descrevem os saberes dessa instituição, assim como conteúdos, conhecimentos referentes à criança em seus aspectos físico, intelectual, além de saberes sobre o cuidar e educar.

No tocante aos marcos para a educação infantil, Nunes (2011) cita a Constituição Federal de 1988, que prevê em seu capítulo VII, Art. 227, direitos e garantias à criança, a saber: “vida, saúde, educação, alimentação, lazer, profissionalização”, entre outros.

Nesse diapasão, a escola é o espaço que garante direitos à criança, e as professoras refletem sobre aquilo que a escola deve garantir. Aliás, o ECA de 1990 reforça a ideia da Constituição quanto ao atendimento de crianças em creches e pré-escolas, quebrando o caráter

assistencialista e passando a ter a função de educação infantil, repercutindo no progresso em relação aos direitos da criança. Assim, as professoras descrevem em suas concepções como deve ser uma escola de educação infantil, partindo de direitos concretos, conforme dispõe a Figura 15.

Figura 15 – Caracterização da escola de educação infantil



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2022).

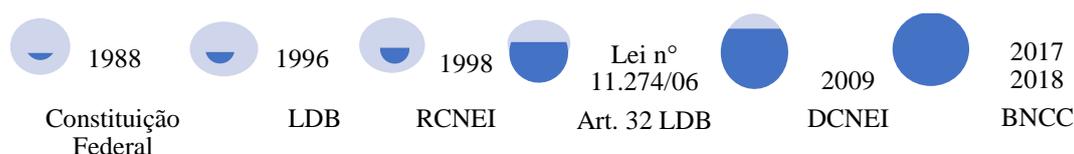
Depreende-se, assim, que a escola da educação infantil é caracterizada por sua função de instruir, educar, cuidar, passar valores, contribuindo de maneira significativa para a formação humana. A criança da creche e pré-escola tem seu “mundo” na escola, em interação com os colegas e professores, constituindo laços de afeto e respeito que penduram por toda a vida.

O ambiente acolhedor e seguro em que desenvolve habilidades e competências é espaço de constituição de saberes que a prepara para o ensino fundamental, inaugurando uma nova etapa na vida escolar. A escola tem história e memória, é fonte de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com profissionais capacitados. Tendo isso em vista, carrega um grande potencial para a transformação de uma sociedade mais justa.

Outrossim, é possível inferir que esse conhecimento sobre a escola foi constituído na formação docente e ao longo de suas vivências. Conhecer as crianças, seus direitos e o que a escola precisa oferecer, com intencionalidade educativa, é ter conhecimentos que servem de ligação com os demais sujeitos no fazer docente na escola.

De fato, as participantes, ao pontuarem sobre o desenvolvimento infantil, denotam que conhecem e possuem saber atento aos documentos legais, no tocante aos conhecimentos sobre a escola, atrelado ao cuidar e educar, sendo oriundos do saber curricular. Nesse contexto, apresentam-se os principais documentos que descrevem a história da educação infantil no Brasil, consoante a Figura 16.

Figura 16 – Marcos históricos da educação infantil no Brasil



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2022).

Dentre os marcos da educação infantil que descreveram a escola nessa etapa, tem-se: a Constituição Federal de 1988, que consolida a educação infantil, assim como garante vários direitos sociais; a LDB; o RCNEI; a Lei nº 11.274/06, Art.32 da LDB, que contempla a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de nove anos; as DCNEI e BNCC (2017-2018), com as novas reformulações. São direitos e conquistas relevantes que delinearão e garantirão uma educação de qualidade para as crianças do Brasil.

A escola *lócus* do estudo de caso deste trabalho teve sua inauguração em 1996, ou seja, em seu contexto histórico, vivenciou as conquistas da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Atualmente, experiencia as reformulações referentes aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pontuados pela BNCC (2018).

Sobre esse aspecto, observa-se no PPP do CMEI a descrição de seu objetivo geral: garantir à criança processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens; assim com o desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas, empreendendo a criança como ser histórico e de direitos, em cujas interações sociais e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. Trata-se, portanto, de uma instituição que leva em consideração a criança e o seu desenvolvimento global, compreendendo-a como ser histórico e de direitos.

Como destaca Ariés (2018), o entendimento de criança passou por um processo de mudança de mentalidade e compreensão da infância, em relação a aspectos particulares de seu desenvolvimento. Quanto aos aspectos históricos, destaca-se que o supracitado autor menciona

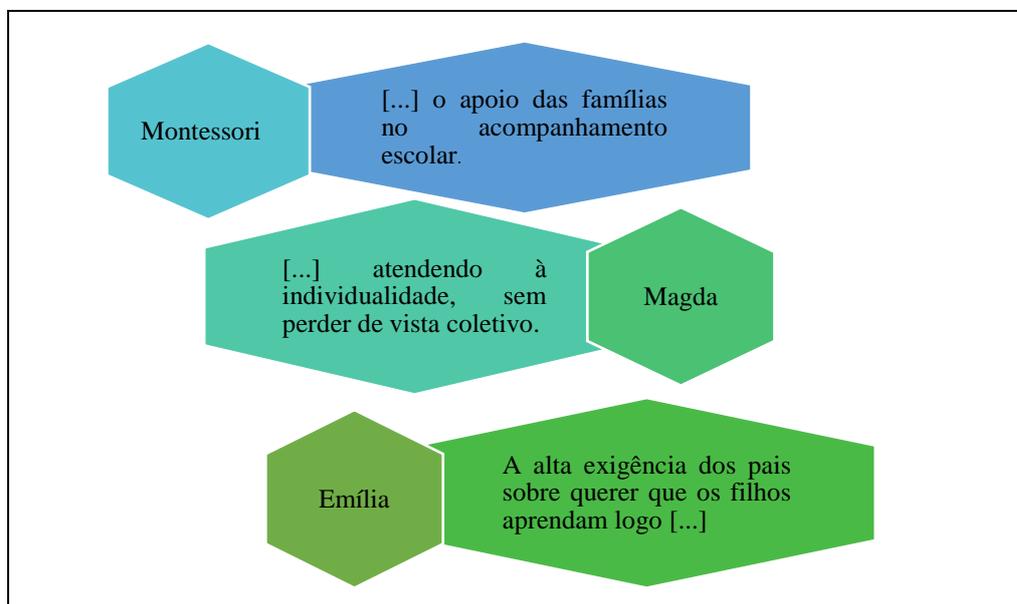
que na sociedade medieval, tomada como referência em seus estudos, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Não obstante, a infância não era compreendida como particularidade que levasse a uma diferenciação dos adultos, embora houvesse uma afeição (ARIÈS, 2018).

Pensar na escola de educação infantil contemporânea é refletir sobre a história, as memórias, os profissionais, as crianças, a infância, os direitos, entre outros aspectos envolvidos em sua dinâmica. É nessa perspectiva que se situa a descrição da escola e apreço, em uma visão histórica que a interliga aos seus saberes contemporâneos.

Nessa direção, o CMEI Vila Bandeirante contempla crianças de uma nova geração, daí porque a escola é um ambiente que vivencia transformações e seus saberes são reformulados diante das necessidades da sociedade desse tempo. É, portanto, uma instituição que experiencia desafios e possibilidades para ofertar uma educação de qualidade.

Nesse contexto, reputa-se a necessidade de entender sobre escola, família e prática docente. Posto isso, as professoras descreveram os desafios do ser professor da escola de educação infantil na contemporaneidade, conforme a Figura 17.

Figura 17 – Desafios do professor na escola de educação infantil



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Analisa-se que a família é uma pauta destaque no sentido de participação, acompanhamento e entendimento sobre o processo de alfabetização, gerando cobranças. As respostas acima demonstram a necessidade de uma complementação de responsabilidades entre

família e escola, uma vez que a instituição é vista pela família como responsável integralmente pelo desenvolvimento da criança.

Sobre esse olhar, enfatiza-se a importância de a família ser parceira, acompanhando as atividades, participando do processo, favorecendo a complementação no desenvolvimento global da criança. A propósito dessa questão, Barbosa (2004, p. 67) explica que é [...] preciso uma escola que funcione de modo parceiro” para contribuir com o sucesso escolar, pois as mudanças “são o resultado de transformações nas concepções de pais, alunos e professores”, ou seja, a parceria assume responsabilidades compartilhadas.

Por sua vez, Moraes, França-Carvalho e Amaral (2022) esclarecem que a escola tem o papel de favorecer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são destacados nos campos de experiência da BNCC, com intencionalidade educativa. Dessa forma, a instituição é um dos espaços que apresentam relações sociais da vida em sociedade, e o ambiente onde as crianças constroem conceitos, observam diferentes comportamentos, brincam, observam, questionam, vivenciam intensamente o espaço da creche e pré-escola.

Logo, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Visualiza-se, por oportuno, a relevância do trabalho do educador e das instituições de educação infantil, ao garantirem esses direitos com intencionalidade educativa, isto é, “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” BRASIL, (2018, p.39).

Escola e família passaram por um período de descobertas, posto que a instituição adentrou no ambiente familiar, devido às aulas remotas na educação infantil, entre outros níveis de ensino. A realização das aulas remotas suscitou a necessidade de a família estar mais atenta e conectada com as atividades dos filhos.

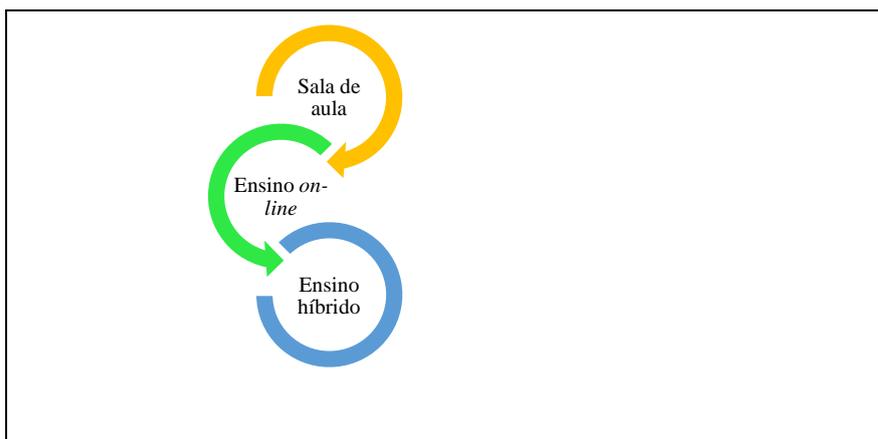
Isso porque a professora que atuava em ambiente virtual precisava sobremaneira de uma participação mais ativa da família, como mediadora do processo. Direcionando-se para a escola do estudo de caso, em campo, coletaram-se dados no diário de campo referentes às dinâmicas para conciliar as aulas presenciais e *on-line*.

Nesse ensejo, a professora Emília destacou alguns pontos sobre a nova rotina, dada a divisão da turma com 50% das crianças em casa e outros 50% na escola; de modo presencial na segunda-feira e terça-feira; aula remota na quarta-feira e quinta-feira; sendo entregue

atividade no caderno, acompanhado da agenda para orientar a família; na sexta-feira, havia um projeto para crianças com maiores dificuldades na aprendizagem, devido à pandemia.

Diante dessa realidade, um novo campo de saberes foi ressignificado, com desafios e possibilidades para a sala de aula, salientando-se alguns aspectos na Figura 18.

Figura 18 – Sala de aula na pandemia de Covid-19



Fonte: dados da pesquisa (2022).

O cenário é de inovação para a educação, e enquanto invenção humana, a escola no ambiente virtual é consequência do desenvolvimento e das necessidades da sociedade. É nessa perspectiva que se situa a sala de aula no ensino *on-line* e no ensino híbrido que o CMEI em apreço experimentou na atualidade.

Refletindo acerca disso, Cunha, Ferst e Bezerra (2021, p. 5) atestam que a família é “um fator de grande importância para que se possam desenvolver as atividades pedagógicas, principalmente neste período de pandemia [...] estarem mais presentes nas vivências escolares dos filhos.”

Interligar a história da educação com a escola contemporânea diz respeito dar passos mais firmes para compreender seus saberes e questionar: o digital é o novo normal na educação? Pensar na escola antes, durante e pós-pandemia é entender que ela é uma comunidade de aprendizagens em constante reelaboração (CASTELO, 2020).

Isso porque a sociedade em rede gera novas práticas de interação e saberes, ao passo que são compartilhados entre professores tais saberes (LEAL, 2022). Nessa lógica, direciona-se esta discussão para a formação inicial e continuada, no sentido de envidar uma reflexão crítica sobre a prática docente, no sentido de pensar e transformar a prática.

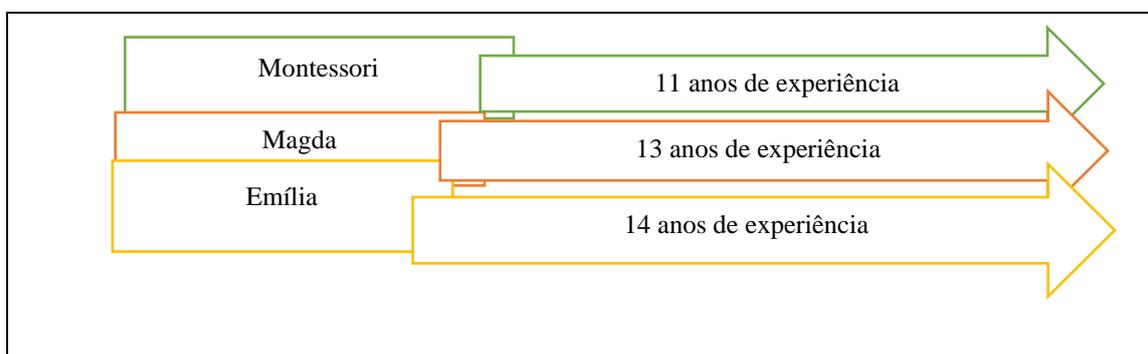
Portanto, assimilou-se uma ressignificação da prática pedagógica para atender às demandas do ensino híbrido, em face do entrelaçamento de saberes. Diante do exposto, passa-

se a discutir o perfil desse profissional, assim como as características do professor da educação infantil, em consonância com a descrição das participantes.

4.2 O docente da educação infantil

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida no CMEI da Vila Bandeirantes, reputa-se oportuno realçar que se aborda a epistemologia da prática de docentes que vivem em uma realidade urbana, brasileira, cujo perfil se deve conhecer para compreender a epistemologia de sua prática. Visando a identificar o perfil desse profissional, elencam-se alguns aspectos na Figura 19).

Figura 19 – Participantes da pesquisa e anos de experiência na educação infantil



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Quando se questiona quem é o professor da educação infantil, observa-se que os profissionais do estudo de caso do CMEI contam com mais de dez anos de experiência em sala de aula: Montessori com 11 anos; Magda, 13 anos; e Emília, 14 anos.

Corroborando Huberman (2000), as participantes estão na fase da diversificação, “ativismo”, que compreende de 7 a 25 anos de experiência. Por sinal, cabe ressaltar que a experiência é uma das fontes de conhecimentos: o professor cria saber, reformulando e aplicando seus saberes singulares.

Diante desses dados, capta-se que as professoras já atuam na educação infantil há mais de dez anos, logo, possuem experiência, conhecem a realidade da sala de aula. Sobre essa questão, Tardif (2012) deslinda que o saber da experiência é constituído na escola, sendo muito importante para a profissão docente, pois a interação com outros professores e as trocas de experiências favorecem um ambiente rico de conhecimentos.

Nesse diálogo, Huberman (2000) infere sobre a aprendizagem da docência, sendo os três primeiros anos a entrada, período de iniciação na profissão. Araújo (2019) apoiada nesse

autor, contribui determinando as fases da docência e descrevendo o ciclo de vida profissional dos professores: 1 a 3 anos, a entrada; 4 a 6 anos, a estabilização, a consolidação de um repertório pedagógico; 7 a 25 anos, a diversificação, o “ativismo”; 25 a 35 anos, a serenidade, o distanciamento afetivo; e 35-40 anos, o desinvestimento.

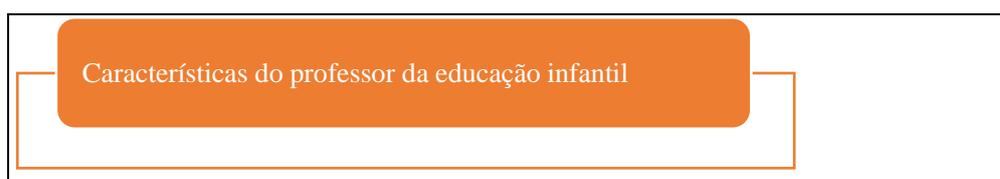
Tais fases e processos são vividos de maneira diferente por cada indivíduo, sendo o início um “choque de realidade”, uma tentativa de sobrevivência na realidade escolar; já os anos de longa experiência, se comparados aos “receios” do professor iniciante, dão lugar à serenidade.

Quanto à formação as professoras, possuem graduação em Pedagogia, e trabalharam em outras escolas, também na docência. Sobre esse aspecto, o perfil do docente da educação infantil é de um professor que possui uma identidade constituída diante das experiências no espaço escolar dessa etapa da educação e de outras pessoais, sendo que a sua subjetividade é o que torna cada professor único – o olhar docente para a criança, sua aprendizagem e, principalmente, o seu papel social na formação dos futuros profissionais da sociedade.

A escola é como um berço acolhedor da humanidade, onde a visão de mundo da sociedade e as regras são apresentadas aos poucos. Por sinal, Freire (1997, p.31) descreve que “o homem primitivo viveu sob o tempo, e quando teve consciência do tempo se historicizou.” Portanto, o homem construiu sua história em sociedade, refletindo sobre suas ações e transformando-as de acordo com as suas necessidades, contribuindo para o desenvolvimento do meio.

Ciente do papel que ocupa na sociedade, a visão desse profissional é reformulada atribuindo saberes enquanto característica de seu perfil. Assim, dependendo do contexto social, é permeada por sentido e significado. Nessa lógica, apresenta-se a segunda categoria de análise e sua subcategoria, para a compreensão do docente da educação infantil, tendo como base o questionário aberto aplicado com os participantes (vide Figura 20).

Figura 20 – Subcategoria de análise da categoria 2



Fonte: dados da pesquisa (2022).

4.2.1 Características do professor da educação infantil

Sabe-se que os professores possuem saberes específicos, conhecimentos que fazem parte do cotidiano escolar, sendo que a escola de educação infantil representa uma construção histórica, diante das mudanças na sociedade e mentalidade. Na Idade Média, não havia o conhecimento sobre a infância e as particularidades da criança, daí porque o conhecimento sobre o desenvolvimento desse segmento não existia naquela sociedade (ARIÉS, 1981).

Percebe-se que a história é essencial para compreender a educação contemporânea. Nessa direção, inquire-se: como foi constituída a escola de educação infantil no Brasil? Dada a necessidade da sociedade, que precisava de um local para deixar os filhos, em um espaço seguro, aos poucos, o conhecimento sobre criança, escola e professores foi sendo desenvolvido por meio de pesquisas.

A escola da educação infantil no Brasil é recente. Sobre isso, observa-se o salto de desenvolvimento que ocorreu no fim do século XX para o século XXI, sendo que em tempos atuais, requer do professor saberes, conhecimentos específicos sobre o seu campo de atuação, em todos seus aspectos.

Em se tratando do modo de ser e saber na escola, constata-se que o professor da educação infantil tem características e conhecimentos do ambiente de trabalho que ganham características próprias, como assevera a professora participante da pesquisa:

O professor deve ter um olhar voltado para o desenvolvimento da criança, um olhar cuidadoso com cada criança, saber identificar características físicas ou psicológicas que diferenciam os demais. Ter uma prática lúdica, está aberto para novos aprendizados. (MONTESSORI, 2022).

Atina-se que sua concepção está voltada para o desenvolvimento infantil, as características, a prática lúdica, vinculando-se, pois, aos saberes curriculares. Esses professores têm acesso a diferentes disciplinas na formação inicial, a exemplo de Psicologia da Educação, História da Educação, Educação Especial, Legislação da Educação Básica, entre outras que lhe dão suporte, no sentido de aprender sobre a criança e suas fases de desenvolvimento.

Tardif (2012) reitera que o saber do professor está intimamente ligado ao trabalho, à escola, à sala de aula. Capta-se, nessa lógica, que a observação em sala de aula é um saber do professor, porquanto ele conhece os alunos, o desenvolvimento de cada um, e analisa sua prática docente.

Por sua vez, a professora Magda apresenta algumas características do docente da educação infantil: “devemos ser tranquilo, tolerantes e manter bastante equilíbrio”. O fato de

incluir outros docentes é um traço do saber ser plural, é uma característica que a professora considera importante. De fato, o equilíbrio dos professores em uma sala de aula para manter o controle emocional diante das situações do cotidiano escolar é de extrema relevância, sendo descrito por Tardif (2012) como saber da experiência, e por Morin (2000) como saber conviver.

As crianças precisam ser ouvidas, acolhidas. Em sua experiência, o professor adquire saberes sobre o temperamento de cada um, conduzindo o seu jeito de ser para interagir com elas, constituindo saberes heterogêneos.

Refletindo sobre esse aspecto, a professora Emília descreve alguns traços: “primeiro, deve gostar de crianças, ser carinhoso, atento, criativo, domínio de sala, ser organizado, ter paciência, pois o aprendizado é lento e gradual.” Logo, o afeto é uma característica do professor da educação infantil, pois as crianças precisam se sentir seguras, e a maneira como o professor acolhe, ouve e é afetuoso contribui para o desenvolvimento desses sujeitos.

Para Ferreira e Régnier (2010, p. 27), tem-se a “afetividade como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa.”

No entendimento de Wallon (2008), as funções psicológicas superiores são desenvolvidas por meio das dimensões motora e afetiva. Já a cognição e afetividade surgem da orgânica, em interação com a social, sendo a linguagem fator essencial para ocorrer o desenvolvimento da cognição.

Além desse saber, relacionado ao aspecto afetivo e pessoal do professor de educação infantil, as professoras pontuaram sobre o que esse profissional precisa saber:

Como ocorre o desenvolvimento infantil, criar estratégias para lidar com os conflitos diários, elaborar estratégias que permitam trabalhar as habilidades das crianças, conhecer o público com quem trabalha (escola, comunidade escolar e crianças). (MONTESSORI, 2022).

Ter entendimento em diversas áreas, para melhor atender cada criança. (MAGDA, 2022).

Necessita saber fazer, entender sobre múltiplas áreas não basta ter didática, tem que ir além, compreender o processo de amadurecimento das crianças. (EMÍLIA, 2022).

Nota-se que as características expressas nessas falas deixam de focar no professor e suas características pessoais, em direção a um jeito de ser vinculado à capacidade científica, voltado para o centro de suas reflexões, qual seja a criança. São saberes mais elaborados e científicos sobre a faixa etária, o desenvolvimento, comportamento e aprendizagem, como condição para planejar suas intervenções.

Daí, surge outro tipo de saber, que está relacionado à forma como o professor conduz a prática educativa e as metodologias que utilizará para potencializar o desenvolvimento infantil. São saberes referentes à didática, ou saberes pedagógicos.

De fato, o ser profissional e a subjetividade imbricam-se no exercício da docência, como lembra Freire (2006): ambos os saberes, referentes a uma e outra dimensão, interligam-se a outros saberes. Saber ser e saber fazer, assim como teoria e prática, estão, portanto, conectados, sendo por meio da prática ressignificados diante do contexto em que são exigidos na escola. São saberes das ciências da educação e da tradição pedagógica que se encontram na prática (TARDIF, 2012).

Ensinar, como assevera Freire (2018), exige criticidade, respeito, pesquisa, testemunho, novidade, metodologia, ética e estética. Então, ensinar requer aprender a aprender, sendo o ambiente escolar um campo rico de saberes essenciais para a docência, de modo que o saber temporal está ligado ao trabalho e período de aprendizagem.

O saber para o qual a professora Emília chama a atenção diz respeito às competências e habilidades do saber, chamando-os de saber-fazer e saber-ser, provenientes de fontes diversificadas. Os sujeitos citam seus saberes baseados em experiências da sala de aula, que consideram importantes e que o docente da educação infantil deve dominar.

Para Cardona (2006, p. 40), “os professores vão construindo e reconstruindo seus modos de ser professor, de se perceberem enquanto tal.” Na escola, o professor constitui sua forma de saber-fazer e nesse processo ganha autonomia, prática, conhecimentos da área docente.

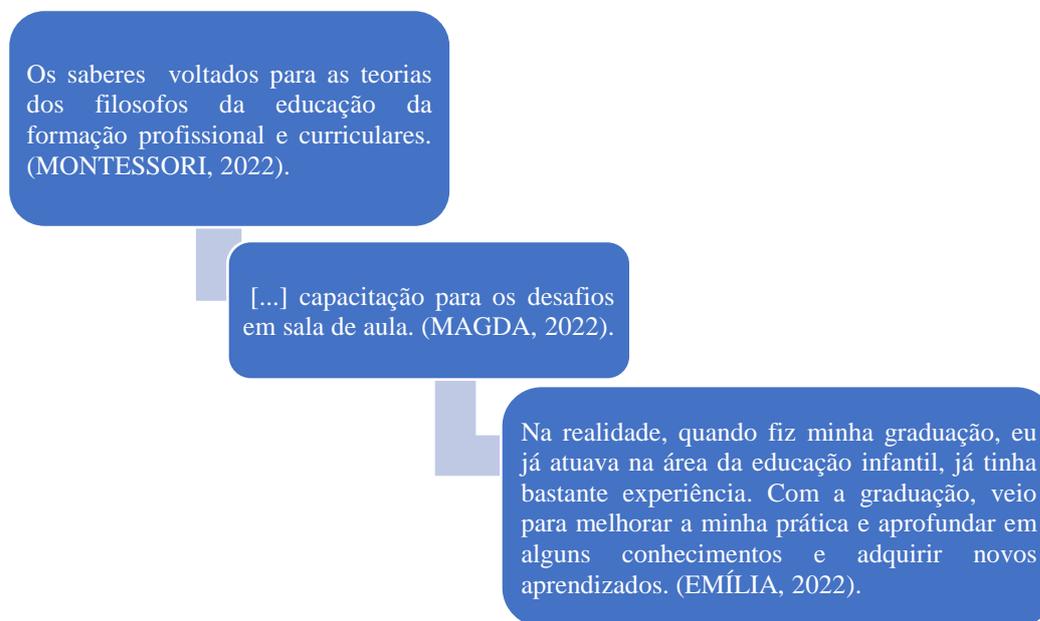
A relação teoria e prática na formação do professor, no saber-fazer, dá base e fundamentação para a sua prática pedagógica. Pimenta (2007) cita que o saber profissional do professor se constitui de diferentes fontes, podendo ser resultado de investigações educacionais, formações, diálogo entre os diferentes saberes, tendo o conhecimento científico grande relevância.

Em Tardif (2002, p. 230) percebe-se a importância de considerar a subjetividade do professor, que “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”. Posto isso, o saber docente é evidenciado por um diálogo fecundo entre professores, ao exercerem o processo formativo na construção de sua identidade profissional.

Sobre a maturação do saber da prática docente, a ideia de “gostar de criança” não é o suficiente para ser educador da educação infantil. É necessário ter formação acadêmica, assim

como formação continuada, competências, saber-fazer. Nesse processo de formação inicial, as professoras enfatizaram os saberes adquiridos, como ilustra a Figura 21.

Figura 21 – Saberes da formação inicial



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A formação inicial possibilita adquirir os conhecimentos curriculares e teorias da educação, conforme a participante Montessori (2022) enfatizou, permitindo a formação profissional que capacita o docente a lecionar. Já Magda (2022) discorre sobre os desafios cotidianos da sala de aula, em que o professor capacitado possui saberes para agir, interligando seus saberes. No caso de Emília (2022), antes da graduação, já contava com experiência em sala de aula, e o curso serviu para melhorar sua prática, aprofundar seus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens.

Leal (2022) deduz que a base da ciência é a experiência, permitindo o experimento, sendo fonte de fundamento para o sujeito, a fim de organizar seus saberes e modos de conhecer. Nesse sentido, os saberes estão interligados, sendo a teoria e a prática no cotidiano escolar que tornam o saber específico na realidade, diante das dificuldades.

Atenta-se para a relevância da formação inicial na aquisição de saberes, cujo caráter é significativo na ligação com outros saberes. Moraes e França-Carvalho (2019) concordam com Tardif (2012) em relação ao saber da experiência, que pode ser encarado como base de ligação aos demais, ou seja, o saber que leva em consideração outras formas de conhecimento. Assim, o saber adquirido em experiências “[...] pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da

prática e da competência docente” (BORGES, 2004, p. 114). Por tanto, o saber da experiência fundamenta a ação na prática docente.

Nota-se que a linguagem, ao tratar do trânsito, das normas, dos cuidados com a natureza, entre outras temáticas, interfere na visão de mundo das crianças. A sensibilidade do docente ao atuar com crianças pequenas dá-se no sentido de ter uma linguagem diferente, ensejando uma troca rica de experiências. O olhar infantil para uma situação singular leva esse profissional a aprender, ao observar e ouvir as crianças. Esse professor tem seu perfil, identidade e subjetividade singularizados no seu modo de compreender a profissão e ensinar, planejar suas aulas, ou seja, as professoras possuem um saber social, singular e plural.

O professor tem história e experiências que fazem parte de sua biografia escolar, até chegarem a atuar na educação infantil. As professoras da pesquisa têm mais de dez anos de experiência, e o trabalho de campo possibilitou conhecer além da superficialidade e adentrar na história e história profissional de cada uma delas.

Nesse contexto, a indagação *por que você escolheu ser professor da educação infantil?* favoreceu um momento rico de diálogos e trocas de experiências. Dessa forma, o instrumento questionário aberto facultou a coleta de dados escritos, assim como ouvir as professoras no ponto referente às dúvidas acerca do questionário, enquanto o respondiam.

Responder a essa questão gerou uma inquietação na participante Montessori, que se manifestou: “podemos escolher ser professor da educação infantil?” Nesse momento, pediu-se permissão para escrever no diário de campo sobre os pontos que abordou em sua fala, ao justificar sua escolha pela profissão. Para ela,

escolher, é uma palavra que o professor dificilmente usa. Porque ele não escolhe ser professor da educação infantil, ele é colocado em uma escola e a direção escolhe a turma. Só tem que assumir a turma, o saber vai sendo constituído na prática aprendemos no dia a dia.

A professora questionou outra professora que estava presente no momento se ela havia escolhido ser professora da educação infantil, ao que a colega respondeu que não teve escolha, só teve de assumir a turma. Diante dessa realidade, realçou-se que o curso de Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares, por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, possibilita ao docente atuar em diferentes níveis da educação, conforme preconiza o seu Art. 2°:

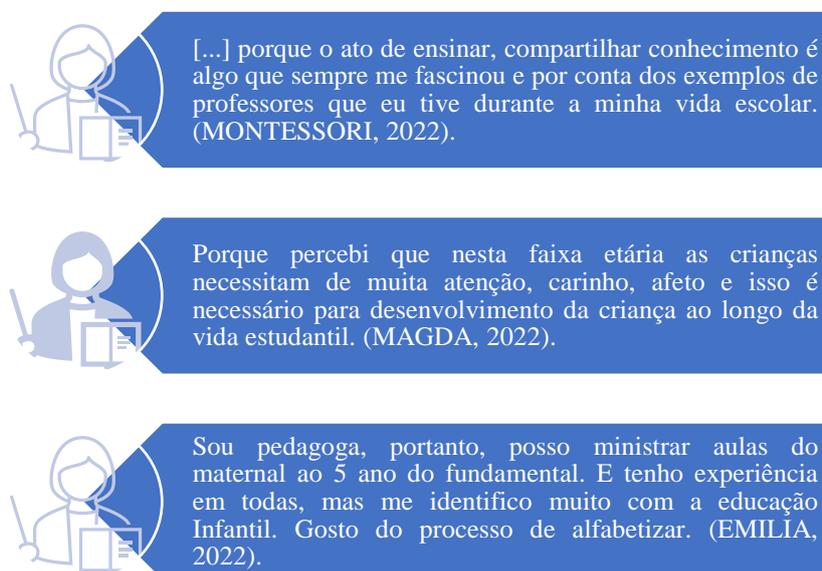
As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Mas ficam os questionamentos: seria possível um curso preparar em um período de quatro anos profissionais para atuarem em frentes tão distintas? E qual é o nível em que o professor escolheria trabalhar? Por que o professor não pode escolher?

Dando continuidade às reflexões, destacam-se as contribuições sobre a mesma indagação central, referente à escolha de ser professor da educação infantil, na Figura 22.

Figura 22 – Ser professor da educação infantil



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Em suas falas, características pessoais, subjetivas, inspiração por professores, oportunidades, foram alguns dos motivos ressaídos. É interessante analisar o posicionamento da participante Emília (2022) sobre a sua formação e seus campos de atuação, pois em consequência da experiência, pôde refletir sobre os saberes da prática na educação infantil, afirmando “[...] me identifico muito com a educação infantil. Gosto do processo de alfabetizar.”

Lima e Reali (2002, p. 223) explana que os professores tendem a basear suas ações e argumentações na própria experiência pessoal e profissional, o que [...] implica a experimentação pessoal diária do professor.” Nessa direção, o docente da educação infantil constrói sua prática no cotidiano escolar, seu espaço de aprendizagem profissional.

Rau (2012) explica sobre a exigência da formação em nível superior para os docentes da educação infantil, destacando nesse cenário a complicada relação entre a formação inicial e a busca pela qualidade da educação infantil. Pontua-se, por oportuno, sobre a LDB/1996 como

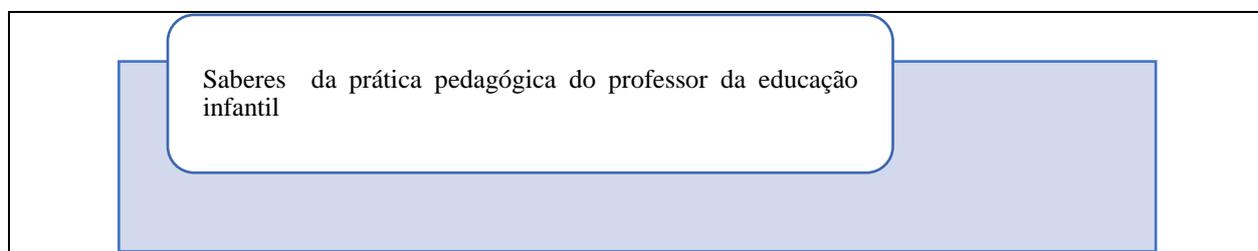
garantia em uma formação, no tocante a um trabalho para além dos cuidados. No entanto, ressalta-se que é preciso questionar sobre o curso que prepara esses profissionais para áreas tão específicas em um curto espaço de tempo.

Tendo em vista as reflexões e discussões acerca da escola de educação infantil, apresenta-se a seguir a terceira categoria, que trata dos saberes da prática pedagógica, evidenciando os saberes da prática pedagógica na escola de educação infantil.

4.3 Saberes docentes da prática pedagógica

Para compreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea, foi necessário traçar um caminho minucioso para alcançar os objetivos específicos deste trabalho. Assim, apresentaram-se os objetivos específicos de caracterizar a prática pedagógica dos professores da escola de educação infantil e identificar os saberes dos professores da educação infantil, como referido na Figura 23.

Figura 23 – Subcategoria de análises da categoria 3



Fonte: dados da pesquisa (2022).

No percurso deste item, trata-se da prática pedagógica do professor da educação infantil e os saberes desses docentes, mediante dados do questionário aberto, do diário de campo e das observações realizadas, com o objetivo de caracterizar e identificar a prática pedagógica e seus saberes.

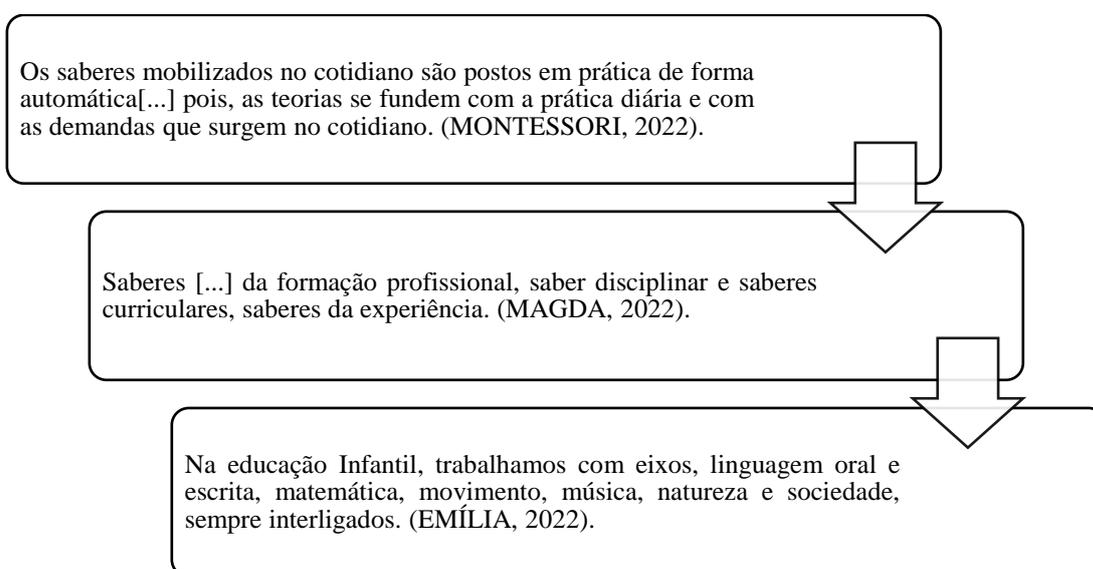
4.3.1 Saberes da prática pedagógica do professor da educação infantil

Almejando conceber a prática pedagógica do professor da educação infantil, considera-se meritório entender o que é a prática educativa, e no capítulo 3, que mostra o estudo teórico desta investigação, discorreu-se sobre essa temática.

Com base na revisão de literatura, durante a coleta de dados desta pesquisa, analisou-se e dialogou-se com os autores sobre as colocações dos participantes do trabalho, realizando as análises de conteúdo no contexto social dos indivíduos, considerando os sentidos e significados atribuídos pelos membros.

Nesse sentido, as professoras revelaram quais saberes são mobilizados no cotidiano escolar da educação infantil em sua prática pedagógica, como descritos na Figura 24.

Figura 24 – Saberes mobilizados na prática pedagógica



Fonte: dados da pesquisa (2022).

É, pois, no chão da escola, que os saberes da prática são mobilizados. A participante Montessori (2022) destacou que as teorias se fundem com a prática diária e as demandas que surgem no cotidiano escolar.

Para Schön (2000), o profissional reflexivo aprende no ambiente de trabalho a conhecer-na-ação docente. É similar ao conhecer-na-prática. É nessa perspectiva que se situam a prática, a ação, a reflexão e os conhecimentos da realidade na formação do docente, daí porque é importante o entrelaçamento delas na imersão docente para uma prática reflexiva no chão da escola.

Nesse sentido, a instituição é compreendida como espaço de reconstrução da experiência, que é analisada sobre a ação, pois o docente aprende fazendo. O professor observa sua prática e dessa maneira procede à reflexão da experiência.

De acordo com Leal (2022), toda experiência vivida por uma pessoa torna-se fator de subjetividade. Por sua vez, Schön (2000) sublinha a importância da reflexão para a docência,

ao passo que Carvalho (2007, p. 42) enriquece esse diálogo afirmando que “a ação e a profissão docente são caracterizadas por uma prática reflexiva”. Portanto, a experiência é fonte de conhecimento que germina saberes da prática docente.

Horn (2004), ao ponderar sobre a escola e o saber do professor, reforça que a reflexão no ambiente escolar é um recurso pedagógico. Nesse sentido, o professor reflexivo que Schon (2002) deduz é esse profissional que tem sua prática pedagógica baseada na ação-reflexão-ação, aprendendo por meio da análise e interpretação.

Vázquez (2007, p. 257) aborda a *práxis* como “transformadora, que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz”.

A professora Montessori (2022) reflete sua ação e interligação dos saberes em sua prática cotidiana no ambiente de trabalho. Por sua vez, Magda (2022) pontua alude aos saberes profissional, disciplinar, curricular e da experiência em sua prática pedagógica na escola de educação infantil.

Trata-se, pois, de saberes constituídos no meio profissional, de modo que o professor ao longo da sua carreira docente adquire novos saberes que são provenientes das formações, cursos, conversas com outros professores, na escola, em sala de aula, pois é um saber plural. Tardif (2012), Pimenta (2007) e Freire (2018) descrevem os saberes e a prática docente.

Para Emília (2022), destacam-se os eixos *interações* e *brincadeiras*, que são trabalhados na educação infantil, fazendo referência aos seus saberes da prática no cotidiano. O conhecimento curricular deve sempre orientar o docente para trabalhar com intencionalidade educativa no planejamento de aula.

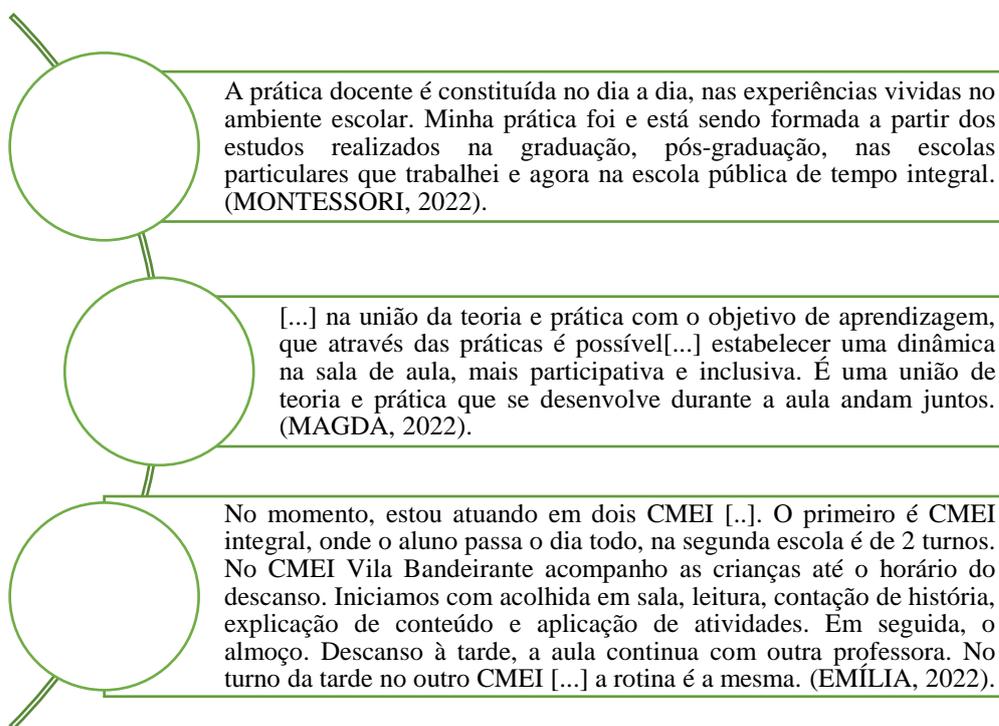
Aliás, o saber curricular é aquele que se adquire na universidade, fonte do currículo da graduação. São os conteúdos ministrados que servem para fundamentar os conhecimentos, sendo a teoria essencial na constituição da prática docente, devidamente identificados por Shuman (1986), apoiados na prática docente, sendo: conteúdo, pedagógico do conteúdo, e curricular. Na mutação do conteúdo que se torna conhecimento pedagógico, é transformar um conteúdo específico em aprendizagem, sendo o professor mediador na construção do conhecimento do discente.

Nessa direção, pode-se afirmar que os professores possuem uma prática pedagógica alicerçada em saberes curriculares, disciplinares e da experiência, os quais refletem sobre suas ações e determinam a interligação entre teoria e prática.

Esse é o entendimento de Leal (2022), ao salientar que como saber, a experiência educacional sempre acumula conhecimentos do tempo e é prolongado no tempo. Nesse sentido,

apresenta-se na Figura 25 a descrição da prática docente das professoras, descritas por elas em relação à pergunta do questionário aberto: descreva sua prática docente, como construiu sua prática?

Figura 25 – Prática docente



Fonte: dados da pesquisa (2022).

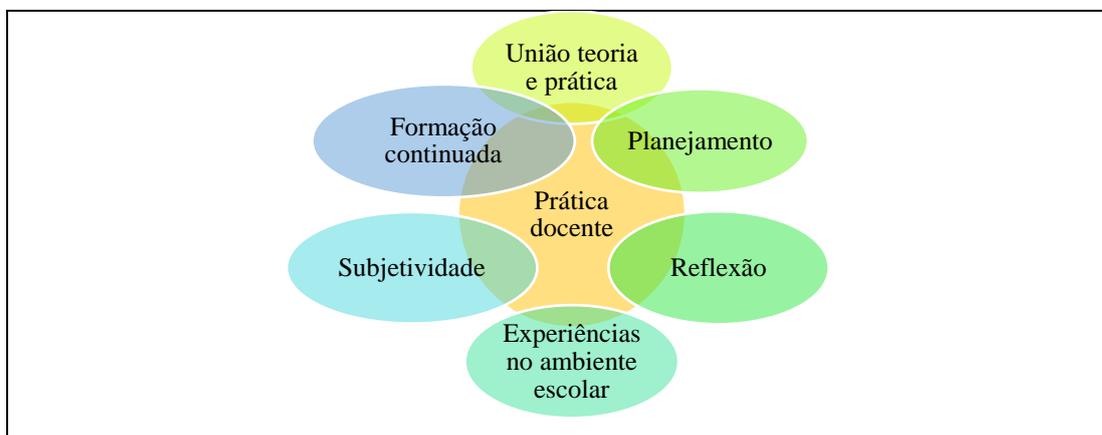
Leal (2022) elucida que ao ensinar, o professor cria saber, sucedendo na aplicação singular de seu saber, sendo a experiência fonte de conhecimento e conhecimento de si mesmo. Sobre a rotina, a participante Emília descreveu como se deu nas instituições em que trabalha, tendo características de ser um saber acumulado sobre a rotina na educação infantil.

Rau (2012, p. 87) explica que “a rotina é uma etapa importante do planejamento e é por meio dela que o professor colocar em prática tudo o que foi previsto para ser desenvolvido diariamente.”

Nesse contexto, o planejamento das situações pedagógicas orienta o docente e favorece o atingimento dos objetivos de aprendizagem. Como destaca Magda (2022), “[...] na união da teoria e prática com o objetivo de aprendizagem”, com metodologias para atingir o objetivo proposto no planejamento. Já Montessori (2022) interliga sua prática com a teoria e prática, focando no chão das escolas em que trabalhou, fundamentada nos estudos, nas experiências e

vivências que constituem o seu saber. Sobre a constituição da prática, os participantes enfatizaram os aspectos descritos na Figura 26.

Figura 26 – Construção da prática pedagógica



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Percebe-se que as professoras, ao refletirem e descreverem suas práticas em seu saber plural e individual, mencionaram suas experiências no ambiente escolar, com destaque para a união da teoria e prática, o planejamento da rotina, a graduação e a formação continuada.

De acordo com Tardif (2012, p. 179), “[...] ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estrutura e orientar sua atividade profissional.” Isso quer dizer que a prática educativa é multidimensional, tendo a prática pedagógica e a prática docente como partes que a integram. Logo, ela é uma necessidade produzida em cada contexto sócio-histórico, tendo como propósito uma intencionalidade educativa.

Portanto, os saberes configuram-se como uma construção lenta e para toda a vida. Diuturnamente, o professor está aprendendo algo novo, reformulando seus saberes e em constante atualização com formações continuadas. Ao longo das reflexões e análises desta categoria, apresentam-se os saberes dos professores da educação infantil, identificados nas contribuições dos participantes, por meio do questionário aberto, como se pode observar na indagação a seguir: quais saberes você construiu no exercício da profissão na escola de educação infantil?

Diante da vivência profissional os saberes vão sendo voltados para as experiências práticas, psicológicas do domínio de conteúdo, domínio de gestão de sala, saber gerenciar conflitos, seja com crianças ou adultos. (MONTESSORI, 2022).

São diversos saberes que professores necessitam em suas práticas, considerando a idade expressão de cada criança, como também as linguagens oral e escrita. (MAGDA, 2022).

O cuidar e o educar é muito forte na educação infantil. Estamos o tempo todo voltado para esses eixos. Como estão no processo de aprender, o cuidar e o educar estão sempre juntos, mas temos vários eixos a serem trabalhados, a linguagem matemática, o movimento que é muito importante nessa faixa etária dentre outros. (EMÍLIA, 2022).

Nota-se que as professoras carregam a pluralidade de suas experiências, fertilizadas em seus saberes no rico campo da escola. Assim sendo, as docentes têm autonomia para gerir seu trabalho em sala de aula, e seus saberes não são mensuráveis.

Montessori (2022) destacou que *diante das vivências*, seus saberes vão sendo aperfeiçoados na prática, com o domínio do conteúdo, a gestão de sala, o saber gerenciar conflitos. Como afirma, Tardif (2012, p. 181),

Nesse sentido, [...] eles se expressam, então, através de um saber ser e saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual professores e professoras retraduzem sua formação anterior adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver problemas da prática educativa.

A prática docente é constituída de diferentes saberes: da experiência, curricular, pedagógico e social. No ambiente escolar na educação infantil, os professores dialogam, vivem situações semelhantes e compartilham experiências, isto é, aprendem. Em sala de aula, com as diferentes demandas e singularidades de cada criança, o docente reflete na ação, aprende a gerenciar o tempo com os conflitos que surgem. Na interligação entre teoria e prática, o conhecimento sobre a criança, o cuidar e educar são o ponto forte lembrado pelas participantes.

Como afirma Tardif (2012), trata-se de um saber validado pelo trabalho cotidiano, uma prática docente que se torna pedagógica com objetos, metodologia, intencionalidade educativa. Sendo assim, “a prática docente, por sua vez, é também importante fonte de aprendizagem, na medida em que gera, integra, revisa, rejeita ou convalida diversos tipos de saberes”. Assim, diante das vivências profissionais, o professor delinea e reformula seus saberes (LIMA; REALI, 2002, p. 221).

Sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (2018, p. 24) menciona que na prática docente, existem saberes indispensáveis. Logo, desde o início da formação, o sujeito deve assumir-se como produtor de saberes, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Comisso, é possível analisar e ir ao encontro das contribuições de Leal (2022), para quem os saberes das professoras são constituídos e reelaborados na prática docente, no cotidiano escolar, como consequência de suas experiências.

Sobre os saberes da prática pedagógica mobilizados no cotidiano escolar, a participante Magda (2022) ratificou o que era importante saber para realizar um bom planejamento de aula na educação infantil: “é necessário em primeiro lugar, tempo, espaço, e saber o que vai ser usado durante a aula e saber dividir o tempo para cada tipo de atividade.”

De fato, planejar exige saber o local, tempo, espaço, recursos, gerenciamento do tempo – são etapas necessárias descritas pela professora para educação infantil. Rau (2012, p. 219), apresenta “os benefícios do planejamento baseado em decisões refletidas e fundamentadas, pois isso esclarece o sentido do que o professor deseja ensinar e do que aprende. [...] prevê os recursos necessários, possibilita a organização do tempo e do espaço”.

O professor utiliza seus saberes para realizar um planejamento com intencionalidade educativa, e “a organização do espaço é um dos elementos da prática pedagógica que favorece a relação ensino-aprendizagem.” (RAU, 2012, p. 226).

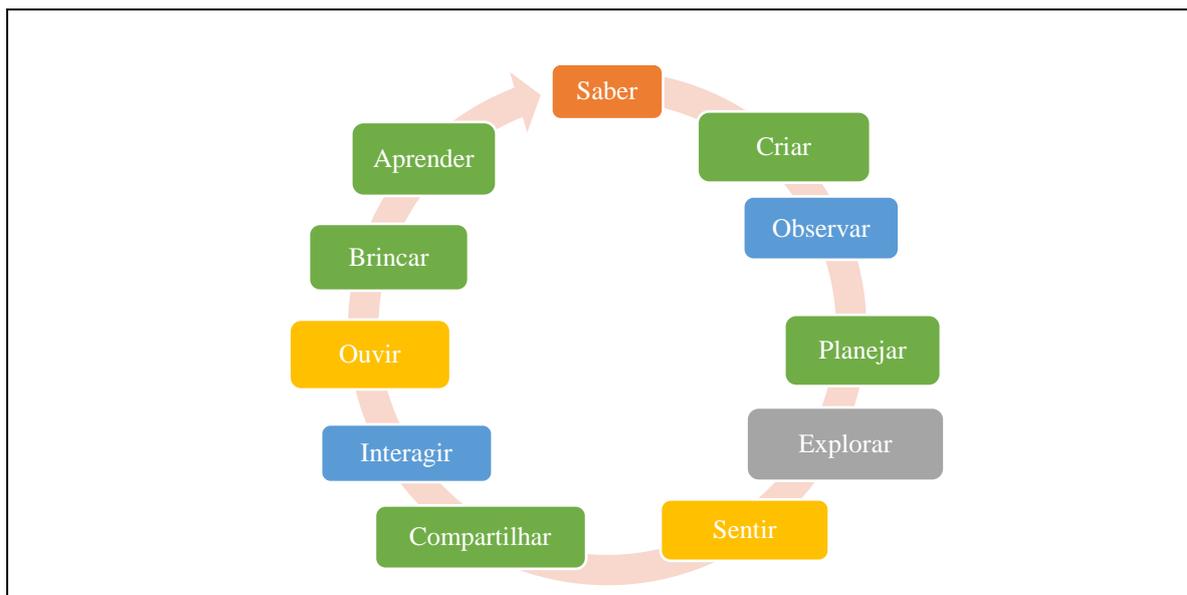
Ainda sobre o mesmo aspecto do planejamento, a professora Emília (2022) destacou que “o bom planejamento deve contemplar os eixos que são exigidos na educação infantil e o mais importante, não ficar só no papel. Ele deve prevalecer na prática.” Suas contribuições direcionam para a importância de trabalhar e “colocar em prática um currículo que, apesar de apresentar conteúdos específicos para cada modalidade, também é flexível, já que a escola elabora suas ações pedagógicas” com intencionalidade educativa para as necessidades e interesses das crianças, sendo necessária a sensibilidade do docente para entender a linguagem dos conteúdos específicos (RAU, 2012).

Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola, os conteúdos, a singularidade no planejamento é o que torna a aula singular e repleta de saberes, respeitando a criança e professor, cujo ápice é o afeto que existe entre ambos. Logo, “é importante que o professor aproveite todas as situações para mediar a busca de novos caminhos, problematizar e elaborar novas resoluções” (RAU, 2012, p. 214).

A prática pedagógica é caracterizada por ações planejadas com intencionalidade educativa, com vistas a atingir objetivos perseguidos ao longo do processo. Para tanto, exige-se reflexão, interligação entre teoria e prática, sendo na educação infantil levado em consideração o currículo, os eixos, os campos de experiência para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em campo, nas observações das práticas docente, no planejamento das professoras, foi possível acompanhar a rotina e compreender melhor os saberes do professor da educação infantil. As docentes mobilizam seus saberes e conhecimentos para planejar sua aula. Os saberes mobilizados na educação infantil estão descritos na Figura 27.

Figura 27 – Saberes mobilizados no cotidiano escolar



Fonte: dados da pesquisa (2022).

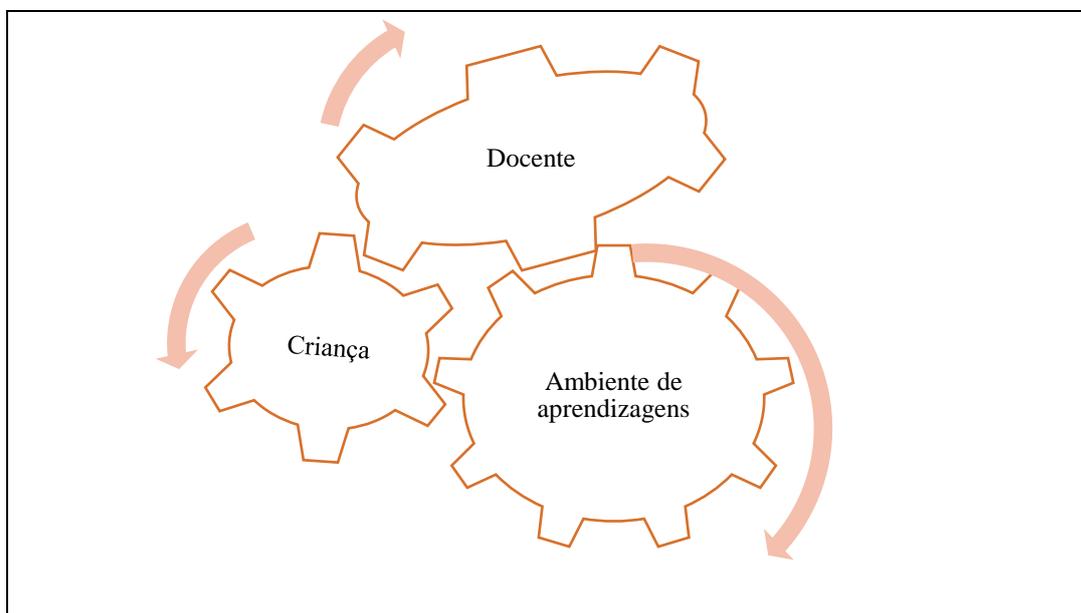
Deduz-se que os saberes são mobilizados no cotidiano escolar em meio aos desafios e às possibilidades que compreendem a prática educativa do professor na contemporaneidade. A escola é ambiente de aprendizagem para o professor e as crianças, e a prática docente torna-se pedagógica quando possui intencionalidade educativa, com objetivos bem definidos, além de união entre teoria e prática, guiada por metodologias práticas condizentes com os objetivos.

Bandeira (2014) infere que é pedagógico quando a intencionalidade é ação planejada concretamente, realizada com estado ativo de consciência, que envolve o ato realizado e a sua operacionalização.

Na mesma perspectiva, Freire (2018) trata da reflexão crítica na formação de professores sobre a prática: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Logo, é o discurso reflexivo crítico concreto que se funda com a prática.

As professoras elencaram saberes de sua prática pedagógica no ambiente escolar como sendo fruto das experiências, vivências e reflexões da prática. De que são constituídos os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea? Acerca disso, a Figura 28 traz um panorama.

Figura 28 – Aprendizagem da docência



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Compreender os saberes da docência é refletir, analisar, pesquisar, questionar, interligar conhecimentos. O professor e a criança são o centro da temática, e aquele detém conhecimentos teóricos e práticos constituídos ao longo de sua vida escolar e profissional. Assim, a criança é compreendida historicamente por meio de documentos legais que orientam seus conhecimentos teóricos, sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, ao passo que os saberes da experiência no ambiente escolar são especializados com características particulares, conhecedoras de demandas, dificuldades, exigências e sensibilidade no cuidar e educar na educação infantil.

Refletir sobre isso é uma espécie de engrenagem que movimenta os saberes da docência com foco central na criança, os quais são reformulados no ambiente de aprendizagem que é a escola, onde o professor aprende a aprender ser professor da educação infantil.

Nessa direção, a escola é ambiente de aprendizagem e novos saberes sobre a criança e prática docente. É lá que é possível caminhar, dar passos concretos para a aprendizagem da docência, na interligação entre teoria e prática. Desse modo, pesquisador, professor e crianças encadeiam seus saberes e aprendem de maneira significativa. Tais saberes são constituídos na experiência em movimento, transformação e reformulação da prática para as necessidades da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. (FREIRE, 1979, p. 18-19).

A educação infantil emergiu como consequência dos movimentos sociais e lutas das mães por creches, para poderem trabalhar e deixar seus filhos em um local seguro. Inicialmente, essas instituições eram assistencialistas, sem profissionais qualificados, com o objetivo de atender a crianças pobres, provenientes de famílias de baixa renda.

No limiar dos anos 1990, foi-se constituindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, responsável pelo desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme regulamento pela LDB/1996.

Com a obrigatoriedade de cumprimento da BNCC pelas escolas, apresentaram-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, no que compreende cada faixa etária.

Diante da instituição de todo o aparato legal, a educação infantil passou a ser um compromisso do Estado, da escola, da família e da comunidade, no sentido de acolher, instruir, cuidar, educar, amar, ensinar sobre o mundo – o qual as crianças conhecem há pouco tempo.

Nesse processo, família e escola designaram o mundo interligando o papel de formar os pequenos para a cidadania, sendo os professores um dos atores responsáveis pela condução desse processo racionalizado.

Tendo em vista esse cenário, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, partindo do seguinte problema de pesquisa: qual a constituição dos saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea? O objeto de estudo estabelecido foi a escola de educação infantil, com foco nos saberes da docência do professor da escola contemporânea.

Delimitada como um estudo de caso, elegeu-se o CMEI da Vila Bandeirantes como *locus*, ante a possibilidade de compreender, descrever, caracterizar, identificar, analisar, refletir, mergulhar nas ramificações que o espaço em apreço e seus sujeitos possibilitaram para conhecer seus saberes e sua epistemologia.

Nesse sentido, trilhou-se um caminho sistematizado para compreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea, por meio de diálogo com professores concretos, que disseminam sua epistemologia da escola supracitada.

Os dados relevaram uma escola de tempo integral localizada na periferia, inaugurada em 1996, que atende atualmente somente ao 1º e 2º períodos, ou seja, crianças de 4 anos e 5 anos, perfazendo o total de 78 alunos. Apesar de ter seis salas de aula, apenas quatro estão funcionando, em razão de falta de professores. Hoje, a instituição conta com um quadro de cinco professoras, sendo três efetivas e duas substitutas.

Apesar de se considerar uma instituição que reputa a criança e o seu desenvolvimento global enquanto ser histórico e de direitos, como preconiza seu PPP, utiliza somente 66,6% de sua infraestrutura e se vê obrigada a sensibilizar a comunidade para colaborar com suas atividades, por meio de uma ação denominada de *amigos da escola*, a fim de conseguir voluntários que auxiliem na tarefa educativa.

Diante desses dados, depreende-se que apesar de ser uma modalidade de ensino legalizada e obrigatória, o poder público, de certa forma, trata-a com descaso. Anualmente, as famílias de Teresina que necessitam do serviço da educação infantil da rede municipal vivem o drama de não haver vagas para a pré-escola.

Enquanto isso, identifica-se uma escola com capacidade física de pleno funcionamento, mas para a qual faltam professores. Isso significa que embora a regulamentação seja relevante, deve vir acompanhada de compromisso do poder público para concretizar-se.

Quanto ao perfil dos professores participantes, depreendeu-se que são professoras que conhecem a escola como espaço para garantir o desenvolvimento da criança, assim como os direitos desse segmento.

São todas mulheres, graduadas em Pedagogia, e estão na faixa etária de 36 a 55 anos. O regime de trabalho de todas é de 40h, sendo que uma delas trabalha em duas escolas. O tempo de serviço varia de 11 a 14 anos, o que denota uma carreira já consolidada e com muita experiência docente, cuja fase fomenta autonomia para pesquisa e para práticas diversificadas.

Elas acreditam que para ser professor de educação infantil, deve-se ser tolerante, paciente, sensível e equilibrado para estabelecer um clima de afeto em sala de aula e na escola. Além dessas características pessoais, relataram que os saberes científicos, sobretudo os conhecimentos psicológicos e os didáticos, são indispensáveis para o êxito da prática educativa. Tais aspectos evidenciam saberes relativos indispensáveis ao ser e ao fazer professor da educação infantil.

A escola de educação infantil ultrapassou o espaço físico de dar aulas, e possibilitou a ressignificação dos saberes da docência nessa etapa da educação básica. Nesse contexto, o perfil do professor contemporâneo é um docente que sabe mediar, orientar, participar, aprender com os desafios e possibilidades da prática docente em diferentes espaços e tempo, estando atento e reflexivo às suas emoções e das crianças, respeitando o ritmo e desenvolvimento individual dos pequenos. Ademais, possui identidade e história de vida, relacionando seus saberes e interligando-os aos objetivos da prática pedagógica.

Ao tangenciar a prática pedagógica por meio do olhar das participantes sobre o cotidiano escolar, atinou-se que sua prática é articulada com a teoria no saber específico da profissão, de modo que esses saberes são manipulados conforme as situações, em meio aos desafios e às possibilidades da docência. Deveras, tais saberes foram evidenciados como conhecimentos do currículo, saber curricular, saberes da experiência, saber pedagógico e social, construídos no ambiente de trabalho e anterior a ele, com traços de sua subjetividade.

Esses saberes podem ser considerados como ramificações da epistemologia da escola infantil, que foi criada e foi sendo moldada para as necessidades da sociedade, que exigiu um local seguro e não assistencialista para cuidar e, simultaneamente, educar suas crianças. Trata-se, pois de uma escola que foi sendo delineada diante de cada geração, sucedendo no desenvolvimento de pesquisas sobre esses sujeitos, não os singularizando mais como um adulto em miniatura, além de que a escola já não aceitava mais crianças e adultos no mesmo espaço.

Nessa perspectiva, caracterizou-se, ainda, a prática pedagógica dos professores, constituindo uma prática contextualizada que interliga vários saberes em sua constituição. Pode-se compreender que esses saberes possuem em sua constituição uma historicidade, no sentido de o professor contemporâneo da educação infantil ter como foco a criança e os documentos legais que a caracterizam como sujeito histórico e de direitos.

Constatou-se, por oportuno, que os saberes adquiridos nesses espaços estão em constante reformulação e adequação ao cenário da educação. Por exemplo, com advento da pandemia, houve a necessidade de a escola realizar aulas remotas que, por sua vez, exigiram do professor a reformulação de seus saberes, assim como de sua prática.

Portanto, os saberes da prática pedagógica na educação infantil guiam-se por intencionalidade, objetivos e metodologias com base na reflexão, analisando as demandas da sala de aula, cujas características do público-alvo são específicas.

Nesse aspecto, o professor da educação infantil pode ser caracterizado como aquele que conhece a criança, acolhe, ama, é sensível para respeitar seu tempo e seu processo de

aprendizagem. É referência para criança pequena, no olhar que entende seu desenvolvimento, no olhar para a família, no olhar reflexivo para o planejamento.

Isso posto, os saberes da docência são constituídos de um amálgama de saberes e experiências pessoais, subjetivas e contemporâneas, no sentido de saber ressignificar seus saberes e aprender a ser professor da educação infantil, tanto na escola quanto na aula remota, em parceria com a família.

Em síntese, esse olhar para educação infantil permitiu afirmar que a escola é o campo de saberes que forma esse profissional, apesar de não ser uma escolha o nível de atuação na docência, mesmo após os seletivos e concursos, mas uma consequência da necessidade da escola por determinados profissionais.

Daí a importância e a urgência de a prefeitura, por intermédio da SEMEC, realizar concursos específicos dentro da atuação do pedagogo, dando a possibilidade de esse docente escolher o nível em que gostaria de atuar ao chegar à escola, porquanto o profissional da educação infantil demanda saberes específicos, diferentemente do ensino fundamental e da gestão escolar.

Ressalta-se que estudar a escola de educação infantil e os saberes da docência do professor na escola contemporânea facultou a compreensão desse docente e de suas características, que envolvem afeto, planejamento, saberes sobre a criança – tanto curriculares quanto da experiência –, criatividade, interação, gestão de sala, sensibilidade, tempo, temperamento, formação continuada.

Esses saberes partem do entendimento da criança e de seu desenvolvimento na escola, enquanto espaço que garante direitos à criança, e os professores refletem sobre aquilo que a escola deve garantir.

Depreende-se, portanto, que a escola da educação infantil é caracterizada como uma instituição cuja função é instruir, educar, além de cuidar, passar valores, contribuindo de maneira significativa para a formação humana. A criança da creche e pré-escola tem seu mundo na escola em interação com os colegas e professores, constituindo laços de afeto e respeito que penduram por toda a vida.

O ambiente acolhedor e seguro que desenvolve habilidades e competências é espaço de constituição de saberes que preparam para o ensino fundamental, uma nova etapa na vida escolar. De fato, observou-se que as participantes, ao pontuarem sobre o desenvolvimento infantil, conhecem e possuem o saber atento aos documentos legais, no tocante aos conhecimentos sobre a escola atrelados ao cuidar e educar, sendo oriundos da experiência e do saber curricular.

Por sinal, elas contam com uma prática pedagógica alicerçada nos saberes curriculares, disciplinares e da experiência, refletindo sobre suas ações e percebendo a interligação entre teoria e prática.

Para finalizar, sublinha-se que estudar a escola de educação infantil e os saberes da docência na escola contemporânea requer o entendimento de muitos aspectos dentro da escola, onde o professor é um eterno aprendiz, e em sua experiência, constitui saberes, sendo o chão da escola um campo rico deles.

Em face dessa realidade, esta pesquisadora aprendeu e reformulou seus saberes ao aprender com os participantes sobre seus saberes da experiência no cotidiano escolar. Ao focar na escola e nos saberes da docência, vislumbrou-se a complexidade da especificidade da escola de educação infantil e suas demandas.

Nesse sentido, outros estudos podem ser realizados no tocante aos saberes dos professores da educação infantil, que desenvolvem suas práticas no ambiente escolar com crianças pequenas, cuja sensibilidade no olhar e planejamento de sua aula promove uma prática pedagógica inclusiva.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir e subsidiar políticas públicas capazes de qualificar ainda mais a educação infantil, sobretudo no que tange à formação continuada dos professores, além daquelas relacionadas à formação inicial de professores, considerando que o curso de Pedagogia não consegue atender à demanda de formar um pedagogo com perfil multifacetado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Z. T. S. **Aprendizagem da docência**: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- ARIÈS, P. **1914-1984. História social da criança e da família**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2018. 196 p.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar. 1981. 224 p.
- ARCE, A. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.
- BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875/1887). *In*: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Práticas educativa: entre o essencialismo e a práxis. *In*: **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107- 117, jun./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. *In*: MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 247 p.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 344 p.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 242.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC: CONSED: UNDIME, 2018.
- BRASIL. 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**, 1, Brasília, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação Básica. **DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação Básica. **Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, MEC/SAB, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. GARMS, G. M. Z.; CUNHA, dez. 1996.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004. 317 p.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **O Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

CARDONA, M. **Educação de infância, formação e desenvolvimento profissional**. Edição Cosmos, 2006.

CARPINTEIRO, A. C.; ALMEIDA, J. G. **Módulo 10: teorias do espaço educativo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 106 p. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/profuncionario/10teorias_espaco_educativo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTINS, R. de C.; CAMARGO GARRANHANI, Marynelma. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 32, p. 37-56, jul. 2011. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4621/4564>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CUNHA, F. de S., FERST, E. M.; BEZERRA, N. J. F. **O ensino remoto na educação infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos**. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021. DOI <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2296>

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 1994. p. 16-22.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. 13. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 293 p.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Educação infantil de qualidade**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

FLÔR, Dalânea Cristina; Durli, Zenilde (org.). A gestão do Curso de Especialização em Educação infantil da UFSC. *In*: RAUPP, Marilene; DURLI, Zenilde, FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação infantil formação de professores**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. 255 p.

FERREIRA, A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: UFPR Educar, 2010. n. 36, p. 2138.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1993. 205 p.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997. 79 p. (Educação e Comunicação, 1).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2018. 143 p.

GERHARDT, T.; SOUSA, A. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

GUATHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLÇALVES, T.; GONÇALVES, T. **Reflexões sobre uma prática docente situada**: buscando novas perspectivas para a formação de professores. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Coringa Maria Grisolia; Dario Florrentini; Elisabet Monteiro Aguiar (orgs.) – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (coleção Leitura no Brasil)

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo escolar 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: 5 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_piaui_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1934. 200 p.

KULHMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 1999.

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

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

LANDIM, J. A.; COUTINHO, M. C. B.; SOBRAL, M. do S. C. **Os saberes docentes dos professores da educação infantil: a prática pedagógica entre o educar e o cuidar.** *Id on Line Rev.Mult. Psic.*, v. 13, n. 43, p. 128-138, 2019. ISSN 1981-1179.

LINHARES, J. M. **História social da infância.** Sobral: Faculdade Inta, 2016. 65 p.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. *In:* MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, S. de L.; MENEZES, A. B. O jardim de infância Aurea Barros: uma breve história. **Reserch, Society and Development**, v. 7, n. 8, 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. 340 p.

LEAL, A. Z. **Pedagogia entre la escuela de la razon y la escuela de la fabricación. Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea** [recurso eletrônico]: debates, discussões e proposições.

/ organização: Marielda Ferreira Pryjma e Ricardo Antunes de Sá. 1. ed. Curitiba, PR: EDUTFPR, 2022. p. 18-47.

LIZARDO, L. de A. M. **Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche.** 2020. 162 f. Tese (Doutorando em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, A. P. dos S. de; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; AMARAL, A. C. do. Epistemologia da prática na educação infantil: reflexões sobre interculturalidade e BNCC. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 939-952, 2022. DOI <https://doi.org/10.53660/CONJ-1006-N08>.

MORAIS, A. P. dos S. de; FRANÇA-CARVALHO, A. D. A mediação pedagógica e a construção de saberes necessários à formação inicial do pedagogo na UFPI. *In: VI CONEDU. Anais* [...]. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/64762>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** 3. ed. Atlas, 2015.

NÓVOA, A. *et al.* **Profissão professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. 191 p. (Ciências da Educação, 3).

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: Fundação Orsa, 2011. 102 p.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 246 p. (Projeto Político Pedagógico - PPP CMEI Vila Bandeirante, Teresina, PI: 2022).

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

RAU, M. C. T. D. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.** Curitiba, PR: Inter saberes, 2012. 318 p. (Série Metodologia).

REIS, R. A. S.; NUNES, M. G. **O pedagogo e suas áreas de atuação.** 1. ed. Ipatinga, MG: Editora Única, 2020. 137 p.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos, SP: UFSCar, 2002. 350 p.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013. 180 p.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. 287 p.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 304.

SILVA, I. R. C. da; FRANÇA-CARVALHO, A. D. As gerações da educação a distância: olhares sobre a avaliação. *Conjecturas*, v. 22, n. 3, p. 507-527, 2022. DOI <https://doi.org/10.53660/CONJ-796-D16>

SILVA, M. G. dos S. **A importância de friedrich froebel para a educação infantil**, Recanto das Letras, Artigo, Mogeiro – Paraíba, 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/4243695>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SOARES, F. C.; SUZUKI, J. C. **Fotografia e história oral**: imagem e memória na pesquisa com comunidades tradicionais. ‘Olhares sobre o processo investigativo’. Universidade Federal da Santa Maria, 2009. p. 1-34. Disponível em: Fernando e Júlio - USP_2.pdf (escolasaojorge.com.br). Acesso: 14 fev. 2021.

SOUSA, J. F. de; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39004-39018, jun. 2020.

SOUSA, J. da S. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola**. 154 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SCHON, D.; SOUZA, João Francisco de; BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia 40).

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 102 p.

TARDIF, M. **O trabalho docente**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares. Teresina: PMT, 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ntheeducinfantil/diretrizes-curriculares-de-teresina>. Acesso em: 17 jul. 2021.**

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. *In*: LA ROSA, J. (org.) **Psicologia**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 23-38.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Questionário Professor da Educação Infantil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



➤ **PESQUISA**

OS SABERES DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Prezado (a) Professor,

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo geral compreender os saberes da docência na escola de educação infantil contemporânea. Tendo os objetivos específicos: identificar o perfil dos professores da educação infantil; descrever a escola de educação infantil; caracterizar a prática pedagógica dos professores da educação infantil; e identificar os saberes dos professores da escola de educação infantil. Vale ressaltar que os dados construídos servirão de subsídios para a realização de uma pesquisa, que resultará posteriormente em publicação de uma dissertação de mestrado.

Nesta oportunidade, destacamos que sua participação no estudo propiciará a produção de conhecimentos sobre a escola de educação infantil e os saberes dos professores da educação infantil, bem como contribuirá para fomentar discussões e debates sobre os saberes da educação infantil e a formação de professores.

Agradecemos sua colaboração e solicitamos que leia atentamente as questões e responda, com a garantia de que sua identidade será preservada.

Teresina, _____ de _____ de 2022.

Ana Paula dos Santos de Moraes
 Mestrando em Educação- PPGE/UFPI
 E-mail: anynha.morais16@gmail.com

P	Nº.	
---	-----	--

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DADOS PESSOAIS

Sexo: () Feminino () Masculino	
Endereço:	
Cidade:	Estado:
E-mail:	
Telefone:	
Faixa Etária: () 20 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () Acima de 55 anos	

FORMAÇÃO ACADÊMICA

GRADUAÇÃO	
Curso de graduação:	Ano de conclusão do curso de graduação:
Instituição:	
GRADUAÇÃO	
Curso de graduação:	Ano de conclusão do curso de graduação:
Instituição:	
Pós-Graduação	
() Especialização. Área: _____	
() Mestrado. Área: _____	
() Doutorado. Área: _____	
() Pós-Doutorado. Área: _____	
Já fez algum curso de formação continuada ? Caso afirmativo, quais ?	

Quanto tempo de experiência na Educação Infantil ? Qual o vínculo empregatício ?	

PERGUNTAS DIRECIONADAS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

- 01- Na sua concepção como deve ser uma escola de Educação Infantil ?
- 02- Quais as características do professor da Educação Infantil ?
- 03- Para você o que o professor da Educação Infantil precisa saber?
- 04- Quais saberes são importantes para realizar um bom planejamento de aula na educação infantil ?
- 05- Quais saberes você adquiriu na formação inicial na graduação ?
- 06- Quais saberes você constituiu no exercício da profissão na escola de Educação Infantil?
- 07- Quais saberes são mobilizados no cotidiano da escola de Educação Infantil na sua prática pedagógica ?
- 08- Quais os desafios do ser professor da escola de Educação Infantil na contemporaneidade ?
- 09- Por que escolheu ser professor da Educação Infantil?
- 10- Descreva sua prática docente, como constituiu sua prática ?

APÊNDICE B – Diário de campo (Protocolo de observação participante)

DIÁRIO DE CAMPO A SENSIBILIDADE NO OLHAR REFLEXIVO	
Dia da observação: _____ Local da observação: _____ Duração da observação: _____ Características da amostra: _____	
Anotações descritivas	Anotações reflexivas
Questionamentos feitos durante a observação:	Respostas dadas aos questionamentos: