



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

REJANE CRISTINA DE MELO HORSTMANN

**O PAPEL DO PROFESSOR NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM
CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Florianópolis – SC
2014

Rejane Cristina de Melo Horstmann

**O PAPEL DO PROFESSOR NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM
CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Especialização em Docência na
Educação Infantil como pré-requisito para a
obtenção do grau de especialista.

Orientador(a): Prof^a Msc. Maria Raquel
Barreto Pinto

Florianópolis – SC

2014

Rejane Cristina de Melo Horstmann

**O PAPEL DO PROFESSOR NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM
CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 6 de setembro de 2014.

Prof^a. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Msc. Maria Raquel Barreto Pinto

Membro: Prof^a Msc. Carolina Shimomura Spinelli

Membro: Prof^a Msc. Maria Eliza Chierighini Pimentel

Suplente: Prof^a Msc. Débora Cristina de Sampaio Peixe

*A todos que estiveram ao meu lado nessa
caminhada. À minha família por tudo...*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por estar comigo em todos os momentos, me dando força, serenidade e sabedoria.

Ao meu esposo, Sebastião, pelo amor incondicional. Um companheiro maravilhoso, amigo e fiel, que sempre esteve ao meu lado me encorajando e me fortalecendo nas horas mais difíceis, me fazendo acreditar que tudo é possível e que juntos somos fortes.

Aos meus filhos, Jessika e Anthony, razão do meu viver. Pela compreensão nos momentos de “ausência”, pelos beijos, abraços e palavras “doces” que me acalentaram na exaustão, sendo um incentivo para eu seguir adiante em busca de novos aprendizados.

Aos meus pais, “meu porto seguro”, pelo apoio nas horas certas e incertas. Pessoas que me ensinaram, na simplicidade das suas ações e palavras, o valor de uma família e a grandeza do amor.

A minha irmã, Franciely, e ao seu esposo, Dhyogo, parceiros inseparáveis que, com alegria, sempre me motivaram a seguir adiante, “estendendo a mão” quando mais precisei.

Aos meus amigos, que estiveram sempre ao meu lado, pela inspiração, pelo encorajamento, pelas conversas agradáveis e pelas alegrias compartilhadas. Os momentos em que passamos juntos são realmente especiais, assim como cada um em particular. É maravilhoso ter amigos verdadeiros.

A minha companheira de trabalho, Josiane, uma excelente parceira que nesses dois anos de formação sempre me amparou, buscando me compreender e me animando diariamente.

A todos os profissionais e crianças do Centro de Educação Infantil, no qual este estudo foi realizado, em especial à direção, à coordenação e às professoras dos Grupos I, II, III,

que prontamente se disponibilizaram a participar dessa pesquisa. Agradeço a confiança e a acolhida, aprendi muito nesse processo.

Aos professores do Curso de Especialização, pela dedicação e pelo compromisso com a educação. Cada um, ao seu modo, despertou em mim o anseio de estar sempre em busca de novos conhecimentos e a certeza de que podemos aprender a cada dia.

À minha orientadora, Prof^a. Msc. Maria Raquel Barreto Pinto, pessoa admirável, com quem aprendi muito. Suas palavras, sábias e serenas, me encorajaram nos momentos de insegurança e me motivaram a ir mais além...

Por fim, a todos os colegas da especialização, pelos momentos de discussões, pelo respeito e pela reciprocidade.

“Loucura? Sonho? Tudo é loucura ou sonho no começo. Nada do que o homem fez no mundo teve início de outra maneira, mas tantos sonhos se realizaram que não temos o direito de duvidar de nenhum.”

Monteiro Lobato

RESUMO

A presente pesquisa trata do papel do professor no trabalho pedagógico com crianças de 0 a 2 anos de idade numa perspectiva histórico-cultural. Teve por objetivo principal compreender como as professoras de uma instituição de educação infantil, localizada no município de São José/SC, entendem a trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos de idade e como esse entendimento influencia o trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças com as quais atuam. A pesquisa foi realizada num Centro de Educação Infantil da rede pública municipal do município de São José, compreendendo os Grupos I, II, III. A metodologia utilizada foi observação, com registros escritos (diário de bordo) e a aplicação de questionário com as/os profissionais que estavam no momento da investigação atuando diretamente com esses grupos de crianças: professoras, auxiliares de sala, auxiliares de ensino e professor de educação física. O estudo teve como base teórica a perspectiva histórico-cultural, a qual considera o meio social um fator decisivo para a humanização dos sujeitos e, nesse sentido, essa investigação evidenciou a relevância da ação intencional do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, desde a mais tenra idade. De forma mais específica, foi possível compreender, a partir dessa pesquisa teórica e empírica, que o papel do professor de bebês vai além de um mero facilitador no processo de ensino e aprendizagem, ele deve promover o desenvolvimento pleno da criança a partir do desenvolvimento intencional da sua prática pedagógica. Por fim, ao confrontar os dados obtidos, a pesquisa aponta para a necessidade de investir na formação dos professores da rede pública de ensino com bases teóricas sólidas, que contemplem um vasto conteúdo científico, com vistas a uma educação de qualidade emancipatória.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural; papel do professor; crianças de 0 a 2 anos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
METODOLOGIA DA PESQUISA	13
1. INTERAÇÃO SOCIAL: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	17
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE (DES) ENCONTROS	25
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	25
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ	30
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ	33
3. PONTOS E CONTRAPONTO: O PASSADO E O PRESENTE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	38
3.1 A HISTÓRIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NO COMEÇO ERA ASSIM.....	38
3.2 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	42
3.3 O QUE ENUNCIA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ..	47
4. O PAPEL DO PROFESSOR: UM DIÁLOGO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	70

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender como as professoras¹ de uma instituição de educação infantil, localizada no município de São José/SC, entendem a trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos de idade e como esse entendimento influencia o trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças com as quais atuam.

O referido estudo, que tem como eixo temático *o papel do professor no trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos numa perspectiva histórico-cultural*, vem ao encontro de muitos questionamentos aos quais vivenciei ao longo dos quinze anos de minha trajetória como professora de educação infantil. Nesse período tive a oportunidade de trabalhar durante sete anos com crianças dessa faixa etária, em instituições públicas distintas. Essa experiência foi muito marcante tanto na minha vida pessoal quanto profissional, pois apesar de ter trabalhado por vários anos com a mesma idade, cada grupo de crianças teve um sentido e significado.

Com o passar dos anos, e uma “bagagem” um pouco maior, fui percebendo que necessitava aprofundar às especificidades desses sujeitos, suas necessidades, pois o encontro já havia acontecido e muitas descobertas foram anunciadas, porém faltava algo. Tudo o que eu sabia era que aquele conhecimento empírico, cotidiano, baseado nas vivências, nas discussões em grupos de estudo, rodas de conversas, não davam conta de responder as dúvidas que vinham surgindo e isso me inquietava.

Em meio a essas interrogações, surgiu, para mim, a oportunidade de cursar um curso de especialização em educação infantil, pela Universidade Federal de Santa Catarina, após dez anos afastada do meio acadêmico. Defronte ao desafio, não hesitei. Ao contrário, festejei! Uma vez que essa formação seria a oportunidade de eu responder às várias perguntas sem respostas, fui à busca de novos saberes, principalmente o científico. Apesar de esta ser a minha segunda especialização² senti como se fosse a primeira, pois através dessa experiência aprendi a partir de uma nova perspectiva e entendi, como aluna, o quanto o papel do professor faz a diferença na formação dos

¹Neste trabalho será utilizado o termo professor ao fazer referência aos profissionais que atuam em sala com as crianças da educação infantil, de modo geral. Contudo, ao me referir aos profissionais que estiveram envolvidos diretamente nesta pesquisa usarei o gênero feminino, posto que a maioria são mulheres.

²Graduada em Pedagogia, com habilitação em educação infantil, pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Educação Infantil, Séries do Ensino Fundamental e Médio, pelas Faculdades Integradas – FACVEST.

sujeitos, que a intencionalidade docente é primordial, principalmente quando se almeja o conhecimento, novas aprendizagens. Por intermédio dessa formação, “pautada em sólido conteúdo teórico e prático” (DANDOLINI; ARCE, 2009, p.86), senti com uma intensidade ainda maior a necessidade de aprender mais a cada dia, de ir ao encontro dos saberes ainda não alcançados. Para Dandolini e Arce,

[...] isso significa que o formador, ao mediatizar a relação entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e os estudos sobre a educação Infantil, forma no professor necessidades cada vez mais elevadas que ultrapassam a esfera das relações cotidianas da prática social (2009, p.79).

Nesse processo de formação encontrei algumas respostas, porém surgiram muitas perguntas, uma expressão da inquietude tomou conta do meu ser. Também entendi que essas mudanças não dependem apenas da minha ação, estão sujeitas a várias questões que estão a ela atreladas, sobretudo as culturais, políticas, econômicas e religiosas, somos síntese de todas elas. Como aponta Teixeira (2013, p. 29-30), “não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem”.

Dentre os diversos assuntos que estão associados às indagações supracitadas, está a temática contemplada nessa pesquisa, a qual não surgiu por acaso, faz parte da minha realidade e acredito que da realidade de tantos outros professores/as de educação infantil. Em meio a encontros e desencontros, convivendo com diferentes sujeitos, crianças e adultos, vivenciei muitas vezes situações conflituosas, principalmente no que tange a prática do professor com relação às crianças de 4 meses a 2 anos de idade que, apesar da pouca idade, me demonstravam uma grande capacidade de aprendizagem, um claro desejo em desvendar aquilo que para eles ainda é desconhecido. Ao fazer inferência aos conflitos, refiro-me às falas compartilhadas por vários professores tais como “Nesse ano vou trabalhar com os pequenos, pra descansar!”, “Com os bebês não dá pra fazer nada!”, “Ah! Eu tenho medo de trabalhar com os bebês, eles são muito frágeis!”, “Pra mim não dá, é só trocar e dar comida!”, e ações, como dispor os brinquedos no chão, quase sempre os mesmos, realizando poucas intervenções com as crianças do grupo; propostas repetitivas e espontâneas; tom de voz muito alto, por vezes gritos; portas e janelas da sala fechadas, coibindo barulhos e luz natural; movimentos bruscos e/ou silenciosos durante a higiene e alimentação; pouca interação com as crianças dos outros grupos, com a justificativa de protegê-los do inusitado. Ao

descrever tudo isso, pergunto: será que, nesse contexto, as professoras/es que trabalham com esses grupos de crianças têm consciência do seu papel? Qual a concepção pedagógica que norteia o trabalho desses profissionais? Há intencionalidade em relação ao trabalho desenvolvido com crianças dessa faixa etária no cotidiano de uma instituição de educação? O que esses professores compreendem a respeito do processo de ensino e aprendizagem? E com relação ao desenvolvimento infantil?

Todas essas questões estão imbricadas no contexto da educação infantil e apresentam elementos fundamentais para o trabalho pedagógico do professor. Considerando os fatores já elencados, irei delinear esse estudo contemplando o trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos, numa perspectiva histórico-cultural, o que, para mim, é um grande desafio profissional e pessoal. Primeiramente pela escolha do viés teórico que irá consolidar este trabalho, tendo em vista a sua complexidade e relevância tanto para a esfera acadêmica quanto para as relações cotidianas estabelecidas entre os diferentes sujeitos: professoras, familiares, crianças, gestores, governantes, etc. Segundo pela faixa etária a qual se tem a pretensão de pesquisar, pois a demanda dos estudos científicos direcionados às crianças de 4 meses a 2 anos é relativamente baixa³, principalmente no que se refere ao referencial teórico da pesquisa que compreende a criança e a infância em sua totalidade, ou seja, que considera que o sujeito criança vive num período específico, constituído e organizado socialmente, e assim estabelece relações nas quais, influencia e é influenciada, delineando traços históricos por meio da própria atividade humana.

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos que são de forma diretamente comunal, são em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana (MARX apud MELLO, 2007, p.87).

Propor um estudo que caminhe por essas questões não é algo simples, pois envolve o trabalho do outro, haja vista que este outro possui uma história de vida peculiar traçada por vários fatores e acontecimentos que, de uma maneira ou de outra, o constitui e o torna um ser social e indivisível. Por outro lado há a criança, um sujeito

³ Essa constatação é evidenciada na dissertação de mestrado de STRENZEL (2000). *A educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos*. A autora pontua, embasando-se na investigação dos resumos de teses e dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1983 à 1998, que dentre os 387 estudos encontrados, apenas 14 estavam relacionados a faixa etária de 0 a 3 anos.

que, de acordo com a teoria histórico-cultural, desde o seu nascimento aprende e se desenvolve por meio das relações sociais estabelecidas. Nessa linha tênue, enquanto professora, senti a necessidade de afastar o meu olhar como docente e assumir o papel de pesquisadora, já que no encontro com os sujeitos da pesquisa vejo uma realidade muito presente, muito próxima. Ou seja, por vários momentos me indaguei: como incorporar outro papel estando tão próxima? Como será pesquisar nesse lugar tendo como fonte de pesquisa os meus próprios colegas de trabalho e as crianças com as quais convivo diariamente?

Precisei persistir, mesmo estando consciente dessa íntima relação com o objeto, motivada pelo anseio em investigar a compreensão das professoras de uma instituição de educação infantil localizada no município de São José/SC sobre o trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos de idade e como essa compreensão influencia o trabalho dessas professoras junto às mesmas. Nesse sentido, os estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural foram a força motriz desse trabalho, tendo em vista que consideram a criança um ser social que se desenvolve através das interações que estabelece com os outros sujeitos mais experientes e com os elementos da cultura da sociedade onde está inserida, “por meio das quais cada homem aprende a sê-lo apropriando-se das conquistas produzidas pela gerações precedentes” (MARTINS, 2009, p.99), ou seja, desde o seu nascimento a criança é um ser social. Vigotski⁴ ao se referir à essência social do bebê⁵ considera que:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa (VIGOTSKI apud MARTINS, 2009, p. 101).

Nessa perspectiva, Martins (2009, p.100) destaca que o:

[...] desenvolvimento se produz por meio de aprendizagem e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente nos processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento.

⁴ Nesse texto optou-se em adotar a grafia do nome desse autor da mesma forma como foi adotada por Martins (2009).

⁵ Nesse trabalho estamos considerando “bebê” a criança com idade entre 4 meses a 2 anos.

Assim, embasam esta pesquisa estudos de VIGOTSKI, ELKONIN e LEONTIEV, a partir das produções de SAVIANI (2013), MELLO (2007), ARCE (2009), DANDOLINI (2009), PASQUALINI (2013), MARTINS (2009), etc., autores que têm como base teórica a Perspectiva Histórico-Cultural que considera o meio social um fator decisivo para a humanização dos sujeitos. Ou seja, “para que se constituam como tais (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história” (MARTINS, 2009, p. 120).

Salienta-se que ao investigar o papel do professor de crianças de 4 meses a 2 anos de idade numa Perspectiva Histórico-Cultural, considera-se que a ação intencional deste profissional é de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, desde a mais tenra idade.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida num Centro de Educação Infantil, localizado no município de São José/SC, envolvendo profissionais e crianças dos Grupos I, II e III, com idades variando entre 4 meses a 2 anos. Os motivos que me levaram a escolher esta instituição partiram da relação que tenho com este espaço educativo, haja vista que trabalho como professora efetiva há seis anos neste mesmo local, o qual é para mim um ambiente de aprendizado que me motiva a ir em busca de novos saberes.

Quando me reporto ao espaço educativo, também me refiro aos sujeitos, que, em sua singularidade, me proporcionam modos diferentes de ver, de pensar e de agir sobre o mundo. Nessa reciprocidade, foi surgindo o anseio em inquirir a respeito da compreensão das professoras da instituição anteriormente citada sobre o trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos de idade e como essa compreensão influencia no trabalho cotidiano junto às mesmas. Ao escolher o campo da pesquisa, estava ciente da necessidade de me distanciar emocionalmente desse contexto, já que este é também o meu ambiente de trabalho. Sendo assim, foi primordial me posicionar enquanto pesquisadora, mas essa condição não foi uma tarefa fácil, exigiu de mim uma cobrança interna a qual me reportava à compreensão do papel que eu desempenhava

naquele momento, onde, por várias vezes, foi preciso me desvencilhar a fim de qualificar os estudos e atingir os objetivos.

Diante do desafio, apresentei à direção e à coordenação da instituição um documento solicitando o consentimento para a investigação pretendida, a qual envolvia observação, registro (diário de bordo) e aplicação de um questionário⁶ junto às profissionais⁷.

Após essa aproximação inicial procurei as profissionais a fim de explanar a temática a ser estudada e o objeto a ser investigado. Nesse ensejo, averigui com cada uma delas a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa, quando então, busquei considerar as especificidades de cada grupo ajustando-as as reais condições de estudo e pesquisa. Ao citar as condições reais, me refiro à variedade de fatores que interferem na organização pessoal, profissional e institucional, dentre eles horários, espaços, materiais, estrutura física, condições de saúde, condições familiares, enfim, situações que afetam diretamente aqueles envolvidos no processo, ou seja, profissionais e crianças.

Pensando nisso, procurei contemplar no questionário perguntas que me levassem a conhecer um pouco mais os sujeitos da pesquisa, algo que me aproximasse da realidade individual, da história que os constitui, que os humaniza. Todas se mostraram abertas a colaborar com a pesquisa e demonstravam certa ansiedade, talvez pelo fato de nunca terem vivenciado essa experiência, ou ainda, por envolver uma terceira pessoa (no caso eu, como pesquisadora) na sala, ou quem sabe pela temática em questão. Na verdade, apesar desta constatação primária fui bem recepcionada por todos os grupos, que se mostraram acolhedores, favorecendo a aproximação e o andamento dos estudos.

No mês de maio de 2014, entreguei o questionário para as professoras e auxiliares que atuam nos grupos citados anteriormente, bem como para o professor de educação física e para as auxiliares de ensino⁸, abrangendo, ao todo, quinze profissionais. Porém, dos quinze questionários entregues somente onze foram respondidos e devolvidos, e foram essas respostas que viabilizaram um maior conhecimento a respeito de quem são essas professoras que trabalham com crianças de

⁶ Este questionário foi elaborado com base num questionário aplicado aos alunos/as do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - CEDEI 2012-2014, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

⁷ Estamos chamando por profissionais nesse texto as professoras de sala, auxiliares de sala, auxiliares de ensino e professor de educação física, sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

⁸ Profissionais que vão para sala substituir a professora ou a auxiliar de sala na ausência das mesmas.

4 meses a 2 anos e, principalmente, como elas compreendem o trabalho pedagógico com essa faixa etária. Dos quatro questionários que deixaram de ser respondidos, um foi de uma professora e três foram de auxiliares de ensino. Esses dados me levaram a questionar porque apenas uma das quatro auxiliares de ensino envolvidas se dispôs a participar desse processo e por qual razão essas profissionais não entregaram os questionários, inclusive a professora: será que foi por insegurança? Por falta de tempo? Pela função que exercem? Pela compreensão que possuem a respeito de uma pesquisa? Por possuírem uma relação de trabalho com a pesquisadora? Muitos são os questionamentos, seria necessário um estudo mais específico para tentar respondê-los tendo em vista as condições de vida de cada sujeito. Porém, se percebe que esses números já indicam algo, revelam informações e demonstram o envolvimento desses profissionais para com essa pesquisa. Talvez esse comportamento seja pontual. Ou não! Quem sabe se deve ao fato desses profissionais não estarem em sala diariamente, com um grupo específico de crianças; quiçá por elas não se sentirem coparticipantes no trabalho pedagógico desenvolvido em sala. Fica aqui esta lacuna.

Durante o período em que as profissionais estavam de posse dos questionários, iniciei, simultaneamente, a observação nos grupos investigados. As observações aconteceram no período matutino e vespertino, porém o fato de eu não estar afastada do trabalho no decorrer da pesquisa, dificultou a ida a campo no período matutino, já que demandava uma organização institucional e pessoal. Todavia, busquei contemplar esse grupo e a partir das dificuldades me ative ao propósito da pesquisa. Sendo assim, houve uma maior frequência das observações no período vespertino, contemplando, uma carga horária maior. As idas a campo se deram ao longo de duas semanas, com uma carga horária aproximada de cinco horas no período matutino e de quinze horas no período vespertino, por grupo investigado.

Este texto reflete os caminhos percorridos nesta pesquisa e encontra-se organizado em 3 capítulos.

No primeiro capítulo estão as bases teóricas que fundamentam este trabalho, contemplando os diferentes aspectos que envolvem os conceitos de infância e criança, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do professor nesse processo, a intencionalidade do trabalho pedagógico, enfim, a educação como processo de humanização do sujeito, com base na Perspectiva Histórico-Cultural.

No segundo capítulo, trago um breve histórico sobre a educação infantil no Brasil, fazendo referência aos movimentos e influências que consolidaram essa

trajetória, marcando épocas. Nesse mesmo capítulo, trago a história da educação infantil no município de São José, bem como apresento algumas considerações a respeito da Proposta Curricular do Município, buscando trazer elementos que considero relevantes para este estudo no sentido correlacioná-los com a pesquisa.

No terceiro capítulo apresento o Centro de Educação Infantil, campo desta pesquisa, contando um pouco da sua história, desde a sua inauguração até os dias atuais. Mais adiante busco realizar uma análise crítica da situação em que a instituição se encontra, bem como uma sucinta análise do Projeto Político Pedagógico, tentando revelar o que esta instituição nos indica em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos.

No quarto e último capítulo, trago a “voz” dos sujeitos pesquisados, para que nos contem, a partir dos questionários respondidos e das suas práticas, como entendem o trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos de idade e como esse entendimento influencia o trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças com as quais atuam.

Por fim, nas considerações finais revelo mais uma vez as dificuldades enfrentadas nesse percurso, porém num outro contexto, agora na retomada das questões iniciais, buscando respondê-las. Nesse diálogo é que encontrei o caminho para muitas respostas e tantas outras indagações. Ao apresentar os dados, reafirmo a relevância do papel do professor no trabalho pedagógico com os bebês.

1. INTERAÇÃO SOCIAL: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Desde o nascimento os seres humanos passam a viver num meio já constituído, com peculiaridades específicas, marcadas por um dado contexto espacial e temporal. Este, por sua vez, traz sinais culturais evidentes como: idioma, costumes, moral, religião, economia, política. Um passado e um presente que se encaixam em sua essência, sendo impossível desconsiderá-los.

Enquanto sujeitos sociais, sofremos muitas influências que demandam diversos modos de ser e de estar no mundo, ações que afetam os sujeitos direta e/ou indiretamente. Essas transformações decorrentes de um movimento coletivo e social fizeram, fazem e farão parte da história de cada indivíduo, visto que se entende, a partir da teoria histórico-cultural, que o ser humano e a sua humanização⁹ são “produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história”, já que ao criar e desenvolver a cultura humana criamos a nossa humanidade por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p.86).

Desta forma, o bebê ao nascer tem as condições biológicas/naturais necessárias para se desenvolver, contudo apenas esses aspectos não bastam. Este sujeito precisa “apropriar-se da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da humanidade” (MELLO, 2007, p.88). Essas experiências, segundo Leontiev (1978, apud MELLO, 2007, p.88), formam e desenvolvem a inteligência e a personalidade dos indivíduos, sendo que o referido autor defende que o “processo de humanização – é, portanto, um processo de educação”.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p.272, apud MELLO, 2007, p.87)

A apropriação cultural acontece por meio da interação social com parceiros mais experientes e os elementos da cultura, sendo esses os mediadores no processo do

⁹ Entende-se por humanização o processo de formação das qualidades humanas. (MELLO, 2007, p.86)

desenvolvimento do psiquismo humano – mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo – a partir de uma dialética entre os processos evolutivos e revolucionários. De acordo com Pasqualini (2013, p.75), embasando-se nos estudos e pesquisas de Vigotski, esses processos se caracterizam por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um salto qualitativo no psiquismo, uma ruptura, a um novo período ou estágio”.

Sendo assim, a qualidade das oportunidades que cada sujeito tem para se apropriar da cultura humana é que fará a diferença na sua formação enquanto indivíduo. O meio social é um fator determinante nesse contexto, revela o lugar ocupado pela criança nessa conjuntura global, ou seja, suas reais condições de vida e educação. Pasqualini (2013, p.76), em seus escritos, afirma que:

[...] o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo.

Mais adiante a autora complementa dizendo que “em cada momento de sua existência o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira”. Isso tem a ver com as atividades dominantes presentes em cada período, sendo esta uma ligação entre o sujeito e o mundo, uma relação ativa e dinâmica.

A aprendizagem, nesse trecho, possui um papel preponderante, sendo um vetor do desenvolvimento, o fio condutor. O trabalho pedagógico, nesse viés, tem uma grande relevância, tendo em vista que está totalmente relacionado à aquisição de novos saberes e a complexificação dos saberes já existentes. Cabe ao professor/a conhecer profundamente as especificidades de cada período de desenvolvimento, identificando as oportunidades de desenvolvimento, atuando de forma intencional, promovendo outras vivências as quais possam provocar ainda mais a aprendizagem (PASQUALINI, 2013).

Quando se refere às especificidades de cada período de desenvolvimento, busca destacar a importância desses períodos, bem como os momentos de transição que há entre eles: *as crises*. Estudo esse feito pelo psicólogo soviético Daniil B. Elkonin, que,

segundo Pasqualini (2013), é o responsável pela elaboração da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico à luz da teoria histórico-cultural.

Este pesquisador preocupou-se em elencar cautelosamente as épocas do desenvolvimento infantil, estágios/períodos, atividades dominantes e crises. Sendo assim, defende que o desenvolvimento infantil se divide em três épocas: *primeira infância*, *infância* e *adolescência*. Cada época é constituída por dois períodos. A época da *primeira infância* constitui-se de dois períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época da *infância* constitui-se dos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. Por fim, a época da *adolescência* constitui-se da “adolescência inicial” e da “adolescência”. É válido destacar que cada período é sinalizado por uma atividade dominante – atividades que guiam o desenvolvimento psíquico - e por crises. Pasqualini (2013, p.81), alicerçada teoricamente nas pesquisas de Elkonin, explica o conceito de crise da seguinte forma:

[...] cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um momento crítico no desenvolvimento. É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, produzindo uma reorganização do psiquismo.

Nessa perspectiva, ao compreendermos que a aprendizagem incita o desenvolvimento, corrobora-se que o ser humano, a criança, aprende desde o seu nascimento, já nos primeiros dias de vida, estendendo esse aprendizado durante toda sua existência. Mesmo dependente de um adulto, ao nascer a criança expressa suas emoções, revelando suas necessidades momentâneas através da comunicação por gestos e sons: choro, grito, choramingos e movimentos. Assim, nessa dinâmica se constrói a relação entre o bebê e o adulto, uma troca significativa entre ambos e que servirá para a “formação das premissas mais fundamentais da atividade social humana” (PASQUALINI, 2013, p.82).

A partir dessa compreensão, na qual se evidencia as relações entre os sujeitos, mais especificamente entre bebês e adultos, ocorre um destaque aos conteúdos sociais. Ou seja, esse tempo é um momento de muitas descobertas, aprendizados e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Quando se fala em tempo, nos remetemos à infância: um tempo que compreende a criança como um ser histórico-cultural, capaz de se relacionar e com plenas condições psíquicas para se desenvolver. Conforme Mello, estudos realizados por Zaporozhets (1987), Venguer e Venguer (1993), e Mukhina (1996) apontam que:

As crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras idéias, sentimentos e qualidades morais (MELLO, 2007, p.90).

Nesse sentido, cabe destacar que a mediação de um sujeito mais experiente relacionada às múltiplas possibilidades de vivências, possibilita à criança um salto qualitativo em sua formação. De acordo com Suely Amaral Mello (2007, p.90), “a criança que surge da observação e que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivência”. Segundo Saviani (2013), essas capacidades não são adquiridas naturalmente, ele afirma que é importante considerarmos as diferentes realidades: naturais (física, biológica, psicológica) e a que ele chama de artificial (social):

A estrutura de homem não se esgota nas três facetas descobertas. Essa criança, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio natural já referido, ela vive num meio artificial, construído pelo homem; ela vive numa época determinada (o século XXI), que tem problemas específicos. Ao nascer, ela já encontrou um meio humano construído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela encaixa-se nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele (SAVIANI, 2013, p.256).

Esse modo de pensar e de compreender a criança evidencia que o contexto espaço-temporal é determinante, pois envolve a essência cultural do ser humano (SAVIANI, 2013, p.256). À vista disso, o outro, as relações sociais e, principalmente, a intervenção consciente e intencional de parceiros mais experientes, são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento psíquico da criança.

Nesse trecho o papel do professor é fundamental, tendo em vista que o mesmo deve ter o compromisso com a educação dos sujeitos num sentido mais amplo, de forma intencional e organizada, a fim de provocar novas experiências, atuando no domínio das atividades e possibilitando a formação de novos processos psíquicos. Esse entendimento está totalmente interligado ao conhecimento relacionado à formação dos indivíduos, aos aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil.

As épocas do desenvolvimento infantil, segundo os estudos de Elkonin, possuem especificidades próprias e aspectos relevantes no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Isso exige do professor um compromisso com a educação e com o ensino, pois relacionado a esse entendimento é necessário um comprometimento com a formação desses indivíduos, tendo em vista que são seres dependentes dos adultos, sendo estes últimos os responsáveis diretos em propiciar as melhores condições para a máxima apropriação das qualidades humanas - adquiridas pelas crianças nesse processo de humanização.

Assim, ao se fazer referência à relação professor/criança, cabe destacar que o lugar que a criança ocupa e a forma como ela se relaciona com seus pares, num dado tempo, interfere de maneira incisiva na sua personalidade e no seu aprendizado, ou seja, na sua formação enquanto sujeito histórico e social. Leontiev (1998, apud MELLO 2007, p.91) destaca que:

[...] o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave.

Todos os seres humanos possuem uma história que, apesar de distintas, trazem em sua estrutura traços de uma educação, de uma cultura. Algumas dessas histórias se cruzam, outras se diferem pelo simples fato de terem sido conduzidas por outro caminho e de outra forma. É nessa dialética, entre esses seres ímpares, que o papel do professor torna-se tão relevante, pois cabe a ele o compromisso de ensinar, de considerar as diferentes peculiaridades do aprender das crianças nas diferentes idades, o que irá possibilitar o alcance do desenvolvimento máximo das qualidades humanas na

infância (MUKHINA, 1996; LEONTIEV, 1988; ZAPOROZHETS, 1987, apud MELLO, 2007, p.98).

A teoria histórico-cultural reconhece a importância do trabalho do professor, bem como, destaca que o desenvolvimento está em um movimento constante, numa sincronia a qual exige uma atenção particular às especificidades de cada período do desenvolvimento. Nesse sentido, conforme Pasqualini (2013, p.94), “o desenvolvimento não é um processo linear, mas envolve evoluções, revoluções e por vezes involuções”. Ou seja, é necessário que as intervenções pedagógicas sejam conscientes, que este profissional atue como um mediador dinâmico e empenhado em possibilitar novos saberes, propondo desafios, instigando e potencializando a capacidade física e intelectual das crianças. Assim sendo, se reitera as palavras de Vigotski (2001 apud MAGALHÃES; MARTINS, 2013, p.114), “ao colocar que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, desde o nascimento, e lembramos que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Pensar nessa perspectiva significa que, além de conhecer as características particulares do período no qual a criança se encontra, o professor deve “gestar as premissas para o salto ao novo período de desenvolvimento” (PASQUALINI, 2013, p.15). Essa dialética, como a própria autora diz, nunca cessa, o que estabelece uma constante unidade entre as esferas.

Em cada idade a criança se relaciona com o mundo de uma forma. Quando essas manifestações são conhecidas pelo professor, ou seja, quando ele tem clareza a respeito da atividade dominante que se encontra em evidência num determinado período do desenvolvimento e aquela que está por vir, poderá “eleger estratégias pedagógicas que orientem tal desenvolvimento, promovendo em última instância uma educação infantil de qualidade” (MAGALHÃES; MARTINS, 2013, p.112).

O bebê ao nascer é um ser totalmente dependente do adulto e, paulatinamente, a partir das ações/reações desse ser mais experiente vão se estabelecendo novas relações, o que irá tornar a criança sujeito dessa relação. A comunicação, nesse sentido, começa a ser concebida como necessária pela criança, dessa forma ela passa a complexificar suas ações dirigidas ao outro, dando início a atividade de comunicação emocional direta com o adulto. Baseando-se na teoria histórico-cultural, Pasqualini (2013, p.82) afirma que “a comunicação com os adultos (com o outro) é a condição mais importante para o processo de humanização da criança”. Destaca que no primeiro ano de vida há uma ênfase as emoções e as trocas dirigidas um ao outro estão ligadas ao caráter emocional.

A autora supracitada corrobora que, “o processo de comunicação entre bebê e adulto não se refere apenas àquilo que o adulto diz para o bebê, mas às trocas afetivas entre adulto-bebê de forma mais ampla” (PASQUALINI, 2013, p.83).

Nesse sentido fica evidente a relevância da participação ativa e consciente dos adultos no processo de desenvolvimento dos bebês. As suas ações imediatas é que irão possibilitar avanços na formação das crianças, por meio de uma aproximação com o mundo social, sendo esta formação organizada por este ser mais experiente, o qual possibilitará o contato com a realidade. Nesse momento os objetos são apresentados à criança e são explorados e percebidos de diferentes maneiras (toque, sons, imitação) surgindo *ações sensório-motoras, de orientação e manipulação* (PASQUALINI, 2013, p.84).

É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto - a qual a comunicação com o adulto é a atividade guia - que surgem outras atividades e a ação com objetos é uma delas. De acordo com Mesquita (2010, apud PASQUALINI, 2013, p.84), “a comunicação com o adulto, por sua vez, não desaparece, mas muda de qualidade. Ela perde a importância de guia do desenvolvimento psíquico, mas firma-se como base do desenvolvimento subsequente”.

Atentar para essas mudanças no processo psíquico dos bebês favorece o planejamento do professor, que deve contemplar, desde a mais tenra idade, ações que visem o pleno desenvolvimento do indivíduo. No caso dos bebês, esse processo metodológico deve ser conduzido pelo viés da comunicação com o adulto, como destacam Magalhães e Martins (2013):

A comunicação com o adulto é a característica fundamental da atividade-guia que permite a afirmação do bebê como um ser profundamente social, uma vez que é por meio dessa comunicação, uma atividade social por natureza, que se desenvolvem suas ações e operações para com a realidade (p.114).

É nesse contexto que o mundo vai sendo apresentado ao bebê, numa relação de comunicação afetiva. Nessa reciprocidade entre os sujeitos o processo de formação humana vai sendo constituído, o que demanda do professor bases sólidas alicerçadas no saber científico produzido pela humanidade ao longo da sua história.

Dentre as diversas contribuições das ciências é imperativo, nesse momento, evidenciar aquelas advindas da psicologia e da pedagogia, tendo em vista que o desenvolvimento psíquico e os processos educativos encontram-se numa

complementaridade, o que não quer dizer que haja uma primazia referente à psicologia. Contudo, Pasqualini (2013, p.73) defende a importância de uma formação docente sólida, “apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos”, considera o professor um intelectual e assevera que a ciência psicológica é um dos conteúdos fundamentais na sua formação.

A psicologia oferece à educação uma contribuição fundamental ao proporcionar a compreensão científica do sujeito da educação: quem é a criança? Como ela se relaciona com o mundo em cada momento do seu desenvolvimento? Como se estrutura o psiquismo infantil e quais suas possibilidades de desenvolvimento em cada novo período? (PASQUALINI, 2013, p.73-74).

A autora elucida que essas questões, do âmbito da análise psicológica, podem contribuir potencialmente para uma compreensão que vai além do “caráter pragmático e naturalizante da psicologia do desenvolvimento”. Ou seja, que vislumbre uma teoria psicológica na qual capte “o psiquismo em sua gênese e desenvolvimento como processo historicamente situado e culturalmente determinado” (PASQUALINI, 2013, p.74).

Sendo assim, a atividade docente deve estar pautada em ações intencionais, com fundamentos científicos, onde o foco principal seja possibilitar ao indivíduo um pleno desenvolvimento, desde o seu nascimento.

Essas reflexões convidam o professor a conhecer o mundo, sua organização, suas relações, sua história. Cabe o compromisso de ensinar às crianças, desde a mais tenra idade, os saberes já construídos, com base num conhecimento elaborado, sistematizado e científico (SAVIANI, 2013, p.277).

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE (DES) ENCONTROS

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A educação infantil traz em sua gênese marcas de um dado tempo e lugar. Sua trajetória revela as características históricas da sociedade, da cultura, da política, da religião e da economia. Para falar a respeito da origem desta etapa da educação faz-se necessário compreender a relevância desses aspectos, os quais, direta e indiretamente, influenciaram o quadro educacional atual.

Quando se fala em compreender o processo histórico e o contexto social, busca-se atentar para a importância e estreita relação que ambos têm com a educação. Cada momento histórico vivido pela humanidade revela contextos educacionais distintos, é o reflexo de um povo, de seus governantes, da economia, da cultura. Esses movimentos fundamentam as discussões atuais, que embasam pesquisas e que alicerçam pensamentos e práticas educacionais.

Inicialmente, no século XIX, a educação infantil mantinha um caráter puramente assistencial. No contexto da injusta sociedade capitalista que vinha se constituindo, as instituições de educação infantil tinham como principal objetivo afastar as crianças pobres do trabalho infantil, bem como zelar por elas, órfãs e filhas de trabalhadores (ABRAMOVAY & KRAMER, apud STEMMER, 2012, p.6). Contudo, a qualidade desse atendimento era precária, com princípios voltados a adaptação e a submissão (STEMMER, 2012, p.8).

Com o fortalecimento da industrialização e urbanização, houve uma expansão da classe operária, em consequência, uma crescente preocupação em relação aos espaços destinados aos cuidados das crianças que, paulatinamente, foram tomando novos traços em virtude da natureza do público que atendiam. Nesse sentido, Stemmer (2012, p.11) destaca que essa “necessidade intensifica-se, sobretudo, com a industrialização e urbanização crescente, surgindo um espaço público urbano que passa a ser a parte e a estruturar os modos de vida populares”. No final do século XIX e início do século XX, a infância passa a ser vista com “outros olhos”, compreende-se que as crianças necessitam de amparo em diferentes aspectos: físico, social, moral, educacional. Essas inquietações “com a infância desamparada tornou-se discurso da época” (STEMMER, 2012, p.11) o que segundo a autora provoca, paulatinamente, uma nova organização

social, desencadeando uma nova política de proteção à infância. De acordo com Kuhlmann Jr.:

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KUHLMANN JR., apud STEMMER, 2012, p.11).

Desta forma, as propostas para a infância passam a ter um novo perfil mais contemporâneo e científico (KUHLMANN JR., 1996, apud STEMMER, 2012), o que provoca uma propagação dos *jardins de infância* criados por Friedrich Froebel, pedagogo alemão que desenvolveu uma proposta educacional tendo como foco o caráter educativo. Porém, esses espaços eram lugares para privilegiados, sendo que quem os frequentava eram crianças de classes econômicas mais abastadas. Entretanto, os ideais froebelianos, de certa forma, afetaram a área educacional, tendo em vista que trajetórias paralelas esbarraram-se nos mais diversos âmbitos sociais e culturais. De acordo com Stemmer (2012, p.12) “a proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas”.

A partir deste momento histórico, os significados atribuídos à educação e a infância são outros e o que se constituiu nessa época deixou marcas, foi um “divisor de águas”. Muitos foram os colaboradores: Pestalozzi, Montessori, Claparède, Decroly. Todavia, Friedrich Froebel, como afirma Kramer (SOUZA & KRAMER, 1991, p. 25, apud, STEMMER, 2012, p.14), “se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar”.

Todo esse movimento teve uma abrangência internacional, chegando aos diferentes continentes. O registro do primeiro *jardim de infância* aberto no Brasil, segundo Kishimoto (1996, p. 91-94, apud STEMMER, 2012), veio da rede particular de ensino: Colégio Meneses Vieira, no Rio de Janeiro. Em 1896, tem-se o registro do primeiro *jardim de infância* público no Brasil, junto a Escola Normal Caetano de Campos, no Estado de São Paulo. Apesar de ser uma instituição de ensino pública, atendia as classes mais abastadas, em consequência excluía os menos favorecidos (STEMMER, 2012, p.13). Esses últimos recebiam uma educação compensatória, ou seja, “via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças

ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais” (MOREIRA; LARA, 2012, p.82-83). As autoras acrescentam, ainda, que esse “atendimento era de caráter assistencialista e sua concepção de criança era engendrada pela luta de classes”. Corroborando a essa questão, Kuhlmann Jr. ressalta que:

[...] O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio ao repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais na prestação do serviço à população (KUHLMANN JR. apud, MOREIRA; LARA, 2012, p.83).

Segundo Kramer (1987, apud MOREIRA; LARA, 2012), há uma ampliação do atendimento às crianças devido a mudanças políticas e sociais, onde se tinha como meta uma proposta relacionando educação e saúde. Contudo, segundo essa mesma autora, se manteve o cunho assistencialista e compensatório. Já na década de 70 e início dos anos 80, com os movimentos de luta em busca da democratização, a educação infantil passa a ser o centro das discussões no âmbito da reforma educacional do Brasil. Esse momento histórico foi marcado por manifestações diversas e os movimentos sociais foram positivos, reforçando a democracia e se constituindo num “divisor de águas”.

É isso que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representa, ao assegurar os direitos sociais da criança, inclusive à educação, alicerçando iniciativas marcantes. Um diferencial, onde a criança deixou de ser “objeto” de tutela e passou a ser um sujeito de direitos. Reafirmando muitas questões pautadas na constituição, em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ratificando os direitos fundamentais das crianças, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança e logo em seguida, em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Dois anos depois vigora o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e no ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Por fim, em 2009, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), sendo estas reformuladas em 2013.

Nesse contexto, a Educação Infantil é estabelecida como a primeira etapa da educação básica e a creche, a partir das novas legislações, foi integrada ao sistema educacional. Também a formação dos professores para a educação infantil passou a ser regularizada, com a exigência mínima de magistério (ensino médio), mas,

preferencialmente, o ensino superior. Assim, a responsabilidade de atender a demanda de educação das crianças pequenas passa a ser do setor público, sendo que a educação básica passa a ser responsabilidade dos municípios. E ano a ano esse compromisso é ampliado (FULLGRAF, 2012, p.60). Khulmann Jr. considera essas mudanças como a superação de um obstáculo:

[...] Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (1998, p. 204 apud MOREIRA; LARA, 2012, p.86).

Contudo, o autor complementa que muito ainda se tem para ser superado, principalmente na questão dos preconceitos sociais.

O desafio é grande, vai além do contexto brasileiro, considerando a demanda e o estímulo das políticas neoliberais, que estão sendo cada vez mais impulsionadas pelo capitalismo: “as diversas e contínuas mudanças na economia e na cultura, que aqui provocam transformações sociais, ocasionam também modificações universais no funcionamento das famílias e da educação das crianças em todas as camadas sociais” (MOREIRA; LARA, 2012, p.88). De acordo com Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002, p.70 apud MOREIRA; LARA, 2012, p.88), “[...] esse processo tem-se configurado de formas diversas nos países desenvolvidos e naqueles em desenvolvimento, principalmente no que se refere às camadas mais pobres da população”, pois se entende que o foco à pobreza “é uma estratégia para a permanência da dominação econômica dos países centrais e periféricos” (MOREIRA; LARA, 2012, p.88).

Estudos apontam para a complexidade de se consolidar uma política nacional para esse nível de ensino devido às divergências entre as diferentes esferas: econômicas, sociais e políticas. Há uma linha tênue, onde há diversos interesses em questão, é um “movimento amplo que revela a natureza complexa e controversa da política educacional como também o campo repleto da pressão que representa a produção da política social” (FULLGRAF, 2007, apud FULLGRAFF, 2012, p.69). Um exemplo disso é a cisão entre creche e pré-escola, tendo em vista que ambas fazem parte da primeira etapa da educação básica. Com relação às creches, Fullgraf (2012) salienta:

Observamos uma disputa entre o que preconiza a LDBEN, que coloca a educação infantil e especialmente a “creche” como primeira etapa de um processo educacional institucional, embora não obrigatório, e a concepção de desenvolvimento infantil mobilizada por vários órgãos que tiram principalmente da “creche” seu caráter educacional institucional (FULLGRAF, 2012, p.75).

Seguindo essa tendência, é aprovada em novembro de 2009 pelo Congresso Nacional a ementa constitucional 59, que amplia a obrigatoriedade do ensino para as crianças e jovens entre quatro e dezessete anos, ou seja, a pré- escola passou a fazer parte dessa obrigatoriedade, tornando compulsória a frequência escolar (VIEIRA, 2007, p.247). Esse processo deverá ser completamente implementado até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (2011-2020), com o apoio técnico e financeiro da união. Nesse documento a educação infantil é mencionada como meta 1, com 15 estratégias relativas à expansão, avaliação, formação dos profissionais, currículo, proposta pedagógica e criação de programas complementares e de critérios para a definição de prioridades de acesso.

Essa compreensão política vai além da realidade brasileira, as leis chegam sem uma conjuntura sustentável tendo em vista os acordos internacionais relacionados à empréstimos. Os organismos internacionais redimensionam as ações de acordo com os seus interesses, num caráter estratégico associado à reestruturação do sistema econômico, ou seja, há uma preocupação em proporcionar às classes trabalhadoras apenas os conhecimentos básicos para adaptar os sujeitos ao mercado de trabalho. Uma produção acelerada de capital humano, considerando que “uma mão de obra bem instruída e sadia é essencial para o crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.136 apud MOREIRA; LARA, 2012, p.107). De acordo com Moreira e Lara (2012), na visão do Banco Mundial os investimentos em capital humano “melhora o padrão de vida familiar, aumenta as oportunidades e a produtividade, atrai investimentos de capital e pode elevar a renda da família”. As autoras ressaltam que o entendimento dos gestores do Banco Mundial em relação à educação tem um caráter meramente técnico, associado a rendimento e produtividade. O Banco Interamericano do Desenvolvimento vem na mesma linha do Banco Mundial, só que com uma “visão dupla, ou seja, a de investir na educação e nos aspectos relacionados à infância”, pois para este organismo o cuidado da infância está intimamente relacionado à formação de indivíduos produtivos na vida adulta (MOREIRA; LARA, 2012, p.114-115).

Todas essas questões estão relacionadas à trajetória da educação infantil no Brasil e advém da conjuntura macro econômica onde, muitas vezes, esbarram nas condições objetivas, desfavorecendo a população tão carente de ações que privilegiem qualidade no atendimento às crianças. É necessário pensar no fortalecimento da identidade da educação infantil enquanto instituição educativa, numa relação democrática que respeite as especificidades da infância. Campos (2007, p.225), corroborando com essas ideias, afirma que:

A identidade da educação infantil é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas especificidades, tais como: função de cuidado e de educação; suas relações com as esferas privada (das famílias) e pública (das instituições educacionais); vinculação com as políticas sociais de educação e de assistência, estando “junto sem ser igual” (SOUZA, 2008); e a relação com o ensino fundamental, para citar algumas bem proeminentes. Na verdade, os novos embates atualizam velhas tensões, ao mesmo tempo que integram novos elementos, como é o caso da obrigatoriedade da pré –escola; sua consolidação como primeira etapa da educação básica, sustentada pelas concepções que orientam os debates da área, dependerá da nossa capacidade de enfrentar os embates e de construir os diálogos com aqueles que, historicamente, têm se posicionado a favor da efetiva democratização no Brasil.

Relacionando as análises e as reflexões supracitadas, cabe salientar a indicação de Fulvia Rosemberg (2010, apud FULLGRAF, 2012, p.76), quando afirma que é necessário “dar um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil democrática” e de qualidade.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ

Buscando compreender um pouco a respeito da trajetória da educação infantil no município de São José, fui à busca de dados junto ao setor pedagógico da Secretaria de Educação do referido município. As informações que recebi pela responsável do setor foi a de que há poucos registros sobre essa trajetória e que o documento mais elaborado e “atual” seria a Proposta Curricular da rede municipal de ensino, apresentada a população josefense e a comunidade escolar no ano de 2000.

Este documento traz uma proposta embasada nos processos de aprendizagem, nas teorias a eles subjacentes, nas experiências dos profissionais da rede, seus pensamentos e anseios, sendo que estes últimos indicavam um grande desejo em aprofundar discussões sobre a relação ensino-aprendizagem. Foi construído a muitas mãos, “nasceu do confronto entre os conhecimentos apropriados nos cursos de capacitação, das experiências trazidas, do novo que foi permitido viver, além das construções que nos foi possível fazer, mesmo diante de diferentes momentos de angústia e insegurança”, com o intuito de transformar a prática cotidiana (PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ, 2000, p.4).

Contudo, já nos primeiros escritos, se destaca que seria uma “primeira síntese”, indicando para os próximos anos um aprofundamento e uma ressignificação a fim de qualificar o trabalho. O texto deixa claro, já no início, que não tinha “a pretensão de ter dado conta de tudo que uma proposta curricular requer” (Idem, 2000, p.14), dizendo que: “Nesse momento nosso texto reflete nossas fragilidades, nossas contradições, mas também nossas muitas possibilidades”. Os autores e coautores desse processo entendiam que a construção da proposta era marcante para a educação da rede, pois contemplava os primeiros alinhavos de uma referência comum para o trabalho educativo.

O referencial teórico- metodológico apontado é a “Filosofia da Práxis”, que, segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José (2000, p.19), “toma o mundo natural, a história, a sociedade, o homem e a cultura em sua concreticidade–materialidade e em sua historicidade e dialeticidade”. Considera este um grande referencial, o qual serviu de base para a compreensão dos pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos, necessários para dar sustentação a um projeto político pedagógico.

A redação ainda defende que a teoria pedagógica que mais capacitaria o trabalho educativo da rede, no dado momento histórico, é a Pedagogia Histórico – Crítica, pelo fato de contemplar as múltiplas determinações que influenciam a educação do sujeito e também por apontar possibilidades de transformação (Idem, 2000, p.19). Sentindo a exigência de uma teoria que atentasse para a aprendizagem e o desenvolvimento, buscou-se fundamentação na Psicologia Histórico – Cultural, “de modo a garantir a coerência teórico–prática com os dois referenciais anteriores”, tendo em vista que houve um convencimento de que esta seria “a que melhor responderia as questões relativas a formação dos homens – sujeitos – cidadãos contemporâneos” (Idem, 2000, p.19).

Visando contemplar alguns elementos considerados fundamentais, durante a elaboração da proposta houve a preocupação de elencar, de forma pontual, a visão que a referida rede tem em relação ao mundo, à sociedade, à cultura, à educação, à escola, à aprendizagem e desenvolvimento e ao currículo. De uma maneira geral, o texto enfatiza a importância do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Ou seja, compreende o “homem como um ser histórico-social”, que está inserido num mundo que é síntese das múltiplas determinações, numa sociedade que expressa o “resultado da forma como os homens se relacionam entre si” e numa determinada cultura, “sendo esta patrimônio histórico social acumulado pela humanidade no decorrer do processo civilizatório, nas mais diferentes formas de conhecimento”. Nesse sentido, a rede de ensino do município de São José entende que a educação é uma “prática social, cuja tarefa é realizar o processo de formação dos sujeitos necessários a cada momento histórico-social” e a escola como lugar, histórico e socialmente concebido, como um espaço privilegiado para que, de forma intencional e organizada, se garanta “a socialização – apropriação do conhecimento universal acumulado e sistematizado”. Nesse trecho também há um destaque para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo que ambos estão articulados e que ocorrem nas relações: “é o processo de ensinar e aprender que torna o desenvolvimento humano possível”. Para tanto, o currículo, outro aspecto contemplado, é visto como:

[...] um instrumento, em torno do qual se articula o trabalho educativo escolar histórico-cultural da humanidade o faz criticamente no sentido de garantir que as novas gerações se apropriem do que há de mais avançado, relevante e significativo, e se aproprie, também, dos métodos de produção de conhecimentos novos, necessários à interpretação e transformação do mundo natural, histórico-econômico-político-social-cultural e também subjetivo-individual (PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ, 2000, p.21).

Essa compreensão da totalidade é uma das indicações da referida proposta, um convite ao “educador”, instigando-o a um entendimento que perpassa a sua área de atuação, com base num “referencial teórico que sustenta a concepção de mundo, de homem, sociedade, educação, em sua materialidade-historicidade-dialeticidade” (Idem, 2000, p.22).

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ

Os registros de vivências contam uma história, seus sucessos, fracassos, suas lutas, tristezas, alegrias, um modo de pensar, de agir, enfim, expressam a realidade de um povo, num dado tempo e lugar. Essa documentação é um aporte, um referencial que revela todo esse movimento. Rememorar-la possibilita-nos conhecimentos, reflexão e instiga um novo modo de pensar a prática.

Foi assim que pude conhecer um pouco da história da educação infantil na rede de ensino de São José, tendo como principal fonte de pesquisa a Proposta Curricular do referido município. Este documento foi elaborado no ano de 2000 e todas as informações aqui contempladas sobre a área da educação infantil foram coletadas através dele, tendo em vista a falta de registros, principalmente anteriores à data supracitada.

Quando me propus a compreender essa trajetória, não imaginava, claramente, a dificuldade que iria ter com relação às fontes de pesquisa. Pensava em obter informações que fossem além daquilo que consegui apurar, ou seja, que revelassem de uma forma mais contextualizada as transformações educacionais vividas ao longo dos anos, mais especificamente na área da educação infantil, e os variados aspectos atrelados a ela, que, provavelmente, estão relacionados às mudanças políticas, econômicas e sociais da época.

Durante a leitura do documento pude perceber algumas dessas transformações e a relação delas com o momento histórico vivido, que, em algumas ocasiões, desvelam anseios políticos e sociais.

Conforme registrado na Proposta Curricular do município de São José, o prefeito da época se dirige aos “educadores” da seguinte maneira:

Ao iniciarmos nossa gestão tínhamos como prioridade na proposta de governo a expansão da rede física e a melhoria da qualidade de ensino. Destacamos na expansão um acréscimo do número de alunos de 4.335 em 1996, para 14.699 em 1999. Para atender a este aumento da demanda de matrículas foram construídas 07 escolas de Ensino Fundamental e ampliadas mais 04 num total de 125 novas salas. Na Educação Infantil foram construídos 09 Centros de Educação Infantil aumentando o atendimento as crianças até 06 anos do município. Também implementamos os polos de Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de universalização do ensino fundamental a todos os

cidadãos (PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ 2000, p.2).

Mais adiante, o mesmo fala sobre a importância da qualidade de ensino e que esta perpassa a capacitação e valorização dos profissionais da rede, por meio de incentivo a graduação, concurso público e plano de cargos e salários. E para finalizar reconheceu “o direito do cidadão a uma educação digna e de qualidade, e o dever do governo em oferecê-la” (Idem, 2000, p.3).

Essa conjuntura é um dado histórico para o município, porém os olhares e as posturas frente à educação, conforme está na proposta, começaram a ser delineadas no ano de 1994, quando se pensou na organização de concurso público para ingresso de profissionais com formação específica nas diferentes áreas do currículo. No que se refere à educação infantil, o texto da proposta indica que anterior a essa data (1994) existiam muitos “atropelos”, provocados pelas diferentes concepções que direcionavam o trabalho docente, isto é, “as orientações pedagógicas que permeavam o trabalho com as crianças tinham origem nas experiências vividas por cada profissional, as quais nem sempre vinham de cursos e práticas voltadas para a educação” (Idem, 2000, p. 147).

Nos anos seguintes, 1995, 1996 e 1997, o grupo de profissionais passou a ter cursos de capacitação em serviço, reuniões pedagógicas mensais e reuniões de pais mensais, tendo como principal motivação a reflexão sobre a prática. Conforme os autores da Proposta Curricular de São José, esse esforço visava romper com o pensamento de uma infância que:

(...) se revelava como inocência, fragilidade, docilidade natural, marcada pela homogeneidade, ou seja, como se todas as crianças fossem iguais, com as mesmas possibilidades, mesma cultura... Além disso, era apontada como um momento mágico, maravilhoso, onde não há desamor, dificuldades, violência, nem mesmo direitos violados. Neste sentido, pensava-se a instituição de educação infantil como um espaço organizado a partir unicamente do adulto, onde a este caberia decidir e escolher, ficando para as crianças um espaço delimitado para viver seus sonhos e seus desejos (2000, p.148).

O objetivo maior era o de “construir um novo olhar, redefinir o caminhar através de estudos, fazendo assim a relação teoria-prática” (Idem, 2000, p.148) e, por conseguinte, pensar na criança enquanto sujeito de direitos.

Nos anos de 1998 e 1999, após várias reivindicações dos trabalhadores da educação do referido município, foi deliberada a capacitação dos profissionais com vistas à elaboração da Proposta Curricular do Município de São José. A ideia era de:

(...) considerar especialmente a trajetória e a função social dessas instituições (creches e pré-escolas) no contexto da sociedade brasileira. O interesse em redimensionar as práticas educativas na educação infantil associa-se às concepções de criança, de educação e de instituição e tomam como base os pressupostos filosóficos, antropológicos, políticos, sociológicos e psicológicos que situam a criança como sujeito social ativo na relação pedagógica nos diferentes contextos socioculturais (Idem, 2000, p.148).

Esse movimento de mudança não era restrito ao município de São José. Desde o final da década de 80 até a virada do século, muitas discussões giraram em torno dos direitos da criança, foi um marco na história, a começar pela Constituição Brasileira de 1988, quando a educação infantil passou a ser definida como dever do Estado e direito da criança. Os autores da Proposta também trazem, referindo-se como conquistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que inclui a educação infantil como parte integrante da educação básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), instituída pelo Conselho Nacional de Educação e que traz em seu conteúdo fundamentos norteadores que deveriam ser contemplados nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil (Idem, 2000, p.149).

Foi nesse ambiente favorável aos avanços e as conquistas que a rede delineou suas diretrizes. Em várias partes do texto da referida proposta, está a afirmação de que a criança é um “sujeito de direitos, a qual possui necessidades próprias do momento que está vivendo” e que os espaços das Instituições de Educação Infantil devem “permitir a vivência da cidadania e da infância” (Idem, 2000, p.151). Porém, considera que “a responsabilidade social pela criança não é apenas da família. O Estado, bem como a sociedade civil, precisa assumir um projeto econômico-político-social-cultural que contemple a infância como categoria social”. Corrobora que “as creches e pré-escolas são então reconhecidas como direito social e têm como tarefa compartilhar com as famílias a função de educação e cuidado das crianças pequenas”. O cuidado e a educação são pensados de forma indissociável, ou seja, “o cuidado, enquanto uma dimensão educativa do trabalho pedagógico, precisa ser pensado, planejado e assumido pelo professor, sem interpretá-lo como algo menos relevante na relação com as crianças” (Idem, 2000, p.153).

Sendo assim, a criança de 0 a 6 anos, dentro da perspectiva da rede de ensino de São José, é tida como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas:

(...) Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR. 1999, p.57 e 60 apud PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ, 2000, p.156-157).

Ao professor cabe “se apropriar de algumas competências (teórico-práticas) para lidar com o universo infantil, recuperando, assim, sua capacidade lúdica, criativa, imaginativa, artística, literária” (PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ, 2000, p.157) e a formação dos professores é compreendida, pela rede, como uma possibilidade de resgatar esses aspectos.

O que se quer no trabalho educativo com as crianças é justamente respeitá-las enquanto crianças no tempo real e presente de suas vivências, com a especificidade de sua idade, em que o cuidado e a educação estejam presentes e de forma indissociável, ampliando seus conhecimentos em relação à cultura na qual estão inseridas (PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ, 2000, p.159).

Os autores da proposta, ao fazerem alusão ao planejamento, ressaltam que este deve ser pensado a partir da criança, sendo necessário considerá-la como um ser de “múltiplas dimensões” (Idem, 2000, p.160). Nesse sentido,

[...] o planejamento assume um caráter de instrumento com o qual o professor(a) organiza o seu trabalho educativo junto às crianças. É um momento de reflexão, de criação, de programação, de projeção, e, fundamentalmente, de avaliação e re-encaminhamento de suas ações. Assim, o planejamento não pode constituir-se em uma fôrma na qual a flexibilidade e a personalização do educador, sua forma de organizá-lo, de pensá-lo e de registrá-lo não estejam presentes. O planejamento deve conter a marca de quem o faz, devem estar presentes as expectativas e os limites das ações educativas, tendo como forte aliado o registro destas ações como indicadores de encaminhamentos e reflexões acerca do seu fazer pedagógico (Idem, 2000, p.161).

Outro aspecto tratado no texto da proposta diz respeito à avaliação, sendo entendida como uma ferramenta com a qual o professor tem a possibilidade de refletir

sobre sua prática, considerando-se parte do grupo, estando propenso a ser avaliado pelas crianças, no intuito de repensar a prática.

Durante a leitura da Proposta Curricular de São José, percebi que há uma preocupação, por parte de todos os envolvidos em sua formulação, em delinear de forma clara e objetiva a sua perspectiva teórica e os aspectos que consideram ser mais relevantes para cada área de ensino. Aqui, referindo-me especificamente à educação infantil, foram contemplados temas importantes como: papel do professor, concepção de criança e de infância, direitos das crianças, avaliação, registro, planejamento, dentre outros. Em conformidade ao que está explícito nas últimas linhas da Proposta – Educação Infantil:

O grupo que participou mais diretamente da elaboração deste texto aponta para a necessidade de continuidade deste processo de discussão e aprofundamento de temas mais específicos do cotidiano educativo das instituições: (rotina, alfabetização, formas de agrupamentos das crianças com diferentes faixas etárias, a brincadeira, as diferentes linguagens, entre outros), considerando que nosso princípio fundamental é garantir uma infância que se concretize na vivência de seus direitos (PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ, 2000, p.163).

Os anos se passaram e os anseios da área não foram retomados, pelo menos não da maneira como se pretendia naquele momento. É claro que ao longo desse período surgiram mudanças e que essas, certamente, farão parte das discussões e da elaboração das documentações futuras. No ano de 2014 a rede de ensino de São José retomou a discussão e reformulação da Proposta Curricular e está investindo, de maneira incisiva, na formação dos professores, abrangendo diferentes temas por meio do diálogo e da interação. São encontros que acontecem mensalmente na Casa do Educador – um espaço destinado ao professor, para que ele desenvolva atividades de estudo, cultura e lazer – e nos Centros de Educação Infantil, mais especificamente nos grupos de estudo. Acredito que há um movimento se formando, indicando novas perspectivas e apontando transformações.

3. PONTOS E CONTRAPONTO: O PASSADO E O PRESENTE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

3.1 A HISTÓRIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NO COMEÇO ERA ASSIM...

O Centro de Educação Infantil – CEI, campo desta pesquisa, está localizado no município de São José, SC. Esta instituição foi construída em 13 de maio de 1982, pela Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense – LADESC, sob a presidência, na época, da primeira dama do Estado. No prédio havia cinco salas de aula, atendendo crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses de idade. O objetivo dessa iniciativa era de proporcionar à comunidade recursos e oportunidades educacionais, promoção sociocultural, melhores condições e qualidade de vida.

No ano de 1989, com a construção do segundo prédio, mais quatro salas passaram a fazer parte do CEI, na época denominado Creche, e o atendimento estendeu-se às crianças de até 6 anos e 11 meses de idade. Funcionava das 7h00 às 19h00, distribuído em turnos matutino, vespertino e integral, de segunda à sexta-feira.

Nos primeiros anos de funcionamento os professores desta instituição atuavam de maneira bastante assistencial, o cuidado antecipava-se à educação. Assim que recebiam as crianças as professoras realizavam a troca das roupas das mesmas, substituindo-as por uniformes da instituição e as crianças, antes de irem embora, eram banhadas e vestidas com as roupas trazidas de casa. Seus uniformes eram lavados na própria instituição, afim de que pudessem ser usados no dia seguinte. As refeições eram realizadas nas salas de aula, bem como o descanso das crianças. As crianças dos grupos menores não comiam sozinhas e as maiores eram servidas pelos professores. Os alimentos consumidos eram todos preparados no CEI, por funcionárias contratadas pelo Estado. A maioria das professoras possuía o magistério e, em contra partida, a maioria das auxiliares de sala não tinham formação adequada. Embora não houvesse formação continuada, as professoras realizavam trocas de experiências, o que as auxiliava em seus afazeres pedagógico, e as conquistas se efetivavam sem incentivo ou contribuição governamental, principalmente nos primeiros anos de atendimento.

Até o ano de 2008 a instituição foi mantida pelo Estado e atendia 210 crianças da comunidade e proximidades. As crianças eram distribuídas em nove salas, por grupos de trabalho – GTs, conforme segue:

- Berçário - crianças de 4 meses a 1 ano de idade;
- GT2 - crianças de 1 ano a 2 anos de idade;
- GT3 - crianças de 2 anos de idade;
- GT4 A e B - crianças de 3 anos de idade;
- GT5 A e B - crianças 4 anos de idade e
- GT6 A e B - crianças de 5 anos de idade;

O espaço físico era assim distribuído:

- 02 salas com banheiro;
- 07 salas sem banheiro;
- 04 banheiros infantis coletivos;
- 02 banheiros para adultos;
- 01 cozinha;
- 01 depósito para alimentos;
- 01 depósito para materiais didáticos;
- 01 depósito para materiais diversos;
- 01 lavanderia;
- 01 sala de direção;
- 01 sala de secretaria;
- 01 sala de apoio pedagógico;
- 01 sala de professores;
- 01 casinha de boneca de alvenaria;

02 pátios cobertos;

01 choupana;

01 parque infantil de ferro para as crianças menores;

01 parque infantil de ferro e de madeira para todas as crianças;

01 pátio externo com brita, areia e árvores.

O quadro de funcionários era composto por: 02 diretoras (efetivas), 02 secretárias (ACTs)¹⁰, 1 secretário (efetivo), 1 apoio pedagógico (efetivo), 32 professoras (11 efetivas e 21 ACTs), 32 auxiliares de classe (5 efetivas e 27 ACTs), 5 cozinheiras (efetivas), 6 ASGs¹¹ (efetivos, 4 femininos e 2 masculinos). Os 81 funcionários/as se revezavam nos turnos matutino e vespertino para atender as 210 crianças desta instituição.

No ano de 2009 a instituição foi municipalizada, ou seja, passou a ser de responsabilidade do município de São José/SC. Foram ampliadas as vagas de período integral e reestruturado o atendimento dos nove grupos de crianças, de acordo com o edital de matrículas do referido município, emitido a partir do ano vigente. Os grupos de criança ficaram assim constituídos:

2009	2010
B1 - crianças de 4 meses a 9 meses;	G1 - crianças de 4 meses a 9 meses;
B2 - crianças de 10 meses a 1 ano 6 meses;	G2 - crianças de 10 meses a 1 ano e 6 meses;
B3 - crianças de 1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses;	G3 - crianças de 1 ano e 7 meses a 2 anos crianças;
Maternal - crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses;	G4 - crianças de 2 anos a 3 anos;
I Período - crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses;	G5 - crianças de 3 anos a 4 anos;
II Período - crianças de 4 anos a 4 anos e 11	G6 - crianças de 4 anos a 5 anos e
	G7 - crianças de 5 anos a 6 anos.

¹⁰ Funcionário/a admitido em caráter temporário.

¹¹ Auxiliar de serviços gerais.

meses e III Período - crianças de 5 anos a 6 anos de idade.	
--	--

O quadro de funcionários/as teve uma sensível mudança, ficando assim constituído: 1 diretora (efetiva a disposição), 1 assessora de direção (efetiva a disposição), 1 professora coordenadora (efetiva a disposição), 4 auxiliares de ensino (1 efetiva a disposição e 3 ACTS), 18 professoras de sala (7 efetivas do Estado a disposição, 3 efetivas do Município a disposição, 8 ACTs do Município), 14 auxiliares de sala (1 efetiva e 13 ACTs), 2 professoras de educação física (ACTs), 4 ASGs (ACTs), 4 cozinheiras (contratadas da empresa terceirizada “COAN”). O horário de atendimento não sofreu alteração desde sua fundação.

Atualmente, o Centro de Educação Infantil atende das 07 às 19 horas 150 crianças de 4 meses a 6 anos de idade, na sua maioria em período integral. Esta instituição está inserida em uma comunidade caracterizada por famílias, em sua maioria, assalariadas, algumas oriundas de outras cidades e ou Estados.

Os grupos de crianças são distribuídos da seguinte forma: GI (4 meses a 9 meses), GII (10 meses a 1 ano e 6 meses), GIII (1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses), GIV (2 anos a 2 anos e 11 meses), G misto IV e V (2 anos e meio a três anos e meio), GV (3 anos a 3 anos e 11 meses), G VI (3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses), G misto VI e VII matutino (4 anos e meio a 6 anos) e G misto VI e VII vespertino (4 anos e meio a 5 anos e 11 meses). Atuam nesta instituição cerca de 54 profissionais, sendo 16 professoras, 16 auxiliares, 1 professor de Educação Física, 2 professoras auxiliares de ensino de educação especial, 5 professoras auxiliares de ensino para hora atividade, 4 auxiliares de serviços gerais, 3 merendeiras, 4 auxiliares de ensino, uma diretora geral, uma diretora adjunta e 1 coordenadora pedagógica.

Atualmente o CEI está passando por uma reforma e as crianças estão sendo atendidas, provisoriamente, em espaço reduzido e estruturado da seguinte forma: 6 salas de aula com banheiros em anexo (compartilhado por duas salas), 2 salas de aula, 1 sala de descanso para os bebês (anexa a sala), 1 banheiro infantil coletivo, um banheiro adulto, uma cozinha, uma lavanderia, uma sala de secretaria e uma sala de lanche para as(os) profissionais.

O espaço externo também foi reduzido, devido à obra, porém ainda pode ser considerado grande, o qual contempla: um solário (anexo a sala dos GI e GVI) e um pátio com pedriscos, árvores e brinquedos (utilizado por todos os grupos de crianças).

Com relação aos recursos materiais, como didáticos, de higiene e limpeza e alimentação (terceirizada), são fornecidos pela Prefeitura. Tem-se como recurso financeiro a verba anual do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) para aquisição de Patrimônio e materiais Pedagógicos, a verba da APP (Associação de Pais e Professores) e a verba de eventuais eventos organizados pelos profissionais, a fim de arrecadar recursos financeiros para suprir as necessidades mais urgentes, sendo estas elencadas pelos familiares e pelos profissionais.

Quanto ao transporte necessário para os passeios, complementando os possíveis Projetos da Instituição, acontece apenas a partir de agendamentos com a Secretaria de Educação, porém com dificuldades e nem sempre com retorno positivo.

3.2 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O Centro de Educação Infantil investigado está situado num bairro aonde os moradores, em sua maioria, vieram de outras localidades motivados pela localização – região metropolitana – e pela compra acessível e facilitada das moradias, sendo estas financiadas pelo governo por intermédio da COHAB (Companhia de Habitação). Com o passar dos anos a região foi se modificando e o perfil dos moradores também. Agora é perceptível a crescente ocupação na região por pessoas advindas de outros Estados do Brasil, principalmente das regiões Norte e Nordeste. Esses novos moradores vêm em busca de melhores condições de vida, para si e para os seus familiares. Em sua maioria moram em pequenas casas/apartamentos alugados, sujeitando-se a condições adversas de sobrevivência, inclusive em relação ao trabalho.

É nesse contexto que se encontra o Centro de Educação Infantil. A primeira vista, logo se percebe um terreno amplo, cercado por muros de concreto até a altura de 1 metro e meio, tendo como complemento, aproximadamente, 1 metro de cercas de aço. Nesse “paredão”, padronizado nas cores vermelha e branca, há dois portões vasados, de ferro, um para entrada de pedestres e outro para veículos. Ainda do lado de fora é possível ver a estrutura física constituída por um prédio retangular, uma rampa que vai do portão pequeno (para pedestres) até a porta principal da instituição, o parque com

brinquedos de madeira e uma parede de compensado que divide parte da área externa, devido ao andamento da obra que inclui a reforma¹² e a ampliação desse Centro de Educação Infantil.

Em uma das laterais da instituição há uma “vala”, de aproximadamente três metros de largura, na qual está interligada a rede de esgoto e pluvial. Do lado oposto a esse há uma rua e aos fundos faz extrema com quatro casas. Os carros dos profissionais da referida instituição ficam estacionados na via, que só neste ano, 2014, foi convertida em sentido único devido às várias reivindicações da comunidade, pois era sempre um transtorno trafegar e estacionar nesse local, principalmente nos horários de entrada e saída das crianças, ou seja, das 7h00 às 8h30 e das 17h00 às 18h30.

Ao atentarmos às cores do prédio, se percebe que o branco é predominante, sendo intercalado com tons de cinza e vermelho. As janelas são “basculantes” e relativamente altas, impossibilitando a visibilidade das crianças, tanto de fora para dentro, quanto de dentro para fora. Também é possível visualizar um solário de concreto, suspenso há aproximadamente 1 metro do chão, tendo uma abertura de acesso ao parque interligada a uma rampa relativamente perigosa, por ser muito inclinada, já que estamos nos referindo a crianças que estão começando a caminhar. Este espaço é cercado com grades de PVC, medindo uma altura de 70 centímetros aproximadamente, sendo que estas ainda estão inacabadas, inclusive sem o portão que dá acesso ao parque. Os brinquedos do parque estão distribuídos por todo o pátio, sendo, em sua maioria de madeira e ferro: gangorras, balanços, escorregadores, casinhas e gira-giras. O chão é árido, praticamente sem areia, e em alguns lugares há pedriscos.

Ao chegarmos ao Centro de Educação Infantil pelo acesso principal, nos deparamos com um portão eletrônico, sendo necessário acionar uma campainha para que seja permitida a entrada. Porém, nos horários de maior movimento esse controle se torna frágil, pois os próprios familiares descuidam com relação ao fechamento do portão, gerando certa insegurança para todos que ali estão.

Entre o portão e o prédio há uma calçada de concreto, que no decorrer de sua extensão vai se inclinando, chegando até a porta principal, de alumínio e vidro. Esta rampa é utilizada pelas crianças como um espaço de brincadeira, é um ponto de encontro. Após passar a porta, do lado esquerdo, está a secretaria, delimitada por divisória, e do lado direito há uma parede branca com um bebedouro, instalado no alto

¹² A conclusão obra, que inclui reforma e ampliação, está prevista para agosto de 2014.

(fora do alcance das crianças) e mais abaixo há uma “banqueta” com uma “bombona” de água sobre a mesma, possibilitando que as crianças se sirvam sozinhas, já que esses objetos estão ao alcance delas. Atrás da porta ficam dois baldes grandes cheios de potes e pzinhas que as crianças utilizam nas brincadeiras que acontecem no pátio.

Como já foi dito anteriormente, a referida instituição está passando por uma reforma e ampliação e a maioria dos espaços foram adaptados para atender a demanda já existente. Muitas dificuldades foram e ainda estão sendo enfrentadas pela comunidade escolar, desde a questão dos espaços físicos até os fatores relacionados à saúde e ao bem estar das crianças/familiares/profissionais. Já no início do ano letivo, houve uma grande preocupação dos órgãos públicos responsáveis em não deixar as crianças sem atendimento, porém foi à custa de improviso, comprometendo a segurança das crianças e um atendimento de qualidade, conforme é assegurado por lei, a começar pela Constituição Federal. Dentre algumas situações, está a falta de uma instalação adequada na cozinha para armazenamento dos alimentos, sendo que os mesmos estavam ficando expostos e, muitos, espalhados no chão; falta de lavanderia, impossibilitando que os lençóis e outros materiais fossem higienizados; falta de dispensa, o que ocasionou um risco, pois os materiais de limpeza estavam ficando ao alcance das crianças; falta de água; falta de refeitório, levando as crianças a se alimentarem na sala; falta de chuveiros, lembrando que muitas crianças estão em processo de desfralde; falta de sala de lanche para os profissionais; dentre outros problemas.

O tempo foi passando e o grupo de profissionais, juntamente com as famílias, foi reivindicando melhorias. Algumas das situações supracitadas foram contornadas, contudo ainda é perceptível a necessidade de mudanças, principalmente no que tange a estrutura física, que apesar de estar em processo de melhorias, já revela certa fragilidade no planejamento e na execução dos serviços prestados.

Voltando a descrição do espaço, avançando o corredor, temos ao lado da secretaria uma pequena sala para que os profissionais possam fazer um lanche, é um local com pouca ventilação, sem janela, também delimitados por divisória. Nesse local há uma mesa com bancos, uma geladeira e um pequeno armário que apoia o forno de micro-ondas. Avançando por um pequeno corredor, que se encontra ao lado da sala de lanche dos profissionais, está a sala do GVII, também com divisórias ao seu redor, um ambiente com pouca ventilação e com uma metragem abaixo da recomendada, levando em consideração a quantidade de crianças atendidas. Seguindo mais adiante, ainda pelo

mesmo corredor, encontramos uma lavanderia visivelmente improvisada, as máquinas ficam sobre tábuas e a instalação elétrica oferece riscos a todos. É nessa área que são “higienizadas” algumas toalhas, fraldas, babadores, entre outras peças de roupa. As roupas são secas em um varal improvisado no mesmo pátio em que as crianças costumam brincar.

A cozinha fica bem de frente para a lavanderia, que por sinal é o único acesso para esse local. Todas as refeições das crianças são preparadas ali, no mínimo quatro ao dia, e servidas em bandejas nas salas. As próprias cozinheiras são responsáveis em levar o alimento até a sala. Elas percorrem o corredor com os alimentos, o que acarreta riscos aos sujeitos que por ali passam, tendo em vista que em sua maioria estão em temperatura elevada e o modo de transportá-los é visivelmente inseguro (carregam as bandejas com as mãos).

Retornando ao corredor principal, virando à direita, têm-se as outras salas, os banheiros e um lactário. Do lado direito do corredor há um banheiro para os profissionais, com dois vasos sanitários maiores e com uma pia ainda no tamanho infantil; um banheiro coletivo para as crianças, também com dois vasos maiores, uma pia infantil e um chuveiro desativado, pois esquenta demais a temperatura da água impossibilitando o banho; uma sala de aula, onde ficam o G IV e V- MISTO, bastante pequena. O banheiro, apesar de novo, apresenta muitas falhas e uma delas é o número de vasos sanitários, apenas dois, e de pias, também apenas duas. Faltam também chuveiros suficientes, pois atende dois grupos simultaneamente, somando quarenta crianças.

Seguindo mais a frente tem-se o GVI, que também está em um espaço limitado, atendendo vinte e cinco crianças. Ao lado está o GI, que dentre as salas é a mais ampla e arejada tem uma sala conjugada para descanso, porém também demanda atenção: não tem cercados nas portas, nem portão no solário e o lactário ao lado encontra-se desativado, o que dificulta o atendimento às crianças.

Do lado oposto do corredor, lado esquerdo, temos a sala do GV num tamanho relativamente adequado e com um banheiro compartilhado, o qual apresenta as mesmas dificuldades que os demais; ao lado desse grupo está o GIV, numa pequena sala muito limitada espacialmente, o que angustia crianças e professores, pois as ações esbarram na estrutura física, ou seja, mesas, cadeiras, armário, prateleiras. Sobra um corredor estreito entre os móveis, limitando os movimentos, as interações, a criatividade e a brincadeira.

Mais adiante está a sala do GIII, também num tamanho inferior ao estabelecido e com pouca iluminação natural. As professoras realizam as trocas num banheiro com trocadores improvisados, sem os recursos necessários. O mesmo acontece com o GII, a sala ao lado. O banheiro é compartilhado entre ambas e as dificuldades são semelhantes, porém o espaço da sala é ainda menor e mais escuro.

Em todas as salas de aula do lado esquerdo do corredor a ventilação é mínima. As salas têm janelas “basculantes” e pequenas, além de altas, dificultando a visualização pelas crianças do ambiente externo.

A realidade aqui exposta é a de um Centro de Educação Infantil que está passando por um processo de reforma e ampliação, todos os espaços supracitados foram projetados para que a obra fosse efetivada. Então me pergunto: Como é possível observarmos tantas falhas? Quais foram as perdas e os ganhos com este investimento público? Será que os sujeitos que usam esse espaço foram ouvidos? E se foram, será que suas vozes foram respeitadas?

É complicado encontrar respostas, porém fica evidente a falta do cumprimento da legislação vigente e o desrespeito a uma educação de qualidade. Houve uma preocupação com a ampliação do número de salas, mas as crianças perderam um belo gramado e um pátio que ficava nos fundos do CEI. Além disso, a maioria das salas ficou menor e com menos ventilação e iluminação. Ainda é cedo para fazer comparações, pois a obra está em andamento, todavia é difícil negar os fatos já deflagrados, que apesar das constantes reivindicações da comunidade escolar estão sendo apenas “remediados”.

Infelizmente esse é o retrato da realidade, uma amostra do descaso dos dirigentes com relação à educação. Corrobora-se com Pinto (2003, p.105), quando afirma que essa situação é:

Resultado de um modelo de desenvolvimento econômico, político e social adotado neste país, com o intuito de garantir o poder das elites dirigentes, que se expressa na precariedade do sistema de ensino oficial. Ainda vivemos em uma sociedade na qual crianças e jovens dos setores mais pobres da população utilizam-se de instituições escolares que não respeitam seus filhos como sujeitos que têm o direito de freqüentar escolas agradáveis, bonitas, limpas, com professores bem-formados e bem-pagos, e que lhes garantam uma formação mais crítica da realidade. Que, afinal, promova a sua emancipação política e social.

Essa conjuntura advém de um contexto histórico, político e social e cabe à sociedade lutar e reivindicar seus direitos. Os movimentos de luta expressam um desejo de mudança, o que difunde uma negação a alienação.

3.3 O QUE ENUNCIA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO

O Projeto Político Pedagógico da instituição investigada, do ponto de vista do grupo de trabalho, é conceituado como um “processo de ação participativa grupal com pessoas interagindo politicamente em função das necessidades, interesses e objetivos comuns. Busca um maior envolvimento na ação educativa, considerada responsabilidade de todos os membros da Comunidade Escolar e Civil” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.4). Sendo assim, os profissionais trazem como propostas para a elaboração desse documento um pensar coletivo e reflexivo, envolvendo toda comunidade escolar: professoras, pais, núcleo gestor e demais funcionários, “visando intensificar o desenvolvimento de ações cooperativas, eficazes e renovadoras” (Idem, p.4).

A proposta aponta como *eixo norteador do trabalho pedagógico* com as crianças de 4 meses a 6 anos o *binômio cuidar-educar*, buscando “romper com a matriz pedagógica vigente, cristalizada nas figuras do professor que ensina e da criança que aprende” (Idem, p.4). Acredita-se que “o espaço da Instituição de Ensino deve ser o lugar para construção do saber e integração do indivíduo na sociedade” (Idem, p.4), ou seja, que este sujeito possa exercer plenamente a sua cidadania. Nessa perspectiva, faz referência ao aprendizado, tendo como meta “oferecer indicações que facilitem o aprender e o saber pensar” (Idem, p.4), a fim de que a criança busque uma identidade própria.

Atrelado às ações de cuidado e educação, o texto enfatiza o intuito de estar “ajudando a criança a desenvolver em seus aspectos físico, psíquico, motor e, assim, educando-a para a cultura de solidariedade e interação com outro, na perspectiva de um mundo mais humano” (Idem, p.4).

A *função social da instituição* é pautada na promoção das interações, por meio da apropriação cultural. Nesse sentido a criança é vista como um agente transformador da sociedade; o currículo deve estar atrelado à vida social dos sujeitos, perpassando os valores culturais, éticos e morais. Também defende que a instituição deve desenvolver

ações críticas, reflexivas e inovadoras, que envolvam a comunidade, exercendo a sua função social.

O documento não se refere, de forma explícita, sobre a concepção de *infância* e de *criança*. Todavia faz inferência sobre as concepções de *mundo*, de *homem* e de *sociedade*, onde se entende que o mundo é um local de interações e a instituição de educação infantil é, na visão apresentada aos leitores, um espaço de efetiva mudança social, sendo responsável em alicerçar uma “sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora” (Idem, p.10). Essa sociedade é formada por homens que, num movimento dialético, se modificam e modificam o meio, dialeticamente, “do social para o individual para o social” (Idem, p.10).

Partindo desses pressupostos, apresentam aspectos que envolvem o trabalho desenvolvido na instituição: *acolhida, descanso, parque, portfólio, educação física, formação continuada, registro e planejamento, alimentação* e, por fim, *trabalho com os bebês*.

As escritas contemplam um trabalho pedagógico que é desenvolvido a partir da criança e não do adulto, uma vez que as atividades contempladas no trabalho docente devem levar em consideração àquilo que desperta o interesse das crianças (Idem, p. 65). Todavia, quando o grupo de profissionais discute “educação física”, é perceptível a diferença na linguagem, como se esta área tivesse uma compreensão pedagógica distinta do trabalho a ser realizado com as crianças pelas demais professoras. Faz-se inferência à intencionalidade docente e ao compromisso dessa profissional para com o desenvolvimento pleno das crianças.

A Educação Infantil deve estimular o desenvolvimento integral da criança. Não basta que a Instituição de Educação Infantil apenas inclua atividades motoras como meras formas de recreio para as crianças. É necessário que haja uma intenção pedagógica nesse envolvimento da criança nesse tipo de atividade. (RAMALHO, 2008, p. 22 apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 51).

Mais adiante, refere-se à criança como *aluno*, um ser que está inserido num contexto social e que se encontra em processo de desenvolvimento.

Durante a exploração e análise do documento, constatei que os textos referentes à alimentação e ao trabalho com os bebês não existia, mesmo tendo sido referido no

início do documento. Talvez essa produção esteja ainda numa fase inicial, porém revela o desejo do grupo em contemplar no entrecho desse documento os referidos temas, que certamente irão contribuir no trabalho junto às crianças.

4. O PAPEL DO PROFESSOR: UM DIÁLOGO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS

A partir do material coletado através dos questionários, procurei primeiramente traçar o perfil dessas professoras, buscando conhecer parte de suas histórias, quais são suas condições de vida e de trabalho, para depois tentar identificar a compreensão que possuem a respeito do conceito de *criança, infância, ensino, aprendizagem, desenvolvimento infantil e papel do professor*.

Como já foi exposto anteriormente, os sujeitos investigados, em sua grande maioria, são mulheres, havendo um único representante do sexo masculino que é professor de educação física, totalizando onze pessoas com idades variando entre vinte e cinquenta anos. Seis pertencem ao quadro de efetivos da rede de ensino do município de São José e cinco são professoras contratadas em caráter temporário. A maior parte é casada e mora com o cônjuge, porém quando se trata de filhos o grupo se divide, ou seja, cinco profissionais ainda não possuem filhos e seis possuem de um a quatro filhos.

Percebe-se neste grupo uma diversidade entre os sujeitos, desde a *idade* até a *forma como organizam o seu tempo e as suas atividades cotidianas*. Nesse último aspecto houve uma variação considerável, ficou nítida essa pluralidade, principalmente nas questões direcionadas aos aspectos pessoais. Ao me reportar aos aspectos pessoais, quero dizer àqueles de cunho particular, que normalmente estão associados às condições de vida, um retrato das determinações culturais, políticas, econômicas.

Indagando a cerca do *trabalho doméstico*, pude constatar que nove das onze profissionais recebem auxílio nas tarefas de casa, o que não deixa de ser uma boa notícia já que historicamente na nossa sociedade essas atividades acabam sendo geralmente de responsabilidade das mulheres. Em contrapartida, parecendo até contraditório, tiram poucas horas do dia para *cuidarem de si*, do seu bem estar físico e intelectual, ou seja, sete das onze professoras dedicam a maior parte do seu tempo livre para desempenhar as atividades domésticas e quatro delas relataram que o banho é a única maneira de garantir o cuidado consigo. Outras respostas também desvendam as condições dessas profissionais, pois ao serem questionadas sobre o *tempo diário de descanso*, os dados revelam que a maioria não costuma descansar durante o dia, dorme tarde e acorda muito cedo. Arelada a esse dado está a *carga horária de trabalho* que é consideravelmente alta, já que duas profissionais trabalham trinta horas, seis quarenta horas, duas cinquenta e uma sessenta horas semanais.

No que diz respeito às *condições de trabalho*, percebe-se que estas não estão distantes da esfera pessoal, tendo em vista que as situações vão se entrelaçando em meio a escolhas e oportunidades. Um exemplo disso é que antes de optar em trabalhar na área da educação infantil, oito das onze professoras haviam atuado em outros campos profissionais exercendo diferentes funções, como auxiliar administrativo, doméstica, operadora de máquinas, atendente, saladeira, agente de saúde, balconista, professor em escola de futebol e professor de academia. Ao serem questionadas sobre o motivo que as levou a escolher a área da educação infantil, muitas disseram que foi pela satisfação profissional e algumas por causa da afinidade que têm com crianças. Porém, quatro professoras pontuaram outras questões: *salarial; aptidão para exercer a referida função; carga horária; necessidade de possuir uma formação superior* e uma delas admitiu que “caiu de paraquedas” nessa profissão. Apesar dessas informações, nenhuma docente relatou estar insatisfeita com o seu trabalho, o que nos leva a entender que apesar da diversidade dos motivos acima elencados, todas encontram motivação para permanecer atuando na área.

Certo descontentamento pode ser identificado quando responderam *por quem se sentem valorizadas no trabalho*. As respostas foram na seguinte ordem: primeiramente foram citadas as crianças, a seguir as colegas de trabalho, depois coordenação, na sequência os familiares, em penúltimo lugar ficou a direção e por último a secretaria da educação do município. Entende-se que a questão da *valorização profissional* compreende vários elementos que perpassam a formação e a qualificação docente e dizem respeito também às condições de vida e de trabalho dos sujeitos.

Atualmente, todas as profissionais são graduadas e seis possuem especialização na área da educação infantil. A maioria concluiu a sua formação em instituições privadas, somando um total de oito pessoas, e três estudaram na rede pública. Desse total, sete frequentaram os cursos na modalidade presencial e quatro na modalidade à distância. Um grande número, oito, concluíram o ensino superior a menos de quatro anos, ou seja, possuem uma formação recente. Mesmo assim buscam estar se qualificando, privilegiando formações oferecidas pela rede de ensino do município. Mas ao falarem sobre a *qualidade dessas formações*, fazem a crítica alegando que: não há inovação; não são interligadas a prática; não acrescentam novos conhecimentos; não são dinâmicas; são desvinculadas da realidade dos C.E.Is; não possibilitam o envolvimento das áreas afins, como a referência de que “divisão da formação de educação física, prejudica os profissionais”.

Geralmente fala-se do mesmo tema, pouca participação dos professores, pois o palestrante toma a maior parte do tempo falando, acredito que falta mais planejamento e dinâmicas para que se torne mais produtivo (PROFESSORA 1).

Os conteúdos das formações geralmente, quase sempre, foram pertinentes, porém penso que falta associar à prática docente nos cotidianos das instituições, trazer para a realidade dos C.E.Is (PROFESSORA 2).

Diante do exposto, percebe-se o desejo do grupo em ter uma formação que contemple novos conhecimentos aliando teoria e prática. Todos anseiam uma qualificação que se volte às necessidades particulares, restritas ao espaço da instituição, às vivências cotidianas. Elucidam uma formação pautada na prática:

A formação docente pautada na **epistemologia da prática**, que forme **professores reflexivos** conduz uma reconceptualização da teoria e do desenvolvimento prático do professor. O paradigma de formação pautado na **racionalidade prática** tem como princípio básico a articulação entre teoria e prática, que valoriza e reconhece a riqueza dos saberes docentes constituídos na prática pedagógica e os torna como fundamentais no processo de formação dos professores. É um paradigma que parte do pensamento prático do professor (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p.15, grifo das autoras, *apud* DANDOLINI; ARCE, 2009, p.71).

Essa perspectiva aponta para a necessidade de priorizar “a prática do educador infantil para iluminá-la com teorias, as quais só têm significado a partir das próprias situações problemáticas vivenciadas na prática” (AZEVEDO; SCHNETZLER *apud* DANDOLINI; ARCE, 2009, 72).

Corrobora-se com Dandolini e Arce (2009, p.72), quando consideram que esse tipo de formação “relativiza a acumulação do conhecimento historicamente produzido”. Conforme Stemmer:

o conhecimento não é acumulado, mas construído; não é universal e sim contextualizado e localizado; não é objetivo e sim dependente de perspectivas; não há verdade, nem mesmo realidade, que possa transcender o contexto social local e a verdade sobre a realidade é literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis (*apud* DANDOLINI; ARCE, 2009, 72).

Diante disso, podemos nos perguntar: as professoras têm total clareza a respeito do conhecimento necessário para atuar na educação infantil? Porque o interesse por uma formação subjetiva e pragmática? Talvez isso seja reflexo das políticas educacionais ou, quem sabe, uma busca por soluções mais imediatas. Para conhecer mais a fundo esta problemática seria necessário uma maior investigação, não sendo possível abarcar nessa pesquisa.

Ao pedir para as participantes avaliarem as formações numa escala de zero a dez, a satisfação foi mediana, ficou entre seis e sete, o que desvela certo grau de insatisfação. Suas falas indicam que almejam mudanças a partir do que é oferecido. Esses dados, mesmo sendo uma pequena amostra, sinalizam certo descontentamento, desmascara a necessidade de “mediatizar a relação entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e os estudos sobre a Educação Infantil, [...] ultrapassando a esfera das relações cotidianas da prática social” (DANDOLINI; ARCE, 2009, p.79).

Corroborar-se com Dandolini e Arce (2009, p.85) quando as autoras enfatizam a importância do conhecimento teórico na formação docente e contemplam a necessidade das:

(...) professoras de Educação Infantil irem para além do cotidiano em si, no exercício da sua função, e para isso, para a efetivação desse processo, é necessária sólida formação teórica que lhes forneça a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Sabendo da pertinência dessa questão no contexto da pesquisa, buscou-se entender qual é o entendimento dessas professoras sobre diferentes conceitos, dentre eles: *infância, criança, desenvolvimento infantil, relação ensino/aprendizagem e papel do professor*. Também foi indagado a respeito da perspectiva teórica que às (os) orienta no trabalho com as crianças e se conhecem a proposta pedagógica do município e da instituição na qual atuam.

Após o levantamento desses dados, foi possível ter uma visão mais ampla sobre a compreensão que essas profissionais têm sobre a temática contemplada nessa pesquisa. Em alguns momentos, confrontando as respostas percebi que havia certa incoerência entre elas, isto é, ao mesmo tempo em que contemplam em suas falas a *importância de uma formação com qualidade*, não consideram a falta dela como sendo um dos *fatores que mais interferem no trabalho com as crianças*. Ao contrário,

utilizando o critério de intensidade, este fator, ao lado do apoio pedagógico, foi o menos citados. As profissionais elencaram os tópicos na seguinte ordem de importância: espaço físico, participação das famílias, material pedagógico, apoio pedagógico e formação do professor. Mas como é possível planejar a ação, visando o pleno desenvolvimento e humanização das crianças, sem priorizar a formação?

Nesse sentido, concorda-se com Dandolini e Arce, quando as mesmas consideram que a formação docente é importante e necessária para a compreensão do desenvolvimento e humanização das crianças:

O trabalho das professoras de Educação Infantil refere-se ao pleno desenvolvimento e humanização das crianças, que requer a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio do conhecimento dos nexos causais envolvidos nesse processo educativo. Ou seja, esses conhecimentos de causas possibilitam à professora a visão entre o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico, sem os quais não é possível agir para transformar a possibilidade em realidade (2009, p.85).

Pensando em aprofundar um pouco mais as discussões que se entrelaçam nessa pesquisa, foi perguntado a cada uma das onze profissionais qual é *a perspectiva teórica que às orienta no trabalho com as crianças*. Ao trazer esses dados optou-se por manter a mesma nomenclatura utilizada pelas professoras na resposta apresentada no questionário, a fim de preservar a compreensão que cada uma possui a respeito dessa questão: seis delas responderam ser a *sócio-histórica*, três *sociointeracionista*, uma *construtivista* e *sociointeracionista* e uma relatou a teoria que norteia o seu trabalho é a *histórico sócio cultural*. Perante o exposto, é possível perceber que não há uma homogeneidade nesse sentido entre as profissionais. Parece que ainda não está claro para elas o que significa os termos utilizados, dando a impressão de que querem na verdade se referir à Perspectiva Histórico-Cultural, posto que ao falarem sobre o conceito de infância, criança e o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, aparecem elementos característicos desta teoria. Importante salientar que os posicionamentos variam, apesar de trabalharem na mesma instituição, de pertencerem a mesma rede de ensino, da maioria ter concluído recentemente a formação em pedagogia (3 a 4 anos), de sete das onze professoras terem especialização na área e, principalmente, por todas terem afirmado que conhecem as orientações pedagógicas contempladas na Proposta Curricular do Município.

Outro ponto, bastante relevante, é que apenas três das onze professoras conhecem o Projeto Político Pedagógico da instituição na qual trabalham e descreveram que ao planejar o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças (fato que ocorre em sua maioria semanalmente), apoiam-se principalmente em livros, internet, textos, artigos, Revista Nova Escola, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Proposta Curricular do Município. Em nenhum momento foram citados as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica ou o Projeto Político Pedagógico da instituição onde trabalham.

Ao trazerem a compreensão dos conceitos de *infância* e de *criança*, apontaram vários elementos interessantes. No registro sobre o entendimento do conceito de *infância*, cinco disseram que é uma fase/etapa da vida e descreveram como sendo uma fase do desenvolvimento humano. Também foi dito que varia de acordo com o contexto e a condição social onde a criança está inserida, que é *algo* em construção, um período em que a criança aprende e se desenvolve de forma tranquila em que prevalece a fantasia, a liberdade e a brincadeira.

Ao elucidarem sobre o que entendem por *criança*, algumas definições foram embasadas no conhecimento científico, outras nem tanto. Ao que parece, as informações trazidas exibem um pouco da história dos indivíduos envolvidos nessa pesquisa, uma mescla de teoria e prática, as lembranças da infância, vivências que ficaram registradas nas memórias e são trazidas para esse texto como um momento “mágico” na vida do ser humano. A criança foi definida da seguinte forma: alguém que vive o presente; ser criança é lembrar-se de brincadeiras; é viver num mundo de fantasias; um ser que vive um dia por vez; é significar e resignificar o mundo; é viver plenamente a infância. Por outro lado, elucidaram como sendo: sujeito social e histórico; um ser que está em desenvolvimento; um sujeito; um ser que interage com as pessoas no meio; uma pessoa com direitos e deveres.

Como dito anteriormente, embora as suas falas já tragam elementos referentes à Perspectiva Histórico-Cultural, ainda aparece uma visão um tanto romântica da *infância*, como um período de tranquilidade, de liberdade, de fantasia, enfim, livre das determinações sociais que interferem no modo de cada criança vivenciar o seu tempo da infância. Em relação ao conceito de *criança*, isso não é diferente. Falam da criança relacionando-a a boas vivências, um tempo de brincadeiras, de fantasias, ao mesmo

tempo em que a conceituam como um sujeito social, histórico e de direitos (embora o direito venha atrelado aos deveres!).

Adentrando ainda mais na temática investigada, procurou-se saber como as professoras compreendem o *processo de desenvolvimento infantil*. Cinco profissionais disseram que o desenvolvimento infantil é influenciado pelos estímulos recebidos, outras três descreveram que é o período no qual a criança aprende. As demais também contemplaram como sendo marcas das transformações e descobertas, que envolve o biológico, o afetivo, o social e o processo de aprendizagem, ou como sendo um processo gradual que se dá a partir do nascimento. Também foi citado como sendo uma sequência ordenada do organismo, como período em que as crianças devem ser compreendidas, sendo este um momento de superação.

De acordo com Pasqualini (2013, p. 78):

Se assumimos que o desenvolvimento é um processo histórico-cultural, isto é, que não segue um caminho natural pré-determinado mas se produz no interior de condições históricas e culturais particulares, não é possível identificarmos fases naturais e universais de desenvolvimento que comporiam nosso “ciclo vital”. A sequência e os conteúdos dos estágios do desenvolvimento não só se alteram mas se produzem historicamente, com a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Não é, portanto, a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra, razão pela qual todas as referências que fazemos a idade ao discutir a periodização são relativas e historicamente condicionadas.

Estabelecendo um nexos das palavras supracitadas com as apresentadas pelas professoras, pode-se encontrar algumas ligações. As ideias se cruzam, se interligam. Porém, quando as professoras expõem a sua compreensão, descrevem uma série de informações as quais parecem ser fundamentadas num conhecimento tácito. Ou seja, “num conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção” (LINS *apud* TEIXEIRA, 2013, p.22).

Ao mesmo tempo em que as professoras descrevem sobre a importância de estimular a aprendizagem das crianças, enfatizam que as fases devem ser impreterivelmente respeitadas e que o ambiente deve ser harmonioso. Ou comparam o desenvolvimento, tão somente, ao aspecto biológico, colocando-o como “uma sequência

ordenada do organismo”. Chamou atenção o registro de uma professora, especificamente, ao explicar sobre o desenvolvimento infantil da seguinte forma:

Etapas/transformações progressivas que envolvem o crescimento (processo biológico), os aspectos psíquico-cognitivos, aspectos sociais (o meio em que a criança está inserida) e o processo de aprendizagem. Além do aspecto social, o afetivo também é um fator de grande relevância para o desenvolvimento da criança (PROFESSORA 3).

A mesma profissional, ao responder sobre quais materiais apoiam o seu planejamento, cita o texto da professora e pesquisadora Suely Amaral Mello, intitulado “Infância e Humanização: Algumas Considerações na Perspectiva Histórico-Cultural”. Esse material lhe foi apresentado neste ano, 2014, no Curso de Formação que vem acontecendo na rede municipal de São José, quando então, teve a oportunidade de lê-lo e discuti-lo com outras profissionais da rede e uma professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Essa correlação dos fatos vem ao encontro do que vimos discutindo até o momento, tendo em vista que exemplifica a significância de uma formação que ultrapasse a subjetividade, a secundarização do saber científico.

Nessa perspectiva, Teixeira (2013, p.29) ressalta a necessidade de pensar a formação do professor:

(...) tendo em vista a superação das concepções teóricas pragmáticas que restringe a prática pedagógica a um saber-fazer orientado para a resolução de problemas ou para a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve, tendo como fundamento essencial o senso comum, o conhecimento tácito.

Defende-se que as instituições de educação infantil devem proporcionar às crianças experiências múltiplas, as quais promovam um desenvolvimento pleno, rico em possibilidades, perpassando o conhecimento cotidiano. No entanto, durante o período de observação dos grupos I, II e III (registrado num diário de campo), as ações do *cuidado* estavam em evidência, como também o ritmo estabelecido, *a rotina*. Os horários “engessados”, como *hora de dormir, hora de acordar, hora do parque, hora de comer, hora de trocar fraldas, hora de fazer a higiene*, estão presentes diariamente, quase que de maneira automática. A forma como algumas professoras direcionam a sua prática demonstra uma centralidade nas necessidades básicas da criança, elas lhes dão um

indicativo do que fazer direcionando a ação do adulto. E o modo como as propostas são apresentadas às crianças revelam uma prática espontânea.

Em um dos registros de campo aparece um exemplo disso: uma das professoras, conversando com o professor de educação física, pergunta se o grupo de crianças com quem ela atua teria aula naquele dia e, ao confirmar que sim, sugere a ele que as atividades propostas ocorram no parque, alegando que não haviam ido até lá no dia anterior, e o mesmo concorda. Então me pergunto: será que o professor realmente havia planejado esse momento, já que nem hesitou em concordar com a mudança? Cabe destacar que no parque, apesar de ser um ambiente amplo, as crianças ficaram num espaço restrito dentro de uma “caixa de areia” (área retangular delimitada por um pequeno muro de cimento), mas que estava sem areia. Ignorando esse detalhe, as professoras distribuíram para as crianças baldinhos e pазinhas de plástico para que pudessem “explorar”. Frases impositivas eram ouvidas a todo tempo: *volta aqui! Aí não pode ir! Vem pra cá!* As crianças maiores, ao se aproximarem do grupo, eram logo afastadas: *vão brincar pra lá! Aqui não é pra vocês ficarem!* Durante o tempo que fiquei observando esse momento não consegui perceber, claramente, uma intencionalidade no trabalho docente, quando “de fato o trabalho desenvolvido pelas educadoras deve ter um objetivo, uma finalidade senão perde o sentido” (SILVA, 2009, p.45).

Em outro episódio observado, pistas de que a atividade desenvolvida não havia sido planejada e se configurava como um modo de apenas “distrair” e “controlar” as crianças até que todas tivessem lavado as mãos com a ajuda da auxiliar, parecem evidentes:

Na roda, enquanto a auxiliar estava lavando as mãos de algumas crianças, a professora apresentou fantoches de animais às crianças, foi retirando uma a uma de dentro de uma sacola, perguntando qual era o nome do animal:

- Quem sabe que bichinho é esse?

- E esse?

As crianças que respondiam primeiro e corretamente recebiam o fantoche. A expectativa para receber um animal (fantoche) era grande, a situação era de espera, todos deveriam aguardar a vez, tanto quem já havia recebido, quanto quem estava para receber o fantoche. Essa proposta se estendeu até que todos ficassem com um fantoche nas mãos e quando isso aconteceu a professora disse:

- Agora acabou! Acabou tudo!

- Vamos guardar?

- Agora da pra professora.

(DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2014)

Ao pensar na intencionalidade do trabalho docente, faz-se referência aos objetivos contidos no planejamento das ações propostas às crianças. Nessa perspectiva, como já foi aludido, todas as profissionais afirmaram que planejam a sua prática e acreditam que é importante contemplar *atividades de ensino e aprendizagem* nas práticas de educação infantil, mais especificamente com crianças de quatro meses a dois anos de idade (faixa etária que compreende a pesquisa). Mas o que elas entendem por ensino e aprendizagem? Algumas profissionais descrevem a *aprendizagem* como sendo algo natural na vida do ser humano, que está atrelada a afetividade, ao prazer, a socialização e a mediação, uma resposta aos estímulos. Outras contemplam que envolve o cuidar e o educar. Já ao pontuarem sobre o *ensino* destacam que este deve ser intencional (planejado) a fim de criar novas situações e experiências, instigando a argumentação e reflexão. Na escrita das professoras é possível perceber a distinção nos olhares com relação a esse fenômeno:

Na educação infantil trabalhamos muito com o coletivo, onde favorece as interações em grupos, a socialização de vivências e experiências. Acredito que o processo de ensino e aprendizagem se dá junto à mediação entre o adulto e a criança e a criança com outras crianças. (PROFESSORA 4).

Outra professora explica da seguinte maneira a relação entre ensino e aprendizagem:

Ensino e aprendizagem são processos que se entrelaçam. Para atingir a aprendizagem é necessário que o professor (a) atue intencionalmente, apresentando às crianças propostas lúdicas que apresentem os conhecimentos sobre o mundo que as rodeia (cultura, valores, saberes acumulados historicamente), criar situações em que a criança crie suas hipóteses, que ela reflita, argumente, experencie, explore (PROFESSORA 5).

Esta definição abrange uma compreensão que perpassa o “cotidiano em si” (DANDOLINI; ARCE, 2009), visa contemplar na prática o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, inserindo “conteúdos” educativos, possibilitando novos conhecimentos. Fazendo uma breve análise das informações prestadas pelas profissionais envolvidas nessa pesquisa, averigua-se que todas enfatizam a necessidade de uma *postura pedagógica intencional*, porém o sentido dessa

intencionalidade segue diferentes caminhos. Alguns escritos revelam uma valorização das “vivências”, das “interações” e dos conhecimentos cotidianos. Outros enfatizam que depende da “participação das crianças” nas atividades planejadas, também há quem descreve esse processo como sendo o de “estímulo/resposta”, ou como algo que deve se dar de “maneira prática e prazerosa, para a construção da cidadania”.

A intencionalidade da ação pedagógica varia de acordo com a formação e, conseqüentemente, com a perspectiva teórica que norteia o trabalho docente, sendo este último, fruto de mediações sociais. Conforme Arce e Dandolini (2009, p.52) “a constituição dessa formação não é uma sucessão de fatos que se acumulam; é a articulação de tempos e influências, é a expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança de 0 a 6 anos”. Nesse contexto a educação infantil exprime encontros e desencontros, aos quais podem ser percebidos na prática docente:

[...] assim que as crianças iam acordando a professora trocava a fralda e em seguida servia o lanche da tarde. Nesse momento ela dispôs, no chão, loucinhas diversas, para que as crianças pudessem brincar enquanto o grupo se alimentava. Todos acordavam espontaneamente, eram cumprimentadas pela professora que estava a todo instante conversando com elas. As crianças se alimentavam uma a uma e o alimento oferecido era levado até a boca delas. A professora realizou esta ação (lanche) no chão, sentada na frente da criança, perguntava se estava gostoso, se desejavam comer mais, se estava quente,... Já a auxiliar se sentou em uma cadeira infantil e pôs outra na sua frente, para que pudesse alimentar as crianças, servia o alimento rapidamente, sem muito diálogo e quando havia era breve e impositivo. Enquanto a auxiliar oferecia alimento a uma das crianças, a mesma virou o rosto, negando-se a comer, porém a auxiliar insistiu, segurou o bebê pelo maxilar e disse: “você tem que experimentar, abre a boca, prova, nem sabe o gosto que tem!”. A criança, mesmo contra a sua vontade engoliu o alimento e fez ânsia de vômito. Percebendo a rigidez da sua atitude, procurou justificar para a professora que ele precisava experimentar, pois já havia comido esse mingau num outro momento, e que “o problema é que ele gosta de sugar, está muito acostumado com mamadeira”. Nesse momento a professora entrevistou, sugeriu que ela o deixasse a vontade e que oferecesse outro alimento, que agradasse a criança. Assim foi feito e a criança comeu tudo, sem caretas e/ ou repulsa (DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/20014).

[...] de repente uma criança descobre um papel colorido, estava dentro do saco utilizado para guardar as peças de encaixe. Esse material chamou a atenção do grupo que estava ali por perto. A auxiliar, percebendo o interesse coletivo, retirou o material da embalagem e pôs no alto, sobre o armário. Uma das crianças resolveu enfrentar o desafio, tentou várias vezes alcançar o papel, porém a auxiliar a repreendia dizendo: “Não pega. Ai! Ai! Ai!” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2014).

[...] Com um pandeiro na mão, a professora se aproxima do grupo com o instrumento e pede que cada criança o toque. Ao ter sido correspondida pelas crianças disse: “Isso! Isso! Agora bate!” Uma das crianças explora o objeto, segurando-o e o balançando-o de um lado para o outro. Nesse momento, a professora retira o pandeiro da mão da criança com o intuito de oferecer à outra. Algum tempo depois, repetiu essa mesma ação com a segunda criança. Dessa vez, para que ela própria pudesse manusear o instrumento tocou e cantou músicas infantis diversas (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2014).

O grupo de profissionais que participou dessa pesquisa, ao se manifestar no questionário sobre qual deve ser o *papel do professor* que atua com crianças de 4 meses a 2 anos de idade, pontuou que o professor que atua nessa área deve ser: *afetivo, gostar da profissão e da faixa etária, organizado, auxiliador no processo de aprendizagem, ser um mediador e incentivador do desenvolvimento, ser um formador da sociedade, ser paciente, atento, desafiador e criativo*. O aspecto mais enfatizado foi que este profissional deve *diversificar os ambientes e as atividades, auxiliando, como mediador, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças*. Duas afirmações chamaram bastante a atenção, já que contemplam outras atribuições além das citadas acima: “Ser palhaça, bruxa, fada, entre outros, personagens que fantasiam o mundo infantil”; “Ser professora, mãe, enfermeira, psicóloga, palhaça, bruxa, fada, enfim, cuidadoras e educadoras”. Seria então um professor mediador? Facilitador? Auxiliador? Cuidador? Enfermeiro? Psicólogo? Artista?

Mas, afinal, qual deve ser o papel do professor de educação infantil? De acordo com Arce (2001 a) a professora que trabalha com essa faixa etária deve ser aquela:

que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (p.181, apud DANDOLINI; ARCE, 2009, p.54).

Uma das profissionais se expressou da seguinte forma:

Deve conhecer as especificidades da faixa etária, assim como para qualquer idade com a qual for atuar, realizar um trabalho que vise proporcionar o desenvolvimento das crianças. Em suas ações de cuidar e educar, o aspecto afetivo deve se fazer presente. Possibilitar o desenvolvimento, planejando situações/vivências coletivas e individuais, estimulando e encorajando cada criança em seu processo de aprendizagem (PROFESSORA 6).

Diante de tudo que foi acima exposto, pudemos perceber que há uma variedade de compreensão sobre qual deve ser o papel do professor que trabalha com crianças, neste caso crianças bem pequenas, com idades que vão de 0 a 2 anos de idade. As falas das professoras traduzidas neste texto parecem indicar que uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, é essencial para que o profissional que atua com essas crianças compreenda que o seu papel vai além de um simples “cuidar”, no sentido de não perceber a importância de se planejar o trabalho pedagógico e se preocupar apenas em garantir a satisfação das necessidades básicas da criança, como alimentação higiene, descanso etc. Ao falarmos disso, não estamos deixando de considerar que cuidar e educar fazem parte de um mesmo processo, são ações indissociáveis que envolvem o processo de humanização do sujeito. Quando educamos, cuidamos e quando cuidamos, educamos!

O que estamos defendendo é que é necessário ir além do conhecimento prático, tem-se que conhecer o desenvolvimento infantil e como se dá o processo de humanização do sujeito em nossa sociedade para que as práticas não caiam no espontaneísmo. Nesse sentido, cabe destacar que o poder público tem a responsabilidade de pensar e executar ações que visem qualificar o trabalho pedagógico na educação infantil, por meio de políticas públicas efetivas, que expressem um compromisso social, político e econômico. É nesse processo, que iremos conquistar um espaço democrático, superando políticas educacionais incoerentes que reafirmam a desigualdade social e a discriminação, atendendo os interesses da minoria. É interessante que os profissionais de educação infantil tenham total clareza do seu papel, “isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum” (MARTINS, 2009, p.94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros momentos em que comecei a refletir com relação à temática desse estudo, sabia que iria deparar-me com inúmeros desafios. Em contrapartida, estava convicta de que o esforço valeria a pena, considerava que cada encontro com os autores e com os sujeitos da pesquisa seria uma oportunidade de conhecer um pouco mais a respeito do *papel do professor no trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos numa perspectiva histórico-cultural*.

A partir desse pressuposto, a presente pesquisa teve como objetivo central compreender como as professoras de uma instituição de educação infantil, localizada no município de São José/SC, compreendem o trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 2 anos de idade e como essa compreensão influencia o trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças com as quais atuam. Dessa maneira, estendi o meu olhar para o campo da pesquisa e comecei a refletir sobre as inúmeras determinações que influenciam sua organização e seu funcionamento, sabendo que cada lugar e cada sujeito trazem consigo as suas marcas. Marcas que contam uma história e representam aquilo que está além do que podemos ver e que permeiam as relações estabelecidas entre os sujeitos. Como aponta Teixeira (2013, p. 29-30), “não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem”.

Nesse sentido, delineei essa pesquisa inspirando-me em Marx (1968, p.16 apud NETO, 2009, p.10), quando afirma que no processo de investigação o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. De acordo com Mello (2007, 86), “Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa sua natureza”. Ou seja, ele defende que o homem se constitui a partir das relações sociais, por meio da atividade humana. As relações de trabalho explicam a evolução da espécie humana. Diante desses pressupostos, sabia quão difícil seria trilhar esse caminho, porém segui em frente, firme no propósito.

Como anunciei na introdução deste trabalho, os estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural constituem o referencial teórico dessa pesquisa, tendo em vista que consideram a criança um ser social que se desenvolve através das interações que estabelece com os outros sujeitos mais experientes e com os elementos da cultura da

sociedade onde está inserida. Esta pesquisa está embasada em estudos de VIGOTSKI, ELKONIN e LEONTIEV, a partir das produções de SAVIANI (2013), MELLO (2007), ARCE (2009), DANDOLINI (2009), PASQUALINI (2013), MARTINS (2009), etc., autores (as) que têm como base teórica a Perspectiva Histórico-Cultural que considera o meio social um fator decisivo para a humanização dos sujeitos.

Lembrando, também, que ao investigar o papel do professor de crianças de 4 meses a 2 anos de idade numa Perspectiva Histórico-Cultural, considera-se que a ação intencional deste profissional é de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos desde a mais tenra idade.

A fim de recolher os dados para aprofundar os estudos, apliquei um questionário junto às professoras que trabalham com os bebês buscando uma “caracterização” desse grupo. Buscava saber “os pormenores” de suas condições de vida, de trabalho, me aproximar ao máximo da realidade individual e coletiva, para que ao analisar os dados pudesse relacioná-los da melhor maneira possível com as questões que norteiam essa pesquisa. A participação do grupo foi positiva sendo perceptível uma “entrega pessoal” ao responderem as questões, pois expressaram, por meio das palavras, quem são, quais suas inquietações e que concepções norteiam o seu trabalho cotidiano.

Buscando um diálogo mais amplo fui a campo observar o trabalho pedagógico realizado por elas junto às crianças, focando em três grupos específicos: GI, GII, GIII. Atuando como professora na instituição pesquisada, me senti muito bem acolhida por todos (crianças e profissionais). Porém, houve momentos em que esse aspecto foi o propulsor de alguns conflitos internos: como faria para me desvencilhar dessa relação anteriormente estabelecida (professora/professora- professora/criança)? Como deveria agir para que esses sujeitos compreendessem o meu real papel naquele momento? Nesse sentido, procurei atentar-me ao objeto a ser analisado, focando na essência da pesquisa. Talvez nós, enquanto professores, ainda precisamos conhecer melhor o papel do pesquisador e este, por sua vez, deve cuidar para que, ao entrar no campo, informe os sujeitos envolvidos sobre o seu propósito. Parece que ainda não temos bem claro as dimensões de uma pesquisa e as peculiaridades que a envolve.

Tendo em mãos os dados registrados pelas professoras no questionário e os registros das observações realizadas, busquei realizar uma leitura bastante cautelosa dos mesmos. Logo foi possível perceber que são muitos os aspectos que envolvem o trabalho do professor de crianças de 4 meses a 2 anos de idade, e estes perpassam as condições de vida e de trabalho do professor.

No que diz respeito as *condições de vida*, ficou explicitado que a maioria das profissionais envolvidas na pesquisa tem uma carga horaria de trabalho excessiva e que as atribuições domésticas preenchem uma boa parte das suas horas excedentes. Sendo assim, elas dedicam pouco tempo, quase nada, para os cuidados consigo, o que acarreta uma sobrecarga excessiva sobre a sua condição humana. O tempo dessas profissionais está condicionado às exigências da vida cotidiana, sendo que estas direcionam as horas de sono, de estudo, de lazer.

Em relação à *escolha da profissão e valorização do trabalho*, em sua maioria destacaram que escolheram a área da educação infantil em busca da satisfação profissional e indicaram as crianças como sendo àquelas que mais valorizam o trabalho docente, seguido pelas colegas de trabalho, coordenação, familiares, direção e secretaria da educação. Apesar dessas informações, nenhuma docente relatou estar insatisfeita com o seu trabalho, o que nos leva a entender que apesar da diversidade dos motivos acima elencados, todas encontram motivação para permanecer atuando na área.

No que diz respeito à formação recebida, as profissionais questionam a qualidade das formações oferecidas pela rede de ensino municipal, relatam que “não acrescentam novos conhecimentos”, contudo anseiam por uma formação que alie teoria e prática, que valorize o “cotidiano em si”. Todas anseiam uma qualificação que se volte às necessidades particulares, restritas ao espaço da instituição, às vivências cotidianas. É importante lembrar Arce e Dandolini (2009, p.72), quando consideram que esse tipo de formação “relativiza a acumulação do conhecimento historicamente produzido”. Ficam algumas perguntas que não puderam ser respondidas nessa pesquisa: as professoras têm total clareza a respeito do conhecimento necessário para atuar na educação infantil? Porque o interesse por uma formação subjetiva e pragmática?

Buscando compreender o entendimento dessas profissionais sobre o *trabalho pedagógico*, a pesquisa desvela a necessidade de uma formação sólida, pautada em conhecimentos científicos. Essa constatação está aparente nas escritas e nas ações das profissionais, que em alguns momentos se contradizem ao se referirem às “*especificidades*” do *desenvolvimento infantil* e ao *processo ensino/aprendizagem*, bem como aos aspectos relacionados ao *papel do professor*. Sobre o que foi possível averiguar, os conceitos não estão bem claros, há certa incoerência nas falas e/ou nas ações, pois ao mesmo tempo em que afirmam que a perspectiva teórica que norteia o seu trabalho é a histórico-cultural, trazem em seus escritos e na prática poucos elementos dessa teoria. Ou seja, as relações entre os sujeitos com vistas à promoção do

pleno desenvolvimento infantil é minimamente contemplada, havendo um maior destaque para as ações espontâneas das crianças, ações essas que acabam direcionando a prática dessas professoras. Parece que nem sempre esta prática é antecipadamente planejada, nem sempre é possível perceber intencionalidade no trabalho pedagógico.

Defende-se um trabalho pedagógico para além das práticas espontâneas, subjetivas e pragmáticas. A professora de educação infantil deve contemplar em sua prática ações intencionais, as quais compreendem a máxima apropriação dos produtos materiais e intelectuais produzidos pelo homem ao longo da história (MARTINS, 2009, p. 120). Tal como assevera Martins: “a promoção dessa apropriação incide no acesso à cultura que, quanto mais representativa das máximas conquistas humanas for, mais humanizante será”, isso desde a mais tenra idade.

As professoras que participaram da pesquisa defendem a postura pedagógica intencional ao responderem os questionários. Mas os registros das observações revelam uma prática que nem sempre corrobora com essa postura. Isso demonstra a variedade de concepções existentes na área, onde o papel do professor ainda não é bem definido.

Neste estudo foi possível compreender que o *papel do professor* vai além de um mero facilitador no processo de ensino e aprendizagem das crianças de 4 meses a 2 anos, ele é o promotor deste (MARTINS, 2009, p.183). Sendo assim, as ações de educação e de cuidado fazem parte desse processo de mediação, isto é, o “educador irá promover o nascimento da criança para o mundo social” (Idem). Esse modo de pensar e de compreender a criança destaca que o contexto espaço-temporal é determinante, pois envolve a essência cultural do ser humano (SAVIANI, 2013, p.256). À vista disso, o outro, as relações sociais e principalmente a intervenção consciente e intencional de parceiros mais experientes são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento integral da criança.

Constatou-se com esta pesquisa que há uma necessidade de investir na formação dos professores da rede pública de ensino com bases teóricas sólidas que contemplem um vasto conteúdo científico, com vistas a uma educação de qualidade emancipatória. Assim, chego ao fim desse estudo com a certeza de que essa investigação não cessa por aqui, será uma abertura para outras discussões, pois muitas questões foram respondidas, porém outras foram surgindo, sendo esse um convite a apenas interromper momentaneamente esse estudo, já com um forte desejo de recomeçar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 18 de dezembro de 2009.

CAMPOS, R. **Educação Infantil: políticas e identidade**. Retratos na escola – Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – Vol. 5, n.9, Jul-Dez, 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

DANDOLINI, Marilene R; ARCE, Alessandra. **A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (org). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 51-91.

FULLGRAF, J. B. G. **A política de Educação Infantil no Brasil**. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (orgs) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Giselle M.; MARTINS, Lígia M. **A análise histórico-cultural da atividade infantil**: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 99-116.

MARTINS, Lígia M.; **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 93-121.

MELLO, Suely A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.25, n1, jan/jun 2007. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2007. p. 83-104.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. “As Políticas Públicas para Educação Infantil e a dinâmica do Capitalismo” In: MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. p. 75-89.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. “Políticas para Educação Infantil e as Agências Internacionais” In: MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. p. 89-123.

NETO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. In: CFESS; ABEPSS – Org. – *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília-DF, 2009. p. 673.

PASQUALINI, Juliana C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski**: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 71-97.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de São José. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José-SC**: uma primeira síntese. São José, 2002.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de São José. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Fátima**. São José, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 247-280.

SILVA, Janaina C. **O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X ensino**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 21-50.

STEMMER, Márcia R. G. **Educação infantil: gênese e perspectivas**. In: ARCE, Alessandra, Jacomeli, Mara R. M. (organizadoras) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógicos na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea) p. 5-32.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TEIXEIRA, Lidiane. **Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores**. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 17-34.

VIEIRA, L. M. F. **Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil**. Retratos na escola – Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – Vol. 5, n.9, Jul-Dez, 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMPUS UNIVERSITÁRIO/TRINDADE/CX.P. 476
FONE (048) 3721-2321

Florianópolis, _____ de _____ de 2014.

Ilmo(a):

Instituição:

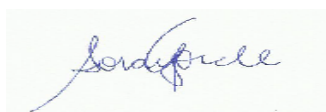
Prezad(o)a Diretor (a):

Por intermédio desse solicitamos que, nesta instituição, sejam concedidas condições para observação do espaço físico, da prática pedagógica de um ou mais grupos de crianças, bem como aplicar instrumentos de coleta de dados (entrevistas/questionários), ao(a) estudante abaixo relacionado(a). Tais demandas se vinculam a exigências acadêmicas arroladas a sistematização do trabalho de conclusão de curso dos(as) estudantes(as) regularmente matriculados(as) no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CED/NDI em parceria com o Ministério da Educação -

MEC. Estas atividades deverão ser realizadas ao longo do primeiro semestre de 2014, através de visitas sistemáticas, definidas em cronograma anexo.

Sem, mais para o momento, registramos nossos sinceros agradecimentos pela valiosa colaboração.

Atenciosamente,



Prof^ª. Dr^ª. Soraya Franzoni Conde

Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
NDI/CED/UFSC

Estudante



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMPUS UNIVERSITÁRIO/TRINDADE
FONE (48) 3721-2321

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Estou em processo de formação acadêmica - Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina - e venho por meio deste questionário conhecer as opiniões e experiências dos (as) professores (as) de bebês desta referida instituição de ensino. Comprometo-me a lhe assegurar total sigilo das informações prestadas. O material coletado por meio desta pesquisa irá contribuir para uma reflexão sobre as especificidades do trabalho docente com bebês, ampliando o conhecimento sobre os diferentes fatores que permeiam essa discussão.

Rejane Cristina de Melo Horstmann

1- Sexo:

M F

2- Idade: _____

3- Estado civil:

solteiro(a) separado(a) viúvo(a)

casado(a) namorado(a) outro _____

4- Tem filhos?

Sim Não

Se sim quantos? _____ Idade (s) _____

5- Com quem você mora?

filhos (s) cônjuge pai/mãe irmãos avós tios (as)

primos amigos (as) outros _____

6- Você desenvolve algum trabalho voluntário?

sim não

Se sim, onde? _____

Com que frequência? _____

7- Você já atuou em outra área? sim não

Se sim, exercia que função?

8- Em relação à execução dos trabalhos domésticos:

- () são de sua exclusiva responsabilidade
 () são de responsabilidade compartilhada
 () são de responsabilidade de outra pessoa

9- Em relação aos tempos disponíveis:

Quantas horas você tem para ler e estudar semanalmente?	
Quantas horas você dedica ao seu trabalho doméstico semanalmente?	
Quantas horas você dedica ao cuidado de si semanalmente?	
Quantas horas você trabalha como professor (a) semanalmente?	
Quanto tempo você dispõe para a organização do seu trabalho pedagógico (planejar, registrar e avaliar) semanalmente?	
Que horas você costuma acordar?	
Que horas você costuma dormir?	
Você costuma descansar? () sim () não	Se sim quanto tempo por dia?

10- Em relação às condições de trabalho:

Quanto tempo você leva para chegar ao trabalho?	
Como você se locomove para chegar ao trabalho?	
Em relação ao vínculo empregatício, você é:	() contratado-act () efetivo () outro _____
Você já se afastou do trabalho por motivo de doença?	() sim () não
Se sim, este afastamento tem relação com as condições de trabalho?	() sim () não
Na sua função, por quais pessoas você se sente mais valorizado (a)?	Enumere de 1 a 6 conforme a intensidade: () secretaria da educação () diretor () coordenador pedagógico () colegas de trabalho () famílias () crianças () nenhuma das opções
Qual o nível de satisfação com o seu trabalho?	() alto () médio () baixo
Você conhece a proposta pedagógica do município de São José?	() sim () não
Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua instituição?	() sim () não

11- Quais problemas você enfrenta na sua instituição como professor (a)?

12- Desses problemas, qual você considera o mais grave? Por quê?

13- Qual a sua formação acadêmica:

Ensino médio Especialização Doutorado

Ensino superior Mestrado outro_____

14- Sua formação acadêmica (graduação) foi em universidade:

pública privada ambas

Há quanto tempo você é formado (a)?_____

15- Na modalidade:

distância presencial

16- O que motivou você a escolher a área da educação infantil?

satisfação profissional salário cargo horária gostar de criança

outro_____

17- De quais formações você participa:

Oferecidas pelo município Instituições privadas Não participo

() outras _____

18- Qual nota, de zero a dez, você daria nas formações as quais você participou nos últimos cinco anos. Por quê?

19- Em relação ao trabalho docente com crianças de 4m a 2 anos:

• Você costuma planejar o seu trabalho em sala de aula?

() sim () não

• Com que frequência?

() diariamente () semanalmente () mensalmente () outros _____

• Que atividades você costuma contemplar no planejamento ao pensar o trabalho pedagógico junto às crianças de 4 meses a 2 anos de idade?

• Você se apoia em algum(ns) material(ais) paradidático para desenvolver o seu planejamento? Qual/quais?

- O que você entende por ensino e aprendizagem na educação infantil?

- Você acredita ser importante contemplar atividades de ensino e aprendizagem nas práticas de educação infantil, mais especificamente com crianças de 4 m a 2 anos de idade? Por quê?

- O que você entende por desenvolvimento infantil?

- Você considera que há relação entre aprendizagem e desenvolvimento? Explique.

- Em sua opinião, qual deve ser o papel do professor que atua com crianças de 4 meses a 2 anos de idade ?

Obrigada pela sua atenção!

Mai de 2014.