



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

REBEKA LIBERMAN

**AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DO/A
PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS.**

Florianópolis

2014

REBEKA LIBERMAN

**AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DO/A
PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS.**

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. Graziela Maria Beretta López

Florianópolis

2014

Rebeka Liberman

**AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DO/A
PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS.**

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.

Banca Examinadora:

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

Orientadora: Prof^a. Ms. Graziela Maria Beretta López

Membro: Prof^a Ms. Thaisa Neiverth

Membro: Prof^a Ms. Juliane Mendes Rosa La Banca

Suplente: Prof^a Ms. Sônia Maria Jordão de Castro

[Digite texto]

À minha mãe Rita, que sempre se dedicou à minha educação e com muito carinho, amor e compreensão ajudou a me constituir no que sou hoje, como mulher e como professora.

[Digite texto]

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha mãe Rita de Cássia B. Liberman, que sempre representou um exemplo a ser seguido, e que além de mãe é colega de profissão o que aqueceu ainda mais os longos debates sobre o tema, e que sempre dedicou total apoio e incentivo.

Às colegas do curso de especialização que dividiram e compartilharam experiências e saberes, e que proporcionaram momentos de alegria e satisfação.

Às amigas leais Virgínia, Kelli, Andréia, Mariana e Ana Maria que emprestaram seus ouvidos e afetos por tantas vezes.

Ao companheiro Rafael, pelo constante apoio e incentivo.

À Prof.^a Ms. Graziela Maria Beretta López pela orientação, apoio e incentivo.

À banca, que aceitou participar da defesa do meu trabalho e contribuiu enormemente com as considerações e ensinamentos.

À toda equipe do curso de especialização em educação infantil, em especial a todas as professoras que contribuíram imensamente nesta caminhada ampliando nossos conhecimentos.

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender a constituição do trabalho docente na área da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Esse trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica e documental. Os autores estudados contribuíram para a compreensão das teorias educacionais e para um maior discernimento da Pedagogia da Educação Infantil e suas consequências para a área, sobretudo para o trabalho do professor de educação infantil. Os documentos examinados foram aqueles que orientam a política de educação infantil em nível nacional e municipal. Por meio desse estudo foi possível perceber as influências das concepções da Pedagogia da Infância no trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, embora muitas contradições estejam presentes no trabalho deste profissional. Nesse sentido, evidenciou-se a importância da ampliação do debate acerca das concepções pedagógicas atuais e da busca por um entendimento do que significa de fato ser professor/a de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Trabalho Docente. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Conteúdo

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivo Geral	14
1.2 Objetivos Específicos	14
3. O DEBATE ENTRE OS PESQUISADORES DA ÁREA	20
4. O TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	34
4.2. As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil	36
4.3. Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	42
4.4. O Projeto Político Pedagógico da Unidade	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

A graduação em pedagogia e agora a pós-graduação em Docência na Educação Infantil, já há algum tempo vem provocando uma série de questionamentos, dúvidas e incertezas. Nesse percurso, muitas teorias foram estudadas e o que proponho, nesse trabalho, é estudar mais profundamente essas teorias em busca de melhor compreendê-las, situá-las e fazer escolhas, pois a cada momento percebo que as escolhas são imprescindíveis já que nossa presença e atuação nunca é neutra, sobretudo no que se refere à educação de crianças.

Para tanto, considero importante discorrer brevemente sobre as teorias que, ainda, exercem influência na área da educação infantil como o construtivismo que tem como principal nome Jean Piaget; a Pedagogia da Infância, instaurada no Brasil a partir da década de 1990, oriunda do norte da Itália, notadamente das experiências desenvolvidas no município de Reggio Emilia, na região de Emilia Romagna; as teorias do professor reflexivo; a pedagogia do aprender a aprender e, por fim, as teorias críticas com foco na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-cultural¹.

Cabe salientar que algumas delas fizeram parte de minha formação acadêmica, no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC que iniciei no ano de 2005 e finalizei no ano de 2009. Durante o curso estudamos a história da educação escolar no Brasil e tivemos disciplinas relacionadas à psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, políticas públicas, organização e gestão da educação entre outras.

Desde a terceira fase do curso, a disciplina de pesquisa e prática pedagógica na qual realizamos estágios de docência estava presente no currículo, onde podíamos escolher desde a educação infantil, anos iniciais, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos/EJA. Apenas na sétima fase do curso, podíamos optar pela habilitação que, no meu caso, foi anos iniciais do ensino fundamental. Assim que conclui essa graduação, fiz o pedido de retorno junto à universidade para realizar o apostilamento em Educação Infantil.

No ano de 2010 comecei a trabalhar como professora no ensino fundamental e em 2011 iniciei minha experiência como professora de educação infantil. Ambas as experiências foram desafiadoras e provocaram uma série de questionamentos. No ano seguinte, passei a atuar como professora efetiva da Rede Municipal de Florianópolis, o que consolidou ainda mais minha escolha pela educação infantil.

¹ A pedagogia histórico crítica postula que o ato educativo caracteriza-se pela intencionalidade, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno. Nesse mesmo sentido, a psicologia histórico cultural compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (HADDAD & PEREIRA, p.106, 2013)

Durante este período, as dúvidas e questionamentos acerca do meu papel como professora de educação infantil foram se intensificando, assim como a vontade de estudar sobre o assunto. Foi então que tive a oportunidade de fazer o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e coordenado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil/NDI para o qual escrevo agora este trabalho de conclusão de curso.

Com o objetivo de compreender as principais teorias que perpassam a educação infantil e que atravessam o trabalho do professor na Prefeitura Municipal de Florianópolis busquei, primeiramente, realizar uma leitura atenta na bibliografia acerca das teorias educacionais.

Cabe destacar que este trabalho pauta-se na pesquisa bibliográfica e documental e busca aproximação com os preceitos da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural², cujo aporte teórico é o materialismo histórico³.

Iniciei este estudo com base no livro de Dermeval Saviani (1984), intitulado *Escola e Democracia* no qual o autor faz uma síntese das principais teorias educacionais desde as teorias não críticas, compostas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, passando pelas teorias crítico-reprodutivistas compostas, por sua vez, pelas teorias do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria na escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista, finalizando com a teoria crítica da educação.

Buscando aproximação dos estudos acerca da Educação Infantil no Brasil, busquei apoio no trabalho de Stemmer (2012) intitulado *Educação infantil gênese e perspectivas*. Em seguida, procurei analisar as teorias que mais influenciaram a educação infantil nos últimos anos e, nesse sentido, optei pelo estudo de duas teses que são: *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* (1999), de Eloisa Acires Candal Rocha e *Educação Infantil e pós-modernismo: A abordagem Reggio Emilia* (2006), de Marcia Regina Goulart Stemmer.

Para melhor compreender os conceitos acerca da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural, bem como as atuais discussões e reflexões desta área de estudo,

² Nesta perspectiva, conforme Arce e Martins (2007), a educação infantil é compreendida como integrante da educação escolar e responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Desta forma, o ensino na educação infantil não pode ser tratado como questão de menor importância.

³ Para aprofundar este assunto ver Bottomore (2001), em Dicionário do Pensamento Marxista.

utilizei dois artigos da revista: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Além disso, o texto de Alessandra Arce (2007) intitulado: *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos*, contribuiu para esclarecer como fazer a análise de documentos, neste caso os documentos norteadores da educação no Brasil e para ampliar minha compreensão a respeito da questão do ensino na educação infantil. Outro texto de Arce (2004): *Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância*, também contribuiu para a melhor compreensão das críticas relacionadas à apropriação pós-moderna e construtivista da teoria de Vygotsky, culminando na pedagogia do aprender a aprender.

Os documentos examinados foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010)*, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012)* e o *Projeto Político Pedagógico do NEI da Armação*, da Rede Municipal de Florianópolis. Ao analisar tais documentos procurei identificar quais as concepções que mais fortemente influenciam e, porque não dizer, embasam tais documentos. Também me propus a identificar se o/a professor/a de Educação Infantil está presente nestes documentos e de que forma este profissional aparece, quais são as características atribuídas a este profissional, qual é sua função dentro do espaço educativo e na sociedade de maneira geral, levando em conta questões culturais, sociais e políticas.

1.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo, compreender a constituição do trabalho docente na área da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (RMF).

1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos que norteiam este trabalho são:

- Analisar a produção teórica na área da educação infantil, com foco no trabalho docente;
- Destacar as tensões e contradições do trabalho do professor de educação infantil (EI) na RMF;
- Problematizar questões que possam estar descaracterizando o papel do professor de EI;

[Digite texto]

- Examinar os documentos oficiais, nacionais e municipais, com o intuito de verificar quais as orientações para o professor de EI que estão contidas nestes documentos e de que forma elas aparecem;
- Contribuir para o debate acerca do trabalho do professor de EI da Rede Municipal de Florianópolis.

2. BREVE PERCURSO NAS TEORIAS EDUCACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o intuito de melhor compreender as concepções pedagógicas que representam maior influência na educação infantil desde os anos 90 e que marcaram a construção de uma Pedagogia para a Infância ⁴, até os dias atuais, primeiramente buscamos compreender algumas das principais teorias educacionais que marcaram a história da educação no Brasil.

Saviani (1984) nos apresenta as principais teorias da educação, as quais tem estreita relação com a política vigente. Neste livro, ele traz à tona alguns dos principais problemas sociais por meio de uma visão crítica das teorias. Vale ressaltar que estas teorias foram escritas na época, com maior ênfase na educação escolar, porém de certa forma, também influenciaram a constituição da Educação Infantil.

Primeiramente Saviani (1984) destaca que em se tratando das teorias da educação e a marginalidade, existem dois grupos. O primeiro representa as teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade e no segundo grupo estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Entre as teorias não críticas a primeira citada é a Pedagogia Tradicional, na qual a escola surge como “um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1984, p.10). Acreditava-se que através da escola poder-se-ia formar cidadãos esclarecidos e livres da ignorância que atenderiam aos anseios de uma sociedade democrática e livre da opressão. Neste sentido, “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o

⁴ A Pedagogia da Infância também chamada de Pedagogia da Educação Infantil, “tem como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais” (ROCHA, 1999, p.61). Faremos referência a esta concepção nos próximos capítulos deste trabalho. Para aprofundar este tema ler Rocha (1999) e Arce (2007).

acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” (SAVIANI, 1984, p.10).

Porém com o passar do tempo percebeu-se que

a referida escola além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 1984, p.10)

Foram difundidas inúmeras críticas a esta escola que passa a ser chamada de escola tradicional. Em contrapartida surge a Pedagogia Nova que mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social e que expressava um amplo movimento de reforma mais conhecido como “escolanovismo” que

[...] tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1984, p.11)

Segundo Saviani (1984) esta maneira de entender a educação denominada de Pedagogia Nova acabou por:

[...] deslocar o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1984, p.13)

Nesta perspectiva:

o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (SAVIANI, 1984, p.13)

Porém, assim como na Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova também traz decepções e desilusões, que representam a necessidade de uma nova pedagogia, surgindo então a chamada Pedagogia Tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a

[Digite texto]

reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1984,p.15).

Vale ressaltar que segundo o autor, a Pedagogia Tradicional dedicava ao professor a iniciativa no ato de ensinar, sendo ele o sujeito deste processo. Já na Pedagogia Nova, a iniciativa desloca-se para o aluno que passa a ser considerado como sujeito do processo. E na Pedagogia Tecnicista, nem o professor e nem o aluno são considerados sujeitos do processo que passa a ser a organização racional, ocupando professor e aluno um papel secundário, na “condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (SAVIANI, 1984, p.17).

As teorias acima citadas como denominou o autor são as “teorias não críticas” aquelas que não consideram as determinações sociais do fenômeno educativo. Em contrapartida nas teorias do segundo grupo estão as “teorias críticas”, as quais defendem que “não é possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais”. (SAVIANI, 1984, p.19).

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’. (SAVIANI, 1984, p.19-20)

Neste grupo, denominado de teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (1984) descreve três teorias que são as que tiveram maior repercussão e nível de elaboração:

- “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”;
- “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)”;
- “teoria da escola dualista”.

Na defesa por uma Teoria Crítica da Educação o autor afirma que a questão da marginalidade fica posta da seguinte forma: “enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 1984.p.34). Neste sentido o problema continua em aberto e Saviani (1984) propõe a reflexão nos seguintes termos: “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 1984.p.35).

E levando em conta a importante lição trazida pelas teorias críticos-reprodutivistas que é a de que:

a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI,1984, p.35).

Este autor formula uma nova questão: “é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (SAVIANI, 1984.p.35). De acordo com o autor uma teoria assim configurada teria a tarefa de superar tanto o poder ilusório como a impotência “colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. (SAVIANI, 1984, p.35). Para Saviani:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses da classe dominante. (SAVIANI,1984, p.35).

Ainda na defesa da Pedagogia Crítica Saviani (1984) faz uma crítica à Escola Nova que segundo o autor “contribuiu pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos [...], o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares” (SAVIANI, 1984, p.70). Para ele, uma pedagogia preocupada com os interesses populares valorizará, pois a escola, e estará interessada em métodos de ensino eficazes.

O mesmo autor descreve cinco passos para a efetivação desta pedagogia que serão brevemente citados. O primeiro deles é denominado de *prática social* que é comum a professores e alunos, porém tanto professores como alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados, e do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: “o professor de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em diferentes níveis de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (SAVIANI, 1984, p.73). O segundo passo denominado *problematização* tem o objetivo de “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar” (SAVIANI, 1984, p.74). O terceiro passo é chamado de *instrumentalização* trata-se da

[Digite texto]

“apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1984, p.74). O quarto passo chamado de *catarse* é entendido como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p.75). Por fim, o quinto passo tem como ponto de chegada a própria *prática social* “compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” que alcançam o nível sintético do professor e atingem a capacidade de “expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 1984, p.75).

Diante disso podemos perceber que a defesa muito bem fundamentada por uma Pedagogia Crítica já vem sendo formulada há alguns anos, visto que a primeira edição deste livro foi publicada há mais de três décadas, o que revela a importância do debate entre as diferentes concepções e formulações de “pedagogias”. Este autor quando se refere as “pedagogias”, está falando em Pedagogia Nova e Pedagogia Crítica. Apesar de sua grande contribuição para a área da educação e da pedagogia, ao menos neste texto, Saviani (1984) não se dedicou à educação infantil, embora tenhamos conhecimento de que os estudos sobre a Pedagogia Crítica vêm sendo cada vez mais defendidos por estudiosos da área da Educação Infantil.

Vale destacar que, embora a trajetória das concepções educacionais em geral e as específicas da educação infantil estejam relacionadas, existe uma distinção fundamental entre a origem da escola e do atendimento a infância. Stemmer (2012, p.7-8) elucida bem este aspecto ao afirmar que

a escola surge com um caráter educacional inspirado nos ideais do iluminismo e nos princípios de difusão e universalização da educação que naquele momento interessava à consolidação da democracia burguesa. Já a educação infantil surge com um caráter educacional assistencialista que tinha como proposta retirar as crianças pequenas de meio passíveis de contaminá-las, tendo a baixa qualidade do atendimento como uma de suas características.

Para melhor compreender como estas pedagogias passaram a demarcar a educação infantil, consideramos pertinente trazer alguns trechos referentes à gênese da educação infantil no Brasil, elaborados por autoras como Stemmer (2012): *Educação infantil gênese e perspectivas*.

[Digite texto]

Com o intuito de ressaltar alguns pontos importantes destes textos, destacamos o trecho a seguir que concentra algumas conclusões feitas por Stemmer (2012):

Vimos que a gênese da educação infantil foi marcada pelo caráter assistencialista e fortemente influenciada pela pedagogia de Froebel. Vimos por meio da obra de Khulman Jr., que a interpretação que acompanhou a história da educação infantil de que a trajetória das creches foi diferente da trajetória dos jardins de infância desconsidera as inúmeras inter-relações entre elas. Vimos que o assistencialismo teria também um caráter educativo (STEMMER, 2012, p.20).

No que se refere aos documentos oficiais que definem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/LDBEN (BRASIL, 1996), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, Stemmer (2012) afirma que esta definição não é suficiente para explicitar qual é a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição ela é. Para a autora, esta indefinição, que vem desde sua origem, ainda permanece nos dias atuais.

Como já foi destacado, a década de 1990 foi marcada por novas formulações sobre a educação de crianças entre elas a indissociabilidade entre educação e cuidado. Neste período solidifica-se uma crítica à “excessiva influência da psicologia no campo da educação” (Stemmer, 2012, p.23) e busca-se a contribuição de outras áreas para subsidiar a educação infantil, como veremos nas teses elaboradas por Rocha (1999) e Stemmer (2006).

3. O DEBATE ENTRE OS PESQUISADORES DA ÁREA

Neste momento, direcionamos o estudo para as teses anteriormente referidas que trazem importantes contextualizações acerca da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-crítica. A primeira tese sob a qual nos debruçamos foi escrita por Eloisa Acires Candal Rocha, no ano de 1999 com o título *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*.

Não cabe neste momento uma análise detalhada da tese apresentada por Rocha (1999), mas gostaríamos de ressaltar alguns pontos que auxiliaram na compreensão das concepções que embasaram a construção de uma Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil. Nessa tese a autora se dedicou a investigar as

[Digite texto]

pesquisas que tratam da educação infantil, tendo em vista traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para a consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a Pedagogia da Infância, que por ora e com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola – chamaremos de Pedagogia da Educação Infantil. (ROCHA, 1999, p.1)

A autora relembra que as práticas educativas mais frequentes vinham amparando-se quase que exclusivamente nos conhecimentos advindos da psicologia, porém, alerta para o fato de que outros campos de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais também são imprescindíveis para a compreensão da complexidade do trabalho com crianças pequenas.

Segundo Rocha (1999), a Educação Infantil que antes era assumida pela família, passa a ser compartilhada por diversos segmentos públicos em virtude da organização social típica das sociedades industriais e da inserção da mulher do mercado de trabalho.

Estas transformações nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Contemporaneamente, nos países onde o avanço da economia e as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se frequentemente às políticas sociais voltadas para a família, com o intuito de viabilizar educação de qualidade. (ROCHA, 1999, p.3).

Porém, no Brasil, apesar do crescimento no número de creches e pré-escolas há ainda muito que avançar para que a demanda seja atendida e para que este atendimento seja de qualidade, o que depende muito da articulação entre as políticas de educação, saúde e assistência social. Além disso, é preciso que haja a realização de estudos que “permitam conhecer mais profundamente as diferentes formas de atendimento em definição nos contextos sociais atuais” (ROCHA, 1999, p. 4).

Percebendo a necessidade de se consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil que considerasse as especificidades desta etapa do desenvolvimento infantil, Rocha (1999) estabelece um marco diferenciador entre as escolas de ensino regular e as creches e pré-escolas.

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto a escola tem como sujeito o **aluno**, e como objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola tem como objeto as **relações educativas** travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 1999, p.60 - grifos no original)

Diante disto Rocha (1999) afirma que o conhecimento didático não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não-escolares, porém ressalta que

Isto não significa que o conhecimento e aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição das crianças: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário,...as suas com linguagens. (ROCHA,1999, p.61)

Buscando consolidar estas ideias e transformá-las em uma pedagogia para a educação infantil, Rocha (1999) defende que este conjunto de relações acima citados poderia ser identificado como objeto de estudo de uma “didática” da Educação Infantil, ou Pedagogia da Educação Infantil e, até mais amplamente falando, uma Pedagogia da infância, que terá, pois como objeto de preocupação a “própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p.61). Em suas considerações finais a autora relembra que este trabalho tomou como pressuposto a ideia de que “[...] a constituição de uma pedagogia da educação infantil está necessariamente relacionada, num nível mais amplo, à própria pedagogia e a um conjunto de outros campos científicos, [...]” (ROCHA, 1999, p. 158)

Apesar da chamada Pedagogia da Educação Infantil estar naquele momento presente ainda como uma possibilidade já que não existiam orientações educativas especificamente dirigidas para a infância, ainda assim esta nova pedagogia possibilitaria a “demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição”. (ROCHA, 1999, p.161).

Outro ponto importante revelado por Rocha (1999) em sua tese é que os trabalhos analisados vinham indicando uma “contestação dos padrões de homogeneidade de uma infância delimitada predominantemente pelo recorte etário e que vem exigindo projetos educativos para demandas diferenciadas” (ROCHA, 1999, p.161). Neste trecho pode-se perceber a necessidade legítima de uma pedagogia que se dedicasse especificamente à educação infantil, já que esta etapa da educação básica é fortemente marcada por características próprias do desenvolvimento infantil que precisam ser estudadas e compreendidas de uma maneira específica. Por outro lado, a autora também revela que a heterogeneidade, ou a compreensão da especificidade da educação infantil, presente nas

últimas pesquisas, não é ainda suficiente para que a criança ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador, predominando ainda uma visão do adulto sobre a criança.

A partir desta leitura, percebemos de maneira mais clara, a defesa por uma Pedagogia da Educação Infantil, que articula os diversos campos científicos relacionados como a história, psicologia, ciências sociais, saúde, assistência, artes, entre outras. Entendemos que naquele momento histórico (1990) havia sim a necessidade por um campo teórico que se dedicasse ao estudo específico das áreas relacionadas à educação infantil e a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. O que naquele momento apresentava-se como uma possibilidade, no decorrer dos anos, tomou forma e se configurou como uma das principais concepções pedagógicas no campo da educação infantil, a qual neste processo foi sendo reavaliada como veremos mais adiante na análise dos documentos.

Porém a Pedagogia da Educação Infantil que aparece como uma das principais concepções no campo, não está posta sem argumentações e críticas. Muitos estudiosos da área tem se dedicado a estudar alguns aspectos relacionados a tal concepção, que embasada pelo construtivismo retira do professor a responsabilidade do processo educativo dando a ele o papel de mero expectador, num processo onde a criança assume o papel central e recorre ao professor quando sentir necessidade.

A tese de Stemmer (2006) intitulada: *Educação Infantil e Pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*, foi essencial para entender este cenário. Segundo a autora “o presente estudo se circunscreve no campo científico da educação e tem como objetivo analisar a relação entre o pensamento pós- moderno e a educação infantil”. (STEMMER, 2006, p.7).

A autora destaca que a partir da década de 1990 se instaurou como ponto fundamental para a educação infantil a “construção de uma pedagogia para a infância” defendida, como vimos anteriormente, na tese de Rocha (1999).

Conforme Stemmer (2006, p.7)

A ‘construção de uma pedagogia para a infância’ tem como um importante aporte teórico as produções sobre infância, criança e educação infantil oriundas do norte da Itália, notadamente das experiências desenvolvidas no município de Reggio Emilia, na região de Emilia Romana. Esta experiência, que é também chamada de ‘abordagem Reggio Emilia’ obteve uma considerável receptividade no discurso educacional brasileiro, chegando a ser declarada como um ‘referencial mundial para a construção de uma pedagogia da infância’. Esta abordagem vem sendo também declarada por alguns autores como a expressão da pós-modernidade para a educação infantil.

Dessa forma a autora dedicou-se a analisar criticamente a relação entre o pensamento pós-moderno e a citada experiência. A opção teórica e metodológica desta pesquisa foi a perspectiva histórica.

Dentre os principais pontos revelados por Stemmer (2006), consideramos importante salientar que:

A pesquisa possibilitou evidenciar que no horizonte teórico desta abordagem encontram-se elementos da ‘agenda pós-moderna’, dentre os quais destacamos: uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância a exacerbação da individualidade e a ênfase dada a atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se por esta via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo. (STEMMER, 2006, p.7).

Não cabe aqui realizar uma análise profunda e detalhada deste trabalho, que se caracteriza por um amplo conjunto de estudos e reflexões importantes para a educação infantil. Assim sendo, ressaltaremos os pontos que consideramos relevantes com o objetivo de compreender as relações entre as concepções que norteiam a Pedagogia da Infância, a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, buscando expor como o profissional de Educação Infantil aparece nestas diferentes concepções.

A autora conclui ao final de seu trabalho que de fato muitos aspectos da ‘agenda pós-moderna’⁵ convergem com a ‘experiência Reggio Emilia’, cuja abordagem “baseia-se numa pedagogia de relacionamentos e tem como condição intrínseca a gestão social e a documentação pedagógica” (STEMMER, 2006, p.164). De acordo com essa pedagogia de relacionamentos

[...]caberia ao professor o papel de recurso ao qual a criança poderá se dirigir, caso deseje ou sinta necessidade de fazê-lo. Nesta pedagogia a descaracterização do papel do professor é levada ao extremo, pois ele passa a ser um mero recurso, alijado dessa forma de sua função precípua, qual seja, o de transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade. (STEMMER, 2006, p.164).

Neste sentido Stemmer (2006, p.165) ressalva o fato de que através da pedagogia que baseia a ‘experiência Reggio Emilia’ caracterizada pelo ‘aprender a aprender’ a criança ocupa um lugar de vir a ser, construindo seus próprios conhecimentos e inserindo-se na vida social

⁵ O pensamento pós moderno - aqui tratado como uma agenda - adentrou a pesquisa educacional brasileira na década de 1990, passando a influenciar fortemente a produção de conhecimento nas diferentes áreas. (STEMMER, 2006, p.7).

por um processo natural, universal e imutável onde seu caráter histórico não é considerado. Segundo Stemmer (2006), a aproximação entre a ‘abordagem Reggio Emilia’ e o pós-modernismo evidencia-se, ademais, pelo papel negativo dado ao ato de ensinar. Esta não seria mais a incumbência do professor, como afirma (MALAGUZZI 1999, p.82, apud STEMMER, 2006, p.166), pois “os professores devem aprender a nada ensinar às crianças exceto o que podem aprender por si mesmas”. Neste sentido Stemmer (2006, p.166) destaca que

Além da descaracterização do papel do professor, observa-se a desintelectualização do trabalho docente. O professor deve aprender e reaprender com as crianças ou buscar dentro de si mesmo inspiração com base em sua prática. O conhecimento é ‘construído’ pelo professor na prática cotidiana, pela observação das crianças e nas discussões com seus pares. Elas são o seu guia e a validação de seu trabalho é o único livro texto com o qual deve contar para o desenvolvimento de reflexões sobre educação.

Ao fim da leitura das teses de Rocha (1999) e Stemmer (2006), percebemos a defesa de Rocha (1999) por uma Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância que, naquela época, era necessária, já que eram poucos os estudos específicos para esta área que já era concebida como a primeira etapa da Educação Básica e necessitava da intensificação de estudos e considerações próprias desta etapa do desenvolvimento infantil. Sabe-se que a Educação Infantil necessitava se consolidar como um campo em que havia especificidades, dentre elas a faixa etária atendida, as necessidades das crianças e a importância de seu desenvolvimento em espaços coletivos e, ainda, o caráter de complementaridade da educação da família.

Por outro lado, na tese de Stemmer (2006), que representa uma reflexão sobre a influência do pós-modernismo na Pedagogia da Infância, a autora traz uma série de questionamentos e ponderações sobre o tema. Conforme Stemmer (2006, p.164)

Baseada no ‘aprender a aprender, a pedagogia apresentada na ‘abordagem Reggio Emilia’ reivindica a centralidade da criança no processo educativo, o que nos leva a observar também a sua filiação ao escolanovismo. A criança estaria em via de tornar-se por caminhos próprios, o que deve ser, construindo seu próprio conhecimento e, dessa forma, a educação deve apoiar-se nas suas necessidades e nos seus interesses naturais.

Neste sentido é possível perceber que no campo da Educação Infantil travam-se muitos tensionamentos e que não há, ainda, consenso na área quando se fala do trabalho docente na Educação Infantil. Não queremos desconsiderar, ao trazer este tema de estudo no campo crítico, que os aspectos históricos são importantes na constituição da área, nem

tampouco realizar uma crítica a autores que vêm contribuindo significativamente para a sedimentação da Educação Infantil, mas de suprir uma necessidade emergente.

No sentido contrário as pedagogias do aprender a aprender que tem como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem a criança e que concebe o professor como um facilitador ao qual a criança recorrerá se sentir necessidade, encontram-se a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural. Para melhor compreendê-las nos baseamos no texto de Arce (2004): *Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância* além de dois artigos da revista: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* (2013).

Com o intuito de “apresentar o discurso que atualmente domina a área da educação infantil e tem alicerçado a construção de uma pedagogia da infância”, Arce (2004, p.146), analisou o trabalho nas escolas italianas denominado de “abordagem Reggio Emilia”, que já foi apresentada neste trabalho através da tese de Stemmer (2006), e por este motivo não será aprofundada. Contudo, consideramos relevante trazer algumas considerações que ampliam a compreensão acerca do surgimento da Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, para posteriormente discutirmos as possibilidades de uma Pedagogia Histórico-crítica.

Antes da “abordagem Reggio Emilia” ser difundida no Brasil, o criador da teoria das inteligências múltiplas Howard Gardner conferiu a Malaguzzi (fundador das escolas italianas de Reggio Emilia) o adjetivo de gênio, podendo ser comparado com autores como Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Gardner afirma que Malaguzzi conseguiu criar em suas escolas “uma relação verdadeiramente harmoniosa e coerente entre a filosofia progressista (entendida como a filosofia escolanovista) e a prática nas salas de aula.” (ARCE, 2004, p.147).

Em consonância com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a abordagem Reggio Emilia também trabalha com a concepção de que o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes das múltiplas inteligências, sendo inteligência entendida como a “capacidade que o indivíduo possui de solucionar problemas e se tornar indispensável, trazendo benefícios para o meio cultural no qual ele se encontra inserido.” (ARCE, 2004, p.148). Em outras palavras, do ponto de vista construtivista o “conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas sim uma construção individual e coletiva de significados.” (ARCE, 2004, p149). Nesta perspectiva,

O papel do professor passa a ser o de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade objetiva, mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica (ARCE, 2004, p.149).

[Digite texto]

Ainda no que se refere ao papel do professor

Malaguzzi afirma que em suas escolas o principal livro-texto são a prática e a reflexão realizada sobre esta pelo professor, considerado sábio e possuidor de um conhecimento infinitamente mais completo e rico do que qualquer pesquisador acadêmico, qualquer teórico, porque seu conhecimento é produzido na prática. (ARCE, 2004, p.149).

Nesta perspectiva pode-se perceber a ideia do professor reflexivo ou professor pesquisador.

A educadora construtivista Catherine Fosnot [...] defende a mesma proposta para os cursos de formação de professores. O ‘professor pesquisador’ seria aquele que em sua atividade docente procuraria descobrir e interrogar-se sempre, construindo seu conhecimento tal como a criança constrói o seu. A diferença seria a de que o professor também deveria aprender a indagar-se sobre o próprio processo de construção e interpretação do mundo que o rodeia. Complemento ainda que para a abordagem Reggio este trabalho envolve ainda a capacidade de documentação do material produzido e de interação com os pares. (ARCE, 2004, p.150).

Além disso, a abordagem “Reggio” não possui um currículo planejado, trabalhando com a pedagogia dos projetos onde as crianças apontam suas necessidades e interesses e dessa forma determinam o que deverá ser trabalhado. Outro ponto importante destacado por Arce (2004, p.152) com relação a esta proposta, diz respeito à “recusa categórica em ensinar às crianças conteúdos preestabelecidos, conhecimentos universais.” Esta recusa está relacionada com a defesa de uma pedagogia anti-escolar e anti-conteudista. Segundo Arce (2004) o fato de reunir uma série de ideias contrárias ao caráter escolar de crianças de até 6 anos de idade é um dos pontos mais sedutores que contribuiu para a enorme difusão desta ‘pedagogia anti-escolar’ ou ‘pedagogia da infância’, que busca contrapor uma ‘cultura da infância’ à educação escolar ‘tradicional’. Neste momento, Arce (2004) também lança mão da tese de Rocha (1999) para compreender os pilares que fundamentaram tal pedagogia, chamada também de Pedagogia da Educação Infantil.

Com o cuidado de não tornar este trabalho repetitivo, não nos ateremos as considerações feitas por Arce (2004) sobre a tese de Rocha (1999), uma vez que estas considerações já foram apresentadas anteriormente. Entretanto consideramos que algumas ponderações e questionamentos destacados por Arce (2004), contribuem para a reflexão acerca desta proposta pedagógica.

Percebendo que há um intenso movimento pela constituição de uma nova pedagogia, que de fato era uma necessidade da época (1990), já que não existia ainda uma pedagogia que

[Digite texto]

se dedicasse exclusivamente à educação infantil, Arce (2004) questiona se é possível falar em educação sem ensino, já que esta nova pedagogia voltada à educação infantil, como vimos, corta definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças. Intensificando o debate, Arce (2004) pondera que:

Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? Uma pedagogia da infância que tenha ‘como objeto de preocupação a própria criança’ não seria a própria negação do princípio básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto? Não haveria aí uma inversão, isto é, passa-se a considerar que é a criança quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela? (ARCE, 2004, p.156).

Entendemos que estas questões são de suma importância para ampliar o debate acerca da Pedagogia da Educação Infantil e concordamos que não devemos voltar a transmitir conhecimentos de forma mecânica sem sentido para as crianças, porém acreditamos que a transmissão de conhecimentos de forma sistemática e planejada não deva ser substituída pela mera observação, registro e preparação de espaço. Através das afirmativas até aqui expostas, podemos perceber que o processo de aprendizagem tem a criança como ator central e o professor como ator coadjuvante que a segue e atende seus pedidos quando solicitado. Segundo Arce (2004),

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. O próprio uso da palavra ‘professor’ chega a ser colocado em questão na área, não havendo consenso quanto a adequação ou não deste termo, posto que carrega ‘resquícios’ da ideia de educação escolar e de alguém que ensina. (ARCE, 2004, p.160).

Arce (2004, p.161) conclui seu texto falando da fetichização da infância como “natural e espontânea, detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana”, e alerta para as consequências que este fetichismo e que esta pedagogia anti-escolar que encara a transmissão de conhecimentos, o currículo preestabelecido, a interferência direta do professor como prejudiciais ao desenvolvimento da educação de crianças até 6 anos de idade no Brasil.

Segundo Arce (2004, p. 164) esse tipo de discurso pedagógico que torna a inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, constitui-se na realidade em um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar, tornando o indivíduo alienado, [Digite texto]

pois “não alcança a capacidade de um relacionamento consciente com os processos que permeiam a vida”, e sua participação na prática social torna-se espontânea e natural, reproduzindo dentro das relações de dominação esta alienação. Em outras palavras, “fetichizando a infância e transformando o trabalho da escola em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, o que o discurso pedagógico contemporâneo faz é propagar a alienação”.

Em contrapartida, Duarte (2001, apud ARCE, 2004), defende que é por meio da dialética entre apropriação e objetivação que o ser humano transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo e que este processo se constitui em processo educativo. Neste processo há também a valorização da interação entre as crianças e seus pares, assim como entre as crianças e os adultos, porém destacam-se algumas diferenças como, por exemplo, o valor dado à transmissão de conhecimento, o valor dado ao professor, assim como a própria ideia de interação que “na pedagogia da infância se reduz a uma interação entre pares[...]”, defendendo a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do gênero humano, cultura essa que vem sendo construída ao longo do processo histórico.

Para melhor compreender esta nova proposta, os artigos a seguir, trazem considerações pontuais a respeito da defesa de uma Pedagogia Histórico-crítica para a Educação Infantil. No artigo intitulado: *Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores* (HADDAD & PEREIRA, 2013) as autoras trazem uma detalhada gênese destas áreas de estudo, contextualizando-as nos momentos históricos, políticos e sociais no qual surgiram bem como apresentam as concepções de criança, desenvolvimento infantil, ensino e papel do professor e da escola, com base no Marxismo. Segundo as autoras:

O ato educativo caracteriza-se pela intencionalidade, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno. Nesse mesmo sentido a psicologia histórico-cultural compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento do indivíduo que é sempre um desenvolvimento social e histórico. (HADDAD & PEREIRA, 2013, p.106).

Neste sentido, a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural “assumem a educação como um processo de formação humana, ou seja, o ato educativo encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem”. (HADDAD & PEREIRA, 2013, p.106).

Para o Marxismo os homens são determinados pelas relações de produção da vida, ou seja, são indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese das relações sociais. Nessa perspectiva a formação humana é analisada no processo histórico, nas relações que se estabelecem entre os homens e a natureza quando pelo trabalho produzem sua existência. (SAVIANI & DUARTE, 2012, apud HADDAD & PEREIRA, 2013, p.107).

Depois de contextualizar a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, trazendo suas bases teóricas e apresentando seus conceitos, as autoras buscam referência em Dermeval Saviani e Newton Duarte, para expor as características das pedagogias construtivistas que defendem o aprender a aprender e revelam algumas de suas lacunas.

O lema ‘aprender a aprender’ tão difundido na atualidade remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2011, p.431, apud HADDAD, PEREIRA, 2013, p.108).

Na mesma linha, Duarte (2003 apud HADDAD, & PEREIRA, 2013, p.109) destaca que as pedagogias do aprender a aprender têm desconsiderado a importância do trabalho da escola e produzido ilusões as quais postulam que o conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias atuais e que a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos, conforme apregoado por Perrenoud.

Porém inversamente a estas concepções do aprender a aprender, a Pedagogia Histórico-crítica defende que “o homem não nasce sabendo ser homem, para saber pensar e sentir, para saber e querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica num processo educativo.” (HADDAD & PEREIRA, 2013, p.110). E nesta direção, o trabalho do professor é fundamental a este processo educativo, pois,

Ao contrário das pedagogias do aprender a aprender segundo as quais cabe ao professor apenas ser um facilitador da aprendizagem do aluno, na pedagogia histórico crítica o professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que implica pensar no sequenciamento e graduação dos conhecimentos, bem como na escolha de formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem. (HADDAD & PEREIRA, 2013, p.110).

Alessandra Arce (2013), no texto intitulado: *É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil*, também defendendo a pedagogia histórico-crítica, traz algumas considerações importantes acerca deste campo teórico. Segundo a autora:

Quando se fala nas possíveis aplicações da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional é com certa dúvida que afirma-se sua possibilidade para o campo da Educação de crianças menores de seis anos. Dúvida esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista[...]. Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica, e mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. (ARCE, 2010, p.5).

Porém a autora destaca que tais dúvidas e incertezas são positivas para o campo educacional, pois “trazer uma Pedagogia que discute as possibilidades do ‘ensinar’, do ‘dirigir’ intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfiças e, por vezes até sentimentos mais intensos” já que esta discussão aparece dentro de um campo hegemônico no qual qualquer intervenção intencional por parte do adulto é considerada como “quase um verdadeiro sacrilégio”. (ARCE, 2013, p. 6).

Para responder a pergunta: Como então falar em Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil? A autora recorreu a resultados de uma pesquisa realizada por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004) que se constituiu em um estudo longitudinal com a duração de cinco anos acompanhando o progresso de 300 crianças em 141 pré-escolas em Londres (Inglaterra), na qual uma das preocupações foi tentar “compreender qual efeito a pedagogia aplicada nos primeiros anos de vida teria sobre o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização posterior” (ARCE, 2013, p.6).

Segundo Fleer (2010, apud ARCE, 2013, p. 6) os dados da pesquisa

não só apontam caminhos para a discussão didático-metodológica, mas também corroboram com diversos estudos já realizados que apontam o acesso a Educação Infantil de qualidade como um grande diferencial para a escolarização posterior das crianças.

Outro dado relevante demonstrado por esta pesquisa está relacionado ao ambiente familiar e as possibilidades oferecidas às crianças neste ambiente. As pesquisadoras concluíram que as crianças que frequentam bibliotecas, tem acesso a livros, brincadeiras que estimulam o contato com os números, quantidades, letras, cantam músicas, brincam com rimas, ou seja, crianças que vivenciam em casa, atividades de estímulo intelectual, apresentam

um desenvolvimento mais avançado em comparação àquelas que não possuem este tipo de ambiente. No caso das instituições de ensino, constatou-se que

os ambientes educacionais nos quais as professoras e a escola propiciavam às crianças momentos de atividades estruturadas pela professora mesclados com os momentos de atividades abertas, ou seja, momentos em que a professora trabalha livre escolha das crianças, foram os que apresentaram um impacto maior no desenvolvimento infantil. (ARCE, 2013, p.7).

No que se refere ao papel do professor neste contexto, as autoras afirmam que este profissional precisa conhecer as crianças com que trabalha, “tanto do ponto de vista do desenvolvimento, quanto do ponto de vista sócio-histórico e cultural”. Desta forma ele se tornará capaz de “construir pontes entre o que a criança já sabe, o que ela ainda não sabe e o que pode aprender com a ajuda do mesmo”. (SIRAJ-BLATCHFOR E SYLVIA KATHY, 2004, p.723 apud ARCE, 2013, p.7).

Ainda sobre o papel do professor e a qualificação docente, as autoras ressaltam que:

Pedagogos competentes possuem um bom conhecimento curricular e do desenvolvimento infantil; o corpo docente mais qualificado é capaz de prover a criança direção no processo de ensino, bem como propiciar interações que guiam, mas não dominam o pensamento infantil; docentes com menor qualificação tornam-se bons pedagogos quando supervisionados e amparados por pedagogos qualificados. (SIRAJ-BLATCHFOR E SYLVIA KATHY, 2004, p.723 apud ARCE, 2013, p.7).

Neste sentido se evidencia a defesa da interação adulto-criança e a proposição de atividades direcionadas intercaladas com momentos de livre escolha das crianças. Percebemos que existem alguns pontos congruentes com a Pedagogia da Infância quando se fala em interação, motivação das crianças, a postura positiva do professor diante da criança e a preocupação com o pleno desenvolvimento infantil. Porém a diferença está na valorização das atividades propostas e direcionadas, bem como a intervenção direta do professor no processo educativo que se trata de uma característica da Pedagogia Histórico-crítica.

Acreditamos que este é um ponto crucial entre as diferenças e contradições das concepções pedagógicas para Educação Infantil. Se por um lado, a Pedagogia da Infância representada aqui pela “abordagem Reggio Emilia” é caracterizada pelo pós-modernismo onde o papel do professor como responsável por transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade é desconsiderado e o ato de ensinar assume um papel negativo, por outro lado, fica a dúvida do que se deve ensinar e como se devem ensinar as crianças pequenas na educação infantil.

[Digite texto]

Entendemos que as tensões e contradições entre as diferentes concepções pedagógicas podem ser um dos motivos que revelam a insegurança e incerteza dos profissionais da educação infantil, como no nosso caso. Acreditamos que, ainda, é preciso estudar mais profundamente tais concepções e suas aproximações e distanciamentos para poder fazer escolhas com mais segurança, acerca de qual concepção irá embasar nosso trabalho pedagógico com as crianças.

Porém, neste momento, já é possível ponderar algumas informações e perceber que a valorização do trabalho docente precisa passar por um processo de ressignificação e resgate diante do fato de que as pedagogias do aprender a aprender retiram dos professores a responsabilidade em transmitir o conhecimento sistematizado através da intervenção direta do professor, o que de fato desqualificou o seu trabalho e o colocou como figura secundária do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, entendemos que se evidencia a necessidade de continuidade do debate, dos estudos, das reflexões e produções teóricas que abordam o trabalho docente na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Entendendo que este trabalho trata-se de uma monografia, portanto tem suas limitações de espaço e tempo, acreditamos que estas questões podem e devem ser aprofundadas em estudos posteriores.

4. O TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo pretendemos apresentar, brevemente, os documentos selecionados com o objetivo de apreender a concepção de educação, ensino/aprendizagem, desenvolvimento, criança, infância e, sobretudo, como e quando o professor de Educação Infantil aparece neste cenário. Com este objetivo retiramos alguns excertos dos documentos onde estes termos aparecem direta ou indiretamente.

Os documentos escolhidos foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) que se trata de um documento nacional, o que consideramos de suma importância para a compreensão do lugar que ocupa a Educação Infantil no Brasil e, mais especificamente, o papel do professor. Em seguida, estudamos documentos específicos da Rede Municipal de Florianópolis, que são as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) e as

[Digite texto]

Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012). Por último, mas não menos importante, com o intuito de aproximar o olhar sobre a realidade e prática pedagógica na qual estamos envolvidos cotidianamente, foi realizada a leitura e reflexão do *Projeto Político Pedagógico* da unidade⁶.

4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O primeiro documento sob o qual nos debruçamos foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, que tem por objetivo:

[...] estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil [...] articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil e devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010, p.11).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010, p. 12) definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa de educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

A criança é concebida como

[...]sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

O currículo é definido como

[...]conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

⁶ Atualmente sou professora do NEI Armação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
[Digite texto]

artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda neste documento é veiculada a definição de proposta pedagógica

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

No que diz respeito às funções sociais, políticas e pedagógicas o documento descreve que as instituições de Educação Infantil devem agir:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p.17).

No que se refere ao papel do professor consideramos relevante destacar alguns itens presentes na parte referente à avaliação, dentre eles:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.29).

Ao final da leitura desse documento observamos que o termo professor apareceu poucas vezes, sendo substituído pelo termo adulto ou educador infantil. Consideramos relevante destacar, ainda, que o termo ensino é completamente inexistente no documento e

[Digite texto]

acreditamos que algumas reflexões e questionamentos feitos neste trabalho poderão vir nesta direção. É provável que as concepções teóricas e ideológicas que embasam a escrita deste documento justifiquem o pouquíssimo uso do termo professor e a opção pela não utilização do termo ensino.

Se fizermos uma relação com a pedagogia construtivista do aprender a aprender perceberemos que nesta pedagogia o termo ensino também é inexistente, sendo privilegiados os termos interação, mediação, relacionamentos, métodos, motivação entre outros. Segundo Malaguzzi (1999, p.79) a pedagogia dos relacionamentos “tem em si mesmo uma capacidade autônoma de educar [...]. Dessa forma, caberia ao professor o papel de recurso ao qual a criança poderá se dirigir, caso deseje ou sinta necessidade de fazê-lo.”

4.2. As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil

O segundo documento que examinamos foram as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação Infantil e Diretoria de Educação Infantil. Na apresentação deste documento assinada pelo Secretário Municipal de Educação, Prof. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, destacamos o seguinte trecho:

O ato de cuidar e de educar é um ato complexo e desafiador que tem merecido inúmeros estudos, nas últimas décadas no que se refere à Educação Infantil. Publicações oficiais do Ministério da Educação, bem como outras, como a hoje apresentada, procuram orientar os **educadores** na difícil tarefa de, sem parametrizar, lançar múltiplos olhares sobre os modos de **preparar a criança para o convívio social**. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis[...] não poderia deixar de mostrar sua experiência na área, através de trabalhos de consultores externos e de **educadores**, que fazem o dia-a-dia das Creches e Núcleos de Educação Infantil em nosso município. Os **educadores** convidados a exporem suas concepções teóricas e práticas sobre Educação Infantil contribuem para a formação do pensar filosófico da rede municipal a respeito dos objetivos da Educação Infantil, da importância da formação de **educadores** para essa etapa da vida das crianças [...] (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.08 - grifos nossos).

Neste trecho gostaríamos de destacar a preocupação em orientar os educadores (e não professores) para prepararem as crianças para o convívio social. Também destacamos a importância dada à participação dos educadores bem como as suas experiências e práticas cotidianas como propulsoras do pensar filosófico da rede municipal de Florianópolis. Diante desta postura, podemos nos perguntar, qual concepção perpassa a afirmativa do gestor [Digite texto]

público? Preparar as crianças para conviverem, como iguais, tolerando as diferenças, não somente as étnicas, culturais, mas as de classe, como se fossem estas diferenças naturais, relegando os fatores históricos e sociais? Por que não se referir ao profissional como professor e por que a escolha do termo educador? O que o diferencia dos demais professores? Podemos pensar que a preferência pela utilização dos termos educador ou adulto revela a contradição em relação à disparidade das carreiras dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças?

Na introdução deste documento, são apresentados objetivos referentes à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis. Nesta parte está descrita a forma de organização dos documentos e uma breve síntese dos textos apresentados por estudiosos da área, além dos relatos de vivência.

O primeiro texto deste documento recebe o título de: *As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010)* e retoma os Princípios Pedagógicos para Educação Infantil, buscando ampliar e atualizar a função social da Educação Infantil. Neste texto a autora, Eloisa A. C. Rocha, também escreve sobre os NAP's (Núcleos da Ação Pedagógica) e as implicações no caráter da docência dando ênfase “à função social da educação infantil, aos núcleos da ação pedagógica e as implicações destes aspectos para uma definição do caráter da docência, ou seja, do *papel das professoras e professores.*” (ROCHA, 2010, p.12 – grifos nossos).

No texto a autora retoma as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, ressaltando os princípios éticos, políticos e estéticos, a especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o respeito aos direitos fundamentais das crianças e sua formação integral, “realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica” (ROCHA, 2010, p.12).

Conforme esta autora a

[...] consolidação de uma Pedagogia da Infância. [...] exige, portanto tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. (ROCHA, 2010, p.13-14)

A autora descreve diferentes linguagens, sendo elas a gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita, sobre as relações sociais e culturais no contexto espacial e temporal; identidades e origens culturais e sociais, sobre a natureza: manifestações,
[Digite texto]

dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais, que formarão os núcleos de ação pedagógica.

Ao analisarmos o que Rocha (2010) descreve percebe-se que a Pedagogia da Infância ainda está em movimento e que a indicação que faz em termos de currículo seja uma resposta às críticas realizadas a esta pedagogia nos últimos anos.

No que se refere às Relações Pedagógicas, a mesma autora defende que a auscultação das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação e

Implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos **professores** sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre **adultos** e a alteridade da infância e exige que eduquemos nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais **adultos** e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados. (ROCHA, 2010, p.15 - grifos nossos).

No que diz respeito à Função educativa da Educação Infantil, Rocha (2010) alerta que

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva. Por outro lado, a crítica que temos definido como antecipação da escolarização, também não se identifica como vimos até aqui, com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes. Para esclarecer melhor este ponto, retomemos, portanto as bases da psicologia histórico-cultural. (ROCHA, 2010, p.16-17).

Para ampliar a compreensão desta função educativa citaremos um trecho de Stemmer (2007) retirado do texto *Educação Infantil e Alfabetização* que, a nosso ver, traz algumas considerações importantes no que diz respeito ao ato de ensinar na educação infantil e o papel do professor neste processo.

Não é por acaso que os professores de educação infantil comumente levantam questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. São comuns indagações como: Alfabetiza-se? Não se alfabetiza? E se a criança pergunta? E se os pais ensinam? E se os pais exigem que se ensine? Eu digo ou não digo com que letra se escreve? Eu digo ou não digo que está escrito errado? E se não corrijo o que os pais vão pensar? Eu deixo a criança descobrir sozinha? Como trabalhar com a

linguagem escrita na educação infantil? Trabalha-se com a linguagem escrita na educação infantil? (STEMMER, 2007, p.131)

Mesmo em se tratando mais especificamente sobre a alfabetização e a linguagem escrita, é pertinente destacar esta ideia, uma vez que revela uma série de dúvidas presentes no cotidiano da unidade educativa com relação ao papel e a função do professor quanto ao ato de ensinar tanto a linguagem escrita, como também outros conceitos referentes à matemática, história, geografia, entre outras áreas.

Ainda na mesma documentação, no texto de autoria de Verena Wiggers (UFSC/NUPEIN), intitulado: *Estratégias pertinentes à ação pedagógica*, a autora relembra as *Diretrizes Curriculares Nacionais (2010)*, os três princípios (éticos, políticos e estéticos), os *Parâmetros de Qualidade* e a Psicologia Histórico-cultural. Neste texto, menciona-se a visão histórica e social do homem, a função educativa através da aquisição de cultura, a intervenção do professor e a utilização dos termos ensino e transmissão, como vemos no trecho a seguir:

De acordo com a referida corrente psicológica, a natureza humana não é dada de forma biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com os outros homens. Consequentemente a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada novo ser da espécie humana, mediante a aquisição da cultura que a cerca [...]. Em vista disso, o processo de desenvolvimento psíquico da criança se realiza no processo do **ensino e transmissão** da experiência acumulada pelas gerações precedentes [...]. Os processos educativos, conseqüentemente recaem sobre o papel das **mediações** em suas mais diferentes formas. Isto requer a **intervenção do professor**, pois é função deste, organizar o espaço interativo. É ele que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em consequência, do desenvolvimento das crianças. (WIGGERS, 2010, p.23-24 - grifos nossos).

Neste sentido, observamos os termos transmissão do conhecimento e intervenção do professor, porém a ênfase ainda está na mediação, interação e preparação do espaço, sendo o que caracteriza a intervenção do professor.

Ainda no mesmo documento no texto de Daniela Guimarães (PUC-Rio) intitulado: *Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética*, a autora afirma que um dos principais desafios no trabalho com bebês trata-se do rompimento da divisão entre cuidar e educar. Para isto, Guimarães (2010) traz uma breve gênese da educação infantil, lembrando que esta teve início com forte caráter assistencialista e higienista e busca uma nova visão para educação atual. A autora afirma que:

No lugar de educadores, somos convocados a refletir sobre como responderemos a esses atos, como os observamos, damos visibilidade a eles, considerando os bebês e crianças pequenas como parceiros na produção do

[Digite texto]

mundo, na construção de significados compartilhados. (GUIMARÃES, 2010, p.32)

No trecho a seguir, a autora não usa o termo professor/a e sim adulto ou profissional da creche para se referir a quem cuida da criança e demonstra forte preocupação na postura do adulto frente à criança.

O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para encaminhá-los, oferecer modelos-técnicas ou observar e acompanhar suas ações e iniciativas [...] Portanto torna-se importante que o profissional da creche – o adulto que dedica cuidado a criança- atente para suas respostas e movimentos furtivos e impulsivos. (GUIMARÃES, 2012, p.37)

No texto de Suely Amaral Mello, intitulado: *Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos*, a autora faz um convite “as professoras e professores da educação infantil para uma reflexão acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita”. (MELLO, 2010, p.43). Esta autora utiliza os termos professor e professora.

No decorrer do texto, Mello (2010) relata os processos de aprendizagem da escrita trazidos por Vygostky, os problemas do ensino mecânico, o qual a maioria de nós foi ensinado/a, a importância da função social da escrita em despertar a vontade e o interesse da criança. Com relação ao papel do professor/a autora afirma que

O **professor ou professora** serão os escribas e os autores serão as crianças. Em outras palavras, a professora e o professor escrevem o desejo de expressão e comunicação das crianças. A multiplicação para cada uma das crianças das produções coletivas são feitas por fotocópia ou qualquer forma de impressão [...]. (MELLO, 2010, p.46-grifos nossos)

Para isto, Mello (2010) defende uma mudança no currículo e nas práticas pedagógicas atuais para educação infantil.

Portanto, temos aí um caminho a ser percorrido pelo **professor** e pela **professora** de educação infantil – e um currículo – para a formação de nossas crianças para gostarem de ler e de escrever [...]. Trata-se de uma reviravolta nos procedimentos de trabalho com a escrita em nossas escolas e de uma reviravolta também nas práticas que organizam o currículo na educação infantil. (MELLO, 2010 p.51-grifos nossos)

No texto de Luciana Esmeralda Ostetto (UFSC) intitulado: *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*, a autora afirma que somente a partir do

[Digite texto]

reconhecimento da base poética e metafórica do pensamento da criança, partilhando experiências e conhecimentos, poderemos ajudá-la a seguir adiante em seus “despropósitos”.

Já no início deste texto chamou nossa atenção o termo professor na frase onde a autora afirma que apresentar desafios que podem ter respostas variadas é diferente de oferecer desafios ou uma atividade que tenham que ser feitos da mesma forma e que sejam obtidos os mesmos resultados, que o professor determinou como produto final”. (OSTETTO, 2010)

No decorrer do texto a autora segue falando do papel do professor com relação ao trabalho com artes visuais.

Nós **professores**, caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto e da sensibilidade [...]. Nesse contexto, é evidente a dificuldade da Pedagogia, em lidar com a arte, com a poética da vida, dar espaço para a imaginação, autorizar-se a criar, experimentar, errar. Em nossa história da educação temos sido prescritivos, normativos [...]. Nossos roteiros educativos arriscam-se por lugares e territórios que não conhecemos? Se o educador acredita e se aventura, ele encoraja as crianças a também se aventurarem [...] se ao contrário, ele se detém diante do novo e não ousa, facilmente interditará a aventura das crianças [...]. (OSTETTO, p.56-57-grifos nossos).

Consideramos pertinente a questão do tempo, destacada pela autora, alertando para o fato de que “o tempo linear que passa freneticamente controlado pelo adulto na rotina do trabalho educacional pedagógico, em regra não foi e não está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece a espécie de tempo e espera”. (OSTETTO, 2010, p.61).

No texto intitulado: *Supervisão na Educação Infantil e a Organização do Trabalho Educacional Pedagógico* de Ana Regina Ferreira de Barcelos, citaremos brevemente o princípio do qual parte a autora para falar da supervisão escolar na educação infantil:

Partilhamos do princípio sinalizado por Kramer (2006), no qual o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo é resultado para construir e consolidar um projeto político pedagógico sério e competente, o qual se ancora na nossa responsabilidade social, enquanto professores, e como mulheres e homens, cidadãos que devem reconhecer as crianças como cidadãos de pequena idade [...]. Entendemos que a organização do trabalho educacional pedagógico da UE é uma ação coletiva, permeada por reflexões teóricas-práticas que demandam uma organização e delegação de funções aos pares envolvidos[...]. (BARCELOS, 2010, p.93)

No decorrer do texto a autora discorre com ênfase o papel do/a supervisor/a escolar e, por esse motivo, não nos deteremos a este texto já que nosso foco está no papel do/a professor/a.

[Digite texto]

Na segunda parte do presente documento estão os relatos de experiência contados por profissionais das unidades educativas da Rede Municipal de Florianópolis. Optamos por não nos debruçar sobre estes relatos, pois nosso objetivo é compreender de que forma o papel do professor de Educação Infantil está presente nos documentos, mais especificamente nas orientações ao professor.

Ao final da leitura deste documento permanecem as dúvidas sobre a concepção teórica que o embasa, já que em dado momento, Rocha (1999) defende a Pedagogia da Infância que é caracterizada pela centralidade da criança no processo de ensino aprendizagem e coloca o professor como mediador/facilitador deste processo. Porém no mesmo texto, a autora alerta para o fato de que

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva. (ROCHA, 2010, p.16)

Ao longo do documento percebemos uma fundamentação eclética que traz considerações e diretrizes para a prática pedagógica, mas não apresenta uma coerência teórica do início ao fim. Isso expressa uma característica dos documentos oficiais de forma geral.

Diante do exposto evidenciamos que no campo da Educação Infantil não há consenso em relação às concepções que o sustentam. Por isso, a necessidade de ampliar e intensificar o debate acerca das concepções que embasam a constituição do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

4.3. Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Este documento foi publicado em 2012, sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Florianópolis, da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria de Educação Infantil. Já na apresentação assinada pelo Secretário Municipal de Educação⁷ chama atenção o enfoque dado à participação dos profissionais na elaboração deste documento.

[...] As Orientações Curriculares visam orientar as práticas pedagógicas na promoção do desenvolvimento integral das crianças referendadas nas

⁷ Prof. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, o qual permanece no cargo até hoje.
[Digite texto]

Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da Educação Infantil. Importante destacar que os **profissionais** das Creches e Núcleos de Educação Infantil da RME protagonizaram a produção deste documento, num intenso movimento de formação realizado nos últimos anos. As Orientações Curriculares vêm agregar ainda mais qualidade à RME, onde todos os **profissionais** são graduados, sendo a grande maioria pós-graduada. Além da formação inicial dos **profissionais** e de uma forte formação continuada, a RME também possui excelentes condições estruturais [...] que a colocam como referência nacional na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade [...]. (LUZ, 2012, p.06-grifos nossos).

Novamente foi destacada na introdução do documento a participação dos profissionais com grande ênfase no intenso processo de formação pelo qual as profissionais da RMF participaram durante o ano de 2010, período em que foi elaborado o documento preliminar das *Orientações Curriculares*.

Esse movimento de formação continuada provocou o debate e permitiu aprofundar conceitos e superação de algumas práticas. E em cada uma das modalidades de formação o documento foi se transformando e traduzindo a ação reflexão coletiva dos **profissionais** da educação infantil da rede. Essas discussões foram ampliadas para o interior das unidades educativas, retomadas com a equipe da SME, provocando um grande movimento de escrita e reescrita do documento. No decorrer desse processo, a discussão sobre a organização e apresentação do documento indicou que ele deveria validar o saber teórico acumulado pelos **profissionais** da rede nos últimos anos, considerando ainda as sínteses produzidas nas formações. Deve também superar, os desafios da educação infantil e apresenta novas propostas pedagógicas que qualifiquem ainda mais a **ação educativa dos professores**, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.08 - grifos nossos).

Na primeira parte deste documento estão as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, que são os dois documentos estudados anteriormente.

Na segunda parte deste documento, cujo título é *A brincadeira*, estão expostas as concepções de brincadeira, jogo, atividade pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem.

[...] Em relação com o jogo didático, comumente identificado como aquele que tem por objetivo ensinar algo previamente definido pela **professora** [...] Desse ponto de vista, podemos afirmar que o jogo/brincadeira didático, dá contornos à brincadeira que a descaracteriza, pois já não é a interação da criança com seu contexto social e cultural, mobilizada pela sua intenção de brincar que predominam na brincadeira, mas a intenção do adulto que tem por objetivo o ensino didático [...]. Essa afirmação não desqualifica a ação **das profissionais** nos momentos de brincadeira das crianças, nem o potencial de aprendizagem que a brincadeira contém, pelo contrário, busca identifica-los: as **profissionais** têm o papel de mediar as brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e o repertórios de

conhecimentos e imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento dessas situações pelas professoras [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.37- grifos nossos)

Acreditamos que este trecho traz informações importantes no que diz respeito à concepção de educação infantil e o papel do professor, que ora é chamado de professor, ora de profissional da educação infantil, ora de adulto. O ato de ensinar é substituído por ações de interação, observação e preparação de espaços e situações que promovam o desenvolvimento através da brincadeira. No que se refere ao papel das professoras, aqui chamadas de profissionais da educação infantil destacamos que:

Os bebês são iniciados na brincadeira pelos adultos [...]. A partir desta compreensão, cabe às **profissionais** da educação infantil, contribuir efetivamente para a iniciação das crianças na brincadeira, desde que são bebês, interagindo com eles, planejando e estruturando tempo, espaços e materiais apropriados as suas experiências, incentivando seus movimentos de exploração, descoberta e significação nos ambientes da instituição. Deve-se também acompanhar as brincadeiras das crianças, mediante a observação e o registro, no sentido de criar condições para sua diversificação e/ou reiteração, incluindo elementos que permitam a sua complexificação [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.400 - grifos nossos).

Com relação à interação das crianças com outras crianças de idades iguais e diferentes, revela-se a importância do planejamento coletivo, bem como a tarefa de aprender não só das crianças como também dos adultos.

[...] No entanto, a proposição do encontro entre diferentes idades coloca o desafio irrevogável do planejamento coletivo, já que as fronteiras entre os diferentes grupos são alargadas e as **profissionais** assumem a responsabilidade pelas crianças como um todo, ou seja, o aprendizado do coletivo não se limita apenas as crianças, que nas relações que estabelecem, “impõem” também aos **adultos** a tarefa de aprender com as possibilidades e melindres das relações com o Outro. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.42-grifos nossos).

Em outro trecho, o papel **das profissionais** também é destacado com ênfase na observação, análise e registros.

[...] Conceber a brincadeira – em uma perspectiva pedagógica – exige proposição por parte das profissionais de práticas de observação, registro e análise sistemáticos. Isso significa que a brincadeira é entendida enquanto escolha da criança, mas que cabe às profissionais criar condições adequadas para que as crianças brinquem, sejam sozinhas se for a sua escolha, com objetos, com pares da mesma idade, de outras idades ou com adultos [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p 50-51).

Na terceira parte do documento estão os *Núcleos de Ação Pedagógica*, que trazem uma série de possibilidades e de conhecimentos que podem ser desenvolvidos com as crianças, sempre através da brincadeira e da interação, buscando o seu pleno desenvolvimento. Ao fim de todos os *Núcleos de Ação Pedagógica* há uma parte especialmente dedicada às orientações para os/as professores/as de educação infantil, o que nos pareceu muito interessante e onde nos debruçaremos com mais atenção. Como até aqui nos propusemos a destacar os trechos em que apareciam orientações ao/à professor/a de educação infantil, nesta etapa do trabalho que expressa de maneira mais específica estas orientações, procuramos fazer uma análise cuidadosa, buscando não estender demasiadamente a escrita deste texto.

O primeiro Núcleo da Ação Pedagógica que aparece é: *Relações Sociais e Culturais*, e na parte dedicada ao papel das professoras e demais profissionais, ressaltamos alguns itens que consideramos de maior relevância:

- Compreender que a diversidade exige dos profissionais a pesquisa sobre as diferentes culturas, ultrapassando uma perspectiva etnocêntrica. É importante que os profissionais tenham espaço para a discussão e troca de experiências, construção de materiais diversos, a respeito das diversas culturas, apropriando-se de saberes imprescindíveis ao planejamento de uma prática que privilegie e valorize a diversidade.
- Privilegiar as trocas de informação nas conversas em roda, envolvendo a fala das crianças, as informações sobre o que ocorre na comunidade local, as histórias vindas de outros lugares. Retomar a roda como uma ação cotidiana que prime pelo respeito à diversidade.
- Dispor objetos e brinquedos para a exploração e brincadeiras das crianças, que dê visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: bonecas brancas, negras, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com as crianças e as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.83-84).

No próximo Núcleo de Ação Pedagógica: *Linguagem Oral e Escrita*, os pontos relacionados ao papel dos/professores/as foram:

- Escutar e observar atentamente as crianças, falar-lhes de modo não infantilizado ou estereotipado, preocupando-se com a entonação da voz, com a respiração, sentindo sua própria fala, o ritmo e o movimento de seu corpo construindo relações afetivas, comunicativas e expressivas incluindo os momentos privilegiados do cuidado diário;
- Iniciar diálogos com as crianças, estando atendo as suas manifestações construindo resposta que de fato as consideram, lembrando que o tempo e a forma de resposta das crianças podem ser diferentes das dos adultos ou daquilo que os adultos esperam;

- Organizar ambientes e materiais de leitura, escrita e escuta de modo que as crianças, desde os bebês, tenham acesso aos mesmos de modo autônomo quando adequado;
- Promover condições para que a escrita apareça de modo significativo e em conexão com seus usos no cotidiano da nossa cultura: cartas, bilhetes, recados no mural[...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.110-111)

Para as *Linguagens Visuais* algumas das orientações para os/as professores/as são as seguintes:

- Verificar e requerer as condições institucionais de materiais e espaços para a organização, desenvolvimento e produção das propostas artístico-culturais de qualidade para todas as crianças;
- Identificar a importância de favorecer contextos e situações adequadas e de qualidade às experimentações e ao conhecimento das cores, formas, volumes, linhas, texturas em contexto lúdico, seguro e saudável e na interação da criança com a natureza e a cultura;
- Organizar a sequência das propostas pedagógicas na linguagem do desenho, da pintura, da escultura, da colagem etc, na qual sejam contemplados procedimentos metodológicos para que as crianças criem ‘mundos afetivos’, conhecimentos específicos sobre e com as cores, traços, pontos, linhas, volumes e a cultura artística de modo geral. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.137-138)

No Núcleo Ação Pedagógica relacionado às *Linguagens Corporais e Sonoras*, destacamos os seguintes itens de orientação para os/as professores/as:

- Pesquisar continuamente e em diferentes fontes, buscando ampliar o seu próprio universo de conhecimento sobre a dança, a música e o teatro;
- Planejar e atuar entre e com as crianças, levando em consideração a descoberta e a experiência estética sonoro-musical e corporal dos meninos e meninas e demais profissionais que atuam na instituição, e sempre que possível, a famílias das crianças;
- Mapear e ampliar o repertório das crianças de forma contínua no campo da dança, teatro e música;
- Planejar proposições que ampliem as possibilidades de pesquisa na linguagem da música dança e teatro entre as crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.137-138).

No próximo Núcleo de Ação Pedagógica presente neste documento que trata das *Relações Com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos*, diferente dos outros Núcleos não traz uma parte específica relacionada ao papel dos/as professores/as, e sim uma série de ideias e alternativas que podem ser feitas com as crianças, buscando ampliar seu conhecimento e desenvolvimento. Como são muitos, destacamos apenas os que consideramos mais pertinentes para esta análise, como exemplo:

- Promover a participação ativa das crianças na exploração, observação, valorização da paisagem local, como também sua preservação, mediante a exploração de forma ecologicamente correta, das belezas da cidade,

[Digite texto]

realizando trilhas, passeios pelas dunas e fortalezas, apreciar o pôr do sol, o movimento das ondas, a leveza da areia, o cheiro da maresia, a sensação da água;

- Ajudar as crianças a estabelecerem interconexões dos conhecimentos que já possuem sobre o mundo físico e natural, com os conhecimentos produzidos ao longo da história pelas diferentes abordagens científicas;
- Promover brincadeiras que incluam desafios relacionados a representação gráfica do espaço, tais como: caça ao tesouro, mapa da mina, entre outras;
- Selecionar e/ou criar histórias e cenários sobre as estrelas, a lua, o céu os planetas, o mar, criar situações envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação da luz, do calor, do som, dos ventos das estações do ano, promover visitas ao planetário, etc... (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.197).

A quarta e última parte deste documento discorre sobre: *Estratégias da Ação Pedagógica* com o subtítulo: *A Documentação Pedagógica; O Planejamento das Experiências Educativas e suas Ferramentas*. Como ferramentas imprescindíveis destacam-se a observação, o registro e a avaliação.

Com relação à observação o documento orienta que:

Observar atentamente as crianças é ponto de partida para uma aproximação às crianças reais. Concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias; uma aproximação aos possíveis modos como estabelecem relações com seus pares, como significam as proposições feitas pelas profissionais, como interagem com ambientes e materiais. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.233)

Sobre o registro segue no documento que “o exercício da observação e da escuta das crianças e suas experiências remete diretamente à necessidade do registro de diversas situações do cotidiano pedagógico”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.234). Nesta parte são elencados alguns aspectos que devem ser observados para a elaboração do registro, os diferentes modos de registrar, as estratégias para registrar, a ligação dos registros com o planejamento e os objetivos (por quê? o que? para quem? e como?).

Sobre a avaliação destacamos que: “A reflexão e a análise da documentação pedagógica possibilita uma avaliação permanente dos percursos individuais e coletivos realizados pelas crianças e das proposições feitas a elas pelas profissionais [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.245).

Podemos perceber através da leitura deste documento, a valorização da interação, da brincadeira, bem como orientações pedagógicas que evidenciaram a importância da observação, do registro, da avaliação, da proposição de situações que valorizem o desenvolvimento da criança, a organização do espaço, assim como um segundo professor que

[Digite texto]

apoia e enriquece o desenvolvimento. Os termos ensino, intervenção, transmissão não aparecem, o que pode ser um indício de que o documento tem como base a Pedagogia da Infância. Embora em alguns trechos é possível observar uma mescla de concepções advindas desta corrente e da Pedagogia Histórico-crítica, o que nos remete a pensar na diversidade de teorias que perpassam o cotidiano do trabalho do professor de EI que ora subjazem ora se sobrepõe. Porém, vale destacar, que a utilização ou não dos termos ensino, intervenção, transmissão, entre outros, não revela por si só determinada concepção pedagógica. É preciso analisar as concepções pedagógicas para além dos termos. Esse estudo poderá ser feito nesta perspectiva em trabalhos futuros.

4.4. O Projeto Político Pedagógico da Unidade

Com o intuito de aproximar o olhar sobre a prática pedagógica decidimos examinar também o *Projeto Político Pedagógico* da unidade educativa da Armação, local onde trabalhamos, buscando perceber quais as concepções de criança e infância embasam este documento e também o papel do/a professor/a de educação infantil.

No que diz respeito aos princípios que norteiam a prática pedagógica, o PPP indica que:

Os princípios que norteiam a nossa prática contemplam a especificidade da infância, cuidando e educando, tendo como princípios norteadores, as **interações, a brincadeira, as múltiplas linguagens e a organização dos espaços educativos**. A construção da identidade da pessoa decorre sempre das interações que estabelece com os outros, os lugares onde vive e com os objetos que a cercam. Estar em grupo é estar com pessoas, compartilhando vivências e experiências diferentes, resultando destas relações o desafio de refletir sobre saberes já aprendidos, provocando mudanças. Ao interagir vamos construindo e reconstruindo conhecimentos e significados. É importante que **a educadora** favoreça e torne possível a troca de conhecimentos entre as crianças e que as estimulem a participarem da construção do saber. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.10 – grifos nossos)

Salientamos os seguintes termos, pois representam os princípios norteadores deste documento e estão em consonância com os princípios norteadores dos documentos anteriormente estudados. Consideramos importante, ainda, destacar um trecho que diz respeito às relações entre as profissionais da unidade que ressalta a importância da cooperação, trabalho coletivo, reflexão, e interação.

[Digite texto]

As relações estabelecidas entre as profissionais serão éticas e afetivas e terão por objetivo desenvolver um **trabalho de cooperação e socialização, procurando proporcionar momentos de reflexão de nossa prática, buscando soluções para os problemas que surgem.** A construção do conhecimento se dá nas interações sociais; assim, precisamos refletir sobre a estrutura e modo de funcionamento do NEI, buscando fazer dele, um lugar onde o saber socialmente construído seja, de fato, compartilhado. Para isso, é necessário o comprometimento de todas neste espaço educativo e pedagógico. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.12– grifos nossos)

Neste trecho, percebemos a ênfase dada a reflexão sobre a prática pedagógica em busca da resolução de problemas, o que é característica do professor reflexivo. No que diz respeito às relações entre as profissionais e crianças observamos o que o documento veicula como o papel das professoras:

A **educadora** deverá atuar como **mediadora e orientadora** e deverá ter uma **prática planejada, para que não seja autoritária, nem espontaneísta.** Ao planejar suas ações, ela deverá estar pautada nos objetivos do PPP, considerando a realidade das crianças e proporcionando instrumentos e vivências para que elas possam desenvolver a imaginação, criatividade e liberdade de manifestar ideias, opiniões e questionamentos. As **profissionais** deverão, junto às crianças, desenvolver valores éticos, humanistas, de amizade, cooperação, respeito e autonomia, respeitando a diversidade e ritmos individuais, além de debater posturas de discriminação. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.12– grifos nossos)

É dado destaque ao planejamento com atividades pensadas que não devem ser autoritárias nem espontaneístas. Esta defesa é importante e revela muito da concepção pedagógica presente nesta unidade educativa. Gostaríamos de destacar, ainda, a prática de proporcionar instrumentos e vivências que vai ao encontro do que veiculam os documentos que analisamos anteriormente, o que revela que o PPP está seguindo as orientações e diretrizes.

Para melhor compreender a concepção pedagógica e o papel das profissionais o PPP traz também a concepção de criança e infância.

As crianças são seres sociais em processo de desenvolvimento que possuem características próprias de seu tempo de infância e através das interações criam e negociam regras, assumem e atribuem papéis, elaboram falas e partilham significados e conhecimentos. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto, seu conhecimento sobre o mundo. Quando se relaciona com outras crianças, ela experimenta situações de vida, ora de competição, ora de cooperação, ora de coragem, ora de medo, ora de alegria, ora de tristeza. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.12)

Também consideramos importante destacar outro trecho que diz respeito a formação continuada e revela um pouco mais sobre a concepção de professor/a de educação infantil.

Por entender que é de extrema importância cada vez mais os professores e as professoras e demais profissionais inseridos na Educação Infantil terem acesso aos conhecimentos atuais referentes à Educação Infantil, a formação continuada se faz necessária e consolida-se essencial nesta perspectiva. É com estudo e formação contínua que poderemos analisar temáticas inerentes à infância na cultura contemporânea e também resgatar conhecimentos psicopedagógicos sobre a infância, aspectos relacionados à capacidade de construir projetos educacionais, além das estruturas relacionais entre adulto e criança, bem como entre famílias e educadores. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.13)

Mais adiante o documento traz algumas considerações sobre a documentação pedagógica que diz respeito ao: planejamento, registro e avaliação.

Quando cada uma de nossas professoras adentra o Nei Armação fica evidente que as práticas que guiarão o trabalho de cada uma são construídas com a observação de quem é esse grupo de crianças, suas histórias de vida, o que já sabem, quais são seus anseios e desejos; claro, que também levando em conta o que cada professora considera importante a ser desenvolvido com este mesmo grupo. É a partir dessa configuração que irão sendo tecidas todas as possibilidades de trabalho com cada grupo que aqui se encontra. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.15)

O documento traz contribuições de Ostetto (2008) bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)* e ressalta que “cabe a escolha da professora na forma de socializar esses caminhos percorridos, decidindo o que é pessoal e o que é público”. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.15). Em relação ao planejamento o PPP revela que

O planejamento é uma das ferramentas do trabalho da professora para que nossa prática seja intencional e não espontaneísta. É o instrumento que organiza, orienta, antecipa, prevê, vê além. Envolve observações, escolhas, registros, avaliações, acertos, erros, dúvidas, projeções e intencionalidade. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.17)

Mais adiante consideramos de suma importância destacar este trecho que revela muito sobre o papel da professora e sua prática pedagógica:

Sendo o trabalho da educadora fruto da reflexão sistemática de sua prática, planejar é ter uma atitude crítica diante de seu fazer, é refletir sobre a sua ação, redimensionando-a. Auxiliando-nos nesse processo alguns documentos têm sido bastante relevantes: As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil e também as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, os dois, documentos da Rede. Com este último estamos resgatando conceitos de áreas específicas, através dos Núcleos da Ação Pedagógica e

assim construindo e enxergando intencionalidades que antes talvez não fossem tão explícitas no cotidiano. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p.17)

Neste trecho evidencia-se que o PPP da unidade está apoiado e embasado nos documentos que foram analisados anteriormente. Com certeza isto também revela muitas informações acerca da concepção pedagógica da unidade bem como do papel do/professor/ a de Educação Infantil.

Vale ressaltar que este documento ainda não está finalizado e que em algumas ocasiões o grupo reuniu-se para a escrita do mesmo. Nestes momentos foi possível perceber que o grupo afirma não ter participado da escrita dos documentos orientadores e neste sentido não se sente representado por eles. Também foi possível perceber que estes documentos não são tema de debate e reflexão e sim de orientação. Embora não tenhamos realizado um trabalho com base em entrevista de campo, gostaríamos de citar apenas em linhas gerais o que percebemos na fala da maioria das professoras, que é a seguinte: “O que está escrito nos documentos é muito bonito no papel, porém difícil de se efetivar na prática, dadas as condições de trabalho.” Concordamos que a efetivação das intenções expressas nos documentos oficiais dependem da garantia de condições objetivas do trabalhador.

De fato o que foi possível perceber neste documento é que ele “segue” as orientações e diretrizes, lembrando que a questão não é apontar se isto está certo ou errado. O que nos propomos, desde o início deste trabalho, foi levantar questões que viessem a contribuir para o debate acerca da constituição do trabalho docente na Rede Municipal de ensino de Florianópolis.

Acreditamos que as considerações e reflexões elaboradas por autores que defendem a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural e aqueles que fazem a defesa da Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, são fundamentais para ampliar este debate e para que possamos olhar mais criticamente para as teorias pedagógicas atuais em busca de uma definição sobre o papel do/a professor/a de Educação Infantil na Rede Municipal de ensino de Florianópolis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho o que mais incomodava era o fato de não ter clareza do papel como professora de Educação Infantil. Diante de tantos questionamentos e incertezas e após amadurecer algumas questões, decidimos estudar sobre o trabalho docente na Educação Infantil. Por ser professora efetiva de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis, este seria o cenário mais apropriado para focar esse estudo. Já nestas primeiras escolhas, foi possível perceber que os documentos orientadores para a educação infantil poderiam representar um rico material de estudo.

Feito este primeiro traçado da pesquisa, nos dedicamos ao levantamento bibliográfico. Foi aí que nos demos conta do ponto crucial em nossos questionamentos e uma pista para compreender as tensões e contradições que permeiam a constituição do trabalho docente em educação infantil. Para compreender a constituição do trabalho docente em educação infantil entendemos que seria necessário retomar os estudos sobre as teorias pedagógicas que embasam a área, neste caso, no município de Florianópolis.

O trabalho, então, se pautou na pesquisa bibliográfica e documental no campo da educação infantil e teve como objetivo geral compreender a constituição do trabalho docente e as concepções que exercem maior influência no campo da educação infantil, buscando contribuir e intensificar o debate na área.

No decorrer das leituras, ficou claro que no campo da educação infantil há consenso entre os profissionais e pesquisadores que existem, de fato, diferentes teorias e concepções que concordam em alguns aspectos, mas discordam em outros.

A partir da década de 90 instaurou-se no Brasil a construção de uma pedagogia para infância que teve como importante aporte teórico as produções sobre criança, infância e educação infantil oriundas do norte da Itália, mais precisamente de uma região chamada Emilia Romagna e que ganhou o nome de “abordagem Reggio Emilia”. Segundo Stemmer (2006) esta abordagem foi declarada na época como a expressão da pós-modernidade para a educação infantil.

Em sua tese Rocha (1999) desenvolve uma pesquisa sobre a trajetória das pesquisas em educação bem como aponta as perspectivas para a consolidação de uma pedagogia para a educação infantil. Quanto a este estudo entendemos que, naquele dado momento, fazia-se necessária a consolidação de uma pedagogia para educação infantil, que viesse delinear as

[Digite texto]

especificidades desta etapa da educação básica e considerar as etapas do desenvolvimento infantil, atribuindo-lhe uma identidade. Diante disto a autora afirma que as instituições de Educação Infantil se põem com fins de complementaridade à educação da família e que a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas que se estabelecem num espaço de convívio coletivo. Nelas o sujeito é a criança. Diferentemente da escola onde circula o conhecimento básico por meio do ensino nas diferentes áreas, tendo como sujeito o aluno.

Porém como já assinalamos anteriormente, esta Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, que está instaurada no cenário educacional brasileiro, não está isenta de reavaliações e/ou ponderações. De acordo com RAUPP (2012), esta perspectiva

[...] representa uma tendência bastante presente nos debates da área de Educação Infantil, que, apesar de ser sedutora, contraditoriamente, retira o ensino da Educação Infantil e, entre outras consequências, secundariza o ofício do professor. A sua função passa a limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos, ao acompanhamento dos interesses da criança. Sem dúvida, são aspectos importantes no trabalho da professora de Educação Infantil, porém insuficientes. (RAUPP, 2012, p.140.)

Stemmer (2006) assinala que esta abordagem traz em seu bojo uma concepção negativa do ato de ensinar e, como consequência, a descaracterização do papel do professor.

No exame dos documentos norteadores da educação infantil em nível nacional e municipal constatamos as muitas atribuições dadas ao professor de EI recaindo sobre ele muitas responsabilidades. Ao professor de EI cabe pensar e planejar sob muitos enfoques: o da criança, o seu próprio, o da escola, considerando a rotina e os tempos escolares e, ainda, diante de tantas contradições e tensões na área. Cabe ainda a este profissional, conforme a documentação examinada, buscar ampliar seu conhecimento nas diversas áreas, por meio de estudo e pesquisa; observar atentamente a criança, registrar e avaliar; planejar pensando no por que, o que, para que, como; mediar as brincadeiras de modo a não interferir na natureza delas.

Em alguns trechos dos documentos estudados percebe-se a ênfase dada, pelo gestor público, aos “profissionais da educação infantil” da rede municipal de Florianópolis como participantes ativos na elaboração das orientações curriculares.

Concluimos que existe ainda uma série de tensões e contradições no campo teórico da pedagogia o que acaba por refletir na prática e, portanto, no trabalho docente da educação infantil. Acreditamos que o estudo destas duas concepções - Pedagogia da Infância e

Pedagogia Histórico-crítica - que exercem forte influência no campo da educação infantil, são primordiais para o estudo do papel do professor de Educação Infantil.

Ressaltamos novamente que o objetivo deste trabalho foi compreender e contribuir para o debate na área, pois percebemos que existem lacunas presentes no campo da Educação Infantil, as quais interferem significativamente no trabalho do/a professor/a. Em outras palavras, o que nos fez optar por esta temática, foi a indefinição de qual é o nosso papel como professora de educação infantil. Com base no estudo das teorias e concepções que embasam a educação infantil, percebemos que ainda há muito o que ser debatido e rediscutido, pois a questão não está resolvida.

Consideramos que a elaboração deste trabalho ao mesmo tempo em que esclareceu alguns pontos, suscitou uma série de novas questões e indagações. Entretanto, avaliamos que isto seja positivo, uma vez que deixa a certeza que ainda há muito para estudar e aprender e que o debate em torno do tema é de fato necessário para que possamos, cada vez mais, compreender quais são as bases da constituição do professor de Educação Infantil e quais suas implicações no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. *O Referencial Curricular para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos*. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (orgs): *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP:Ed.Alínea, 2007.

_____. *Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?* In: DUARTE, Newton (org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP. Autores Associados, 2004, p.145-168.

_____. *É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?* *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p.5-12, dez. 2013.

BARCELOS, Ana Regina F. *Supervisão na Educação Infantil e a Organização do trabalho educacional pedagógico*. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. – BRASÍLIA: MEC, SEB, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis, SC: Prelo, 2012.

_____. *Projeto Político Pedagógico do NEI da Armação da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis, 1998.

GUIMARÃES, Daniela. *Ações Pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética*. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

HADDAD, Cristhyane R. & PEREIRA, Maria de Fátima R. *Pedagogia Histórico- Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: Inferências para a formação e o trabalho de professores*. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5,n.2,p.106-117, dez.2013.

[Digite texto]

MELLO, Suely A. *Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos*. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

RAUPP, Marilene D. *Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira*. In: MOMM, Caroline, M;VAZ, Alexandre, F.(orgs) *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas, SP, 1999.

_____. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*.(5ªed) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

STEMMER, Marcia R. G. S. *Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. Florianópolis, 2006.

_____. *Educação infantil e alfabetização*. In: ARCE, A; MARTINS, L. M .(orgs): *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

_____. *Educação Infantil: gênese e perspectivas*. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (orgs). *Educação Infantil versus Educação escolar: Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea). p. 5-32.

WIGGERS, Verena. *Estratégias Pertinentes à ação Pedagógica*. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes*

Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil– Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.