

## FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL TEACHERS` TRAINING AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Andréia Morés<sup>1</sup>  
Ana Paula Silveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, visa-se a compreender o processo de formação de professores e a atuação pedagógica na Educação Infantil, ao se observarem e analisarem os modos com que o conhecimento é contextualizado nas práticas docentes. Os desafios permitem a aprendizagem contínua e a constituição profissional dos professores. O estudo centra-se na realidade de uma escola de Educação Infantil do município de Bento Gonçalves/RS e sustenta-se, metodologicamente, no Estudo de Caso e na análise documental, apoiado em autores que referendam a formação de professores, a atuação na Educação Infantil e suas relações com saberes e práticas pedagógicas. Na empiria, identificou-se que as professoras investigadas têm formação na área da Educação Infantil e buscam aperfeiçoamento constante, mas ainda demonstram dificuldade em considerar os conhecimentos/saberes prévios das crianças em seus planejamentos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação infantil. Saberes docentes.

**Abstract:** This article aims at understanding the teachers` training process and the pedagogical performance within Early Childhood Education from the observation and analysis of the ways how knowledge is contextualized in these teaching practices. It is considered that the possibilities and challenges of the teachers` performance allow the learning continuity and the professional constitution. The study focuses on the reality of a school of Early Childhood Education from the city of Bento Gonçalves in the state of Rio Grande do Sul. The methodological aspects are underpinned by Case Study and documental analysis. The research is supported by authors who endorse teachers` training, performance in Early Child Education, and their relations with the expertise and the pedagogical practices. Over the empirical study, it was possible to identify that the investigated teachers have training in the education field, they are qualified to work in Early Childhood Education, and they search for constant development. Yet, they demonstrate difficulty to consider the previous children`s knowledge and expertise in their planning.

**Keywords:** Teachers` training. Early childhood education. Teaching expertise.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Atualmente é professora na Área de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e Pesquisadora e vice-líder do Observatório de Educação da UCS. E-mail: [anmores18@hotmail.com](mailto:anmores18@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela UCS. Atualmente é Vice-diretora de Escola de Educação Infantil no Município de Bento Gonçalves, professora no curso de Pedagogia na FSG e na Educare Serra no curso de Formação de Profissionais da Educação Infantil. E-mail: [anapaulasilveira8o@yahoo.com.br](mailto:anapaulasilveira8o@yahoo.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-2852-0169>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, resultado de uma Dissertação de Mestrado, apresentamos um estudo realizado no âmbito da Educação Infantil, com enfoque na abordagem prática dos professores em relação aos saberes prévios das crianças na perspectiva de proporcionar novas experiências e aprendizagens.

Entende-se que os saberes docentes somam-se a outros desenvolvidos pelo professor na sua prática, a partir da qual ele constrói a experiência, vinculado ao seu próprio modo de trabalhar e acolher os conhecimentos prévios. Os saberes do professor, proporcionados pela experiência na ação educativa, auxiliam a prática pedagógica, em um ciclo evolutivo de saberes novos, entrelaçados com os saberes assimilados – e, nessa constância, propiciam a formação de um profissional comprometido com a aprendizagem.

Assim, o profissional de educação atribuiu um novo significado à formação diante de situações práticas da docência. É com esse olhar que investimos em estudo e pesquisa que contemplem a temática da formação de professores e atuação pedagógica, com ênfase na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi a pesquisa documental e um estudo de caso, o qual envolveu professoras do jardim A de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Bento Gonçalves. Neste estudo, também foi realizada uma investigação sobre o modo com que as professoras contextualizam os saberes dos alunos na prática docente.

## 2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do profissional professor tem sido marcada por diversas tentativas de mudança. Isso demonstra a necessidade permanente de reflexão, em um movimento de repensar constantemente a própria profissão. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 55, grifo do autor) afirma que

não se deve pretender que a formação inicial ofereça '*produtos acabados*', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Por isso, a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente e seus respectivos resultados são importantes para o aprimoramento profissional. De acordo com Gauthier et al. (1998, p. 17),

o ensino é um ofício universal. E esse ofício não somente possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia Antiga, mas tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas.

Os registros históricos mencionam pessoas com habilidades e conhecimento para ensinar, porém eram poucos, e o conhecimento que abrangia tratados filosóficos, geográficos, retóricos e outros era compartilhado somente com as camadas mais nobres da sociedade e, em especial, com o gênero masculino.

Conforme Veiga e Cunha (1999), o ofício de ensinar, como o conhecemos hoje, teve origem no trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja, que objetivava a aprendizagem da leitura e da escrita para divulgar os seus textos religiosos, e as aulas eram ministradas pelo clero. Mas, no início do capitalismo, em virtude do avanço da urbanização, houve a necessidade de uma entidade especializada em educar e em ampliar a

oferta profissional. Assim, “decorreu um processo de flexibilização e abertura, com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar” (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 83).

Nas palavras de Arroyo (2000), a profissão de professor é fundamental para a sociedade, e sua importância não se prende somente às ideias de propagar conhecimentos e saberes teóricos de disciplinas e áreas determinadas. Nessa perspectiva, diz Arroyo (2000), o professor não pode ser apenas um simples “transmissor” de conhecimentos. Ele deve ser o meio, o intermediador entre o saber e aquele que busca por ele, pois os alunos falam, perguntam, têm necessidades, dúvidas e buscam mais do que um transmissor de conteúdo. Em muitos casos, esses estudantes exigem além do que o professor possa ter imaginado e/ou vivenciado em sua formação.

Conforme Nornberg (2008) e Sousa (2015), o futuro professor recebe instruções pelas experiências de seus mestres, mas depende somente dele a atitude frente ao aluno real, porque é na experiência prática que ele vai constituindo uma sensibilidade para desenvolver seu trabalho. E Nornberg (2008, p. 126) complementa:

as experiências vivenciadas pela professora em sua escola básica configuram-se como seu nicho de formação, de onde tudo parte e de onde tudo retorna, num eterno ir e vir, mediado por espaços/tempos diferenciados, bem como por intensas re-significações [...].

Assim, quando um professor assume a função sem ter formação nos cursos de Pedagogia ou Normal, muitas vezes se destaca por aprender com a própria prática cotidiana na escola – condição que pode gerar disparidade se comparado ao professor que tem a formação acadêmica.

Muitos conhecimentos da base do professor não foram suficientemente

construídos em sua formação acadêmica, ocasionando dificuldades na atuação docente. Nesse sentido, Tardif (2011, p.41) argumenta que

os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução [...] os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais).

Assim, diz Tardif (2011), os professores não têm opção de escolha ou decisão sobre o que será aprendido na formação. Entendendo as universidades e escolas normais como núcleos constantes de pesquisa, pode-se entender que estão em constante atualização quanto às novas teorias e práticas inovadoras para a produção pedagógica. Por outro lado, também se identifica uma formação de professores limitada aos conhecimentos priorizados pelas instituições, com professores universitários que, provavelmente, não atuam mais em sala de aula de escolas, e fazem suas programações levando em conta o pequeno laboratório de seus próprios espaços educativos e o relacionam a um aluno que não corresponde à realidade da escola. No entendimento de Tardif (2011, p. 44),

‘cientificação’ e ‘tecnologização’ da pedagogia são os dois polos da divisão do trabalho intelectual e profissional estabelecidos entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades.

O autor ainda declara que esses núcleos educativos monopolizam a “produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos”, e considera conhecimento válido somente o proveniente de tais instituições, ignorando

o ponto de vista do professor, que vivencia as dificuldades da profissão.

Frente a essa visão, também citamos os estudos de Morés (2007, p. 98), em que a autora aponta a crítica ao modelo da racionalidade científica, que defendeu a aplicação da técnica, do controle científico:

A crítica a esse modelo serviu de referência para a educação [...] gerando estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática em sala de aula.

Com isso, observam-se avanços no movimento de formação e profissionalização docente, enfatizando a construção do conhecimento e o fortalecimento de um repertório de saberes que legitima a profissão e acolhe, nos percursos de investigação e de formação, a relação com a prática docente. Na comunidade escolar nota-se a exigência e a cobrança por um professor que tenha todas as respostas, que detenha todo o conhecimento. Mas esse profissional se revela humano, carente de saberes e disposto a, em conjunto com seus alunos, buscar respostas, principalmente em um mundo permeado de tecnologias e múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

Conforme Nóvoa (1995, p. 26),

a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.

O professor - agente a quem atribuímos a responsabilidade da educação e evolução da sociedade - também depende dessa evolução para se aprimorar e superar obstáculos impostos pela seletividade de conhecimentos e saberes explorados no princípio de sua formação. O professor precisa ir ao encontro de competências que vão

qualificar seu fazer pedagógico. Arroyo (2000, p. 45) afirma que,

entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. Esses métodos poderiam ir além de tematizar práticas, conteúdos e métodos. Poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância.

É importante que o professor também se integre ao grupo escolar, com seus colegas e equipes pedagógicas, para dar continuidade à formação, pois, dizem Kramer et al. (1999, p. 86), formação é

[...] uma construção contínua e integrada, que acontece em diversos momentos como reuniões de planejamento, encontros mensais para discussão de temas específicos, reuniões de equipe, papos informais sobre a vida, participações em eventos, cursos, encontros, seminários, atuação no movimento popular organizado, em intercâmbios, por intermédio da TV, do cinema e em outras instâncias da vida social.

A socialização de ideias entre profissionais proporciona inúmeras formas de construção de novos conhecimentos. O encontro entre o experiente e o iniciante propicia a ambos colocarem em pauta suas dúvidas, ansiedades e expectativas, pluralizando ideias e singularizando o profissional professor.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo envolveu ideias dos teóricos Yin (2005), Mazzotti (2006), Prodanov e Freitas (2013), Pimentel (2001) entre outros autores que são referência na área e que auxiliaram a organização da

estrutura do texto, a análise documental, a construção dos sujeitos, a apresentação da escola em estudo e a compreensão das características do contexto investigado. O método utilizado foi uma pesquisa documental embasada em um estudo de caso, conforme detalhamento a seguir.

Neste estudo, procuramos contemplar de que forma os docentes contextualizam os saberes das crianças na prática pedagógica, fazendo um cruzamento com o plano de aula e com a Proposta Pedagógica. Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo, que foi organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. Essa observação contemplou os momentos da roda de conversa e o brincar livre, e também os registros sobre as entrevistas realizadas com as professoras, buscando compreender as múltiplas linguagens que abrangem olhares, expressões, gestos, silêncios e falas que apareceram no espaço em estudo.

O método utilizado incluiu pesquisa documental, embasada em Pimentel (2001), e um estudo de caso (YIN, 2005), envolvendo entrevista com professoras do Jardim A da escola municipal de Educação Infantil, investigando-se os aspectos da formação e da prática docente. Optamos por entrevistar apenas professoras, porque elas exercem papel fundamental no processo de articulação da aprendizagem das crianças e das práticas pedagógicas usadas. Também realizamos uma pesquisa documental e um estudo de caso. Neste estudo, também investigamos a história da infância e sua relação com a prática docente, especialmente, o modo com que as professoras contextualizam os saberes dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram as três professoras que atuavam nas turmas de Jardim A, cada professora na sua turma: A1, A2 e A3. Elas participaram de

uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio. Posteriormente, realizamos a observação do exercício docente em cada turma, com o objetivo de identificar a maneira de interagir de cada professora com seus alunos nas rodas de conversa e nos momentos do brincar livre, a fim de analisar, no planejamento, a forma com que contemplam e contextualizam, na prática pedagógica, esses saberes.

Para preservar a identidade das três professoras do Jardim A, utilizamos códigos com a letra A de Jardim A, seguida do nome de uma flor: A1 – Rosa, A2 – Margarida e A3 – Gérbera. Elas responderam às perguntas livremente, com abertura para falar além das questões propostas. Durante as entrevistas, as professoras falaram sobre o seu comprometimento com o trabalho, relataram a trajetória profissional, os motivos que as levaram à Educação Infantil, barreiras e dificuldades para contemplar os saberes das crianças na prática pedagógica.

A escola eleita para este estudo é composta por recepção, secretaria e direção, ambulatório, cozinha, lactário, banheiros, banheiros infantis, um banheiro adaptado, sala de recursos, sala de recreação, refeitório e sete salas de aula organizadas em Berçário I (dormitório, recreação e higienização), Berçário II, Maternal I e II, Jardim A e B. Conforme consta nos documentos escolares, a escola está devidamente estruturada em relação às normas de acessibilidade determinadas pela legislação nacional em vigor.

No presente estudo de caso, buscamos analisar os depoimentos registrados nas entrevistas, considerando questões profissionais, o meio educacional e de que forma as docentes entrevistadas contextualizam os saberes das crianças em seu planejamento.

Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo, organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. A empiria foi produzida a partir do resultado de entrevistas com professoras e observações registradas no diário de campo, por meio do acompanhamento de aulas ministradas pelas professoras entrevistadas.

Para a análise documental da empiria computada optamos pela perspectiva cultural, e o viés crítico social de Vygotsky também foi importante para compreender o desenvolvimento da linguagem e o brincar nessa faixa etária das crianças. No tratamento da análise, identificamos uma evolução no município de Bento Gonçalves, a partir da década de 1980, acompanhando as legislações e orientações nacionais que reorganizaram a forma de atendimento à criança. Na contemporaneidade, a partir das Diretrizes para a Educação Infantil, esse sentido foi ampliado e percebem-se as potencialidades do trabalho docente e da sua relevância para a continuidade dos estudos sobre as crianças, sendo considerada uma etapa da escolarização fundamental para o pleno desenvolvimento.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a extensão territorial de Bento Gonçalves é de 274,07km<sup>2</sup>, distando 124 quilômetros da cidade de Porto Alegre, RS. Faz parte das dez maiores economias do Estado e é referência no plantio de uva e produção de vinho (IBGE, 2016).

No que se refere à história da Educação Infantil em Bento Gonçalves, De Paris (2006) relata que somente em 1959, diante das mudanças econômicas e devido às necessidades das famílias, nasceram as instituições de assistência às famílias dos imigrantes, por orientação do Clero, que percebeu que as famílias precisavam trabalhar, mas não tinham

com quem deixar seus filhos. Então, surgiu “o cuidar”, o “assistencialismo”, e eram as irmãs pastorinhas que exerciam essa missão.

A organização das creches e pré-escolas, em Bento Gonçalves, aconteceu mais ou menos no período da ampliação da Educação Infantil no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, por meio das políticas de educação compensatória implantadas pelo Estado.

Nessa nova organização, a função do professor passou a ser fundamental para o desenvolvimento integral das crianças inseridas na escola infantil. Portanto, no subcapítulo seguinte tratamos da atuação docente nessa fase de ensino, a partir da apresentação dos sujeitos deste estudo, articulada com os pressupostos que norteiam a prática pedagógica das profissionais entrevistadas.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

O professor de Educação Infantil é o primeiro professor na vida de muitas crianças e será o responsável pelas primeiras impressões que o sujeito terá da escola. Além de possibilitar o conhecimento cognitivo, o trabalho desse professor engloba o desenvolvimento afetivo e social da criança. Nesse contexto, algumas características são fundamentais para o docente, dentre as quais a de gostar do convívio com crianças, ser acolhedor e criativo, tendo conhecimentos didático-pedagógicos que contribuam para a aprendizagem. Também é importante que seja um pesquisador, um investigador, um questionador do ambiente educativo.

Durante a entrevista, A1 - Rosa, formada em Pedagogia séries iniciais e com pós-graduação em Educação Física, Lazer e Recreação, relatou que sempre foi professora de anos iniciais. Professora nessa etapa há 19 anos e há sete anos atuando na Educação Infantil,

desenvolveu grande paixão por essa área. Todo o estímulo para trabalhar na educação foi obtido no Magistério, e ela destaca que as aulas compostas de ensinamentos teóricos, ligados a práticas aplicadas em sala de aula, em turno contrário, despertaram-lhe o olhar reflexivo sobre a importância da Educação Infantil como um período de intensas vivências.

Ainda em seus relatos, A1,- Rosa expôs a seguinte questão: *“Cheguei a me perguntar por que não fiz isso antes, pois me realizei na Educação Infantil”*. Essa narrativa mostra a importância de gostar da profissão, principalmente por ser um trabalho que envolve seres humanos.

A segunda entrevistada foi A2 - Margarida. Ela começou a sua trajetória profissional como auxiliar de Educação Infantil, aos 15 anos, no berçário de uma escola infantil, na qual não havia turmas definidas, pois, à época, as turmas eram mistas. Continuou trabalhando como auxiliar de Educação Infantil até iniciar a Faculdade, graduando-se em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial. Após, começou a exercer a profissão em uma turma de autistas e, no contraturno, em uma turma de Educação Infantil. Também trabalhou em escola privada. Fez pós-graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e em Educação Musical.

A terceira entrevistada, A3 - Gérbera, relatou que não queria ser professora, apesar de a sua mãe e suas irmãs seguirem essa profissão. Inicialmente, estudou Contabilidade, Administração e Comércio, mas não era do que mais gostava. Comentou que cresceu praticamente em uma escola, porque sua mãe era diretora, o que exigia a presença constante dela no local.

Com isso, acabou seguindo o exemplo da família, fazendo Habilitação em Magistério de Férias, em Passo Fundo, nas disciplinas específicas do

curso – didáticas e estágio de seis meses. Essa qualificação permitiu-lhe fazer o concurso e, posteriormente, especializou-se em Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25, grifo do autor),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência*.

Partindo dessa visão de constante aperfeiçoamento, A2 - Margarida afirma que a formação continuada deve ser permanente, pois

*“o fato é que com o que aprendi no Magistério não daria mais aula, pois a evolução é grande, constante e rápida. Por isso busco cursos de aperfeiçoamento, pois precisamos modificar sempre [...]. Deveríamos ter mais oportunidades de formação por todas essas mudanças que nos envolvem.”*

Ela diz que procura respostas no Plano de Trabalho, na Proposta Pedagógica da escola, porém não manuseia com frequência a Legislação pertinente. Os planos de estudo são específicos de cada idade, e por esse motivo ela pesquisa e lê sobre a faixa etária com a qual está trabalhando.

A entrevistada A1 - Rosa relatou que a qualificação é importante para todo profissional da educação e que deveria ocorrer para

*“todos os professores e também as auxiliares que trabalham na escola para que possuam o conhecimento teórico, visto que a experiência prática carrega consigo. [...], o conhecimento das leis e teorias que englobam a infância vai ampliar os horizontes e dar sustentação ao trabalho de todos.”*

As diversas situações do cotidiano escolar na EI, quando priorizam a observação, o planejamento, o acompanhamento, o registro, a documentação e a avaliação das atividades educativas com as crianças, revigoram e incrementam a ação do docente, sistematizando e favorecendo ações para reestruturar as práticas pedagógicas. Segundo Barbosa (2006), é importante que o planejamento do professor não determine atividades no longo prazo. No início do ano, o profissional, a partir da Proposta Pedagógica da Escola e da investigação dos conhecimentos prévios realizados com a sua turma, pode estabelecer metas a serem cumpridas ao longo do ano, contudo serão as vivências escolares cotidianas com as crianças que o ajudarão a encontrar elementos para organizar o planejamento.

Em relação ao planejamento, A2 - Margarida relatou que procura contemplar as questões a partir do Plano de Trabalho, “porém as outras professoras conseguem, às vezes, fazer uma atividade que ela não consegue”. Nesse momento, compartilhar experiências entre as professoras é importante, mas sempre considerando que cada turma tem suas particularidades a serem consideradas e respeitadas.

Finco, Barbosa e Goulart (2015, p. 195) citam Malaguzzi (2001), o qual afirma que os professores precisam observar e ouvir as crianças e não somente seguir os planos.

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo.

O professor, atento aos saberes e conhecimentos da criança, realiza a difícil tarefa educativa de permitir encontros, de beneficiar interações lúdicas e organizar espaços para a experiência infantil.

E A1 - Rosa destaca:

*“ser professora nos dias de hoje é despreocupar-se com o papel e focar o trabalho docente nas brincadeiras, vivências e no lúdico. O papel pode ser ocupado para registros de atividades realizadas sim, ele é importante, mas nunca devemos esquecer que a criança tem toda a vida para desenvolver certas habilidades, cada uma no seu tempo próprio. Ser professora é ter uma mente aberta, explorar o movimento, gostar de cantar, dançar, entrar no mundo de faz de conta da criança”*

Nesse relato, A1 - Rosa ressalta a importância de resgatar as brincadeiras, as vivências trazidas pelas crianças, desconstruindo a grande preocupação dos professores em preencher atividades e pintar desenhos para mostrar o aprendizado dos seus alunos. Por meio do lúdico, das representações, do faz de conta, das histórias e músicas, podemos propiciar o desenvolvimento de inúmeras habilidades e de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Dessa maneira, pensar traz a ideia de um professor comprometido com a aprendizagem dos seus alunos, e acompanhar esse processo, valorizando-o, é o principal objetivo do planejamento. A entrevistada A2 - Margarida concorda com A1 - Rosa quando esta diz que o registro de atividades em papel é o que menos se deve usar:

*“Fazemos algum registro, mas não que tenha essa necessidade. Não é significativo nessa fase. Elas têm necessidade de interagir, de fazer aprendizagens com o corpo”.*

A professora ainda relata que procura proporcionar atividades novas para envolver crianças, pois elas têm contato com o mundo por meio das mídias, as quais proporcionam vivências visuais que, às vezes, tornam a escola menos interessante. Oliveira et al. (2012, p. 57) enfatizam o papel das interações para o desenvolvimento das crianças e

que, mais do que preencher linhas em cadernos ou realizar atividades impressas, o professor tem o compromisso de envolver, em seu planejamento, as interações e as brincadeiras, pois as DCN (BRASIL, 2009) destacam esses dois eixos como fundamentais para a EI.

O papel do professor, afirma A2 - Margarida, é mediar, pois na EI

*“as crianças estão descobrindo tudo, coisas boas e não tão boas e as fases vão acontecendo e eles vão adquirindo seus saberes, independente do professor ensinar ou não”.*

Segundo ela, o diferencial é que o professor pode mediar o conflito de emoções, esse turbilhão de novos sentimentos e descobertas que emergem do convívio social, pois, até então, estavam no convívio familiar e nunca tinham vivenciado certas situações, além da cognição que o professor poderá auxiliar a desenvolver.

A faixa etária investigada, dos quatro aos cinco anos, envolve a fantasia, aproximando o real do imaginário e, entre contos e histórias, temos a imitação dos personagens que fazem parte do mundo infantil: uma fada, um príncipe, um vilão, etc. Cada um deles traz um conhecimento novo, agregando, ao emocional e psicológico da criança, novas formas de ver o mundo. No âmbito da linguagem, a criança já consegue se manifestar e expressar seus desejos, alinhando o pensamento e mantendo comunicação com as pessoas e o meio que a circunda. Além da fala, surge a importância da imitação, através da qual a criança incorpora o mundo que a cerca.

Nesse contexto, a pedagogia da escuta, de Malaguzzi (1999), apresenta a ideia de ir além do simples ato de ouvir; ela constrói perguntas, acentua a dúvida, gera incertezas, provoca a curiosidade, a formulação de hipóteses, o diálogo e a

confrontação entre pontos de vista. A criança é considerada competente, ativa e crítica. Atuar com a pedagogia da escuta é valorizar as suas produções em suas múltiplas linguagens, levando em conta o tempo necessário para experienciar as suas vivências, em seus diferentes contextos, reconhecendo a importância do imprevisto e da flexibilidade do planejamento.

Essas práticas pedagógicas vêm repletas de diálogo, de saber ouvir, envolvimento, contextualização e criatividade, despertando o desejo de aprender do educando. E foi nesse contexto que a pesquisa se desenvolveu, analisando-se como o docente contextualiza esses saberes discentes na sua prática pedagógica. E em relação a essas práticas pedagógicas, A1- Rosa procura realizá-las por meio da escuta ativa, pois,

*“se aparecerem conhecimentos na hora da rodinha, [...] momento de contar as novidades, o professor deve aproveitar [...] para fazer uma ponte, ligando os saberes das crianças com novos saberes que serão construídos”.*

Saber ouvir é, também, saber interpretar gestos, olhares e palavras, pois nem tudo é dito. É necessário aguçar todos os sentidos para ampliar o processo educacional. Segundo Junqueira Filho (2014), através do diálogo com os alunos o professor tem a possibilidade de contextualizar os saberes das crianças e também o mundo que o rodeia. Nesse sentido, também é possível despertar a curiosidade que nasce com o indivíduo e que, quando estimulada, proporciona a descoberta e a aprendizagem. Quando alunos e professores estiverem conectados em uma mesma rede de trocas experienciais, em que o aluno se sente valorizado por sua participação e o professor é capaz de captar essa contribuição, transformando as experiências vivenciadas por ambos em

novos conhecimentos, teremos a contextualização dos saberes e uma educação voltada para os saberes do aluno.

A intencionalidade demanda do professor ação e reflexão contínua sobre o seu conhecimento teórico e sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, A3 - Gérbera comenta que gostaria de fazer um trabalho “diferenciado” na sala de aula, pois, segundo ela, a teoria pedagógica não corresponde à ação. Semelhante à A1 - Rosa e A2 - Margarida, ela também procura utilizar menos o recurso papel e promover mais brincadeiras, ocupando espaços físicos e explorando o psicomotor, mas não está satisfeita e diz:

*“Não tem receita para Educação Infantil. Temos orientação da Supervisão e Orientação, mas na prática os resultados nem sempre são como esperamos”.*

Por isso, a Educação Infantil é ainda uma etapa que precisa ser observada sob um olhar que respeite suas peculiaridades.

E A3 - Gérbera também destaca que a organização do planejamento dos jardins A é feita

*“em conjunto com as professoras, mesmo conteúdo, mas adaptando a cada turma. A gente [...] busca de novas alternativas, tenta trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas”.*

Segundo essa entrevistada, a Proposta Pedagógica da escola, que foi reformulada no ano anterior e passou a vigorar a partir de 2017, considera a importância de valorizar os saberes das crianças, porque “[...] o adulto tem o dever de acompanhar, observar, interagir e mediar a construção dos saberes que acontecem naturalmente [...]” (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 13). A professora ainda enfatiza: “quando a criança traz o saber para ser explorado no planejamento, ainda tenho insegurança

em lidar com essa mudança, apesar da minha experiência”.

As experiências vivenciadas pela criança em casa e no convívio com amigos, os programas de televisão aos quais assiste, as músicas que ouve e canta, as histórias que escuta e repete, as observações de cada fato que vivencia, o sabor e a cor que conhece, o que sente e não sente, o que a faz rir e chorar, o que conhece e desconhece, o que é motivo de alegria ou tristeza, o que desperta sua participação ou o seu silêncio são vivências que o professor poderá utilizar para construir o conhecimento com os seus alunos.

Mesmo com anos de experiência na condição de professora de EI, A3 - Gérbera, relata o seguinte:

*“chegamos com um planejamento que é flexível, que se origina sim das necessidades que observamos, mas chegamos com um planejamento pronto. Ainda não conseguimos mudar todo um planejamento em função de um fato novo, apenas adaptamos e nos orientamos para outros planejamentos.”*

Para a elaboração de novos planejamentos destaca-se a observação durante as aulas, pois ela possibilita conhecer os saberes que deverão ser explorados no planejamento, além de um parecer da adaptação da criança ao ambiente escolar e sua receptividade às atividades propostas. As efetivações dos registros complementarão o processo para tornar eficazes as práticas educativas.

Diante disso, entende-se que o planejamento docente representa relação estreita com a prática pedagógica. Importa que o professor tenha conhecimento sobre os direitos das crianças, legislação e clareza acerca do conceito de infância e de Educação Infantil, pois, segundo Oliveira et al. (2012, p. 44), isso

é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios.

O planejamento envolve repensar as atividades de rotina nas práticas pedagógicas docentes e, conforme Barbosa (2006), é um elemento de sentido abrangente, podendo contemplar atividades de expressão, atividades dirigidas, entre outras. Essas atividades estão interligadas com os cuidados e as atividades pedagógicas, sendo que em todas elas estão presentes momentos de higiene, de entrada, saída, recreio, lanche, almoço, jogo livre e dirigido, isto é, a seleção, articulação e delimitação da rotina diária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui um espaço de promoção de aprendizagens que possibilita o encontro de ideias, percepções e a socialização de vivências, estabelecendo identidades de um grupo que se transforma e influencia os demais grupos aos quais pertence.

Nesse contexto, a atuação docente é imprescindível para que a construção de saberes se concretize no espaço escolar. A formação de professores tem o papel de instrumentalizar os profissionais, auxiliando na compreensão dos processos de aprendizagem, além de atualizar as práticas pedagógicas que, às vezes, são transmitidas entre as gerações de professores.

Em relação às mudanças educacionais, foi possível perceber que as docentes ressaltam a falta de cursos de atualização e aperfeiçoamento, tanto para professores quanto para atendentes, ou seja, a formação de professores não é um aspecto valorizado no contexto deste estudo.

O trabalho com os projetos e a contextualização dos saberes ainda é novidade, o que exige mudanças no modo

de olhar dos professores, principalmente porque, na prática, precisam desenvolver a sua escuta para que, aos poucos, identifiquem, nas diferentes linguagens das crianças, saberes e conhecimentos. Embora exista certo receio das professoras em “escutar” as crianças para organizar o planejamento, observamos que elas estão dispostas a mudar concepções tradicionais e buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças em formação.

Um dos pontos positivos evidenciado nas entrevistas foi que as docentes já possuem o entendimento de que a quantidade de atividades realizadas em folha de papel, às vezes pode ser substituída por brincadeiras e outras atividades lúdicas, que também ampliam a aprendizagem.

Acreditamos que a possibilidade de vislumbrar o avanço nas práticas pedagógicas é algo viável, dentro da percepção de que muito já se despertou para o novo contexto escolar e para o perfil do aluno deste momento.

Nas ações pedagógicas promovidas pelas professoras participantes da pesquisa, observamos a tentativa de inserção de atividades lúdicas em que a criança era a protagonista (roda de conversa, brincadeiras). Contudo, a ocasional ausência de repertório prático da construção de saberes, por parte das profissionais, dificultou o emprego do conhecimento teórico em determinados momentos.

A Educação Infantil ainda está construindo a própria identidade. A escola, importante eixo da sociedade para a formação de seus cidadãos, não deve ignorar o alicerce de sua constituição. Para tanto, importa investir na formação dos professores, a qual abrange curso superior, qualificação e aperfeiçoamento constante.

Assim, também se considera a necessidade de as escolas estarem

preparadas para a inovação, desde sua área física até o provimento de materiais para que os professores tenham à disposição os equipamentos necessários para o bom desenvolvimento da sua função. Além disso, é fundamental que a criança ingressante na Educação Infantil seja reconhecida como um sujeito capaz e que o cotidiano escolar lhe propicie o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

O papel da ação docente foi sendo construído conforme o contexto social de cada momento da história da sociedade. Assim, a docência na Educação Infantil passou por momentos de transformação que refletiram mudanças na forma de organizar o planejamento. Por conseguinte, é fundamental atualizar as práticas pedagógicas em consonância com esse planejamento, não cabendo mais ao professor ser transmissor de informações, mas ser mediador das aprendizagens, pesquisador, estando atento e aberto aos saberes e questionamentos trazidos pelas crianças no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENTO GONÇALVES. **Projeto Político Pedagógico: “Escola dos Saberes”** (nome fantasia). Bento Gonçalves, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Art. 4. Resolução N° 5 de 17 de dezembro de 2009 – CNE/CEB. Ministério da Educação. Brasília, DF, 17 dez. 2009. [VISUALIZAR ITEM](#)
- DE PARIS, A. **Memórias: Bento Gonçalves - RS - Fundamentação Histórica**. Prefeitura Municipal de Bento
- Gonçalves: Arquivo Histórico Municipal, 2006.
- FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; GOU-LART, A.L. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998, (Coleção Fronteiras da Educação).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População. Bento Gonçalves, 2017**. [VISUALIZAR ITEM](#)
- JUNQUEIRA FILHO, G.A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KRAMER, S. *et. al.* (org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MAZZOTTI, A.J.A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129. set./dez. 2006.
- MORÉS, A. Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica. *In: AZAMBUJA, G. (org.). Atualidades e diversidade na formação de professores*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- NORNBERG, N. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re) conhecendo trajetórias de docentes do ensino rural**. 2008. 194 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a**

**sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z.R. *et al.* (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. [e-book]

SOUSA, J.E. **As escolas isoladas:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

**Recebido em: 16/11/2021**

**Aceito em: 01/12/2021**