

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Vívian Cristina Menezes Pereira Batista

As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas
implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de
São Luís – MA

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Vívian Cristina Menezes Pereira Batista

As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas
implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de
São Luís – MA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestra Profissional em Educação: Formação de
Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Emilia
Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2021

Vívian Cristina Menezes Pereira Batista

As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de
São Luís – MA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (Orientadora)

Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Este trabalho é dedicado às crianças e aos professores do Maranhão. Que a soma de seus saberes traga, enfim, o amanhã.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que dedicaram suas vidas às três filhas e, com muito sacrifício, ofereceram o melhor que podiam para a sua educação. Não há palavras para expressar minha gratidão por tamanho esforço e dedicação.

Ao meu marido, Bruno Batista, por vibrar com minhas conquistas, acalmar meu espírito nos momentos de angústia e compreender as dificuldades do processo de mestrado.

Às minhas irmãs, Lílian e Lívian, que vibram e torcem pelo meu sucesso pessoal e profissional, como se fosse o delas.

À querida orientadora, Profa. Dra. Emilia Cipriano, pelas palavras de apoio e incentivo, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Às convidadas da banca de defesa, Profa. Dra. Maria Carmem Barbosa, a quem sempre admirei e que gentilmente atendeu ao pedido para analisar este trabalho, e Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passareli, pelo olhar criterioso e pelas sugestões assertivas durante a qualificação.

Aos professores do FORMEP com os quais partilhei momentos de estudo e reflexão e que, sem dúvida, tornaram-me uma profissional melhor, em especial, às professoras Vera Placco e Laurinda Ramalho de Almeida.

Aos queridos amigos do FORMEP, que me acompanharam na difícil jornada do mestrado e me proporcionaram uma vivência repleta de grandes momentos, em especial, ao Harley Sato, à Taís Romero, à Marcia Nielsen, à Maria Aparecida Silva, à Carla Ronco, à Joyce Rosset e à Gizele Caparroz.

Ao querido Humberto Silva, por sua ajuda, paciência e dedicação no processo burocrático que envolve a produção da dissertação de mestrado.

À Luciana Sigalla, pela leitura atenta, cuidadosa e pelas trocas construtivas durante o processo de revisão deste trabalho.

À minha querida diretora, Rosana Páscoa, pelos inúmeros aprendizados, pelo incentivo e, mais que tudo, por proporcionar profundas reflexões pedagógicas em nosso dia a dia.

À querida Lia Fonteles, dupla nos trabalhos da faculdade de Pedagogia, parceira nos diálogos reflexivos sobre educação e amiga que incentiva meus desafios, apoia minhas escolhas e vibra com minhas vitórias.

Às amigas Lorena Batista e Juliana Vidal, por estarem presentes em minhas conquistas e me darem força nos momentos difíceis.

À Karla Pinheiro, pela total disponibilidade e atenção durante todo este processo.

Às professoras da Educação Infantil participantes desta pesquisa que, em meio a um cotidiano intenso de trabalho, encontraram tempo para contribuir com este estudo e dialogar sobre sua prática pedagógica.

Ao Caetano, filho já muito amado que carrego em meu ventre e que espiou a escrita dessas últimas linhas.

A Deus, por tudo e por tanto, pela realização de um sonho antigo: o título de Mestra em Educação.

*Na roda do mundo
lá vai o menino.
O mundo é tão grande
e os homens tão sós.
De pena, o menino
começa a cantar.
(Cantigas afastam
as coisas escuras.)
[...]*

*Na roda do mundo,
mãos dadas aos homens,
lá vai o menino
rodando e cantando
cantigas que façam
o mundo mais manso
cantigas que façam
a vida mais justa,
cantigas que façam
os homens mais crianças.*

Thiago de Mello (1965, p. 85)

RESUMO

BATISTA, Vívian Cristina Menezes Pereira. **As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA.** 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral identificar as concepções de criança e docência das professoras de Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de São Luís, e suas implicações nas práticas educativas. A partir do objetivo geral, desdobraram-se como objetivos específicos: analisar as concepções de infância e docência nos discursos de um grupo de professoras de Educação Infantil; refletir sobre as concepções reveladas e suas relações com a prática educativa; explicitar os princípios para a construção de uma proposta formativa de professores. A realização da pesquisa justificou-se pela necessidade de revelar as concepções das professoras para a obtenção de subsídios que possibilitassem a apresentação dos princípios de uma proposta de formação docente, contribuindo, assim, com a formação continuada de professores e com a educação das crianças. Para tanto, utilizaram-se como referencial teórico acerca do olhar sobre a docência na infância os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2019), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) e Hoyuelos e Riera (2019), que consideram a criança como sujeito atuante, participativo em sua aprendizagem e co-construtor de cultura. O referencial teórico sobre formação docente fundamentou-se nos estudos de Tardif (2014) e Imbernón (2010), que defendem que a mudança da prática do professor só acontece a partir da discussão e da reflexão de problemáticas existentes na escola. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que atuam na Educação Infantil, na rede municipal de São Luís, Maranhão. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas e a análise, baseada na metodologia qualitativa Análise de Conteúdo, proposta por Franco (2005). Dentre os resultados revelados, destacaram-se: a imagem idealizada da criança com sujeito feliz e carinhoso; a ênfase na necessidade de a atuação do professor estar voltada para a transmissão de valores e conhecimentos que darão base à etapa escolar futura e à vida adulta; e a ausência de compreensão da formação continuada como atividade permanente do ofício de professor. Tais resultados permitiram concluir que os princípios para a proposta formativa, no contexto pesquisado, devem priorizar a reflexão da comunidade escolar sobre as necessidades e as especificidades das experiências na primeira infância, tendo a observação do cotidiano como elemento propulsor das mudanças na prática educativa.

Palavras-chave: Educação infantil. Criança. Docência. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

BATISTA, Vívian Cristina Menezes Pereira. **Teachers' conceptions about children and teaching in Early Childhood Education and its implications for pedagogical practice, in the context of a school in the municipal network of São Luís – MA.** 2021. 90 f. Dissertation (Professional Master in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This research, with a qualitative approach, had as general objective identify Early Childhood Education teacher's conceptions of children and teaching, in a municipal school of São Luís, and their implications for educational practices. From the general objective, there were developed as specific objectives: analyze the concepts of childhood and teaching in the speeches of a group of Early Childhood Education teachers; reflect on the revealed concepts and their relationship with educational practice; explain the principles for the construction of a teacher training proposal. The conduct of the research was justified by the need to reveal the teachers' conceptions to obtain subsidies that would enable the presentation of the principles of a teacher training proposal, thus contributing to the continued training of teachers and to children education. For this purpose, the studies of Dahlberg, Moss and Pence (2019), Formosinho and Oliveira-Formosinho (2018) and Hoyuelos and Riera (2019), who consider the child an active subject, participative in his learning and co-constructor of culture. The theoretical framework on teacher training was based on the studies of Tardif (2014) and Imbernón (2010), who argue that the change in teacher practice only happens from the discussion and reflection of problems existing in the school. The research subjects were four teachers who work in Early Childhood Education, in the municipal network of São Luís, Maranhão. Data collection was carried out through structured interviews and the analysis, based on the qualitative methodology Content Analysis, proposed by Franco (2005). Among the results revealed, the following stand out: the idealized image of the child as a happy and affectionate subject; the emphasis on the need for the teacher's performance to be focused on the transmission of values and knowledge that will base the future school stage and adult life; and the lack of understanding of continuing education as a permanent activity in the teaching profession. These results allowed us to conclude that the principles for the formative proposal, in the researched context, should prioritize the reflection of the school community on the needs and specificities of experiences in early childhood, with the observation of daily life as a driving element of changes in educational practice.

Keywords: Early childhood education. Child. Teaching. Continuing teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Corredor de acesso às salas

Figura 2 - Sala de Educação Infantil

Figura 3 - Armários das salas

Figura 4 - Brinquedos utilizados pelas crianças

Figura 5 - Recurso confeccionado pela professora

Figura 6 - Atividades das crianças expostas em sala

Figura 7 - Pátio aberto em frente às salas de Educação Infantil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados

Quadro 2 - Especificidades do olhar para a criança e a atuação do professor nas diferentes abordagens

Quadro 3 - Características dos saberes dos professores

Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Quadro 5 - Características dos sotaques do Bumba meu boi

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
E.V.A.	Etileno Acetato de Vinila (do inglês <i>Ethylene Vinyl Acetate</i>)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Pesquisas correlatas	21
2.2 Olhares para a criança e a infância	25
2.3 O lugar do professor da Educação Infantil: considerações sobre a prática	30
2.4 Concepções de formação	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 Contexto da pesquisa	38
3.1.1 O município de São Luís	38
3.1.2 Caracterização do bairro	39
3.1.3 Caracterização da instituição	41
3.1.4 Formação continuada dos professores no município de São Luís	45
3.2 Sujeitos da pesquisa	47
3.3 Instrumentos e percursos	51
3.3.1 Características da pesquisa	51
3.3.2 Coleta dos dados	52
3.3.3 Análise dos dados	52
4 ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1 Motivações para a escolha profissional	56
4.2 Concepção de criança	60
4.3 Definição do papel do professor e compreensão da atuação pedagógica	63
4.4 Formação inicial e continuada	67
5 PRINCÍPIOS DE UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
5.1 Especificidades do contexto escolar	73
5.2 Organização dos tempos e dos espaços	74
5.3 Observação das interações das crianças como base para a fundamentação da intencionalidade pedagógica	75
5.4 Documentação pedagógica: reflexão da comunidade escolar sobre as práticas educativas ..	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	87

1 INTRODUÇÃO

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a paciência na natureza de Deus.

Manoel de Barros (2015, p. 154)

Refletir sobre minha trajetória, até chegar ao que me trouxe ao chão das salas da Educação Infantil, perpassa por diferentes situações e episódios por mim vivenciados desde criança. Recordar esses fatos me fez entender as marcas que a infância deixa na vida das pessoas e aguçou meu interesse em realizar esta pesquisa.¹

Iniciei minha vida escolar aos quatro anos, em uma escola da rede privada, na cidade de São Luís, Maranhão. Era uma escola que atendia até o Ensino Médio, bastante ampla e com muito alunos. Ainda hoje, sempre que sinto o cheiro do giz de cera – tenho uma relação sinestésica com o aroma do giz –, lembro-me dessa escola, que cursei por três anos e da qual minha memória só guarda momentos prazerosos, além dos nomes das professoras: tia Andreia, tia Vera e tia Rosinha.

Com o passar dos anos, percebi que guardo profunda relação com essa fase da minha vida escolar. Lembro-me muito do parque da escola, da melhor amiguinha, da fila na cantina, dos ensaios para a festa junina, da diretora sentada em sua sala, e a gente passando pelo corredor bem devagar para ela não brigar; enfim, são muitos os detalhes que, nessa faixa etária (4 a 6 anos), marcaram minha vida escolar.

Quando fui para o Ensino Fundamental, meus pais optaram por uma escola mais próxima de casa, e lá concluí meus estudos. Ao final do Ensino Médio, como muitos estudantes, vi-me confusa quanto à carreira a seguir. Lembro-me de professores e familiares me indicarem áreas de maior projeção financeira, como Medicina e Direito, já que seria bobagem “desperdiçar” meus esforços e minha dedicação em um campo que não traria um bom retorno. Apesar disso, não dei ouvidos e fui pesquisar, em um caderno oferecido pela universidade, as ementas de cada curso.

O curso de Pedagogia imediatamente chamou minha atenção. De fato, não consigo explicar exatamente o porquê disso. Seria, talvez, pelo fato de meu avô ter sido professor? Ou

¹ Neste trabalho, a pesquisadora optou pelo emprego da 1ª pessoa do singular nos capítulos 1 e 6 e da 3ª pessoa nos demais capítulos.

por eu sempre gostar de estar na escola e de me envolver com os estudos? Não gosto de romantizar a escolha da profissão dizendo que “ela me escolheu”. Não, não foi assim. Mas, de maneira franca, não consigo precisar o que me levou a fazer a inscrição para esse curso no vestibular.

Ao terminar o Ensino Médio, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sempre fui bastante curiosa e, nesse período, costumava estar imersa em leituras, inclusive na leitura das obras indicadas pelos professores, preocupando-me em conhecer a fundo as teorias e as produções acadêmicas relativas aos assuntos discutidos.

Durante o curso, podíamos escolher um núcleo para aprofundamento, dentre três opções: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Infantil. A partir da escolha, teríamos disciplinas e estágios direcionados. Como a infância sempre me atraiu, principalmente a fase escolar, não tive dúvidas de que queria estudar a educação na primeira infância e de aprender sobre ela. A partir dessa escolha, percebi que teria a oportunidade de refletir sobre essa fase, com apoio dos aportes teóricos, e via essa oportunidade como uma experiência empolgante.

Para ser sincera, até pouco tempo, eu nem havia percebido que falava tanto dessa fase da minha vida; para mim, era bastante natural. Todavia, em uma roda de conversa, um amigo próximo comentou como eram corriqueiras, em diversos tipos de discussões, minhas falas sobre as memórias de minha infância. Desde então, passei a notar essa situação e a perceber minha paixão.

Ao escolher o núcleo de aprofundamento em Educação Infantil, aproximei-me das concepções de infância, nos diferentes períodos históricos, e de discussões relativas às propostas pedagógicas, aos saberes e aos fazeres dos professores e às práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças.

Dentre as leituras que mais me tocaram, destaco a obra de Phillip Ariès (1973) intitulada “História Social da Criança e da Família”, que aborda o sentimento e o olhar da sociedade para as crianças, no decorrer dos séculos, a partir da análise das obras de arte de cada período. Apesar das críticas sobre a limitação de o estudo focar apenas em imagens publicadas em livros de arte, deixando de lado os registros, os textos, a literatura e os tratados de Educação, ele surge como um marco precursor de um olhar para a história social da criança. Segundo Ariès (1973, p. 17), até o século XII, aproximadamente, “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

A partir do contato com a obra desse autor, passei a refletir sobre a maneira como

enxergamos a criança e sobre como é marcante o olhar da sociedade atual para o desenvolvimento infantil. A partir das leituras e da curiosidade acerca da atuação do professor na Educação Infantil, busquei experiências que ampliassem meu olhar a respeito da infância e da função da escola nessa etapa. Assim, logo iniciei um estágio, como professora auxiliar, em uma turma de crianças com três anos, em uma escola pequena de Educação Infantil, da rede privada de São Luís. Essa experiência foi fundamental para que eu tivesse a certeza, a partir da interação com as crianças pequenas, de meu interesse pela pesquisa relativa a essa faixa etária. A partir do contato com as crianças, passei a me dedicar intensamente a leituras sobre a educação na primeira infância.

Buscando experiências em um ambiente escolar mais amplo, iniciei um novo estágio, também na Educação Infantil, em uma escola privada de grande porte. No ano seguinte, já tendo concluído o curso de Pedagogia, assumi a turma de crianças de cinco anos dessa escola. Lembro-me de estar, nesse período, como professora recém-formada, envolvida no conflito sobre o caminho que minha prática deveria trilhar, sobre como lidar com as crianças e, ainda, sobre a concepção pedagógica a ser seguida. Talvez por isso, no primeiro ano de formada, eu tenha adquirido mais livros do que durante todo o curso de graduação.

Nessa época, em São Luís, os cursos e os congressos com pesquisadores da área da Educação eram muito escassos. Por muito tempo, chegaram a acontecer uma única vez ao ano e, por isso, eram caríssimos. Ainda assim, esforçava-me bastante para não perder a oportunidade de participar deles, mesmo que de forma sacrificada. Hoje, vejo essa participação como uma tentativa de buscar respostas às minhas inquietações e uma maneira de me aproximar das discussões recentes sobre a infância.

Após um ano de experiência como professora, assumi a coordenação pedagógica da Educação Infantil na mesma escola. Nesse momento, surgiram novos conflitos: assumir o papel de líder de um grupo de que eu já fazia parte como professora; não deixar que a relação de amizade influenciasse minha prática durante o exercício da nova função; assegurar ao grupo de professores e pais de alunos que, mesmo com pouca idade (23 anos), eu tinha condições de assumir aquela função. Sem dúvida, apesar desses e de outros conflitos, foi uma experiência gratificante e desafiadora, que contribuiu para minha prática e meu crescimento profissional.

Como coordenadora, tive oportunidade de vivenciar a prática educativa com crianças de 2 a 6 anos, de refletir sobre cada faixa etária e de sensibilizar pais, professores e direção pedagógica acerca das especificidades de cada grupo, das singularidades das crianças e, acima de tudo, da importância de se respeitar e valorizar o profissional da Educação Infantil.

Durante esse percurso, assumi o cargo de professora da Educação Infantil na rede

municipal de São Luís. Por cinco anos, atuei concomitantemente como professora na rede pública e coordenadora pedagógica na rede privada. Nesse período, percebi que as professoras nutriam diferentes olhares sobre a prática pedagógica, na Educação Infantil, e sobre as necessidades das crianças nessa fase. Algumas professoras voltavam-se mais ao cuidado físico e à higiene, outras focavam a preparação para o Ensino Fundamental e algumas compreendiam que a escola era um espaço para a criança brincar com segurança.

Lembro-me que, nessa época, eu não conseguia compreender, de fato, o que era realmente importante. Fiquei confusa com relação às reais necessidades das crianças e cheguei a pensar que, por serem de esferas distintas (pública e privada), elas eram diferentes e, assim, a prática pedagógica também deveria ser. Tal confusão e a vontade de novamente buscar a academia para refletir sobre essas e outras questões que envolvem a prática do professor de Educação Infantil levaram-me a ingressar no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na UFMA. Considero que esse curso foi um divisor de águas para minha prática e minha concepção sobre as necessidades das crianças. Nele, aproximei-me de estudos sobre a complexidade da atuação do professor e sobre o olhar que esse profissional tem da criança como sujeito produtor de cultura.

Ao concluir o curso, com um entendimento mais ampliado das concepções de criança e infância, passei a refletir sobre minha prática como professora e a dedicar esforços para levar essa reflexão às minhas colegas de trabalho. Logo desliguei-me da instituição privada e passei a trabalhar em período integral na escola pública. Nessa época, com base em minha experiência como coordenadora e, portanto, como formadora de professores, passei a organizar momentos de discussão sobre a prática e a postura do professor da Educação Infantil, buscando desmitificar a ideia de escolarização para as crianças dessa etapa escolar. Para isso, utilizava o dia da semana que era destinado ao planejamento dos professores na escola.

O intuito era refletir junto com as professoras sobre a criança como sujeito histórico-cultural, cuja individualidade deve ser respeitada, e sobre como nós, professores, poderíamos propor situações em que a criança pudesse atuar como protagonista de sua aprendizagem, sem nos ater à ideia de prepará-la para as séries posteriores ou de apenas cercá-la de cuidados. Lembro-me que as discussões eram permeadas de dúvidas sobre esse olhar e sobre se, dessa forma, as crianças teriam suas verdadeiras necessidades atendidas. Infelizmente, não foi possível dar continuidade a essas reflexões e ações formativas, dado que, por motivos particulares, precisei me mudar para a cidade de São Paulo.

Logo que cheguei à nova cidade, assumi a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil localizada no bairro de Perdizes. Tratava-se de uma escola particular de mais

de 40 anos, com uma proposta pedagógica bastante fundamentada, tendo à frente uma diretora que se preocupava verdadeiramente com o desenvolvimento infantil e com a criança como protagonista de sua aprendizagem, e que, por isso, investia bastante em formação docente.

Passei então a vivenciar um novo contexto: a criança vista como um sujeito ativo, e não como mera espectadora da atuação de um adulto. Eu percebia a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, social e, principalmente, emocional das crianças. Havia o interesse em propiciar situações nas quais as crianças pudessem, livremente, refletir e testar hipóteses sobre as questões que lhes eram apresentadas. A partir disso, passei a visualizar, de maneira geral, atuações de uma prática pedagógica que respeitava e valorizava as subjetividades infantis. É claro que dúvidas, inquietações e equívocos também aconteciam, mas, pela primeira vez, eu visualizava uma prática que colocava a criança como o centro da aprendizagem.

Buscando discutir as diferentes questões que emergiam no dia a dia da escola, passei a investir em momentos de formação, realizando reuniões com o grupo de professoras, observação de sala, atendimentos individuais, leituras, orientações conjuntas e diferentes estratégias para a reflexão sobre a prática. Foi então que, em meio às minhas várias inquietações sobre a prática como formadora, senti a necessidade de me aproximar novamente do contexto acadêmico, desenvolver-me profissionalmente com o apoio de diferentes pesquisadores e pensar a respeito da complexidade que norteia a atuação do professor. Para isso, busquei o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

No processo seletivo, depois de ser aprovada no exame escrito, a segunda e última etapa consistia em uma entrevista com alguns professores do curso. Lembro-me de, no dia, ao entrar na sala, ter-me surpreendido com a presença da mesma professora que, muitos anos atrás, naqueles congressos anuais em São Luís, eu ouvia com atenção e admiração: a professora Emilia Cipriano. Aquele reencontro, para mim, era a certeza de que eu estava buscando o caminho certo e de que minha aproximação do mundo acadêmico traria bons frutos.

Entrar no FORMEP e refletir sobre o contexto de minha pesquisa, que deveria ser voltada para a formação de professores, despertou em mim o interesse em contribuir com a formação dos professores de meu estado de origem. Sentia-me privilegiada por estar em São Paulo e bem próxima dos grandes pesquisadores e professores que sempre admirei. Poder voltar ao Maranhão e contribuir para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, da educação das crianças daquele lugar, tornou-se para mim algo de grande relevância, trazendo-me uma enorme realização pessoal. Assim, escolhi a cidade onde nasci e a primeira escola de Educação Infantil pública em que atuei para ser o foco desta pesquisa.

No mestrado, os questionamentos mais aprofundados sobre as questões da formação continuada levaram-me a pensar mais a fundo tanto nas implicações de nossas concepções em nossa prática pedagógica quanto na importância da formação continuada dos professores.

Com relação a isso, Tosatto (2015, p. 19) afirma que:

[...] concepções, significados, imagens diferentes compõem a visão dos professores que trabalham com as crianças, e esses olhares, certamente, determinam modos de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos. Assim, há diferenças entre as ações de um professor que concebe a criança como um ser incompleto – que ainda não sabe, não pode, não faz, mas que está sendo preparada para ser, saber e fazer – daquele que, por exemplo, acredita verdadeiramente nas potencialidades das crianças e as vê como alguém que já sabe, pode e faz com competência muitas coisas; alguém que se utiliza de linguagens criativas e inovadoras para compreender e dialogar com o mundo.

Portanto, o cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão e pela concepção que os professores têm da criança e de sua atuação docente. Essas ideias e esses discursos são construídos ao longo do tempo, a partir do contato com diferentes aportes teóricos, da experiência pessoal e dos conhecimentos construídos social e historicamente, ou seja, da cultura na qual os professores estão inseridos.

Para se pensar em propostas formativas de qualidade, é necessário levar o professor a refletir sobre sua atuação, já que as transformações da prática docente só acontecerão se ele ampliar sua consciência a respeito da maneira como atua. Conforme aponta Oliveira (2011), valorizar o trabalho docente implica dar aos professores condições para uma análise crítica do contexto em que realizam sua prática educativa.

Com o intuito de apresentar os princípios para uma proposta formativa aos professores de uma escola da rede municipal de São Luís, decidi pesquisar suas concepções sobre criança e docência na Educação Infantil. A partir da análise dos dados, busquei subsídios para compreender as questões mais pertinentes para a reflexão do grupo.

Nessa busca, trago a parceria daquela professora, e hoje orientadora, que esteve tanto em São Luís quanto em São Paulo, em momentos importantes e decisivos de minha vida profissional: a professora Emilia Cipriano.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as concepções de criança e docência das professoras de Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de São Luís, e suas implicações nas práticas educativas.

A partir disso, desdobram-se como objetivos específicos deste estudo:

- Analisar as concepções de infância e docência nos discursos de um grupo de professoras de Educação Infantil;
- Refletir sobre as concepções reveladas e suas relações com a prática educativa;
- Explicitar os princípios para a construção de uma proposta formativa de professores.

Além deste capítulo inicial, no qual apresento minha trajetória acadêmica e profissional, bem como o tema e os objetivos desta pesquisa, o trabalho segue organizado da seguinte maneira: o capítulo 2 aborda as contribuições advindas de cinco pesquisas cujos objetos de investigação assemelham-se ao do presente estudo. Em seguida, traz o referencial teórico pautado nas concepções de Dahlberg, Moss e Pence (2019), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) e Hoyuelos e Riera (2019) acerca do olhar sobre a docência na infância e nos estudos de Tardif (2014) e Imbernón (2010) sobre formação docente.

O capítulo 3 traz discussões e reflexões acerca da metodologia empregada, apresentando o contexto da pesquisa (município, bairro e instituição de ensino pesquisada) e a maneira como a formação continuada é realizada na rede municipal de ensino de São Luís. Em seguida, são apresentados os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise.

O capítulo 4 apresenta e discute os dados da pesquisa, com base nas categorias de análise criadas, na fundamentação teórica que embasa o estudo, nas concepções e nas ideias defendidas pela pesquisadora.

O capítulo 5 apresenta alguns princípios que podem nortear as reflexões dos professores para a atuação na docência em Educação Infantil, buscando servir como pontos de reflexão, e não como proposta central do processo formativo.

O capítulo 6 traz uma reflexão sobre os dados analisados e o caminho que esta investigação percorreu, constituindo-se, assim, as considerações finais da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as referências que fundamentaram este estudo, seguidas dos apêndices do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Manoel de Barros (2015, p. 151)

2.1 Pesquisas correlatas

O levantamento das pesquisas correlatas utilizadas neste trabalho foi realizado a partir da busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o uso das seguintes palavras-chave: concepções, criança, docência e formação.

Na primeira etapa do levantamento, foram encontrados 39 estudos, dentre teses e dissertações, divulgados nos últimos 11 anos. Destes, 13 não se aplicavam a esta pesquisa, por se referirem a outras etapas ou modalidades de ensino – como Ensino Fundamental, Educação Especial, dentre outras –, razão pela qual foram descartados. Assim, 26 estudos foram escolhidos para uma segunda etapa de análise (Apêndice A).

Essa segunda etapa consistiu na leitura dos resumos e dos textos introdutórios das 26 pesquisas, a partir da qual se observou que três dissertações e duas teses (Quadro 1) aproximavam-se mais do presente estudo, já que enfatizavam as concepções de criança e docência na Educação Infantil e faziam menção à prática pedagógica.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)					
Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Tipo	Ano
O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica	LA BANCA, Juliane Mendes Rosa	Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	2014
A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade	OLIVEIRA, Anatália Dejane Silva de	Profa. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	2007

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Tipo	Ano
Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios	COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da	Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Tese	2017
A supervalorização da prática como enunciado da docência na educação infantil	PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro	Profa. Dra. Maira Ferreira	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Dissertação	2018
Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche	RODRIGUES, Sílvia Adriana	Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese	2016

Fonte: elaborado pela autora.

A terceira e última etapa consistiu na leitura integral desses cinco estudos, tendo em vista seus objetos de pesquisa, suas contribuições para este trabalho e, principalmente, sua efetividade na prática formativa.

A pesquisa de La Banca (2014) teve por objetivo investigar a gênese e as concepções que fundamentam o trabalho do professor, na educação das crianças menores de seis anos. Para isso, foram tomados como unidade de análise os trabalhos que se referiam ao professor de Educação Infantil, apresentados entre 1998 e 2011 nas reuniões científicas promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A análise dos trabalhos desdobrou-se em dois eixos: formação docente e aspectos que caracterizam a docência. Com relação à formação, observou-se que a formação inicial e a continuada aparecem como ponto central no quadro de reivindicações e discussões da área. As principais indicações enunciadas foram: enfatizar o caráter escolar da Educação Infantil; conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil; defender o ensino como eixo das atividades pedagógicas, organizado intencionalmente com o intuito de abordar conteúdos das diferentes áreas, possibilitando à criança a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, e garantir que o professor tenha uma formação teórica que fundamentará de forma sólida seu trabalho.

O levantamento das pesquisas e das produções teóricas realizadas no Brasil feito por La Banca (2014) mostrou-se relevante, visto que evidenciou a importância da história para a compreensão das propostas didático-pedagógicas que se revelam na contemporaneidade. A

partir do que foi apresentado em sua pesquisa, percebe-se como as ideias e as concepções em torno da criança modificaram-se ao longo da história, de acordo com os diferentes modelos de sociedade que existiram, assim como a forma com que os adultos orientaram suas práticas educacionais.

La Banca (2014) revela o foco na formação docente como uma das demandas consideradas mais importantes para a área da educação brasileira, a partir do final do século XX, quando a formação inicial e a continuada surgiram como ponto central das reivindicações e das discussões. A pesquisadora ressalta, ainda, a inexistência, nesse período, de estudos com esse olhar para a região Norte e a representação de apenas três estados da região Nordeste. Tal consideração destaca como, de fato, mais do que nunca, é relevante a necessidade de pesquisas que revelem concepções e contribuam para a prática dos professores dessas regiões.

A pesquisa de Oliveira (2007), por sua vez, teve como objetivo avaliar a contribuição do curso de Pedagogia para a prática docente dos professores na Educação Infantil. Para isso, foi avaliado um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental e Séries Iniciais, de uma universidade pública de um dos estados do Nordeste. A pesquisa concluiu que, da forma como está organizado o projeto do referido curso, não são favorecidas as condições de formação necessárias para a construção do sentido de docência na Educação Infantil, na perspectiva da organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional.

Em sua pesquisa, Oliveira (2007) aponta que a formação inicial não traz subsídios suficientes para uma atuação pedagógica significativa. O estudo representa um avanço na produção científica, por trazer os dados do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste e enfatizar que a formação vivida no curso se mostra fragmentada e insuficiente, centrada em uma prática de ensino isolada do conjunto do trabalho pedagógico no qual se efetiva a Educação Infantil.

Entende-se, de acordo com a concepção de formação adotada na presente pesquisa, que se faz necessária a existência de um professor reflexivo em todo o seu processo de atuação. Nesse sentido, pesquisas como a de Oliveira (2007) contribuem para a compreensão da necessidade da formação contínua do professor, ao revelarem que a formação inicial é insuficiente para assistir a prática docente do professor de Educação Infantil e, ainda, que a busca pela qualidade na prática pedagógica constitui-se como temática relevante nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Já na pesquisa realizada por Costa (2017), a autora investigou a concepção das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e dos Centros de Educação

Infantil (CEIs), atentando-se aos elementos constituintes do trabalho docente com crianças de zero a três anos. Para tanto, realizou uma pesquisa teórica, documental e empírica, com a participação de 63 professoras, no período de 2015 a 2016, utilizando um vasto referencial teórico para a compreensão do trabalho docente, em uma perspectiva materialista histórico-dialética. A partir disso, concluiu que o trabalho docente com crianças de zero a três anos requer a ação intencional das profissionais em múltiplas dimensões, dentre as quais devem estar presentes a indissociabilidade do cuidar e do educar, o estabelecimento da rotina, o planejamento diário, a organização dos espaços e das atividades, a avaliação do próprio trabalho das professoras e as interações e mediações propiciadas.

Sem dúvida, dados como os apresentados por Costa (2017) são fundamentais para que se possa compreender quais elementos devem constituir a prática pedagógica eficaz no trabalho docente com as crianças pequenas. Tal compreensão é fundamental para o presente estudo, para que se possa focar o olhar na maneira como o professor lida com essas dimensões e na forma com que sua intencionalidade pedagógica é apresentada. Fica claro, ainda, que o binômio cuidar-educar – que, por muito tempo, foi considerado a principal categoria na prática do professor de Educação Infantil – é insuficiente para representar a docência com as crianças da Educação Infantil.

No caso da pesquisa de Penteado (2018), a autora centrou-se nos discursos que constituem a Educação Infantil e a docência em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, bem como nas práticas realizadas nessas escolas. O estudo teve como objetivo compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e de educação, bem como seus efeitos na identidade docente e nas práticas das professoras. A pesquisa evidenciou as percepções das professoras sobre sua formação profissional em cursos de graduação e de nível médio, envolvendo os conhecimentos da formação e os conhecimentos da prática, sendo o enunciado da supervalorização da prática, em detrimento da teoria, recorrente nas falas dessas docentes, o que tornou necessária a proposição de uma reflexão sobre a problemática dicotomia “teoria *versus* prática”, com vista a marcar a Educação Infantil como espaço e tempo de formação integral das crianças.

Em sua pesquisa, Penteado (2018) propôs a organização de um curso de formação continuada para professoras de EMEIs, que fomentou a reflexão sobre o potencial educativo das práticas realizadas nas escolas para promover o desenvolvimento integral das crianças. A investigação das concepções que subsidiaram as práticas dos professores foram os alicerces para isso, o que ampliou o olhar do corpo docente e permitiu a reflexão sobre o efeito do trabalho realizado com as crianças.

Esse tipo de pesquisa mostra-se relevante, por considerar as concepções e as práticas dos professores como ponto de partida para a proposta de formação continuada. Problematicar e analisar as situações de prática docente permitem ao professor utilizar os conhecimentos e os saberes adquiridos durante sua trajetória como ferramentas para a compreensão e o desenvolvimento profissional.

Por fim, a tese de Rodrigues (2016) apresentou um estudo sobre o ambiente educativo da creche, tomado como espaço de aprendizagens (de adultos e crianças), de compartilhamento e de produção de novos conhecimentos; um lugar de se viver a pequena infância. Tendo por objetivo compreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de promoção do desenvolvimento humano, a pesquisa buscou entender como os profissionais compreendem seu papel social. O estudo concluiu que a docência, nesse nível de ensino, edifica-se em um emaranhado de possibilidades mescladas, que ocorrem por muitas vias, ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor.

A pesquisa de Rodrigues (2016) mostra-se também bastante relevante, por estabelecer que existem diversas concepções – de criança, de infância e do papel do professor, por exemplo – que precisam ser superadas pelos professores que atuam nas creches. As múltiplas concepções, crenças, valores, ideias, reflexões e discursos dos professores são materializados em suas práticas cotidianas. Por isso, é fundamental investir em pesquisas que revelem a natureza da prática docente.

A partir de tudo o que foi exposto, ressalta-se a importância da presente investigação, que, além de identificar as concepções que as professoras participantes têm de criança e de docência na Educação Infantil, também almeja refletir sobre os caminhos da formação docente.

Ademais, a pesquisadora, autora deste estudo, tem uma profunda relação afetiva com o Maranhão, razão pela qual considera que seja de absoluta relevância investir em pesquisas educacionais voltadas à formação dos professores desse estado, que tem um dos piores índices educacionais no país. Conhecer as concepções que norteiam as práticas docentes é fundamental para estabelecer os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional.

2.2 Olhares para a criança e a infância

A importância da educação na primeira infância tem sido reconhecida a cada dia. Entretanto, esse reconhecimento é recente, por isso ainda há muitos questionamentos sobre as necessidades das crianças e a forma de atuação dos educadores na Educação Infantil.

Apesar de terem sido divulgados, desde o século XVII, estudos e contribuições de diferentes teóricos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como os de Montessori,

Froebel, Vigotsky, Piaget e Freinet, dentre outros, somente a partir da década de 1960 houve um aumento significativo de publicações na historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana sobre a criança e a prática pedagógica na Educação Infantil. Antes disso, os estudos e as publicações privilegiavam outras áreas, principalmente a Psicologia (KUHLMANN JR., 2010).

Sarmento e Gouvêa (2008) consideram que, por muito tempo, a criança foi tomada como objeto, por excelência, de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou com ciências como a Sociologia, a Antropologia e a História.

Nas últimas décadas, felizmente, as discussões sobre a infância e a criança foram e continuam sendo retomadas por pesquisadores de diversas áreas, em várias partes do mundo. Considera-se que essa temática precisa ser vista a partir de um olhar mais amplo, em que o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento permita a compreensão de sua importância e de seus impactos durante toda a vida.

A fusão desses conhecimentos e os avanços da neurociência aumentaram substancialmente a compreensão da importância do desenvolvimento infantil, principalmente nos seis primeiros anos de vida. Provavelmente, uma das descobertas mais significativas é que o desenvolvimento cerebral é influenciado tanto pela genética quanto pelo ambiente, o que torna as interações e as experiências oferecidas às crianças de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Pelo fato de sua relevância ter sido reconhecida há pouco tempo, a busca por uma educação de qualidade na primeira infância tem sido uma questão recorrente na perspectiva pós-moderna. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 36) afirma que:

[...] os sistemas de Educação Infantil de diferentes países divergem quanto ao percentual de crianças atendidas nas diversas faixas etárias que compõem, aos níveis de investimentos feitos, aos princípios pedagógicos defendidos, aos objetivos educacionais propostos, às formas de organização das turmas, dos espaços, dos horários e das atividades cotidianas dos adultos e crianças de cada instituição.

Segundo a autora, essas diferenças são decorrentes da heterogeneidade das tradições culturais, políticas, históricas e sociais que permeiam cada região, além das concepções a respeito da função da proposta educativa para a Educação Infantil. Dentre outros fatores, as concepções dos professores sobre a criança e a docência na Educação Infantil trazem impactos diretos à atuação pedagógica.

Com relação à prática educativa realizada com as crianças, Hoyuelos e Riera (2019) consideram que não nos relacionamos da mesma forma se acreditamos que as crianças são vasos vazios para preencher, ou se, em vez disso, nós as consideramos sábias e competentes. São

nossas crenças, nossas experiências, nossa cultura e nossa formação que ditam, consciente e inconscientemente, nossa atuação.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) apresentam os seguintes pressupostos para a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da concepção e do olhar do adulto sobre a criança: 1) a criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura; 2) a criança como inocente; 3) a criança pequena como Natureza; 4) a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho e 5) a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura.

O primeiro pressuposto defende a ideia de que a criança deve ser vista como um sujeito passivo, que deve ser “equipado” com os conhecimentos e os valores culturais da sociedade em que está inserido. A infância é considerada uma fase de preparação para a etapa seguinte que, por ser mais importante, precisa estar cercada de adultos que lhe promovam bases sólidas para extrair o máximo da educação primária, como na área da alfabetização e da aritmética.

Nessa perspectiva, são propostas às crianças atividades padronizadas, pouco significativas para sua experiência pessoal, realizadas de forma rígida e que pressupõem um produto final que não traz as marcas individuais da criança. Essa atuação, além de pobre de interações e experiências, torna a criança espectadora de uma prática centralizada no adulto.

No que se refere ao segundo pressuposto, Dahlberg, Moss e Pence (2019) relatam como a ingenuidade e a inocência da criança geraram nos adultos o desejo de protegê-las das mazelas do mundo. Assim, constrói-se um ambiente de proteção e segurança. A esse respeito, Oliveira (2011, p. 44) comenta que:

[...] na verdade, a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominantemente na pedagogia como a de alguém muito frágil. Estudos em psicologia e em psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumento de constituição e veiculação de significações.

Esse olhar sobre o cuidado, a proteção e a fragilidade das crianças implica uma prática pedagógica baseada nos cuidados físicos e no atendimento às necessidades básicas para o desenvolvimento, como alimentação e higiene. Há uma preocupação com a proteção e a segurança física da criança, mas pouca atenção é dada ao seu desenvolvimento cognitivo.

A partir da segunda metade do século XX, a pediatra húngara Emmi Pikler passou a mostrar um novo olhar sobre a prática dos cuidados com as crianças bem pequenas, que evidenciava uma maneira sensível e ética de cuidar delas.

Falk (2010, p. 18) aponta que o adulto, na abordagem Pikler:

[...] não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la nas suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que em lugar de contribuir para atividade e necessidade de autonomia da criança a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual.

Sem dúvida, esse olhar e interesse do adulto sobre os cuidados com a criança, junto com o respeito pelo ritmo individual e a promoção da autonomia, a partir da liberdade de movimentos, configuram um novo paradigma sobre os cuidados na primeira infância.

O terceiro pressuposto traz o entendimento da criança pequena como natureza, ou seja, como um ser com propriedades universais, cujo desenvolvimento é determinado pela biologia, a partir de um processo inato. Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 66) afirmam ainda que tal construção:

[...] produz uma criança pequena que é mais natural do que social, fenômeno abstraído e descontextualizado, essencializado e normalizado, definido por meio de noções abstratas de maturidade ou por meio de estágios de desenvolvimento. A influência da cultura e da atividade das crianças é igualmente descontada, deixando o “individual”, que se desenvolve por meio de processos naturais e autônomos, descontextualizado.

Nessa perspectiva, não há, na atuação do professor, o objetivo de propiciar situações coletivas para que a criança se desenvolva a partir da interação com o outro e com o meio. A criança é vista com um sujeito que vai passar por uma sequência de estágios biológicos que constituem um caminho até a maturidade. Como já dito, os avanços das neurociências evidenciam a importância das interações com o meio e com o outro para o desenvolvimento cognitivo.

O quarto pressuposto defende que as crianças adquirem uma outra construção como fator de suprimento do mercado de trabalho, já que é necessário garantir a atuação da mãe como mão de obra participativa. Para isso, deve ser proporcionado às crianças um cuidado alternativo, para que o trabalho feminino seja realizado com tranquilidade.

Como se pode notar, os quatro pressupostos apresentados consideram a criança como sujeito passivo, fraco e dependente. Esse olhar é traduzido em uma prática na qual a aprendizagem é centrada no professor, sendo a criança mera espectadora. Vale mencionar que tais pressupostos vão de encontro à perspectiva teórica do sociointeracionismo, segundo a qual o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil deve ser o de proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Em consonância com tal perspectiva, o quinto e último pressuposto apresentado por

Dahlberg, Moss e Pence (2019) considera a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Assim, surge um novo entendimento das crianças e de seu envolvimento na prática pedagógica. Nessa estrutura, elas surgem como atores sociais, com direito a participar da construção de suas próprias vidas.

Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 71) afirmam que, desde o início da vida, a criança pequena:

[...] emerge como co-construtor, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual.

Segundo essa concepção, a criança é vista como um sujeito potente, e sua aprendizagem não aparece como um ato cognitivo individual, realizado isoladamente; pelo contrário, é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual a criança constrói conhecimento e dá significado ao mundo, juntamente com os adultos e com as outras crianças.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, Loris Malaguzzi, educador italiano, interessou-se pela construção de uma nova escola e dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática: um grupo de professores de várias linhas e especialidades que trabalhou junto por anos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Em sua abordagem, denominada Reggio Emilia, as crianças têm suas ações e aprendizagens documentadas a partir do olhar do educador. Para evidenciar e valorizar os processos infantis, a observação da interação das crianças entre si, em seus contextos de brincadeiras, surge como um princípio fundamental para conhecer melhor, compreender e gerar novas situações de aprendizagem (HOYUELOS; RIERA, 2019). Nessa concepção, a criança é entendida como sujeito social ativo na busca do conhecimento, em que estão alicerçadas as práticas pedagógicas consideradas de qualidade.

Entende-se, portanto, que é nesse olhar sobre a criança como sujeito de sua aprendizagem que deve estar alicerçada a prática do professor da Educação Infantil, considerando, obviamente, que sua atuação tem implicações, segundo os diferentes critérios que devem ser adequados à realidade e à cultura de cada local.

Acerca desse novo olhar, Formosinho (2018, p. 9) comenta que:

A difusão de novas ideias pedagógicas no século XIX e, principalmente, nos primórdios do século XX, introduz novas concepções sobre a infância e os seus direitos. Esta difusão promove movimentos pedagógicos e escolas de pensamento que

assumem como finalidade o desenvolvimento integrado e a aprendizagem holística das crianças e promovem a sua concretização no cotidiano pedagógico.

Nas instituições de Educação Infantil, o debate se faz, ainda, sobre a autonomia das instituições em elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico e sobre a necessidade de oferecer uma educação de qualidade. A esse propósito, Oliveira (2011, p. 19) afirma que “a consideração de que o direito da criança à educação não se desvincula da qualidade dessa experiência intensificou a discussão de questões relativas às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores e às práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças”.

Durante muito tempo, a atuação da professora de Educação Infantil foi marcada por concepções relacionadas às ideias de gostar de criança, dom, vocação ou, até mesmo, de que bastava ser mulher e, de preferência, mãe. Caso a pessoa apresentasse essas características, não seria necessário pensar em uma formação profissional para ela.

Entretanto, refletir sobre a qualidade da Educação Infantil pressupõe considerar o lugar que a criança ocupa na prática do professor, e como ele entende seu papel de docente dessa criança. Assim, ao olhar para a criança e para a infância, dando a elas um lugar e um valor, as ciências e as pesquisas pedagógicas consideram e reivindicam os direitos da criança em vivenciar a primeira etapa de sua vida com experiências que lhe sejam significativas e potencializem sua própria cultura da infância.

A esse respeito, Hoyuelos (2019a, p. 157) afirma que: “Falar de cultura da infância implica reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir”.

A partir dessas considerações, o próximo tópico apresentará algumas perspectivas pedagógicas nas quais a criança é vista como sujeito de sua aprendizagem e a forma como se desenvolve a atuação do professor em cada uma delas.

2.3 O lugar do professor da Educação Infantil: considerações sobre a prática

A partir dos avanços sobre a importância da Educação Infantil e da consideração de que o direito da criança a essa educação não se desvincula da qualidade da experiência, tem-se intensificado a discussão acerca dos saberes e dos fazeres dos professores, de sua prática junto às crianças.

A Educação Infantil, como direito da educação básica, ao romper com a visão assistencialista, requer dos professores um aprofundamento teórico que fundamente sua atuação e lhes dê subsídios para realizar uma prática pedagógica significativa para o desenvolvimento

da criança. Para isso, eles podem se apoiar em algumas propostas pedagógicas de atuação com as crianças, não como modelos, mas como pontos de referência para discussão e aprofundamento da relação participativa da criança com sua aprendizagem. Tal reflexão não tem o intuito de deixar de lado a liberdade pedagógica dos profissionais e a liberdade de escolha das famílias, mas apresentar formas de atuação que considerem as crianças como ativas em seu processo de aprendizagem.

Nessa direção, na obra organizada por Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), os diferentes autores apresentam sete perspectivas da prática pedagógica com as crianças pequenas que as consideram como sujeitos participativos de sua aprendizagem. São elas: 1) Pedagogia-em-Participação; 2) Abordagem HighScope; 3) Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia; 4) Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna; 5) Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied; 6) Projeto Educativo de San Miniato e 7) Pedagogia dos Detalhes de Pikler-Lóczy.

Como o intuito é focar a atuação do professor a partir dessa concepção de criança como sujeito participativo, as informações a seguir (Quadro 2) foram organizadas para facilitar a compreensão da atuação desse profissional em cada um dos modelos pedagógicos citados.

Quadro 2 - Especificidades do olhar para a criança e a atuação do professor nas diferentes abordagens

ABORDAGEM	OLHAR PARA A CRIANÇA	ATUAÇÃO DO PROFESSOR
Pedagogia-em-Participação	É um sujeito portador de impulsos, interesses e motivações, que cria intencionalidades e propósitos: sentindo, pensando, explorando, comunicando, expressando e narrando.	A mediação pedagógica surge como uma função profissional, quando o educador sabe silenciar-se; sabe suspender a própria voz para dar espaço à voz da criança.
HighScope	A iniciativa e a aprendizagem pela ação constituem os núcleos centrais da filosofia HighScope. Os indicadores do desenvolvimento encontram-se associados ao conceito de aprendizagem ativa.	O adulto tem que oferecer apoio direto à criança ou incentivo à interação entre os pares. Para isso, deve garantir uma observação contínua e atenta da criança, no sentido de compreender como e quando poderá atuar na zona de desenvolvimento.
Reggio Emilia	Um dos pontos cruciais dessa abordagem é a imagem da criança como competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e de aprender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, os materiais, os objetos e as pessoas. A criança é vista como competente para levantar hipóteses, testar suas ideias, investigar e produzir conhecimento.	Proporcionar um ambiente educativo que reconhece e valoriza, de forma igualitária, todas as linguagens e, assim, criar oportunidades para a criança desenvolver todas as suas extraordinárias potencialidades. A dimensão estética é peça fundamental para os processos de pesquisa e de investigação que envolvem as crianças e os adultos.

ABORDAGEM	OLHAR PARA A CRIANÇA	ATUAÇÃO DO PROFESSOR
Movimento da Escola Moderna Portuguesa	A criança é vista como sujeito competente e semelhante ao adulto, necessitando ser respeitada. Seu protagonismo é fundamentado a partir de sua inserção, mediada pelo adulto e por seus pares, no mundo cultural. Nessa inserção, deve ser reconhecido seu modo de agir, de interagir e de atribuir significados, tornando-se sujeito cooperativo de seu processo de humanização.	A gestão dos processos de aprendizagem é realizada a partir da cooperação entre os participantes. Dá-se uma importância fundamental à comunicação, por se considerar que a aprendizagem e a apropriação da cultura são processos sociais, construídos a partir da discussão e da construção de novos significados.
Elinor Goldschmied	A criança deve ser respeitada como indivíduo, escutada e considerada seriamente em seu direito à expressão de opiniões e à participação na tomada de decisões.	A centralidade do vínculo entre os educadores e as crianças é a base da abordagem. As relações exigem continuidade e constância no nível das interações, assim como atenção individualizada a cada criança e às suas idiossincrasias, o que se chama, na abordagem, de pessoa-chave.
San Miniato	A criança é vista como uma pessoa rica, competente e detentora de direitos. É reconhecida como cidadão importante no momento presente, e não por aquilo que pode vir a se tornar. Esse protagonismo infantil implica um olhar do adulto para a criança que respeite sua identidade e confie em suas capacidades.	Sua ação se baseia mais em organizar contextos estruturantes do que em fornecer estímulos diretos às atividades das crianças; mais na capacidade de reconhecer e de desenvolver a diversidade de estilos comportamentais das crianças do que no desejo de as conduzir em direção a comportamentos e ações bem definidos e preestabelecidos; mais na atenção ao processo, no modo como desenvolvem a ação, do que na necessidade de definir o nível de desenvolvimento baseado em parâmetros considerados normais.
Pikler-Lóczy	Indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibrados, confortáveis e, especialmente, que devem ser tratados com respeito.	Garantir um espaço em que a atividade autônoma e o movimento livre sejam garantidos. O adulto deve construir o mais alto grau de consciência sobre suas intervenções. O respeito à criança se efetiva na qualidade de sua interação com ela.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Oliveira-Formosinho e Araújo (2018).

Se cada uma dessas perspectivas pedagógicas for analisada individualmente, podem ser observados referenciais teóricos específicos, princípios e valores construídos a partir do processo educativo. Com base disso, são fundamentadas práticas relacionadas à organização dos espaços e dos tempos, à postura do professor, à participação e ao envolvimento das famílias, às formas de acompanhar a expressão da criança na atividade, dentre outras ações.

Cada uma dessas abordagens surgiu a partir de diferentes necessidades, o que foi determinante para o estabelecimento de seus pressupostos. O intuito aqui não é defender ou apresentar um modelo como o melhor a ser seguido, mas ressaltar que as pesquisas e as linhas teóricas mais recentes evidenciam a participação ativa da criança no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Apesar de suas especificidades, as sete perspectivas mencionadas têm em comum o olhar para uma criança ativa e participativa. Em todas elas, a uniformidade do comportamento e a existência de um padrão de conhecimento não têm espaço. Sobre isso, Formosinho (2018, p. 23) complementa que:

[...] os modelos pedagógicos participativos apelam a uma pedagogia da infância baseada na equidade que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade. De facto, é preciso conquistar a ideia de equidade – responder a cada um de acordo com sua identidade, assumindo as diferenças psicológicas, sociais e culturais desde o nascimento como parte integrante da vida e da aprendizagem. Qualidade e equidade são duas faces da mesma moeda.

Dessa forma, em contextos complexos e dinâmicos, atuações pedagógicas vêm surgindo com vistas a garantir a qualidade e o respeito às especificidades dos sujeitos e da cultura em que estão inseridos. Por isso, essas abordagens não podem ser consideradas “livros de receitas” a serem seguidos, mas inspirações e pontos de referência para a realização de uma prática reflexiva na qual o contexto, a cultura local e as especificidades das crianças sejam considerados.

Na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade de ensino, os professores contribuem diretamente com seus saberes, seus valores e suas experiências. São suas concepções que alimentam e direcionam sua prática e atuação pedagógica. Por essa razão, na busca de uma educação de qualidade, torna-se essencial a realização de pesquisas alicerçadas na atuação profissional do professor e, a partir delas, a elaboração de propostas formativas embasadas em suas necessidades.

A respeito disso, Oliveira-Formosinho (2018, p. 30) reitera que:

[...] a profissionalização do professor da Educação Infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também na experiência com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional.

Defendendo essa perspectiva teórica, esta pesquisa busca contribuir com uma reflexão acerca da atuação da prática do professor de Educação Infantil, que revela suas concepções sobre criança e sobre seu papel como docente dessa faixa escolar.

Com relação à mudança da prática a partir da formação dos professores, Imbernón (2011, p. 39) conclui que:

[...] muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Dessa forma, no próximo tópico serão discutidas as concepções de formação e as formas como esta pesquisa compreende esse processo.

2.4 Concepções de formação

A partir da construção teórica sobre o lugar que a criança deve ocupar como protagonista de sua aprendizagem, em que suas múltiplas linguagens e expressões precisam ser consideradas, surge a necessidade de refletir sobre a docência, nesse novo cenário. Olhar para essa criança exige olhar também para o profissional que atua diretamente com ela.

No tocante à mudança de paradigma sobre o ensino e a prática docente, Imbernón (2011, p. 12) considera que:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional de educação diferente.

Sendo assim, desponta como uma característica primordial a capacidade reflexiva do professor sobre sua atuação. Nesse contexto, a formação continuada na escola assume um papel que vai além de mera atualização de conteúdos ou práticas, transformando-se em um espaço no qual o grupo pode participar, adquirir novos conhecimentos, discutir as questões de sua atuação e refletir sobre situações práticas reais.

Quando se fala em formação, faz-se referência à educação e à cultura, ao conjunto de conhecimentos que foram construídos no decorrer dos anos e ao acervo que cada indivíduo

acumulou a partir de suas vivências e experiências pessoais. Assim, entra-se no terreno dos valores e dos símbolos, em um processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo, singular e social, histórico e concreto (ALMEIDA, 2012).

Ao refletir sobre a temática da profissionalização do ofício de professor, surge, entre diversos questionamentos, compreender os saberes que são mobilizados e que alicerçam a prática pedagógica. A diversidade dos saberes existe devido à pluralidade de experiências (pessoais, culturais e profissionais) que o professor vivencia e que, no decorrer de sua vida profissional, constituem sua identidade.

Segundo Tardif (2014, p. 11), “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”.

O autor defende que a prática profissional docente acontece a partir da mobilização de diferentes saberes, os quais são oriundos das experiências vividas pelos professores, em diferentes dimensões, e que são incorporados, modificados e adaptados em função dos momentos e das fases da carreira, ao longo de sua história profissional, na qual aprendem a ensinar fazendo seu trabalho.

Pela relevância das contribuições de Tardif (2014), as informações a seguir (Quadro 3) foram organizadas para se explicitar em que consiste cada um dos saberes docentes, segundo o autor.

Quadro 3 - Características dos saberes dos professores

SABERES	CARACTERÍSTICA
Da formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).
Disciplinares	Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas instituições de ensino superior, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.
Curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os valores sociais por ela definidos. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
Experienciais	Baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, brotam da experiência do professor e são validados por ela. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Tardif (2014).

As múltiplas articulações entre a prática e os saberes docentes fazem dos professores um grupo social que depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, como condição para a efetivação de sua prática.

Ao considerar a formação de professores, Imbernón (2010) defende que não podemos separar a formação do contexto de trabalho porque, caso contrário, nos enganaríamos em nosso discurso; ou seja, nem tudo o que se explica serve para todos, nem se aplica a todos os lugares. Nesse sentido, o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Essa concepção de formação no contexto de trabalho é fundamental, pois favorece ao professor a reflexão sobre sua prática, a tomada de consciência sobre suas ações e o conhecimento do contexto escolar em que atua.

Com relação à mudança da prática, Garrido (2014) considera que, para isso, faz-se necessário reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, lançando olhares questionadores para as práticas que são familiares e que parecem verdadeiras ou impossíveis de serem modificadas. Essa mudança, por si só, já é bastante complexa e transformadora, uma vez que implica alterar o que antes se considerava certo.

No tocante à especificidade do professor da Educação Infantil, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 246) ressaltam que:

[...] temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também, aprendendo com ela.

Conforme apontam alguns estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais para as mudanças que se desejam na sociedade, as quais não acontecerão se os docentes não forem valorizados e respeitados, mesmo que as inovações pedagógicas e as propostas curriculares nas escolares sejam as melhores possíveis. Por isso, faz-se essencial o investimento na formação profissional docente.

No que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil, Riera (2019) pontua que a observação das crianças durante a ação educativa surge como uma estratégia para melhorar a prática pedagógica, respeitando as especificidades e a cultura das crianças. A autora explica que:

A finalidade da observação é compreender para poder ajustar as intervenções de modo adequado, porque, se nos propomos a elaborar um modelo útil para analisar e interpretar as situações educativas, é, sem dúvida, para potencializar a própria cultura da infância e para acompanhar adequadamente a forma que cada criança tem de dar sentido ao seu conhecer. A observação e a análise do observado deveriam nos servir para propormos mudanças no projeto das propostas educativas, regulá-las e melhorá-las, levando em conta não apenas o processo das crianças, mas também, nossa intervenção e nossa atitude (RIERA, 2019, p. 84).

Sendo assim, é necessário pensar na diversidade de práticas e saberes presentes nos diferentes contextos escolares. No momento de formação docente, é preciso considerar e significar esse contexto e oferecer ferramentas para que o professor possa ressignificar sua prática.

Nesse sentido, esta pesquisa busca revelar, a partir de entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil, quais são suas concepções sobre docência e criança e, a partir disso, apresentar caminhos para uma proposta formativa que leve em consideração o contexto histórico, a prática e a experiência desse grupo de professoras.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, especificamente, as professoras participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta dos dados e a metodologia de análise.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois.

Manoel de Barros (2018, p. 28)

3.1 Contexto da pesquisa

3.1.1 O município de São Luís

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís, capital do Maranhão. Conforme mencionado, essa escolha se deu pelo fato de a pesquisadora sentir profunda responsabilidade em contribuir para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, da educação das crianças de sua cidade natal. Ao sair de seu estado e seguir em busca de seu desenvolvimento profissional, sentiu ser um compromisso colaborar para ampliar o olhar de seus colegas sobre a ação docente.

São Luís é uma cidade insular situada no Nordeste brasileiro. Sua população tem raízes afrodescendentes, indígenas, portuguesas e árabes, totalizando 1.108.975 habitantes, de acordo com o mais recente censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Diante de tantas influências, a cidade ganhou diversos epítetos ao longo da história, como: “A única capital brasileira fundada pelos franceses”, “Cidade dos azulejos” – em referência à herança da arquitetura portuguesa – e “A Atenas brasileira” – que remete ao final do século XIX, devido à presença de grandes escritores locais, que ganharam destaque nos movimentos literários do país, dentre eles Aluísio Azevedo, Graça Aranha e Artur de Azevedo.

Há, ainda, o carinhoso apelido “Jamaica brasileira”, em homenagem ao amor da população pelo *reggae*, ritmo caribenho que ganhou o coração da cidade em meados do século XX, sendo, ainda hoje, a alma do povo ludovicense.

Em 1997, a cidade recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o título de “Patrimônio Cultural da Humanidade”, devido a seu homogêneo conjunto arquitetônico colonial. O Tambor-de-Crioula, uma das manifestações culturais mais importantes do Maranhão, herança dos povos africanos escravizados no estado, também tem maciça presença na capital e, em 2007, passou a ser reconhecido como Patrimônio Imaterial Brasileiro.

Apesar de toda riqueza cultural e natural, São Luís vive um paradoxo entre suas potencialidades e a qualidade de vida da população. Nas últimas décadas, a cidade presenciou um crescimento populacional expressivo e desordenado, resultado direto da não concretização de políticas públicas nas áreas social e econômica.

Com relação ao ritmo de crescimento dos municípios do Maranhão, Rabelo, Louzeiro e Rodrigues (2013, s/p) comentam que, no estado:

[...] são recorrentes as cidades que crescem sem planejamentos prévios, ocasionando a acentuação dos aspectos negativos como ausência de saneamento básico, baixos indicadores sociais, violência urbana, dentre outros. Estes aspectos comprometem direta e/ou indiretamente, a qualidade de vida dos cidadãos.

Os 32 quilômetros de orla da cidade são margeados por prédios de luxo, mansões suntuosas, bares e restaurantes de padrão cada vez mais cosmopolita. Em contrapartida, parte significativa da população ocupa as regiões de mangue, vivendo em moradias precárias conhecidas como palafitas.

São Luís, que ocupa a 26ª posição dentre os municípios mais ricos do Brasil (com PIB de R\$ 26,326 milhões), ocupa a 1.309ª posição em PIB *per capita* (R\$ 27.226,41), escancarando sua enorme desigualdade (IBGE, 2017a).

Sendo assim, é natural esperar que, no contexto dessa cidade, que apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,768 (IBGE, 2010) e mortalidade infantil de 17,31 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2017b), a Educação também receba sua parcela de mazelas e particularidades, que serão devidamente apresentadas mais adiante.

3.1.2 Caracterização do bairro

A escola na qual a pesquisa foi realizada está situada no bairro do Jaracaty, localizado logo após a ponte sobre o Rio Anil, que liga a região do centro histórico da cidade a uma das

áreas mais modernas do município. Em suas proximidades, está localizado um dos maiores *shopping centers* da cidade, que é bastante frequentado por toda a população.

Muitas moradias do bairro, devido à sua proximidade do rio, situam-se em área de mangue. Essas moradias, chamadas “palafitas”, são construídas com estacas de madeira, a uma altura relativa do nível das águas, e costumam ter apenas um cômodo.

Em dias de chuvas, o quantitativo de crianças na escola costuma ser muito baixo, pois o aumento do nível das águas impossibilita que as famílias saiam de suas casas. O trajeto entre as casas e a área de terra firme é realizado por um caminho que conta com uma única estaca de madeira, uma espécie de ponte que, com as chuvas, fica submersa nas águas.

Além dessas dificuldades, tais construções não têm a mínima estrutura sanitária e contam com energia elétrica instalada de forma clandestina, cuja fiação, por vezes, gera acidentes na comunidade. Vale abrir parênteses aqui e mencionar que a pesquisadora teve uma aluna de três anos que, ao ligar o ventilador na tomada, recebeu uma descarga elétrica muito alta e acabou não resistindo.

Não são poucos os relatos sobre a vida sofrida e cheia de limitações, nessa região da cidade. Certa vez, a pesquisadora questionou a mãe de um aluno por não ir buscá-lo na escola. A criança, de três anos, voltava para casa com o irmão, de seis. Os dois atravessavam sozinhos uma das avenidas mais movimentadas da capital. A justificativa da mãe era que, caso saísse de casa, os vizinhos iriam roubar seus eletrodomésticos, já que a área da cozinha, incluindo a porta, não havia resistido e caíra no rio.

Além disso, por várias vezes, a pesquisadora ouviu as crianças falarem da prisão de familiares e conhecidos como algo corriqueiro, sem se mostrarem surpresas quando ocorriam prisões ou assassinatos na região. No pátio aberto da escola, onde acontecia o recreio, era comum a pesquisadora e demais pessoas avistarem o sobrevoo de helicópteros da polícia que buscavam por fugitivos ou pessoas que tinham cometido delitos na região. Quando ouviam o som da aeronave, as crianças corriam para as salas de aula assustadas e diziam que precisavam fugir da polícia, pois “ela prendia e matava”.

Vale mencionar ainda que, com um sistema de saneamento básico precário, é bastante comum a comunidade que vive no entorno da escola ser acometida de doenças relacionadas à falta de cuidados e de higiene, como dengue e *chicungunya*, transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*.

3.1.3 Caracterização da instituição

Fundada no ano de 2005, a unidade escolar atende cerca de 120 alunos da Educação Infantil (3 a 5 anos) e 200 alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (6 a 10 anos). A escola tem cerca de 39 funcionários, dentre professores, coordenadores e diretores (por segmento), auxiliares de limpeza, auxiliar administrativo, cozinheira, secretária escolar, porteiros e vigias noturnos.

Sua infraestrutura abrange 3 salas de Educação Infantil, 5 salas de Ensino Fundamental, 1 sala de recursos (que atende os alunos dos dois segmentos), 4 banheiros (divididos entre masculino e feminino, cada um com 6 boxes individuais com vasos sanitários), sala dos professores com banheiro, sala da direção com banheiro, sala da secretaria escolar, biblioteca, refeitório, cozinha, pátio aberto cimentado e pátio interno coberto.

Na imagem a seguir, pode-se observar um dos corredores que dá acesso às salas de aula (Figura 1).

Figura 1 - Corredor de acesso às salas



Fonte: acervo da autora (fotografia).

As salas destinadas às turmas de Educação Infantil têm configuração padrão e possuem de cerca de 35 m². Contam com quatro ventiladores de parede e janelões vazados por toda extensão da parede lateral, que permitem a circulação de ar (Figura 2). Ainda assim, pelo fato de o clima da região ser predominantemente quente, o calor e o tempo abafado se fazem presentes durante a maior parte do ano.

Figura 2 - Sala de Educação Infantil



Fonte: acervo da autora (fotografia).

O mobiliário das salas é composto de mesas e cadeiras com altura adequada às crianças; por sua organização em formato de flor (Figura 2), permite que as atividades sejam realizadas em grupo. Vale mencionar que, durante a visita da pesquisadora à escola, ela observou que, em uma sala, o mobiliário não tinha essa configuração, estando organizado com as mesas e as cadeiras isoladas umas das outras, em formato de “U”, de frente para o quadro da professora.

As salas têm, ainda, na altura do professor, um quadro que é metade verde (para uso de giz) e metade branco (para uso de caneta). Em algumas salas, há armário fechado (com a trava quebrada), para guardar materiais, e estantes, para organização das atividades das crianças (Figura 3).

Figura 3 - Armários das salas



Fonte: acervo da autora (fotografia).

Figura 6 - Atividades das crianças expostas em sala



Fonte: acervo da autora (fotografia).

Em frente às salas, há um pátio aberto cimentado (Figura 7), que é utilizado pelas três turmas da Educação Infantil, simultaneamente, no horário destinado ao recreio. Em dias de chuva, o recreio é realizado em uma das salas.

Figura 7 - Pátio aberto em frente às salas de Educação Infantil



Fonte: acervo da autora (fotografia).

3.1.4 Formação continuada dos professores no município de São Luís

No município de São Luís, o atendimento à infância está relacionado à expansão das escolas comunitárias. Mesmo que essas escolas, de modo geral, sejam financiadas em parte pelo poder público, a responsabilidade maior fica a cargo da iniciativa popular. Essas instituições têm grandes dificuldades para exercer com qualidade seu atendimento, tais como: espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados, cobrança de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas (LOPES; TAVARES, 2007).

De acordo com o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014-2017 (SEDUC, s/d), dados do IBGE (2010) e do Censo Escolar (2016) apontam que a população estimada de crianças de 0 a 3 anos, no Maranhão, era de 529.685 em 2016, sendo que, desse número, somente 101.921 (19,24%) foram matriculadas em creches, revelando que um grande quantitativo de crianças dessa faixa etária mantinha-se fora da Educação Infantil.

Atualmente, o município de São Luís conta com 77 unidades de educação básica, que atendem, prioritariamente, crianças de 3 a 5 anos na Educação Infantil. Dessas unidades, 25 estão situadas na zona rural e 52, na zona urbana. No total, elas atendem 12.718 crianças e têm um quadro docente composto de 743 profissionais. Apenas duas escolas da rede municipal atendem crianças com 2 anos; as demais, apenas a partir de 3 anos. É importante frisar ainda que a minoria dessas escolas tem estrutura física adequada para o atendimento².

Esses dados revelam a necessidade emergente de políticas públicas para a Educação Infantil, principalmente no que tange à ampliação do atendimento em rede pública das crianças de 0 a 3 anos.

No período em que a pesquisadora foi professora da rede municipal de São Luís, a formação continuada de professores era realizada de duas formas: 1) a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) lançava, no início do ano, cursos para o primeiro e o segundo semestres, com temas variados (contação de histórias, leitura e escrita, afetividade, dentre outros), nos quais os professores se inscreviam. Na conclusão de cada curso, os participantes recebiam certificados que contribuíam para sua progressão na carreira, a partir do acúmulo de pontos sobre as formações realizadas; 2) a coordenadora pedagógica de cada escola recebia o roteiro de formação diretamente da SEMED e o replicava em sua escola. Ambas as possibilidades eram

² Informações fornecidas pessoalmente à autora pela equipe de estatísticas da SEDUC, com base nos dados do Censo Escolar 2019, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

decorrentes, portanto, de temas que a SEMED elencava como importantes e prioritários para serem discutidos e abordados em todas as escolas da rede.

Além das formações oferecidas pela SEMED, havia alguns cursos e congressos realizados pela iniciativa privada, que aconteciam eventualmente. Por serem escassos, os valores eram altos e apenas uma parcela dos profissionais da Educação – normalmente, os professores de escolas particulares – conseguia participar.

O cenário da formação continuada no município de São Luís continua bem parecido. Recentemente, a SEMED firmou parceria com uma organização não governamental (ONG) que oferece, uma vez por mês, palestras com temas escolhidos pela Secretaria, que são ministradas aos professores da rede municipal por professores da UFMA. O foco dessas formações são as rotinas de leitura e escrita, focando na pré-alfabetização, como atividades permanentes nas turmas de crianças de 5 anos, para que elas cheguem ao Ensino Fundamental com menos dificuldades. Participam dessas formações a coordenadora pedagógica da escola e uma professora atuante na docência das crianças de 5 anos. Ao retornarem para seu dia a dia na escola, ambas têm o encargo de serem multiplicadoras do que aprenderam na formação.

Ainda são mantidas as reuniões bimestrais das coordenadoras pedagógicas com a equipe de formadoras da SEMED. Nessas reuniões, são realizados estudos e discussões acerca de diversos temas que envolvem a rotina da Educação Infantil, mas não há mais a obrigatoriedade de estes serem repassados em momentos de formação para os professores da escola.

O único momento que surge como exigência de atividade a ser repassada para o grupo de professoras diz respeito à Semana Pedagógica, quando, no início do ano letivo, há pausa nas atividades de atendimento às crianças para que a equipe escolar se envolva em uma formação específica do segmento. Nesse caso, a SEMED elenca quais temas devem ser contemplados, organiza o material da formação (dos recursos midiáticos aos materiais impressos entregues aos professores) e fiscaliza, a partir de visitas pontuais dos formadores, se os conteúdos estão sendo discutidos.

Assim, percebe-se que as propostas formativas existentes no município ainda são realizadas, em parte, na contramão do que Tardif (2014) pontua ser mais eficaz para a mudança da prática do professor, uma vez que os saberes desse profissional não são considerados, as problemáticas da escola não são pensadas e não há participação ativa do professor, que vira mero espectador e “consumidor” de teorias.

A respeito disso, Imbernón (2011, p. 9) salienta que:

Realizar formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

Defendendo essa concepção, o presente estudo busca, a partir da realização de entrevistas com professoras de Educação Infantil e a análise de suas ideias, apresentar os princípios de uma proposta formativa baseada na prática dessas docentes e nas problemáticas existentes em seu contexto escolar.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Para este estudo, foram realizadas entrevistas (Apêndice B) com quatro professoras de Educação Infantil da escola campo de pesquisa, que atuam com crianças de três a cinco anos e têm mais de cinco anos de docência nessa faixa etária.

Para a seleção das professoras participantes, alguns aspectos teóricos referentes à identidade profissional docente foram considerados. O primeiro deles é que, de acordo com Marcelo García (2010), a construção dessa identidade tem início quando o sujeito, futuro professor, ainda é estudante na escola. Tal construção consolida-se, a princípio, na formação inicial, mas prolonga-se durante todo o exercício profissional docente. O autor ressalta que essa identidade não surge automaticamente, como resultado da titulação; ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. Isso requer um processo individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

O segundo aspecto a ser destacado é que, segundo Tardif (2014), é no início da carreira, nos primeiros cinco anos, que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental, que tende a se transformar, em seguida, em uma maneira pessoal de ensinar, em “macetes” da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.

Assim, para a seleção das docentes participantes, definiu-se esse período (até cinco anos de docência) como de total relevância para se atingir o objetivo proposto nesta pesquisa.

A seguir, serão apresentadas algumas informações acerca dessas professoras, quais sejam: identificação (nome fictício e idade), formação inicial e ano de conclusão, pós-graduação e ano de conclusão, tempo de docência e tempo de docência na Educação Infantil (Quadro 4).

Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL (Ano)	PÓS-GRADUAÇÃO (Ano)	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Orquestra	39 anos	Pedagogia (2007)	Gestão e Supervisão Escolar (2008) Psicopedagogia (2011)	16 anos	16 anos
Matraca	40 anos	Pedagogia (2006)	Psicopedagogia (2006) Educação Especial (2007)	18 anos	17 anos
Baixada	42 anos	Pedagogia (2004)	Gestão e supervisão escolar (2008)	20 anos	5 anos
Zabumba	57 anos	Pedagogia (2015)	Educação Infantil (2015)	13 anos	12 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação aos nomes fictícios escolhidos para as participantes, eles correspondem aos sotaques do Bumba meu boi, dança folclórica típica do Maranhão.

É impossível escrever sobre São Luís do Maranhão e não mencionar a festa mais popular da cidade: o Bumba meu boi. No mês de junho, mais intensamente, os maranhenses vivenciam os ritmos e as danças da festa junina e são convidados a guarnecer o boi que, no dizer local, é um chamado para juntar o povo em torno dele. Mas durante todo o ano, em lugares específicos da cidade, pode-se ouvir o som dos tambores e assistir às danças e às apresentações dos grupos populares envolvidos com esse ritmo.

E é assim, ao som das toadas dos tambores e das matracas, do movimento dos vestidos floridos rodados e ao redor do boi, que a população, desde muito cedo, aprende o ritmo e a cultura do estado.

Silveira (2018, p. 13) considera que:

O bumba-meu-boi, ou simplesmente boi, é a mais recorrente e conhecida manifestação cultural do estado do Maranhão. Um auto popular religioso, que mistura influências indígenas, europeias e africanas, simbolizando as principais etnias formadoras do povo brasileiro, num relato popular e dramatizado das relações sociais entre patrão e subalternos.

Ainda que o Bumba meu boi esteja relacionado à dança e à musicalidade, vale destacar que os brincantes não dançam, mas brincam em torno da figura do boi, e esse brincar torna-se uma atividade popular e de devoção (COELHO; ALENCAR, 2015).

O Bumba meu boi do Maranhão tem subgrupos organizados pelo que se chama de “sotaques”, que são vistos como um estilo individual. Com relação a essa classificação, Albernaz (2012, p. 2) afirma que:

Os sotaques do bumba-meu-boi são elaborados como estratégias classificatórias que se baseiam em características distintas do folguedo e de afirmação de pertencimento, bem em como significados específicos relativos à tradição. Constatamos que cada sotaque fornece um parâmetro de tradição, que norteia a aceitação de inovações.

As informações apresentadas a seguir (Quadro 5) possibilitam uma melhor compreensão das características dos sotaques:

Quadro 5 - Características dos sotaques do Bumba meu boi

SOTAQUE	CARACTERÍSTICAS
Zabumba	É marcado pela presença da percussão rústica e cadenciada. O ritmo aos brincantes é proposto a partir dos pandeirinhos e das zambumbas (grandes tambores).
Matraca	O principal instrumento são as matracas, que são confeccionadas em madeira, cujo som vem da batida de uma matraca na outra. Sua principal característica é a desorganização do ritmo marcante e descontraído.
Baixada	Utiliza os mesmos instrumentos do sotaque de Matraca, diferenciando-se por ter um ritmo mais preguiçoso e dolente.
Orquestra	É um sotaque relativamente novo. Utiliza instrumentos de sopros, metais e cordas, facilitando o surgimento de coreografias.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Coelho e Alencar (2015).

É importante frisar que, para a população, a identificação desses ritmos acontece de maneira natural. Vale mencionar ainda que, ao longo dos anos, novos subgrupos têm surgido, mas os quatro sotaques apresentados são os mais conhecidos popularmente.

Para nomear os sujeitos desta pesquisa, foram escolhidos os sotaques do Bumba meu boi, com o intuito de apresentar aos leitores as características marcantes da cultura maranhense. Para essa escolha, a pesquisadora realizou, repetidas vezes, a leitura das entrevistas, buscando identificar e relacionar, de forma sutil, as falas das professoras (ritmo da fala, tom de voz e características gestuais subjetivas) às características dos sotaques.

A seguir, são apresentadas as participantes, a partir de seus respectivos sotaques³:

1. **Zabumba:** durante a entrevista, a professora apresentou em sua fala o enaltecimento dos valores cristãos em sala de aula, como forma de assegurar que as crianças recebam uma educação que envolva respeito, que se tornem “uma boa pessoa” e que considerem a obediência aos mais velhos. Gestos e pequenas expressões populares relacionadas à religião também estavam presentes em seu discurso, como “Graças a Deus” e “Se Deus quiser”.

O sotaque de zabumba, de ritmo cadente, foi escolhido para nomear a professora em virtude de, nas letras de suas toadas, apresentar cânticos religiosos que se manifestam na religião afro-brasileira. As mensagens de algumas músicas, enfatizam o discurso religioso, como no trecho a seguir: “O Espírito Santo vai demonstrar seu poder. Minha vaqueirada! É hora, vou guarnecer. O Espírito Santo vai demonstrar seu poder. Minha vaqueirada! É hora, vou guarnecer. O Santo vai nos proteger, o Santo vai nos proteger, na hora que eu cantar pra guarnecer” (Bumba meu boi de Guimarães, sotaque de zabumba).

2. **Matraca:** de fala acelerada e intenso uso gestual das mãos para se expressar, a professora que recebeu esse sotaque para sua identificação mostrou-se bastante agitada durante a entrevista, comportamento também manifestado na interação com os alunos, em momentos presenciados pela pesquisadora.

As batidas desorganizadas e intensas das madeiras (matracas), que caracterizam esse ritmo, surgem como analogia à fala acelerada da professora. Durante a entrevista, por vezes, ela mudava o foco do que era questionado, para exemplificar situações que fugiam da pergunta, sendo necessário que a pesquisadora retomasse o que tinha sido questionado, para que pudesse obter suas respostas.

3. **Baixada:** apresentando uma fala lenta e demonstrando pouco interesse em fornecer dados mais expressivos sobre suas ideias e os caminhos que a levaram à docência, a professora assim nomeada mostrou-se mais comedida em suas respostas e apresentou

³ As características dos sotaques foram extraídas de Albernaz (2012).

certa ansiedade em finalizar a entrevista. O sotaque de baixada caracteriza-se pelos rajados (nome dado aos brincantes), que usam um chapéu de aba enorme virada para cima, bordada e adornada com penas de emas. Os instrumentos de destaque são o pandeirão e a matraca. Os pandeirões, menores que os usados no sotaque de matraca, são segurados pelo tocador, na altura da perna. As matracas são sempre pequenas, tocadas por alguns brincantes do cordão. O ritmo da música é mais lento do que o do sotaque de matraca. O sotaque de baixada é considerado neutro, do ponto de vista do gênero, portanto comporta características masculinas e femininas.

4. **Orquestra:** com uma fala acelerada e ideias, algumas vezes, confusas sobre sua prática pedagógica, durante a entrevista, a professora que recebeu esse sotaque para sua identificação apresentou seu interesse em seguir um caminho diferente da docência. O sotaque de orquestra caracteriza-se por trazer sons que não são comuns ao ritmo do Bumba meu boi, como a sanfona e os instrumentos de sopro. Essa escolha aconteceu em virtude de, durante a entrevista, a professora ter suscitado pontos sobre novos caminhos a seguir em sua vida profissional, alterando completamente o percurso inicial.

3.3 Instrumentos e percursos

3.3.1 Características da pesquisa

Como já foi exposto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem por objetivo identificar as concepções de criança e docência das professoras de Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de São Luís, e suas implicações nas práticas educativas, para, a partir disso, apresentar os princípios de uma proposta formativa de professores.

É importante frisar que a abordagem qualitativa não tem como finalidade apresentar opiniões. Seu foco é, principalmente, explorar as concepções sobre o tema investigado. Por isso, faz-se necessário o olhar atento e dedicado do pesquisador às falas dos sujeitos participantes, para que ele defina as categorias de análise que serão relevantes para atingir o objetivo proposto na pesquisa.

A respeito da pesquisa de abordagem qualitativa, Minayo (2013, p. 79-80) considera que esta:

[...] não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que

tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social, e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna dos grupos.

A partir dessas considerações iniciais sobre as características da pesquisa, a seguir, serão apresentados os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.3.2 Coleta dos dados

Conforme mencionado, para este estudo, foram realizadas entrevistas (Apêndice B) com quatro professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de três a cinco anos e têm mais de cinco anos de docência nessa faixa etária. As entrevistas aconteceram no horário destinado ao recreio, momento em que, no contexto pesquisado, as brincadeiras das crianças são livres e não há nenhum tipo de intervenção dos professores. Dessa forma, as entrevistas constituíram o corpo principal para a análise dos dados.

A grande vantagem da entrevista, se comparada a outras técnicas, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Uma entrevista bem realizada possibilita o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas complexos e de escolhas nitidamente pessoais (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

A partir dos dados coletados, foi realizada a análise, que será descrita a seguir.

3.3.3 Análise dos dados

Buscando atender aos objetivos desta pesquisa, escolheu-se a Análise de Conteúdo como técnica de investigação dos dados coletados nas entrevistas. De acordo com Franco (2005, p. 13) “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Dessa forma, para a análise dos dados apresentados, foi considerado, além do efetivamente dito, também o não dito, com tudo que envolve as suas subjetividades.

Segundo a autora, na análise, a categorização dos dados “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos [...]. Em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdos” (FRANCO, 2005, p. 57).

Para isso, a autora considera que dois caminhos podem ser seguidos: 1) categorias criadas *a priori* e 2) categorias que não são definidas *a priori*. Nesta pesquisa, utilizou-se o primeiro, uma vez que as categorias e seus respectivos indicadores foram predeterminados em função da busca de respostas específicas pela pesquisadora.

Com base nisso, a partir da escuta minuciosa das entrevistas e da cuidadosa transcrição das falas, foram criadas quatro categorias, que serviram para a análise dos dados das entrevistas, buscando atender aos objetivos desta pesquisa. São elas:

1. Motivações para a escolha profissional;
2. Concepção de criança;
3. Definição do papel do professor e compreensão da atuação pedagógica;
4. Formação inicial e continuada.

Assim, tais categorias buscaram responder aos seguintes questionamentos:

- Quais motivos levaram as participantes a ser professoras e, posteriormente, docentes de Educação Infantil? (Categoria 1: Motivações para a escolha profissional);
- De que forma elas compreendem o papel da educação para as crianças? (Categoria 2: Concepção de criança);
- De que forma veem a criança no contexto escolar? (Categoria 2: Concepção de criança);
- Quais devem ser as ações docentes do professor de Educação Infantil? (Categoria 3: Definição do papel do professor e compreensão da atuação pedagógica);
- Quais são as lembranças das participantes de sua vivência, quando crianças, na Educação Infantil? (Categoria 4: Formação inicial e continuada)
- De que forma as participantes buscam seu desenvolvimento profissional? (Categoria 4: Formação inicial e continuada)

O passo seguinte foi a identificação dos indicadores em cada categoria, conforme segue:

1ª categoria: Motivações para a escolha profissional

Indicadores (Ingresso na docência):

- Interesse em transmitir conhecimentos
- Influência familiar (memória afetiva)
- Curso viável para ingressar na faculdade
- Visão de mercado (mais fácil para conseguir emprego)

- Identificação com as crianças

Indicadores (Docência na Educação Infantil):

- Casualidade (próximo à residência)
- Casualidade (vaga disponível após retorno de licença)
- Interesse durante o estudo de disciplinas específicas
- Afinidade

2ª categoria: Concepção de criança

Indicadores:

- Sinônimo de felicidade e brincadeira
- Sujeitos carinhosos
- Espertas e vivas para questões negativas

3ª categoria: Definição do papel do professor e compreensão da atuação pedagógica

Indicadores:

- Proporcionar momentos de ludicidade e brincadeiras
- Oferecer situações de experiências
- Nortear / encaminhar para a vida adulta
- Deixar a criança ser livre
- Construir conhecimentos junto com as crianças
- Desenvolver a coordenação motora fina
- Explorar o olhar artístico

4ª categoria: Formação inicial e continuada

Indicadores:

- Ensino rígido, baseado na memorização
- Foco na questão cognitiva durante a Educação Infantil
- Lembrança marcante da brincadeira durante a vida escolar

- Participação nas formações que acontecem na escola
- Busca por cursos específicos de seu interesse
- Interesse depende da disponibilidade existente no momento de vida
- Prioridade em estudos de outra área para trocar de profissão

Por fim, foram elaborados quadros de categorização, nos quais constam excertos de depoimentos das professoras, as categorias de análise e seus respectivos indicadores. Um desses quadros encontra-se no final deste trabalho (Apêndice C).

4 ANÁLISE DOS DADOS

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes.

Manoel de Barros (2018, p. 48)

4.1 Motivações para a escolha profissional

Nesta pesquisa, a partir da análise da categoria “Motivações para a escolha profissional”, é possível perceber que, muitas vezes, a motivação para seguir a carreira docente não surgiu por decisão inicial das professoras. Fatores externos, como influência familiar, preocupação com a inserção no mercado de trabalho e curso alternativo para ingresso na faculdade, foram os pontos que surgiram para justificar a trajetória escolhida.

Segundo Tardif (2014), a docência é uma profissão que permite o contato do futuro professor com ela, por um longo período, desde a infância. Assim, a vivência escolar marca e pode influenciar a vida dos discentes. A escolha por essa profissão envolve valores trazidos culturalmente e que, possivelmente, desencadeiam a profissionalização docente.

No caso da professora Matraca, isso foi ainda mais intenso, já que, além da experiência escolar, ela conviveu com professores no ambiente familiar:

Eu sempre brinquei muito, sempre fui cercada de criança. A minha família é muito grande. Então eu sempre brinquei de professora. Minha mãe foi professora, minha avó foi professora, meu avô era professor, minha tia-avó era professora. E eu tenho uma memória afetiva muito bonita na fazenda do meu avô e da minha avó; no final da tarde, eles alfabetizando os trabalhadores. Eu tenho essa memória afetiva muito forte. (Professora Matraca)⁴

Ainda assim, em outro momento, a professora Matraca relata que sua ideia inicial não era a docência, mas a falta de apoio familiar levou-a a essa escolha:

O que eu queria mesmo era ser psicóloga, para trabalhar com crianças, mas ninguém nunca me apoiou. A segunda opção era ser juíza, na área da infância, mas eu também não consegui passar para Direito. No ano que eu passei para Pedagogia, eu teria

⁴ Com o objetivo de diferenciar visualmente as falas das professoras das citações dos autores que compõem o referencial teórico deste estudo, a pesquisadora optou por grafá-las em itálico e deslocadas dos parágrafos, inclusive as falas “curtas”, ou seja, as que continham até três linhas.

passado para Direito, se eu tivesse feito, por causa dos pontos. Como já tava com um ano e meio que eu fazia e não passava, aí eu optei por Pedagogia. (Professora Matraca)

Em toda a sua fala, a docente explicita sua afinidade e seu interesse em trabalhar com crianças, mas, devido à falta de apoio familiar e à necessidade de ingressar na faculdade, optou pelo curso de Pedagogia.

A professora Orquestra, por sua vez, relata que sua escolha se deu a partir da preocupação com a inserção no mercado de trabalho, principalmente, no serviço público:

Pra realidade do Maranhão, para você trabalhar no serviço público, ou você vai ser professora ou policial. Se você fizer algo relacionado à música ou arte, não tem trabalho, não tem serviço. Para fazer administração, tem poucas empresas. Então, de acordo com a realidade daqui, eu me coloquei mais no mercado de trabalho pra ser professora. (Professora Orquestra)

A docente considera que seu objetivo principal não era a docência e que as oportunidades no mercado de trabalho foram determinantes na escolha da profissão docente. É importante ressaltar que o funcionalismo público tem sido, ao longo dos anos, fonte de grande interesse da população maranhense, que busca estabilidade e segurança financeira.

O depoimento de Orquestra confirma o que Almeida, Tartuce e Nunes (2014, p. 105) perceberam ao estudar os fatores ligados à atratividade da carreira docente. As autoras apontam que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que se vive.

Durante a entrevista, a professora Orquestra pontuou, ainda, estar vivenciando uma fase de transição profissional, pois está cursando Direito e pretende abandonar a docência, após 16 anos de atuação, em busca de melhor remuneração.

As professoras Baixada e Zabumba, explicitando o interesse pela área docente e pela ideia de transmitir conhecimentos, apresentaram motivações próprias em suas escolhas:

Na verdade, desde pequena sempre gostei muito de brincar de professora; foi uma coisa que foi aflorando em mim desde criança. Eu colocava minhas bonecas para brincar; isso foi crescendo e fui tendo essa visão de querer ser professora, porque eu gostava muito de lidar com criança e eu gostava dessa questão de estar passando e transmitindo o conhecimento. Eu fui crescendo com isso na cabeça e acabei que segui a carreira de professora. (Professora Baixada)

Porque eu acho muito bom a gente transmitir o conhecimento e o que a gente aprende. (Professora Zabumba)

Em seu depoimento, a professora Baixada expressa a preferência, na infância, pelas brincadeiras como professora e o interesse em estar próxima às crianças. Complementa essa motivação, ainda, seu interesse em transmitir o conhecimento, assim como a professora Zabumba.

A construção social do professor como a figura que transmite conhecimentos é presente desde os primórdios desse ofício. A ideia de ser o detentor dos saberes e ter a função de repassar isso aos alunos, como vimos nos relatos das professoras, atrai e desperta o interesse pela profissão. Em contrapartida, essa concepção que coloca o professor no centro da aprendizagem tem sido questionada já há alguns anos nas propostas pedagógicas que consideram a criança como sujeito ativo.

Com relação a isso, Formosinho (2018, p. 10) ressalta que se rejeita “a concepção da criança passiva, folha em branco, mera receptora de ensino. Rejeitam-se espaços educativos considerados como locais onde as crianças estão sempre em silêncio, apenas a ouvir, com escassa comunicação entre elas”.

Nesse contexto, ao se pensar em propostas de formação de professores de Educação Infantil, faz-se necessário refletir, ainda, sobre a forma como as professoras percebem sua atuação pedagógica e o que realmente é considerado importante nessa fase da vida.

No que diz respeito aos diferentes caminhos que levaram essas duas profissionais à docência na Educação Infantil, elas afirmam que essa escolha não se deu de forma planejada:

Educação infantil nem foi bem eu que escolhi, porque eu tinha feito concurso para as séries iniciais, e a escola mais próxima era de Educação Infantil. Aí fiquei na Educação Infantil. (Professora Zabumba)

Na verdade, eu não escolhi a Educação Infantil. Quando eu voltei de licença maternidade, só tinha vaga aqui na escola em Educação Infantil, então eu tive que pegar a vaga que tinha. Até porque a escola pra mim é mais próxima da minha casa. Então eu fui me adaptando e acho que a Educação Infantil que me escolheu. Não foi uma opção; não foi porque eu comecei com a Educação Infantil. Eu era do Fundamental, saí de licença maternidade e quando eu voltei, fui pra Educação Infantil. (Professora Baixada)

Nesses relatos, as professoras afirmam ter ido atuar na Educação Infantil pela oportunidade de estarem próximas de casa, sem terem conhecimento prévio do trabalho, o que explicita a ideia de que suas escolhas se deram por critérios práticos. Esse tipo de escolha, sem conhecimentos sobre a forma de atuação, desconsidera a necessidade dos saberes, assim como a construção da identidade pessoal e profissional do professor.

Estas outras duas professoras, por sua vez, relatam que seu envolvimento com a Educação Infantil se deu por escolha própria:

Eu sempre gostei muito desse mundo de criança. Eu acho que, dentro de mim, eu tenho muito mais criança do que o adulto. Então, pro dia a dia, fica mais fácil trabalhar quando tu tens uma afinidade maior. E como a maioria do tempo eu tô brincando, eu acho que junta o que eu gosto com o meu ganha pão. (Professora Orquestra)

Eu acho que estudando pelas primeiras disciplinas de Psicologia da Educação, porque como eu fiz no interior, lá os professores iam por blocos de conteúdo. Foi quando eu tive uma sequência de Psicologia da Educação, que fui pra Educação Infantil. (Professora Matraca)

O discurso da professora Orquestra revela que sua escolha pela docência na Educação Infantil está relacionada ao seu interesse e à sua afinidade com essa etapa de ensino. A partir de sua fala, percebe-se que a professora considera seu interesse pela brincadeira como elemento principal para atuar na Educação Infantil, enfatizando que resolveu vincular prazer (brincar) a necessidade (seu sustento). Fica evidente que suas motivações surgiram a partir de escolhas que atendessem a seus interesses. Já a professora Matraca menciona que, a partir do contato com as disciplinas de Psicologia da Educação, obteve conhecimentos que despertaram seu interesse em atuar na Educação Infantil.

Apesar dos diferentes caminhos que levaram à escolha profissional das professoras, as quatro revelaram identificação com a Educação Infantil, por isso permaneceram no trabalho desenvolvido com as crianças. Isso pode ser confirmado observando-se o tempo de dedicação à carreira (Quadro 4) e os relatos feitos sobre o vínculo afetivo com as crianças.

Os benefícios de uma Educação Infantil de qualidade são reconhecidos por pesquisadores em todo o mundo. Conforme assinalam Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 9):

Tem-se reconhecido, cada vez mais, a importância da aprendizagem inicial, tanto como direito quanto porque muitos acreditam que ela possa melhorar o subsequente desempenho acadêmico. A intervenção precoce passou a ser vista como um meio de prevenir ou diminuir problemas em famílias com crianças consideradas em risco. Os serviços de prestação de cuidados à primeira infância são discutidos como condição para o desenvolvimento urbano e rural e como parte da infra-estrutura social e econômica de comunidades saudáveis e prósperas.

É possível perceber que vários foram os motivos para o ingresso das professoras na Educação Infantil. Para algumas delas, a escolha foi consciente; para outras, a escolha seu deu dentro de uma “não escolha”, isto é, a escolha foi feita em um cenário no qual as opções não eram muitas.

É preciso ser considerado que, a partir da escolha em permanecer na docência da Educação Infantil, faz-se necessário que os profissionais assumam sua responsabilidade ética,

política e social e atuem com o intuito de oferecer um atendimento de qualidade, como será exposto a seguir.

4.2 Concepção de criança

Pensar em uma proposta educativa de qualidade para as crianças implica conhecer as ideias, as imagens e as concepções que permeiam a visão dos professores, pois essa construção sobre a criança e a infância tem impacto direto na prática pedagógica efetivada nas instituições de Educação Infantil.

Sabe-se que a forma como as professoras veem as crianças sofre influências de sua história pessoal, profissional, das teorias pedagógicas e dos conhecimentos construídos social e historicamente.

Com relação a isso, Hoyuelos (2019a, p. 155) considera que:

Cada um de nós possui uma imagem [*de infância*], e é importante – antes de tudo – torná-la explícita, dialogada e consciente. Essa imagem orienta e dirige as ações, as relações e as propostas que estabelecemos com as crianças. Essa imagem supõe um ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática. Levamos essa teoria dentro de nós, ela está nas palavras que dizemos e em nossos tons de voz, nos pensamentos que geramos, na forma concreta de nos aproximarmos de uma criança, nas hipóteses que construímos, nos desejos e nas opiniões que formulamos.

Dessa forma, para compreender a atuação pedagógica dos docentes, faz-se necessário revelar, a partir das falas das professoras, quais imagens de criança e infância envolvem seu imaginário.

A seguir, é possível identificar que a imagem da criança como um ser puro, feliz e naturalmente bom encontra-se muito presente no discurso destas professoras:

Ser criança é brincar, ser feliz, é não ter responsabilidades com relação a problemas da vida, coisas mais sérias. Ser criança, para mim é isso; ser feliz, brincar e poder fazer tudo o que quer dentro do limite. (Professora Baixada)

Quando eu penso em criança, eu penso em felicidade. A criança que não é feliz, quando ela não transfere a felicidade, tem alguma coisa errada. Ela tem que tá feliz. Não quer dizer que todo momento ela tenha que tá feliz. Geralmente, a criança é feliz. Quando eu penso em criança, eu penso em felicidade. Eu penso em alegria, eu penso em espontaneidade. Se não é assim, não encaixa. (Professora Orquestra)

Ser criança é ter direito de brincar, de ter algumas escolhas. Ter seus momentos de chorar, de sorrir, correr, então eu acho que isso realmente é com que o direito da criança seja cumprido. (Professora Zabumba)

Percebe-se que, muitas vezes, a criança é narrada com um ser que brinca, sendo essa ação apontada como uma característica própria da criança e da infância. As professoras

definiram a criança como um ser inocente que tem a alegria e a brincadeira como características essenciais, o que revela uma imagem idílica e romanceada da criança e da infância, enfatizando características inerentes a uma “natureza infantil”.

No que se refere a essa visão de criança, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 66) destacam que:

Esta é a criança de Rousseau, refletindo a sua ideia da infância como o período inocente da vida de uma pessoa – os anos dourados – e a crença de que a capacidade de auto-regulação e o inato da criança vão buscar a Virtude, a Verdade e A Beleza; é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem.

Ao manifestarem a ideia de uma natureza boa e pura das crianças, as professoras reproduzem um discurso altamente idealizado acerca da infância, que influencia, há muito tempo, o imaginário dos educadores infantis.

Com relação à sua concepção de criança, a professora Matraca comenta:

O que é ser criança? Ser criança é estar disponível pro mundo. É tá ali, aquela esponjinha, olhando tudo, recebendo tudo. Ser criança é ser disponível para o mundo, ser disponível para as vivências. Eu acho que é isso, ser disponível. (Professora Matraca)

A partir dessa fala, percebe-se que a professora Matraca considera as crianças como meras receptoras do que os adultos pretendem lhes oferecer. Por estarem sempre “disponíveis”, assimilam como “esponjas” tudo o que o mundo lhes apresenta, não sendo consideradas como sujeitos produtores de cultura, ativos em seu processo de construção do conhecimento.

No tocante a essa concepção, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 65) apontam que: “Na construção da criança como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir do nada – como um vaso vazio ou tábula rasa”.

Em outros momentos, surgem falas que evidenciam o olhar para uma criança que precisa exercer a obediência e respeitar os limites impostos. Algumas falas também mencionam a perda da ingenuidade e da pureza, acentuando que a criança, às vezes, pode não ser “tão boa” assim. Esse paradoxo pode ser observado nas falas destas professoras:

Na minha sala, eu acho que a maioria respeita a professora; acho que tem uns três que não aceitam muito limites, mas são poucos indisciplinados. Eu acho que tem também muito a questão da família, de ter referência na família, mas eu acho até que eles são uns meninos bons. São uns meninos que são carinhosos; eles gostam de compartilhar com as outras crianças; não são tão agressivos, não. (Professora Zabumba)

As crianças que frequentam a escola são crianças que têm uma experiência auditiva e familiar bem distorcida. Eles têm um vocabulário pobre. Eles escutam muito música depreciativa. Eles têm a coreografia, a expressão corporal, as vivências com relação à sexualidade muito antecipadas. Então são crianças muito espertas e vivas no sentido não tão positivo. Antenadas com coisas que não é próprio da idade. São crianças de Educação Infantil que vivem experiências de uma pré-adolescente, em alguns comportamentos. (Professora Matraca)

Em suas falas, observa-se que as professoras se referem à criança ora como ingênua e dócil, ora como agressiva, com comportamentos negativos. Arroyo (2004) chama a atenção para essa tensão, enfatizando que os professores não estão conseguindo mais “encaixar” seus alunos nessas imagens idealizadas e historicamente construídas, revelando contradições incômodas.

Segundo Tosatto (2015, p. 216), isso “denota a dificuldade das professoras em verem as crianças como atores sociais que sofrem as influências das suas condições concretas de existência, ou seja, das relações sociais, culturais, econômicas, familiares, etc., nas quais vivem e constroem a sua infância”.

Essa imagem idealizada da criança, muitas vezes, é tão natural nos discursos das docentes que, em algumas situações, sobrepõe-se à própria vivência que elas têm com as crianças, como revela a fala desta professora:

Eu acho que, apesar de tudo, da vivência um pouco difícil, eu acho as crianças da escola carinhosas. De maneira geral; um ou outro, não. Mas, em geral, são crianças carinhosas. Também, eles têm que sentir essa questão da confiança para poderem expor isso, porque se tu não abre espaço pra eles, eles vão ficar um pouco inseguros. (Professora Orquestra)

Destaca-se aqui que, baseada na realidade em que as crianças vivem, a professora percebe que elas são afetadas por suas condições concretas e reais de existência. No entanto, a imagem ainda é de uma criança idealizada, que é “carinhosa”, desde que o adulto lhe transmita “confiança”.

Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 66) consideram que essa “imagem da criança gera nos adultos um desejo de protegê-las do mundo corrupto que as cerca – violento, opressivo, comercializado e explorador – construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança”.

Entende-se que esse tipo de pensamento não respeita a criança como sujeito participante da sociedade, produtor de saberes e cultura. Pelo contrário, enfatiza a ilusão de que a criança vive um contexto paralelo, que precisa exclusivamente de cuidados e que não influencia a vida

em sociedade. É preciso ter claro que a criança pequena precisa ser considerada sujeito de direitos; que há ideias e teorias relacionadas a isso que precisam ser consideradas e discutidas.

Com relação a esse olhar para a criança, Oliveira-Formosinho (2018, p. 41) afirma que:

A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidades e propósitos, com os quais se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando. Nesta pedagogia o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à concessão de uma pessoa na escola como partícipe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído.

Para isso, o professor precisa criar situações que deem autonomia às crianças, nas quais elas possam criar hipóteses, experienciar situações, construir aprendizagens e ressignificar seus conhecimentos, para não se tornarem dependentes das decisões e do conhecimento do adulto.

A partir disso, é importante tomar consciência sobre a forma como se considera o papel do professor, pois isso traz implicações diretas na atuação docente, conforme será abordado a seguir.

4.3 Definição do papel do professor e compreensão da atuação pedagógica

Pode-se considerar que, de certa forma, aprende-se a ser professor de forma implícita, por meio do ofício de aluno. Essa aprendizagem da docência não costuma ser muito problematizada na formação inicial de professores, na qual são valorizados, de forma mais significativa, os conhecimentos teóricos da profissão.

Com relação à experiência na vida escolar, Tardif (2014, p. 67) salienta que os docentes:

[...] são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Contudo, atualmente, há novas posturas e exigências com relação aos professores (TARDIF; LESSARD, 2008). Na sociedade do conhecimento, o ensino passa a adquirir *status* de trabalho especializado e complexo, uma atividade que demanda conhecimentos e competências em vários campos.

No que se refere à compreensão do papel do professor, as professoras Orquestra e Matraca fazem estas considerações:

Eu acho que é norrear o aluno, é encaminhar. Conduzir pra que seja um adulto com empatia, que vá adquirindo pilar, pra ser um adulto que respeite o outro, que consiga viver num mundo com respeito, onde ele precisa ser um adulto menos egocêntrico. Eu acho que esse é o papel do professor; é conduzir para que ele seja um adulto com alicerce bom. (Professora Orquestra)

É pegar essa disponibilidade da criança e oferecer o de melhor, em relação à afetividade, ao cognitivo, ao experienciar as situações. Algumas vezes, na atividade de leitura, eu boto eles pra dramatizar aquela vivência. Muitas vezes, eu pego a música que a gente vai dramatizar [...], experienciar no todo. (Professora Matraca)

Nessas falas, pode-se perceber um olhar que evidencia uma visão adultocêntrica, que considera o professor como o sujeito que irá conduzir e encaminhar a criança ao caminho que ela irá trilhar no futuro. Esse olhar limita a criança a mera espectadora dos direcionamentos do adulto, que elege o que entende ser importante para a vida adulta.

A respeito dessa concepção, Dewey (1938 apud FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 4) aponta que: “A educação tradicional procura transmitir à geração seguinte as competências, os fatos e padrões de conduta moral e social que os adultos consideram necessários para o sucesso material e social dessa geração”.

Nesta pesquisa, entende-se que a criança, como sujeito ativo, necessita da intervenção de um adulto que, tendo conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e a importância dessa fase, potencialize suas experiências e aprendizagens, mostrando-se atento às suas interações, mantendo uma escuta sensível e respeitando suas individualidades e subjetividades.

Nessa direção, Barbosa (2019, p. 8) pontua que:

As crianças precisam do contato emocional com as subjetividades de outras crianças e de adultos com os quais poderão, intersubjetivamente, imaginar brincadeiras existentes e inventadas, divertir-se, investigar como o mundo funciona ou pode vir a ser, fazer de conta, mover-se, conviver, isto é, realizar, muitas vezes pela primeira vez, o exercício de liberdade e da experimentação do mundo, estabelecendo, assim, sua forma de ser e de estar no mundo.

A complexidade das relações na primeira infância exige a presença de um adulto que seja reflexivo em suas práticas e sensível em sua atuação com as crianças. Para isso, é fundamental que sejam propiciadas situações que deem autonomia às crianças, que não as façam dependentes dos adultos e que favoreçam a construção de novos conhecimentos.

Hoyuelos (2019b, p. 66) considera que é necessário observar a complexidade das relações, a partir de pequenas situações, como “onde está nosso olhar em relação às crianças, a que altura delas está esse olhar, como lhe pedimos permissão para alguma coisa, se levamos em conta a capacidade de decisão etc.”.

Com relação à sua atuação, a professora Matraca aponta o seguinte como prioridade em sua prática:

Pra mim, o primeiro momento: de vínculos com as músicas. Eu reforço muito a música, porque ainda tem muita criança com a oralidade prejudicada. Quando tu fala mais de perto, tu percebe a entonação, a vergonha também. Então, esse primeiro momento, e depois, a questão da história. Até o vínculo entre eles, a participação entre eles, a questão de um não tá rindo do que o outro tá falando pra mim, eu penso o que eu considero de mais importante. (Professora Matraca)

Nessa fala, percebe-se que a professora elege como pontos principais de sua prática a atenção para o desenvolvimento da oralidade da criança (pronúncia), o vínculo, o respeito e os valores compartilhados entre os pequenos.

Entende-se que esses aspectos são importantes para o desenvolvimento saudável das crianças, entretanto, considera-se que a atuação do professor de Educação Infantil é muito mais complexa. Sua atuação exige uma prática pautada em intervenções que permitam a vivência e a experimentação em contextos ricos em descobertas e, a partir disso, a observação das ações cotidianas, para que o docente possa planejar intervenções significativas para a ampliação das aprendizagens das crianças.

Os avanços da neurociência evidenciam a importância da necessidade da complexidade das interações na primeira infância, ideia que é corroborada por Hoyuelos (2019b, p. 54), quando o autor afirma que “o cérebro precisa de interação contínua com o mundo exterior para seu desenvolvimento. A complexidade (não a complicação) das experiências favorece a complexidade com que se conectam e se comunicam os neurônios”. Por isso, é fundamental que as crianças, desde cedo, tenham momentos e interações que contribuam para sua imaginação, sua criatividade e suas experiências emocionais. Considera-se que isso seja possível apenas a partir da intervenção de um adulto sensível que, além da formação contínua, esteja atento às interações e aos interesses das crianças.

Com relação à atuação do professor, a professora Baixada expressa o seguinte:

Acho que é oferecer momentos para criança brincar, oferecer momentos para que a criança possa ser criança, possa construir conhecimento junto com os alunos e deixar a criança ser livre, acho que é isso. (Professora Baixada)

Na fala da professora, observa-se que seu olhar está voltado para uma concepção de criança como sujeito que se desenvolve a partir da interação com o outro e que constrói conhecimento com seus pares. No entanto, ao explicar sobre a prioridade em sua prática, ela menciona o seguinte:

Priorizo o trabalho com texto, a questão de sempre colocar o texto para eles visualizarem, a questão deles reconhecerem letras, palavras, sons. (Professora Baixada)

Vale lembrar que a professora Baixada atua com crianças de 4 anos. Em seu relato, ela enfatiza que seu foco de interesse está relacionado com a aprendizagem dos sons e o reconhecimento das letras, para decodificação do código alfabético, revelando, assim, uma preocupação com a escolarização precoce e a preparação das crianças para seu ingresso no Ensino Fundamental.

A visão da Educação Infantil como preparatória para a próxima etapa de ensino, muitas vezes, faz parte do discurso e da prática dos professores, que fundamentam sua atuação em atividades de escrita de letras e números.

Sobre isso, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 15) comentam que:

A concepção do conhecimento como algo essencial e permanente é central na educação tradicional transmissiva. O professor é visto como mero espectador daquilo que lhe foi transmitido ontem – como o elo entre esse conhecimento perpétuo e a criança aprendente. Os objetivos da educação são baseados na transmissão dessa herança permanente e na sua tradução para a aquisição de competências (pré-) acadêmicas, na aceleração do conhecimento e na compensação dos déficits que dificultam a escolarização.

Nesta pesquisa, entende-se ser de suma importância que o professor amplie o repertório de leitura e escrita das crianças e propicie-lhes contato diário com livros e diferentes portadores textuais, já que fazem parte da cultura existente. Trata-se, sem dúvida, de um excelente recurso para expandir o conhecimento de mundo e estimular a imaginação e a criatividade. No entanto, é preciso salientar que focar no reconhecimento das letras e dos sons, na Educação Infantil, é desconsiderar as riquezas de possibilidades que envolvem a experimentação e as vivências necessárias nessa etapa de ensino.

Com relação à sua atuação, a professora Zabumba revela o seguinte:

A minha prioridade, eu acho que são os momentos lúdicos. Quando a gente coloca brincadeira, fica mais fácil. Para eles, realmente, são os momentos mais lúdicos que importam. Que a gente faz tudo sem querer escolarizar mesmo; deixar acontecer na brincadeira, na contação de história, no momento da rodinha. A minha prioridade é fazer a rodinha, a contação de história, o momento da música, que eu acho que eles melhoram o vocabulário deles. E eu gosto mais desses momentos, do cântico e da rodinha. (Professora Zabumba)

A fala da professora evidencia a importância da brincadeira para a aprendizagem das crianças. Porém, ao relatar os momentos que considera mais importantes, ela traz situações em

que a criança não está ativa, como a contação de histórias e as rodas de músicas, indicando que, em sua atuação, a professora prioriza atividades que são comandadas por ela.

Em outro momento, a docente relata as seguintes dificuldades em sua atuação:

Eu acho que é mais essa questão mesmo de fazer com que as crianças tenham uma disciplina melhor. Eu me doo tanto que, às vezes, atrapalha esse lado, de ser mais rígida em algumas coisas, em termos de comportamento mesmo, de ter as regras da sala. (Professora Zabumba)

Pode-se observar que a professora, mais uma vez, evidencia a centralidade do papel docente na atuação com as crianças. Seu discurso revela ser importante que o professor, além de conduzir as crianças a momentos específicos, também garanta a ordem e a disciplina.

Dessa forma, percebe-se, nos relatos das professoras entrevistadas, a ausência de um olhar sobre a individualidade das crianças, de fundamentos teóricos que embasem sua atuação e de uma concepção mais significativa da brincadeira e das experiências em Educação Infantil, como bases de uma atuação que considera a criança como produtora de cultura e de conhecimento.

No que tange à atuação do professor de Educação Infantil, Oliveira-Formosinho (2018, p. 42) aponta que:

Suspender gestos e falas; escutar e esperar; constituem-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas expectante e respeitoso. É uma nova forma de fazer mediação pedagógica como função profissional avançada que sabe estimular a autonomia da criança, através de uma empatia e atenção consciente que escuta e responde, que cria espaço e tempo para a exploração curiosa que a criança faz quando imersa em processos educativos autonomizantes.

Com base nisso, acredita-se ser necessária uma reflexão permanente do professor sobre sua atuação e sobre o que está sendo proposto às crianças, pois é a partir da observação constante das ações delas e da troca reflexiva com seus pares na escola que o professor tem bases para considerar novas intervenções.

No próximo tópico, será apresentado como as professoras concebem sua formação para a melhoria de sua atuação.

4.4 Formação inicial e continuada

De acordo com Tardif (2014), o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Diante das novas realidades educacionais e da complexidade de saberes que envolvem o processo educativo, a formação de professores adquire grande relevância, pois a eles cabe a condução de todo esse processo.

Com relação à formação docente, Almeida (2012, p. 10) pontua o seguinte:

Ao falar da formação de professores estou a um tempo pensando na formação inicial e na continuada. Entendo que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Em contrapartida, a experiência como aluno, não apenas no curso de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor.

Assim, para compreender a formação das professoras entrevistadas, considerou-se sua experiência inicial, desde sua trajetória como alunas.

Em referência à sua experiência escolar na infância e como ela influencia sua atuação, a professora Orquestra faz o seguinte comentário:

Foi boa. Eu gostei. Eu lembro da professora me dando presente, tentando me agradar, tentando me acolher. Nos primeiros dias, eu tinha 4 anos, ficou na minha memória emocional, eu ganhei uma boneca da professora, um telefone que era uma coisa, que a gente brincava de discar. Então, às vezes, quando eu vejo uma criança que tava chorando, eu tento me reportar pra aquele momento, eu mostro alguma coisa: “Olha ali o jacaré, tal coisa...”. Eu sempre tento fazer com que ele perceba que aquilo ali não é uma ameaça. Porque a escola, de uma certa forma, como tem regras, pode soar naquele primeiro momento como uma ameaça para a criança. Então eu tento deixar eles mais à vontade, para que eles não venham a entender aquele momento como uma ameaça, um momento pesado. (Professora Orquestra)

A fala da professora traz um olhar de que a escola pode ser considerada uma ameaça pela criança, devido à existência de regras. Sua fala revela que, de alguma maneira, o uso de regras e limites, que é algo natural, pode estar sendo imposto e exigido de uma forma que não seja saudável para as crianças.

Sobre isso, Hoyuelos (2019b, p. 62) afirma:

Minha experiência me diz que, quando explicamos os limites às crianças de modo apropriado, damos a elas adequada presença (que não é o mesmo que estar presentes) e lhes oferecemos, ao mesmo tempo, a norma e as possibilidades; não surgem problemas de convivência, e elas compreendem com naturalidade o significado de suas possibilidades em cada contexto.

Em seu relato, a professora Orquestra revela, ainda, uma situação em que não há uma real preocupação com o episódio que pode ter levado a criança a chorar. Seus sentimentos e os

motivos que a levaram a reagir daquela forma não foram levados em conta pela professora, que tentou mudar o foco de atenção da criança para um objeto ou uma brincadeira, ignorando seus sentimentos e suas frustrações.

Hoyuelos (2019b) concebe a criança como sujeito que deve ser considerado de forma ampla, e não como um objeto que necessita apenas de cuidados físicos e superficiais do adulto. A atenção e o respeito às suas subjetividades são fundamentais em uma atuação que considera a criança de forma integral, sem julgamentos, de forma individual, e não com parâmetros que uniformizam e buscam semelhanças.

Sobre as lembranças da vida escolar na infância, as professoras Matraca e Zabumba fazem estes relatos:

Tinha o brincar e tinha o aprender. Eu me alfabetizei com 5 anos. Então a questão cognitiva foi muito forte na minha Educação Infantil. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, lembro que eu tinha coleção de vários livros, que a gente colocava pendurada. Até hoje eu gosto. Gosto de dar presente livros. Então a minha infância escolar foi o brincar, porque se brincou muito, e o ler. (Professora Matraca)

A minha vida foi um pouco difícil. Às vezes, não tinha os livros. Era aquele ensino muito rígido, ensino de memorização. Essas são as minhas lembranças: eu tinha mesmo de aprender as letras separadamente, individualmente. (Professora Zabumba)

Percebe-se serem bastante presentes as lembranças relacionadas à escolarização precoce e ao ensino da leitura e da escrita, no relato dessas professoras, embora haja uma clara oposição em relação aos sentimentos: enquanto a professora Matraca ilumina suas lembranças com um olhar terno, principalmente pelo prazer da leitura e o contato com os livros, a professora Zabumba aponta as dificuldades para ter livros e a rigidez da memorização das letras, de forma descontextualizada, como lembranças negativas dessa fase de sua vida.

A professora Baixada também traz alguns sentimentos antagônicos dessa fase:

Da Educação Infantil, eu lembro de algumas professoras. Lembro de uma professora que me deu um beliscão, que não foi uma boa lembrança pra mim. Lembro muito dos meus amigos, de brincar com meus amigos. Tanto que muitos amigos meus de Educação Infantil foram estudando comigo até adulto. (Professora Baixada)

Assim, em seu relato, fica claro que as relações e as interações com seus pares foram o mais marcante em sua vivência na infância escolar. Como já foi dito, são as qualidades das interações na Educação Infantil que produzem memórias, aprendizagens significativas e desenvolvimento sadio nessa etapa da vida.

Para isso, torna-se relevante que o professor esteja atento às relações, às interações e às experiências propostas e, a partir dessa reflexão, fundamente sua prática tendo um olhar para a criança que vá além do olhar de aluno e supere a visão adultocêntrica.

Para que se conceba esse novo olhar sobre o papel da Educação Infantil, é necessário trazer a questão profissional da atuação docente como ponto central, sobre a qual Moss (2005, p. 246) salienta o seguinte:

Temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela.

Para essa atuação, a formação continuada pautada nesse tipo de reflexão é fundamental para a busca da qualidade na Educação Infantil.

Sobre suas buscas em relação à formação continuada, as professoras Orquestra e Matraca relatam:

Fazia mais [cursos]. Agora não estou dando conta, por conta da faculdade de Direito, que tô fazendo à noite. Eu não tenho muito tempo nem pra mim. O último que eu fiz, parece que foi de brincadeiras, faz uns três anos. (Professora Orquestra)

Depende do ano. Tem ano que fiz muitos [cursos] e tem anos que não. Ano passado, eu fiz muitos, ano retrasado... Há dois, eu entrei numa pós. Eu tava fazendo em Gestão e Docência no Ensino Superior, aí isso era uma vez por mês, mas não concluí. Agora tô fazendo o da minha formação pra ser coach em Educação Sistêmica. (Professora Matraca)

A partir dessas falas, pode-se perceber que não há uma busca recorrente dessas professoras em participar de formações e cursos mais amplos e específicos na área. Conforme apresentado no capítulo 3 deste trabalho (Quadro 4), a professora Orquestra fez seu último curso de pós-graduação, em Psicopedagogia, em 2011 e a professora Matraca, em 2006, também em Psicopedagogia. É importante pontuar, ainda, que ambas as professoras afirmam que estão se dedicando à formação voltada para a troca da área de atuação (Direito e *Coach* em Educação Sistêmica).

Percebe-se, assim, a ausência de interesse na qualificação profissional dessas professoras como docentes em Educação Infantil, o que se confirma quando questionadas sobre sua participação nos contextos de formação realizada na escola:

Na escola, a coordenadora faz em dia de sábado e tem dias que eu vou pra faculdade no sábado, por isso geralmente não dá pra eu vir. E ela faz sábado e a minha carga horária é de 40 horas, então é no final de semana que eu vou colocar meus textos de Direito em dia. (Professora Orquestra)

Eu só participei de uma formação, porque era aos sábados. Primeiro, eu não tenho obrigação de ir aos sábados, porque eu sou 40h [carga horária], e tem que ser durante a semana. Mas eu sempre apresentei meu calendário do meu curso da pós. E, por coincidência da vida, na maioria eu tava na pós, que é sábado de manhã e tarde, domingo de manhã. E de certa forma, a pós, como é educação, também cumpria com esse propósito de formação. (Professora Matraca)

As duas professoras utilizam a mesma justificativa para não participar da formação na escola: a carga horária de trabalho. Na prefeitura de São Luís, os professores devem cumprir um terço do tempo de trabalho semanal em atividades voltadas para o planejamento e a formação profissional, o que caracteriza um dia inteiro de trabalho destinado a atividades realizadas fora de sala de aula. Para tanto, há uma professora “volante” que substitui, a cada dia, a professora que está em planejamento.

Na escola pesquisada, a coordenadora opta por, durante a semana, as professoras planejarem as atividades, e segue a sugestão da SEMED de realizar as formações com todo o grupo, ao mesmo tempo, uma vez por mês, aos sábados. Isso acaba sendo uma sugestão, porque não tem caráter obrigatório, e seria a única forma de a coordenadora conversar com todo o grupo simultaneamente, porém o resultado é que a adesão não é total, pois as professoras justificam que tais formações ultrapassam o tempo da carga horária de trabalho.

No que concerne ao seu envolvimento com os cursos de formação, as professoras Baixada e Zabumba relatam:

Sempre que eu posso, faço, não com frequência, mas sempre que dá eu faço. O último está com duas semanas, era sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil. (Professora Baixada)

Sempre faço cursos. Já fiz uns três cursos da Educação Especial e, sempre que possível, eu estou nas formações. O último curso que eu fiz da Educação Especial foi em neuroaprendizagem; foi ano passado. (Professora Zabumba)

Como se pode observar, ambas as professoras afirmam que buscam sempre estar envolvidas em cursos de formação continuada, porém não há justificativas para a escolha dos temas, que parecem ser eleitos de forma aleatória. Com relação à formação realizada na escola, elas trazem o seguinte:

Na escola, é com a coordenadora, uma vez ao mês. Esse é o certo, mas nem sempre tem. Às vezes, a gente demora um tempo a mais pra ter a formação. (Professora Baixada)

Aqui na escola, geralmente, é a coordenação que faz. No ano passado, a gente não teve muitas formações; tivemos mais em 2017 e 2018. Ano passado, eu acho que a gente teve umas três formações na escola; não teve com muita frequência, não.
(Professora Zabumba)

Pelos relatos, Baixada e Zabumba são algumas das professoras que participam dos momentos formativos realizados aos sábados. Apesar de a falta de regularidade ser um impeditivo para a manutenção do interesse e da motivação, não é possível perceber em suas falas um tom de lamentação sobre esse fato.

Nesse sentido, concorda-se com André (2016, p. 30), quando a autora ressalta que:

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança.

Nessa concepção, a formação é um dos elementos imprescindíveis, mas não o único, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica considerada de qualidade, sendo importante que isso esteja claro aos professores, desde o início de sua vida profissional. Sabe-se, evidentemente, que há outros fatores que afetam o desempenho docente – como clima organizacional, salário, relações de poder, condições de trabalho, dentre outros –, mas entende-se que a formação profissional é que o sustenta a atuação do professor, a partir de subsídios teóricos e reflexivos sobre sua prática pedagógica.

No contexto da Educação Infantil, que, na perspectiva pós-moderna, concebe as relações da criança com o outro como o cerne de seu desenvolvimento, faz-se necessária a presença de um adulto sensível, reflexivo e observador, que considere a criança a partir de seu tempo, seu espaço e sua cultura.

Nessa direção, concorda-se com Hoyuelos (2019a, p. 157), quando o autor destaca que “falar de cultura da infância implica reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu vive e existir”.

Portanto, entende-se que o grande desafio da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil de qualidade é conseguir dar voz às crianças e às suas múltiplas linguagens, voz que seja ouvida e considerada, possibilitando uma troca rica e significativa de seus saberes e de sua cultura.

5 PRINCÍPIOS DE UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei. Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidades. Não tenho conexões com a realidade. Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros (2015, p. 124)

A partir da análise dos dados e do aprofundamento teórico sobre formação, neste capítulo serão apresentados alguns princípios formativos que podem nortear as reflexões dos professores para a atuação na docência em Educação Infantil.

Sabe-se que cada escola apresenta suas especificidades, seus valores e sua cultura, razão pela qual os princípios explicitados neste estudo devem servir como pontos de reflexão, e não serem considerados a proposta central de um processo formativo.

Ao se pensar na elaboração de uma proposta formativa de professores, faz-se necessário oportunizar a participação de todos os envolvidos no processo educativo: professores, gestores, famílias, crianças e demais membros da comunidade escolar. Assim, os quatro princípios apresentados a seguir exigem que, futuramente, seja propiciada uma problematização junto aos sujeitos envolvidos.

5.1 Especificidades do contexto escolar

Cada escola está inserida em um contexto único e específico. Suas especificidades são fundamentais para a construção da identidade escolar, que deve abranger o que é considerado significativo e valoroso para todos os sujeitos.

Entende-se que, antes de se iniciar qualquer proposta formativa, é necessário dar voz a todos os envolvidos no processo educativo: professores, gestores, famílias, crianças e demais membros da comunidade escolar. Isso implica, primeiramente, considerar seus valores, sua cultura e seus saberes, para então envolver esses atores em uma parceria que os comprometa e que desperte neles o sentimento de pertencimento e responsabilidade pelo caminho a ser trilhado durante as práticas educativas.

5.2 Organização dos tempos e dos espaços

Após a explicitação dos valores, da cultura e dos saberes da comunidade escolar e a subsequente definição das práticas educativas a serem adotadas pela escola, entende-se que um ponto importante a ser discutido seja a organização e a apresentação do tempo e do espaço escolar para as crianças. Na Educação Infantil, considera-se ser relevante que o educador esteja atento e sensível a tudo que está sendo exposto em sala e nos espaços de convivência.

Com relação a isso, Horn (2004, p. 15) defende que “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

É importante que sejam oportunizados momentos para que as crianças, junto ao grupo, relacionem-se sem ter a necessidade de que um adulto direcione e dite o que precisa ser feito. Dessa forma, é preciso transferir a centralidade da atuação do professor para a criança, que precisa ter sua autonomia e seus desejos respeitados, bem como seu tempo, seus interesses e sua individualidade.

Quando a criança participa da organização dos espaços, o interesse e o envolvimento são completamente diferentes, pois, com isso, ela atribui novos significados a tudo que lhe é proposto. Nessa perspectiva, sua participação na decoração das salas e na exposição de suas produções são alguns exemplos de ações que permitirão que ela se aproprie dos objetos da cultura que estão inseridos e produza novos sentidos.

Sobre a organização das rotinas, Barbosa (2006, p. 203) destaca que:

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção de categorias de espaço e tempo. A regularidade auxilia a construir referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são *a priori* nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas.

Entende-se que, na Educação Infantil, a rotina traz segurança, auxilia na antecipação de ações e no desenvolvimento de autonomia pelas crianças, mas o tempo, nessa fase, deve priorizar também a possibilidade de brincar, sonhar, imaginar e criar, permitindo que as crianças possam vivenciar suas experiências sem a presença de um adulto que cobre delas o cumprimento de tempos e prazos.

5.3 Observação das interações das crianças como base para a fundamentação da intencionalidade pedagógica

Com a clareza da importância da organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil, enfatiza-se a compreensão da importância da observação do professor nas interações e no envolvimento das crianças.

Riera (2019, p. 80) pontua que “a observação depende de nossa formação, de nossa cultura, de nossas intenções e da imagem de criança que construímos”. Assim, defende-se a observação como estratégia para recolher evidências que permitam ao professor entender melhor as iniciativas das crianças para, a partir disso, gerar novas ideias e colocá-las em prática.

Com relação à observação, Pascal e Bertram (2019, p. 76) consideram-na:

[...] um modo de coletar informação a respeito da criança, do adulto (dos pais e profissionais) e de suas capacidades individuais. Quando voltamos nossa atenção para as crianças, isso possibilita que os profissionais e os pais compreendam a visão de mundo específica da criança e o nível de suas competências e habilidades [...]. A informação adquirida também permite que os profissionais e pais acompanhem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ao longo do tempo e em diferentes contextos, a fim de planejar os próximos passos da aprendizagem.

Entende-se que é a observação da prática cotidiana, a partir de uma escuta ativa, que dará subsídios ao professor para planejar novas formas de atuação, buscando compreender a maneira como as crianças pensam, desejam, criam e fazem teorias, sendo esta uma condição para a construção da cultura infantil.

A observação, entretanto, exige do professor a clareza de suas intenções, o que requer compreensão teórica e capacidade de realizar escolhas que ampliem as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças.

Sobre isso, Riera (2019, p. 86) considera que:

A observação se converte em experiência formativa. A possibilidade de observar e de investigar na sala é, também, uma possibilidade de trabalhar em equipe e contribui para o professor de formação baseada na reciprocidade. A análise realizada por meio da exposição de diferentes pontos de vista leva as educadoras a refletir sobre sua própria profissão.

Dessa forma, a finalidade da observação do professor é compreender para poder ajustar, a partir de discussões em grupo, as intervenções necessárias, de modo adequado, e potencializar a própria cultura da infância, para acompanhar a maneira como cada criança atribui sentidos e significados.

Nóvoa (1995) destaca que a formação dos professores não acontece (ou não deveria acontecer) por acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas, e sim pela reflexão que estes podem suscitar em sua prática docente.

No que se refere à formação centrada na prática, André (2016, p. 19) aponta que:

Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.

Para que tal perspectiva tenha sentido, é necessário ter clareza da contribuição de todo o grupo, pois essa reflexão precisa ser de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa da instituição.

5.4 Documentação pedagógica: reflexão da comunidade escolar sobre as práticas educativas

Além do que foi exposto sobre a organização do tempo e do espaço, a observação do cotidiano das crianças, a intencionalidade pedagógica e a discussão, em grupo, das intervenções a serem realizadas, é de fundamental importância que todos os envolvidos na comunidade escolar sejam participantes de tudo o que está sendo considerado e construído no ambiente da escola. Por isso, a documentação pedagógica surge como um produto da observação e da escuta sensível, que subsidia e orienta a reflexão e a ação do professor e reitera o compromisso e a responsabilidade de todos os envolvidos nas aprendizagens infantis.

A documentação, ao ser exposta pela escola, permite que toda a comunidade escolar compreenda os caminhos do trabalho educativo, tornando-se, assim, um registro vivo da prática educacional, em que se criam não apenas memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que foi vivenciado (DAHLBERG, 2016).

Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 200) vão além disso e afirmam que: “Por meio da documentação pedagógica, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância”.

A documentação surge, portanto, como forma de apresentar o processo de aprendizagem e como um processo de comunicar a forma como a criança é vista no ambiente escolar. Assim,

torna-se um instrumento que permite a autorreflexão e dá visibilidade à concepção de criança que a instituição possui.

Moss (2005, p. 247) considera que:

Essa construção do profissional como pesquisador, reflexivo e co-construtor exige métodos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica e constante da prática – o que está acontecendo – e de como os profissionais veem e entendem a criança. Em vez de aplicar uma tecnologia para normatizar e categorizar, os profissionais precisam ser capazes de usar a documentação, o diálogo e a reflexão para aprofundar seu entendimento e reconhecer a si mesmos enquanto criadores de significados em vez de descobridores de verdade.

Isso requer do professor uma escuta ativa, sincera, sensível e respeitosa. É necessário dar às crianças a possibilidade para decidir quando e como transformar os projetos, observando suas intenções e acompanhando-as para manter e enriquecer suas vivências.

Concorda-se com Hoyuelos (2019b, p. 25), quando o autor aponta que “a escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos”. Essa complexidade está relacionada ao reconhecimento de que, ao trabalhar com crianças, é preciso admitir a incerteza sobre os caminhos a seguir.

Para atender a essa complexidade, entende-se ser fundamental oportunizar na escola momentos de formação baseados na reflexão, pois isso traz uma oportunidade rica de formação profissional, que marca a forma de trabalhar de todos os envolvidos.

Assim, entende-se que discutir as aprendizagens e os caminhos a serem seguidos em grupo permite que se alcancem reflexões profundas, já que as ideias se multiplicam e, conseqüentemente, os diferentes pontos de vista se enriquecem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desprezo era um lugarejo. Acho que lugar desprezado é mais triste do que abandonado. Não sei por que caminhos o mundo me tirou do Desprezo para este Posto de gasolina na estrada que vai para São Paulo. Acho quase um milagre. [...] Naquele tempo de desprezo eu queria ser chão, isto ser: para que em mim as árvores crescessem. Para que sobre mim as conchas formassem. Eu queria ser chão no tempo do Desprezo que sobre mim os rios corressem.

Manoel de Barros (2018, p. 41)

Ao escrever este último capítulo, foi inevitável o despertar de algumas lembranças: minha infância em São Luís, a escolha pelo curso de Pedagogia, a vida acadêmica na Universidade Federal do Maranhão, a opção pelos estudos em Educação Infantil, a experiência profissional como professora e coordenadora nas esferas pública e privada da ilha, a transferência para São Paulo, o contato com uma proposta focada na qualidade da primeira infância, a inserção no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e, finalmente, o retorno como pesquisadora à primeira escola em que atuei como professora, em minha cidade natal.

Retornar à minha cidade com o intuito de contribuir para a formação dos professores e a educação daquelas crianças proporcionou-me imensa satisfação profissional e pessoal. Após cinco anos de afastamento, pude rever ex-alunos, cumprimentar pais que me reconheceram, acompanhar um pouco a rotina das crianças e das professoras e, a partir disso, recordar minhas primeiras vivências como professora da Educação Infantil. E, mais do que isso, pude reconhecer naquelas professoras, muitas vezes, minha atuação durante aquela minha caminhada.

Durante a escrita deste trabalho, meu olhar como professora e formadora de professores foi ampliado, a partir da retomada de leituras que trouxeram novos significados, da cotidianidade e da reflexão sobre os princípios formativos.

Acho importante ressaltar que, nos dias em que estive na escola para a realização das entrevistas, tive a oportunidade de observar as rotinas das crianças e as ações que fazem parte do cotidiano escolar. Em alguns momentos, presenciei práticas que, hoje – com o aprofundamento teórico que adquiri, o contato com uma proposta que considera a criança como produtora de cultura e conhecimento, a observação do cotidiano das crianças e a reflexão sobre o que realmente deve ser relevante na primeira infância –, considero que não sejam adequadas à Educação Infantil. Portanto, a realização desta pesquisa permitiu que eu identificasse, com

um olhar mais crítico, as mudanças que ocorreram em minha trajetória profissional, a partir da fundamentação teórica adotada e das experiências adquiridas.

Em nenhum momento, assumi um olhar julgador sobre a atuação das professoras, pelo contrário: por identificá-la com minha prática anterior, senti, ainda mais, o desejo de contribuir para o desenvolvimento profissional daquelas docentes e, sobretudo, ampliar as possibilidades de experiências educativas de qualidade para aquelas crianças.

Dessa forma, gostaria de ilustrar um ponto que me saltou aos olhos quando adentrei a escola e as salas de aula: a organização e a ambientação dos espaços. Vi as imagens feitas de E.V.A. (anjinhos, bichos, crianças); o alfabeto e os calendários confeccionados pelas professoras, ou adquiridos prontos; a caixa de papelão com brinquedos quebrados, sujos e incompletos; algumas poucas atividades expostas, mostrando datas de realização bastante antigas e afixadas nas paredes na altura dos olhos dos adultos, totalmente fora do campo de visão das crianças.

Vale ressaltar que esses recursos (alfabeto e calendário) podem ocupar o espaço da sala, no entanto, o que chama atenção é a ausência de participação das crianças nessas produções, além do fato de estas ficarem expostas em um local que limita o acesso dos pequenos. Sobre as produções infantis, que, pelas datas, são expostas de tempos em tempos, percebi que não há a intenção de comunicar o que as crianças estão produzindo ou as histórias que estão sendo construídas, mas apenas mostrar à comunidade escolar o que tem sido feito em sala. Como já explicitiei anteriormente, é muito importante haver a intencionalidade do educador em dar visibilidade às produções das crianças.

Com relação ao ambiente escolar, Hoyuelos (2019b, p. 66) afirma que:

A entrada da escola tem que acolher e passar a imagem de infância, de profissional e de escola: uma identidade na forma de entender o projeto educativo. A entrada da escola tem que situar um potencial espectador ou espectadora (mães, pais, meninos, meninas, avós, avôs, visitantes...) em relação a quem somos e quais são os nossos valores. Nesse sentido, a entrada da escola é um holograma perfeito com relação ao que acontece na totalidade da escola.

Ao entrar na escola, minha sensação foi que, cinco anos depois, ela não evoluíra. Encontrei a mesma organização dos espaços, os mesmos materiais e rotinas, os mesmos entraves: ausência de direção pedagógica participativa, falta de recursos pedagógicos e pouco diálogo entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Essa percepção também surgiu durante o recreio: todas as crianças da Educação Infantil mantinham o uso do espaço aberto do pátio cimentado, com poucos brinquedos

disponibilizados, enquanto eram observadas pelas professoras, que estavam sentadas à sombra, no corredor das salas, conversando entre si sobre seus assuntos pessoais. Esses momentos foram interrompidos apenas para a resolução de algumas situações de conflito entre as crianças, por disputas de brinquedos, por exemplo, ou para direcioná-las à correta utilização destes.

Com isso, observo que não há reflexões do grupo sobre as mudanças na organização e nas propostas educativas, não sendo possível perceber nenhum tipo de motivação para a ampliação dos olhares sobre as práticas presentes na escola.

Um fato que acho importante ressaltar: o clima em São Luís, extremamente quente durante todo o ano. Nos dias em que estive na escola, por diversas vezes, propus-me a participar das brincadeiras, mas, em pouco tempo, já estava esgotada fisicamente. O calor torna os momentos extenuantes e nada convidativos para o adulto, uma vez que ele, em breve, precisará retornar às salas de aula, com ventiladores quebrados. Acho pertinente fazer esse apontamento, porque, em um primeiro momento, estranhei a falta de interação das professoras com as crianças, mas, ao participar das atividades, pude perceber o quanto é difícil estabelecê-las na rotina.

Vale ressaltar que os achados desta pesquisa, embora incipientes, já que são oriundos de uma amostra específica, revelam a necessidade de se discutir com a comunidade escolar – que envolve professores, gestores, famílias, crianças e demais membros – o que alimenta uma pedagogia da infância de qualidade.

Refletindo sobre os questionamentos iniciais apresentados neste estudo, a partir da análise dos dados das entrevistas, pude perceber que diferentes motivações conduziram as professoras à carreira docente. Influência familiar, preocupação com a inserção no mercado de trabalho e curso alternativo para ingresso na faculdade foram alguns dos motivos citados por elas para justificar a trajetória escolhida.

As professoras que tomaram essa decisão por vontade própria fizeram-na com o intuito de atender a um interesse específico: transmitir conhecimentos. A partir dessa ideia, enfatizaram em seu discurso a preocupação com a transmissão de valores e conteúdos que serão utilizados pelas crianças na etapa escolar seguinte e na vida adulta. Com isso, evidenciaram a concepção da centralidade de seu papel no processo educativo.

Durante o aprofundamento sobre os estudos e as propostas de qualidade para a Educação Infantil, este é um ponto que precisa ser discutido: a transmissão de conhecimento. As professoras revelaram uma concepção baseada na criança como receptora do que o adulto elege como significativo e valioso, sem considerarem as produções e as construções infantis.

Sem dúvidas, essa mudança de postura e exigência da atuação requer do professor da Educação Infantil uma nova construção da sua identidade profissional, em que a transmissão de conhecimentos seja substituída pela escuta ativa e pela mediação baseada na complexidade da atuação com as crianças, pautada na observação de seus interesses e suas interações.

Hoyuelos (2019c) salienta que o profissional que trabalha na Educação Infantil precisa ter claro que o encontro com o outro precisa ser de respeito, e não de domínio. O autor ressalta que o professor precisa manter com os pequenos “uma escuta polissensorial, multifacetada, que dá ao outro a liberdade, enquanto os acompanham com paixão por veredas e labirintos desconhecidos, que não desejam controlar” (HOYUELOS, 2019c, p. 181).

Durante a análise dos dados, observei a falta de envolvimento e a busca das professoras em ampliar seus olhares sobre sua prática. A experiência das professoras na formação escolar inicial e a ausência de uma formação continuada consistente e periódica são fatores que contribuem para que elas não reflitam sobre o novo lugar que o professor da Educação Infantil ocupa na primeira infância. Com isso, acabam reproduzindo práticas que vivenciaram, sem refletirem sobre novas formas de pensar e conviver, e não questionam a complexidade que a profissão exige.

Ao perceber isso, reitero minha identificação com as práticas observadas, lembrando de minha prática, nessa mesma escola, há alguns anos. Assim como essas professoras, eu também não enxergava as limitações daquela atuação e considerava que fazia um bom trabalho, focado no desenvolvimento das crianças, deixando-as preparadas para a etapa de ensino seguinte.

Senti falta de perceber momentos de interação e relacionamento entre as professoras e as crianças. Faltaram trocas, olhares, toques... pequenos gestos que são tão importantes e alimentam a relação de respeito e parceria.

Acredito que o grande desafio para se construir uma Educação Infantil de qualidade é compreender que a complexidade das relações existentes nesse espaço exige uma nova postura do professor, que supere o olhar para a criança como sujeito passivo e receptor do que o adulto considera importante; uma postura que, para além disso, considere as potencialidades das crianças e ceda-lhes o protagonismo.

Por fim, trago este poema, de Aldo Fortunati (2009, p. 8):

Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está no presente e que transforma o presente em futuro. Por uma ideia de criança ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e prazer.

Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que oferece a ele nas brincadeiras de cooperação. Por uma ideia de criança sociável, capaz de se encontrar e se confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto. Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

As palavras do autor expressam, com certeza, a concepção de criança que busco.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, L. S. F. Dinâmicas do bumba meu boi maranhense: classificação em “sotaques” e participação do público. **Olhares Sociais**, PPGCS/UFRB, v. 2, n. 2, p. 3-24, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/uploads/2-Dinamicas-do-bumba-meu-boi-maranhense.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ALMEIDA, L. R. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 10-23.
- ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicologia: Ensino e Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a07.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Prefácio. A complexidade de uma pedagogia de relações. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte Editora: 2019, p. 7-10.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- _____. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- COELHO, L. S.; ALENCAR, M. O. Bumba-meu-boi: manifestação cultural do estado do Maranhão como produto Folkmediático. **Revista Temática**, Paraíba, v. 11, n. 4, p. 84-97, abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/23905>>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- COSTA, D. P. **Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios**. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. L. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016, p. 229-234.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

FALK, J. **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FORMOSINHO, J. Prefácio – A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018, p. 7-28.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 3-25.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2014, p. 7-25.

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

HOYUELOS, A. Cultura da infância e âmbitos da brincadeira. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora: 2019a, p. 149-174.

_____. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora: 2019b, p. 19-72.

_____. A relação dialógica profissional com as crianças: entre ciência e arte. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora: 2019c, p. 175-194.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. 2017a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/38/47001>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Taxa de mortalidade infantil**. 2017b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/39/30279>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Censo demográfico**: resultados preliminares. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LA BANCA, J. M. R. **O professor de educação infantil**: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOPES, T.; TAVARES, R. A educação infantil no Maranhão: direito de todas as crianças? **II Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, MA, 28 a 30 de agosto de 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. São Paulo: Global Editora, 1965.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 225-256.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

OLIVEIRA, A. D. S. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil**: em busca do sentido da qualidade. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018, p. 30-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 75-95.

PENTEADO, R. C. **A supervalorização da prática como enunciado da docência na educação infantil**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

RABELO, T. O.; LOUZEIRO, A. S.; RODRIGUES, Z. M. R. **Indicadores sociais na Região Metropolitana da Grande São Luís**: segurança, emprego e renda – São Luís (MA) – Brasil. 2013. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/21.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RIERA, M. A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora: 2019, p. 73-116.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC). **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014-2017**. s/d. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/RELAT%C3%93RIO-PEE-MA-finalizado-com-as-%C3%BAltimas-corre%C3%A7%C3%B5es-1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVEIRA, M. **Nas entranhas do bumba-meu-boi**. São Luís: EDUFMA, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOSATTO, C. C. **Diálogos entre concepções e práticas**: a criança e a infância sob múltiplos olhares. Curitiba: Appris, 2015.

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Palavras-Chave: Docência, Criança e Representações Sociais

Data do Levantamento: 01/05/2020

	TÍTULO	TIPO / ANO	AUTOR
1	Docência na educação infantil :um estudo das relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas	Dissertação/2008	GALLASSINI, Kátia Aparecida
2	Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores	Dissertação/2012	NÓBREGA, Suely Soares
3	Docência na educação infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais	Tese/2017	COSTA, Kiara Tatianny Santos da
4	Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional	Dissertação/2013	SILVA, Idélia Manassés de Barros
5	Representações docentes sobre os castigos escolares	Tese/2015	SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de
6	Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência	Dissertação/2013	MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de
7	Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?:um estudo de casos múltiplos em representações sociais	Dissertação/2011	SOUSA, José Edilmar de
8	Reconhecimento, emancipação e justiça: o lugar da informação nos movimentos sociais identitários	Dissertação/2013	MEIRELLES, Mariana Barros
9	De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)	Tese/2017	SILVA, Talita Dias Miranda e
10	Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na educação infantil: decorrências para a prática pedagógica	Dissertação/2010	SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de
11	Ciência da informação em perspectiva histórica: Lydia de Queiroz Sambaquy e o aporte da Documentação (Brasil, 1930-1970)	Tese/2004	ODDONE, Nanci Elizabeth
12	Organização e representação do conhecimento: fundamentos teórico-metodológicos na busca e recuperação da informação em ambientes virtuais	Tese/2005	MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de
13	Do mal-estar docente de professores do ensino médio: contribuições de Nietzsche e Freud	Dissertação/2013	SANTOS, Yara Magalhães dos
14	Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche	Tese/2016	RODRIGUES, Silvia Adriana

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as professoras

Nome:

Idade:

Graduação:

Ano:

Pós-graduação:

Ano:

Docente há quanto tempo?

Tempo de atuação na escola:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

1. Quais os motivos de sua opção pela docência?
2. Quais os motivos da escolha pela Educação Infantil?
3. Como os alunos chamam você?
4. Qual a maior dificuldade que você encontra ao realizar sua prática pedagógica?
5. Como você avalia a participação das crianças nas atividades?
6. O que você considera ser o ponto mais positivo de sua atuação? E o mais negativo?
7. Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, o que destacaria como prioridade em sua prática docente?
8. Como você define o que é ser criança?
9. Como você se define como professora?
10. Qual o papel do professor na Educação Infantil?
11. Em geral, você se considera satisfeita com o trabalho que realiza atualmente?
12. Segundo sua vivência, o que é preciso fazer para ser uma boa professora de Educação Infantil?
13. Como é a criança que frequenta a unidade de educação básica, hoje?
14. Sua atuação e suas intervenções favorecem o desenvolvimento das crianças? Que aspecto você destacaria?

Formação:

1. Qual sua formação inicial? (Escolar e, depois, de nível superior)
2. Que lembranças você tem de sua vida escolar na infância?
3. Faz cursos de formação com frequência? Qual foi o último?
4. Quem promove a formação na escola? Qual a periodicidade?
5. Que temas de formação são de seu interesse?

APÊNDICE C – Quadro de categorização dos dados (Matraca)

DEPOIMENTOS	CATEGORIA	INDICADOR
Eu sempre brinquei muito, sempre fui cercada de criança. A minha família é muito grande. Então eu sempre brinquei de professora, minha mãe foi professora, minha avó foi professora, meu avô era professor, minha tia-avó era professora. A segunda opção era ser juíza, mas na área da infância, mas eu também não consegui passar para Direito. No ano que eu passei para Pedagogia, eu teria passado para Direito se eu tivesse feito, por causa dos pontos, mas como já tava com um ano e meio que eu fazia e não passava, aí eu optei por Pedagogia. Foi nas primeiras disciplinas, quando eu tive uma sequência de Psicologia da educação, que fui para educação infantil.	Motivações para a escolha profissional	A trajetória familiar influencia na escolha da docência. A professora tem na memória as vivências de seus familiares que influenciam positivamente o interesse pela área. A escolha pelo curso de Pedagogia aconteceu como alternativa para entrar na faculdade, mas o interesse real era em outro curso. Interesse em Educação Infantil surgiu após o ingresso no curso de pedagogia, a partir do contato com as primeiras disciplinas.
Ser criança é estar disponível pro mundo. É tá ali, aquela esponjinha, olhando tudo, recebendo tudo. O professor da Educação Infantil deve pegar essa disponibilidade da criança e oferecer o de melhor em relação a afetividade, ao cognitivo, ao experienciar as situações.	Concepção de Educação Infantil	Matraca acredita que a criança absorve tudo que é oferecido a ela, por isso na educação infantil deve ter estímulos relacionados à afetividade, cognição e experimentação.
Além de ter a questão da afetividade, o professor também precisa considerar a arte, porque para a criança é muito importante essa questão estética. Estética não no sentido do bonito, mas no de apreciar. Eu acho que vou pegar mais coisa de arte e voltar meu trabalho para	Definição do papel do professor e compreensão da atuação pedagógica	Em sua fala, Matraca considera que o bom professor é o que prioriza a afetividade, a arte e a coordenação motora ampla.

isso. Acho que eu vou pegar algum projeto para trabalhar com isso: a questão das artes, da questão psicomotora. Desde o momento que eu tô nas cantigas, gesticulando, trabalho a coordenação motora fina e nas brincadeiras que eu faço, trabalho a coordenação motora ampla. Eu penso que a prioridade do professor é a afetividade, a arte e a expressão corporal.		
Tinha o brincar e tinha o aprender. Eu me alfabetizei com 5 anos. Então a questão cognitiva foi muito forte na minha educação infantil. Nos primeiros anos do ensino fundamental lembro que eu tinha coleção de vários livros, que a gente colocava pendurada. Até hoje eu gosto. Gosto de dar presente livros. Então a minha infância escolar foi o brincar, porque se brincou muito, e o ler. Depende do ano. Tem ano que fiz muitos e tem anos que não. Ano passado eu fiz muitos, ano retrasado... Há dois eu entrei numa pós. Eu tava fazendo em Gestão e Docência no Ensino Superior, aí isso era 1 vez por mês, mas não concluí. Agora tô fazendo o da minha formação pra ser coach em Educação Sistêmica.	Formação inicial e continuada	Em seu relato, Matraca evidencia ser bastante presente as lembranças relacionadas à escolarização precoce e ao ensino da leitura e escrita. A brincadeira surge, também, como elemento de destaque, mas pontua que o contato com os livros e o estímulo na área cognitiva foi o mais marcante. Percebe-se que não há uma busca recorrente em participar de formações e cursos mais amplos e específicos na área. A professora Matraca afirma, ainda, que está se dedicando à formação voltada para a troca da área de atuação.