#### UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

NATANA FUSSINGER

SABERES DA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES IDENTITÁRIAS DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE ESCOLAS INFANTIS DO PROINFÂNCIA DE FREDERICO WESTPHALEN E REGIÃO

#### F994s Fussinger, Natana

Saberes da docência : especifidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Pro infância de Frederico Westphalen e região / Natana Fussinger. - 2021.

170 f.

Dissertação (mestrado) — Universidade Regional Integrada — URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS, 2021.

"Orientação: Profa. Dra Jordana Wruck Timm."

1. Formação - professores 2. Identidade docente 3. Educação infantil 4. Docência I. Título

C.D.U.: 371.13

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

#### NATANA FUSSINGER

# SABERES DA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES IDENTITÁRIAS DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE ESCOLAS INFANTIS DO PROINFÂNCIA DE FREDERICO WESTPHALEN E REGIÃO

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

#### NATANA FUSSINGER

## SABERES DOCENTES: ESPECIFICIDADES IDENTITÁRIAS DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE ESCOLAS INFANTIS DO PROINFÂNCIA DE FREDERICO WESTPHALEN E REGIÃO

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

#### BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Jaqueline Moll Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões



#### **AGRADECIMENTOS**

"A gratidão é a memória do coração" já dizia Antístenes de Atenas. E para que o sonho de ser mestra se tornasse realidade, andei ao lado de pessoas que tornaram a caminhada mais leve, bonita e cheia de significado. Agradeço assim, primeiramente a Deus, meu guia, minha luz, minha força diária. Obrigada por tudo, mais uma vez...

Gratidão aos meus pais Sergio e Elaine que sempre me incentivaram muito ao estudo e desejavam que a trajetória fosse de oportunidades que um dia eles sonharam ter. Agradeço também às minhas irmãs Tamara e Letícia, que me ouviram nos momentos de alegria e angústias, me fortalecendo com palavras de carinho e esperança... Família, vocês foram e sempre serão apoio, compreensão e amor incondicional em todos os momentos.

Ao Frâncis, meu companheiro que sempre compreendeu meus momentos de ausência e sempre me incentivou na caminhada. Esteve comigo nos dias alegres e também naqueles de muita ansiedade, trazendo-me consolo, leveza e amor.

À professora Dra. Jordana Wruck Timm que acreditou na minha caminhada, esteve comigo e me encorajou a dar o meu melhor até o fim! Além de orientadora e professora, se tornou uma grande amiga que soube ser calmaria, compreensão e sensibilidade quando eu mais precisei. Obrigada por me fortalecer e compartilhar teus sábios ensinamentos.

Agradeço ao professor Dr. Martin Kuhn que desde o primeiro dia da pesquisa esteve me encorajando e me orientou com tamanha sabedoria enquanto esteve junto na atuação docente do PPGEDU. Seus ensinamentos desde os primeiros passos da pesquisa com o tema, projeto, enfim, todas as orientações, contribuíram na concretização deste meu sonho e foram de extrema importância para que eu pudesse, com o coração cheio de alegria e gratidão, finalizar esta etapa.

Às minhas amigas Caroline, Letícia, Luana, Ritieli, Susana e demais colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW com os quais partilhamos momentos de angústias, choros, alegrias e muitos conhecimentos, meu muito obrigada.

Às professoras de educação infantil que aceitaram o desafio de participar da pesquisa de campo. Foi incrível a participação singular de cada uma de vocês. Gratidão!

À banca avaliadora, professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa e professora Dra. Jaqueline Moll, obrigada pelas contribuições que foram fundamentais na qualificação deste trabalho. Vocês me inspiram a pensar e a lutar por uma educação cada vez melhor!

Às minhas amigas e colegas de trabalho que me apoiaram em todos os momentos e refletiram comigo as inquietudes do fazer da docência na educação infantil. Vocês são demais!

Agradeço, por fim e não menos importante, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI/FW pela concessão da bolsa de estudos.

À todos(as), meu muito obrigada!

#### Pelas infâncias...

O que é aquele lugar ali? Onde? Ali repleto de salas, com portão? Ah, é só um prédio.... Não! Peraí é uma escola...aquele prédio é uma escola.... Uma escola... um prédio de concreto... Quem enxerga o cimento, o tijolo, a construção? Eu adentro e enxergo vida...Vida dentro de um espaço... Vida que transborda em espaço habitado. Um espaço habitado por adultos, bebês e crianças... Um lugar de afeto e atravessamentos. Um espaço de marcas, de experiências da ordem do vivido, Um lugar de "espalhamento"...daquilo que se espalha, se derrama, se esparrama... Lugar de troca, de risadas, de choros, de conflitos... Lugar de habitar, lugar de "habitamento" de alma. De almas e corpos que recomeçam o mundo através do movimento que pulsa. Onde se chega para ousar, para brincar de novo, para viver o inédito. Para viver o "conta de novo". De lavar as mãos e sentir a agua...confundindo o limpar e brincar num só instante. De comer ao lado do amigo, sentindo o aroma de arroz e amizade. De saborear e experimentar folhas caules flores. De se aproximar da vida que queremos e sonhamos. Escola é prédio de tempo suspenso. De tempo relógio pausado, Pausado para se viver na intensidade das minúcias. De se viver, conviver e aprender nas sutilezas poéticas. De viver a festa da Lua, do Sol, das flores, dos cheiros, aromas e sabores. De tingir o papel, os tecidos, o corpo todo com todas as cores, De pincelar as tintas para fazer surgir a cantiga e a cultura das infâncias. O que é aquele prédio ali? É só uma escola...

(Patrícia Torres)

#### **RESUMO**

A presente pesquisa objetivou indiciar os saberes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região. A docência na educação infantil marca a atuação das professoras na primeira etapa da educação básica e requer a compreensão dos saberes que estão envoltos na prática pedagógica. Nesse sentido, essa dissertação orientou-se pelo problema de pesquisa: que saberes específicos constituem a identidade das professoras da Educação Infantil de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região? Além do objetivo geral, teceram-se quatro objetivos específicos os quais orientaram os capítulos da dissertação, sendo eles: discutir que saberes docentes na tradição de formação de professores têm constituído sua identidade; identificar na literatura os saberes da docência das professoras de educação infantil; compreender as especificidades da docência na educação infantil de crianças bem pequenas; e, indiciar os saberes identitários presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região. Para alcançar os objetivos propostos, definiu-se o tipo de pesquisa como hermenêutica e a abordagem como qualitativa. O estudo teve como uma das etapas a pesquisa de campo e a técnica utilizada para o levantamento de dados foi grupo focal e entrevistas semiestruturadas. O método utilizado para a análise dos dados produzidos foi análise de conteúdo. A pesquisa teve como sujeitos 6 professoras da educação infantil que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) em escolas infantis do Proinfância, em seis municípios que abrange Frederico Westphalen e região. O estudo realizado permite concluir que os saberes da docência das professoras de crianças bem pequenas são plurais e categorizaram-se: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes pedagógicos e saberes curriculares. Os saberes versam sobre: saberes oriundos da pedagogia; binômio cuidar e educar; jogos, ludicidade, interações e brincadeiras; afetividade e emoções; concepção de criança; psicologia do desenvolvimento humano; documentos orientadores -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Projeto Político Pedagógico (PPP); rotinas, organização dos ambientes; acolhimento e adaptação; olhar sensível e escuta ativa; importância da relação família e escola, e por fim, criatividade. A pesquisa indiciou saberes da docência que contribuem para a qualificação da formação docente inicial e continuada, contudo, abre espaço para que novas pesquisas possam ampliar a gama de saberes que a docência na educação infantil requer, constituindo assim, maior especificidade para as novas políticas públicas e documentos orientadores. Anseia-se que os saberes das professoras de educação infantil sejam legitimados e ouvidos pelos pesquisadores e instituições formadoras de professores, favorecendo contextos de desenvolvimento e aprendizagem mais próximos para e com as crianças, a fim de que sejam respeitadas no seu percurso de vida a contar da infância.

**Palavras-chave:** Formação de professoras. Identidade docente. Saberes da docência. Educação Infantil. Crianças bem pequenas.

#### **ABSTRACT**

The present research objectified to indicate the specific knowledge present in the speeches of teachers of very young children from infant schools of the Pro-infancy Program of Frederico Westphalen and region. Teaching in child education marks the role of teachers in the first stage of basic education and requires the understanding of the knowledge that is involved in pedagogical practice. Thus, this dissertation was guided by the research problem: what specific knowledge constitutes the identity of teachers of very young children from infant schools of the Pro-infancy Program of Frederico Westphalen and region? Besides of general objective, four specific objectives were woven, which guided the dissertation chapters, as: discuss what teaching knowledge in the tradition of teacher training had constituted their identity; identify in the literature the teaching knowledge of child education teachers; understand the teaching specificities in the Infant Education of very young children; and, point out the identity knowledge present in the speeches of teachers of very young children from infant schools of the Pro-infancy Program of Frederico Westphalen and region. To achieve the proposed objectives, the type of research was defined as hermeneutics and the approach as qualitative. One of the stages of the study had the field research, and the technique used for data collection was a focus group and semi-structured interviews. The method used to analyze the data produced was content analyses. The research had as subjects 6 teachers of child education that work with very young children (1 year and 7 months to 3 years and 11 months of age) in infant schools of Pro-infancy Program, in six municipalities that cover Frederico Westphalen and region. The study realized allows us to conclude that the knowledge of teachers of very young children are plural and categorized in: disciplinary knowledge, experiential knowledge, pedagogical knowledge and curricular knowledge. The knowledge is about: knowledge from pedagogy; binomial caring and educating; games, playfulness, interactions and jokes; affectivity and emotions; child conception; human development psychology; guiding documents - National Curriculum Guidelines for Child Education (DCNEI, 2010), Common National Curriculum Base (BNCC, 2017) and Pedagogical Policy Project (PPP); routines, organization of environments; reception and adaptation; sensitive looking and active listening; importance of the relationship between family and school, and finally, creativity. The research indicates teaching knowledge that contributes for the qualification of beginning and continuing teacher education, however, it makes room for further research to expand the range of knowledge that the teaching in Infant Education requires, thus constituting greater specificity for new public policies and guiding documents. It is hope that knowledge of Infant Education teachers is legitimized and listened by researchers and teacher training institutions, favoring closer development and learning contexts for and with children, in order to they will are respect in their life course since the childhood.

**Keywords:** Training teacher. Teacher identity. Teacher knowledge. Infant Education. Very young children.

#### **IDENTIFICAÇÃO**

#### Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen.

#### Direção do Câmpus

Diretor Geral: Profa. Silvia Regina Canan.

Diretora Acadêmica: Profa. Elisabete Cerutti.

Diretor Administrativo: Prof. Ezequiel Albarello.

#### **Departamento/ Curso**

Departamento de Ciências Humanas - Chefia: Profa. Maria Cristina Gubiani Aita.

Curso de Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação - Coordenadora: Profa. Luci

Mary Duso Pacheco.

#### Disciplina

Dissertação.

#### Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

### LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS:
Quadro 1 – Saberes docentes na perspectiva de Gauthier et al. (1998)
Quadro 2 – Saberes docentes na perspectiva de Pimenta (2009)
Quadro 3 – Saberes docentes segundo Tardif (2013)
Quadro 4 – Documentos à educação infantil elaborados pelo MEC nos anos de 2009 a 201948
Quadro 5 - Saberes inventariados acerca da docência na educação infantil
Quadro 6 – Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva disciplinar87
Quadro 7 – Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva curricular99
Quadro 8– Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva experiencial105
Quadro 9 – Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva pedagógica115
Quadro 10 - Saberes da docência na educação infantil com crianças bem pequenas indiciados na fala
das professoras
IMAGENS:
Imagem 1- Região Médio Alto Uruguai – RS
GRÁFICO:
Gráfico 1 - Tempo de atuação das professoras na educação infantil

#### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF – Constituição Federal de 1988.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DM - Dissertação Mestrado.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

ES – Entrevista Semiestruturada.

FW - Frederico Westphalen.

GF – Grupo Focal.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

TD - Tese Doutorado.

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

### SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
1.1 Justificativa e contexto da pesquisa	
1.2 Tema, problema e objetivo de pesquisa	
1.2.1 Tema	
1.2.2 Delimitação do tema	
1.2.3 Problema de pesquisa	
1.2.4 Questões norteadoras	
1.2.5 Objetivo geral	
1.2.6 Objetivos específicos	26
2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO IDENTITÁ	
SUJEITO	
2.1 A identidade social	
2.2 A identidade profissional	
2.3 Identidade docente	
2.4 Os saberes da docência	34
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
3.1 Ser professora de educação infantil: contexto histórico e legal	
3.2 Saberes da docência na educação infantil	
3.2.1 Saberes da docência com bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade)	
3.2.2 Saberes da docência com crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade)	64
4 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	68
4.1 Opção e concepção da pesquisa	
4.2 O desenho metodológico da pesquisa	72
4.3 A escolha dos sujeitos e do espaço da pesquisa	74
4.4 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados	
4.5 Procedimentos éticos	81
5 SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇA	
PEQUENAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
5.1 Saberes específicos da docência com crianças bem pequenas	
5.2 Docência com crianças bem pequenas: saberes disciplinares	
5.3 Docência com crianças bem pequenas: saberes curriculares	
5.4 Docência com crianças bem pequenas: saberes experienciais	
5.5 Docência com crianças bem pequenas: saberes pedagógicos	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	
	153
APÊNDICES E ANEXOS	
APÊNDICE A - Termo de Autorização	154

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	155
APÊNDICE C - Questões Norteadoras para a Entrevista	159
APÊNDICE D - Roteiro de Questões Norteadoras para o Grupo Focal	
ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	

#### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa vem constituindo história na humanidade. Ocupou e ocupa lugar de destaque em todas as áreas do conhecimento e constitui uma das principais estratégias na produção do saber. Como evidencia Freire (1996, p. 32) "[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, [...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade." Nesta perspectiva, a pesquisa produz formas de pensar e agir e contribui para desvendar novos caminhos, até então, não percorridos.

Para fazer pesquisa, faz-se necessário entender o fenômeno a ser estudado e o movimento histórico que o envolve, o que de fato, possibilita compreendê-lo no tempo. Neste sentido, quando se fala em educação, os desafios são ainda maiores, por adentrar num campo de estudo demarcado por circunstâncias epocais, que sinalizam outros tempos e modelos, não menos importantes que os do contexto atual. A docência e seus saberes é um desses fenômenos. Sendo assim, nesta pesquisa faz-se um recorte no fenômeno da docência, dirigindo-se às especificidades identitárias das professoras que atuam com crianças bem pequenas.

Historicamente existiram crianças e muitas infâncias. Heywood (2004, p. 23) acredita que somente na idade moderna, finais do século XVIII, a infância foi vista ou "descoberta", pois segundo ele, "a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta." Com esse reconhecimento surge, como menciona Frabboni (1998, p. 65), "a criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada", em que a nova família busca na escola a complementação na orientação e preparação de seus filhos. Surge assim, a partir da modernidade uma perspectiva educativa formal e, propriamente, as instituições escolares.

Da Modernidade ao nosso tempo, entre as diversas concepções de infância e de criança, percebe-se que o estatuto teórico e legal se aprimorou, passando esta de um adulto em miniatura para o papel de filho, de aluno, de sujeito, de cidadão. Indiciar a infância significa compreendê-la no tempo, interpretar os muitos sentidos que ela manifestou. (COHN, 2005). Hoje, compreende-se a criança como ser de criação, de descobertas e de fantasias. Um ser criativo, alegre, autônomo, ou seja, alguém que participa da construção de sua própria identidade.

A trajetória histórica da educação infantil, em meio a percalços, somente no século XX foi reconhecida como direito fundamental a todas às crianças. No cenário brasileiro as

concepções de infância e educação infantil receberam um novo olhar a partir da década de 1980, primordialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e, posteriormente, se consolidou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, a qual datou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Esses marcos concebem a educação para os pequenos como um direito social fundamental e de aprendizagem integral, não mais a concebendo como um adulto em miniatura, imatura, inocente, reprodutora de cultura, dentre outras concepções historicamente a ela atribuídas. Concebe-se, a partir de então, a criança como ativa, curiosa, interativa, como sujeito de muitas possibilidades e espaços a serem conquistados, o que a leva a ser co-construtora do seu conhecimento. E, esse entendimento é traduzido na literatura da área e na forma de estruturar o trabalho pedagógico direcionado aos pequenos.

A qualidade¹ na primeira infância passou a ganhar destaque por meio de pesquisas, debates, parâmetros, diretrizes e também com a inserção de indicadores de qualidade. Com essa mudança, a atuação das professoras que atuam nessa faixa etária também adquire novos olhares. Para tanto, dos profissionais requer-se saberes e conhecimentos (teóricos e práticos) que lhe sirvam de aporte a sua jornada diária. Ressalta-se a existência de saberes e competências específicas que constituem a base da formação das professoras. Autores como Maurice Tardif (2013), Selma Garrido Pimenta (2009), Clermot Gauthier et al. (1998), tratam dos saberes docentes como requisitos a uma docência qualificada. Indiciar os saberes docentes que constituem a identidade das professoras² de educação infantil requer um olhar específico. Kramer (2008) afirma que há poucas publicações disponíveis que tratam da formação dos professores de educação infantil e a isso se acrescenta a carência de investigações acerca dos saberes específicos para cada etapa da educação dos pequenos.

A literatura da área aponta que no Brasil a introdução da temática saberes docentes "[...] deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif e, posteriormente, de Gauthier e Shulman. No entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado por autores como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner." (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>A concepção de criança é revista. De um ser passivo e incapaz passou a ser reconhecida como um sujeito histórico, co-construtora do seu conhecimento e de identidade, na interação com seus pares e adultos. Isso pode ser evidenciado fortemente nos estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Cohn (2005). O reconhecimento desses pressupostos são parâmetros para pensar um trabalho pedagógico de qualidade.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Neste trabalho, será utilizado o substantivo feminino, quando referir-se aos professores de educação infantil, pois as participantes da pesquisa são mulheres. Ressalta-se que isso não exclui a possibilidade da atuação de homens na educação infantil.

04). Assim, ao interrogar a docência das professoras de educação infantil é primordial compreender que há saberes que constituem a sua base de formação. Esse entendimento alimenta a pré-compreensão de que existe saberes específicos para a atuação na educação infantil. Ou seja, reconhece que há especificidades e peculiaridades que a faixa etária requer à docência. Na condição de professora de crianças bem pequenas torna-se relevante pesquisar a existência de saberes específicos à atuação para esta faixa etária. Reconheço de antemão, que existem na prática cotidiana saberes específicos para cada etapa da educação infantil e que merecem ser evidenciados ou revelados, como diria a hermenêutica filosófica.

A professora e pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa (2016) argumenta que exercer a profissão na educação infantil é algo recente, ainda em construção. Segundo ela, atualmente objetiva-se construir um modo de formar e ser docente da educação infantil que atenda as especificidades dessa etapa da educação. Ela compreende que a primeira infância merece atenção especial, respeito e propostas vinculadas ao binômio cuidar e educar, ou seja, o momento histórico evidencia uma maneira "peculiar" de compreender a docência na educação infantil. Reconhece-se, desse modo, que há especificidades para a docência com crianças bem pequenas.

Diante do exposto, questiona-se: Que saberes específicos constituem a identidade das professoras da Educação Infantil de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região? Objetivando indiciar os saberes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região, buscou-se a partir de uma pesquisa qualitativa, desenvolver o estudo que compreendeu a pesquisa de campo e a técnica utilizada para o levantamento de dados foi grupo focal e entrevistas semiestruturadas. O método utilizado para a análise dos dados produzidos foi análise de conteúdo. A pesquisa teve como sujeitos 6 professoras da educação infantil que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) em escolas infantis do Proinfância, em seis municípios que abrange Frederico Westphalen e região.

A partir disso, a dissertação está estruturada em 6 capítulos. O primeiro capítulo compõe a introdução, justificativa e contexto da pesquisa e apresenta o tema, problema e objetivo proposto. O segundo capítulo discorre sobre a formação identitária do sujeito até chegar a identidade docente e finaliza com os saberes requeridos na formação docente inicial. O terceiro capítulo teoriza acerca da formação de professores da educação infantil

apresentando um panorama histórico e legal, bem como apresenta os saberes acerca da docência na educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses de idade), trazendo aspectos particulares da docência com bebês e crianças pequenas (pré-escola). O quarto capítulo especifica os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa bem como apresenta os sujeitos participantes do levantamento de dados. O quinto capítulo indicia os saberes específicos da docência na educação infantil com crianças bem pequenas, o que é resultado da análise dos dados obtidos por meio do campo empírico. Por fim, o sexto e último capítulo tece as considerações finais da pesquisa.

#### 1.1 Justificativa e contexto da pesquisa

Pesquisar os saberes da docência que constituem a identidade das professoras de crianças bem pequenas é atual e relevante. Essa necessidade é anunciada pelas poucas pesquisas disponíveis. O recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017<sup>3</sup> sugere que a atuação na educação infantil é delimitada a três etapas: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e Crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses). A investigação aqui em curso propõe o estudo da etapa de *crianças bem pequenas*. Como afirmado, se reconhece que se trata de uma etapa da infância repleta de especificidades e peculiaridades. Se assim compreendida, a atuação das professoras nessa etapa requer saberes específicos que constituem sua identidade. O desvelamento desses saberes específicos é a intenção dessa pesquisa.

A delimitação proposta pela BNCC (2017) permitiu recortar e realizar uma aproximação dos conhecimentos já produzidos acerca do tema "saberes da docência na educação infantil com crianças bem pequenas." A aproximação foi feita através da pesquisa em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) e na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT (http://bdtd.ibict.br/vufind/) correspondentes ao período de 2008 a 2018, ou seja, recortando o período de dez anos. A

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>"A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)." (BRASIL, 2017, p. 07).

pesquisa da temática permitiu conhecer o que havia disponível. O primeiro procedimento adotado para o levantamento das produções foi delimitar o período de tempo e, posteriormente, as palavras-chaves, que ficaram assim constituídas: identidade docente, educação infantil; saberes docentes, crianças bem pequenas; saberes docentes, educação infantil; trabalho docente, pedagogia; trabalho docente, educação infantil; trabalho docente, pedagogia; formação docente, educação infantil; formação de professores, educação infantil.

A escolha por realizar a pesquisa nessas duas bases de dados deu-se em razão de apresentarem trabalhos acadêmicos de Mestrado e Doutorado produzidos em todo o país. Além do mais, oferecem a possibilidade de levantar dados como: nome da produção; autor(a); orientador(a); nível da produção acadêmica e ano da defesa; instituição, entre outras. Para encaminhar a pesquisa foram usados os seguindo os filtros: 1) digitação do descritor entre aspas no campo *Inserir termo*; 2) verificação de grau: Mestrado e Doutorado; 3) seleção do período: 2008 a 2018; 4) grande área do conhecimento: Ciências Humanas; 5) área do conhecimento: Educação; 6) escolha do idioma: Português e, 7) identificação do país.

Para selecionar os trabalhos que correspondiam ao tema da pesquisa foram analisados os títulos dos trabalhos, resumo, palavras-chaves, introdução e, posteriormente, salvos em pasta virtual própria para análise na íntegra. Ao todo, foram encontrados 46 trabalhos, sendo destes, 34 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. A busca realizada nas duas bases de dados (CAPES e IBICT) aponta que para as palavras-chave "identidade docente, educação infantil" estão disponíveis 2 trabalhos, ambos DM, somando 4% do total das pesquisas. Para as palavras-chave "saberes docentes, crianças bem pequenas" não houve resultados. Para as palavras-chave "saberes docentes, educação infantil", registra-se um total de 3 trabalhos, sendo 1 de DM e 2 TD, perfazendo 6% do total. Para o termo "saberes docentes, pedagogia", ocorre a presença de 2 trabalhos, sendo 1 DM e 1 TD, compondo então, mais 4% do total pesquisado. Para o uso das palavras-chave "trabalho docente, educação infantil", apurou-se a quantidade de 10 pesquisas, sendo 6 DM e 4 TD, somando então mais 22% do total. A busca pelo termo "trabalho docente, pedagogia" estão disponíveis 2 DM, compondo mais 4% da soma final. Na busca por "formação docente, educação infantil" foram localizados 5 trabalhos, sendo 2 de DM e 3 TD, perfazendo 11% do total pesquisado. Por fim, a busca pelo descritor "formação de professores, educação infantil", estão disponíveis 22 trabalhos, dos quais 20 referem-se a DM e apenas 2 a TD, contabilizando 49% do total das pesquisas encontradas.

Considerando as palavras-chaves pesquisadas, foram selecionados 7 trabalhos para leitura na íntegra, pois apresentam elementos afins com a problemática pretendida. Após leitura atenta, três trabalhos estão sintonizados com a discussão da pesquisa e trazem elementos chaves que colaboram na delimitação do estudo. Destaca-se, oriunda da pesquisa pelas palavras-chaves "formação de professores, educação infantil", a dissertação intitulada "Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos" foi defendida em 2010 por Hilda Lucia Cerminaro Sarti. A pesquisa teve como objeto de estudo os saberes das professoras de crianças de zero a três anos. A pesquisa analisou os saberes das professoras de crianças de zero a três anos e busca apreender os fundamentos das práticas cotidianas no contexto de uma instituição municipal de educação infantil da cidade de São Paulo.

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa e caracterizada como pesquisa-ação. Tratou-se de um estudo de caso. Os instrumentos de produção de dados utilizados foram depoimentos, registros de campo, registros fotográficos, entrevistas, observações e vídeogravação da rotina de trabalho. A pesquisa conclui que "toda política pública de formação, [...] deve ser baseada no conhecimento dos espaços de trabalho das professoras, seus pensamentos, falas, necessidades e expectativas, valorizando-as profissionalmente, [...]." (SARTI, 2010, p. 08). Portanto, a pesquisa amplia os estudos acerca dos saberes docentes com crianças de zero a três anos de idade. Nesse sentido, salienta que é preciso estar atento às condições e as necessidades de cada faixa etária, reconhecer o papel docente, saber lidar com as situações do dia a dia e estar disposto para aprender, se conhecer e se reconhecer na profissão.

Na pesquisa pelas palavras-chaves "formação de professores, educação infantil", destacou-se a dissertação defendida em 2017 por Andressa de Oliveira Martins, intitulada: "Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil? Trata-se de um estudo em contexto de uma formação in Lócus." É oriunda de um Projeto de Extensão Universitária e se pautou na questão: "Que saberes de profissionais de Educação Infantil são revelados em um Projeto de Extensão Universitária"? A pesquisa foi realizada com 16 profissionais de Educação Infantil, atuantes em creche (13 professoras, 1 diretora, 1 educadora física, 1 merendeira), sujeitos participantes do Projeto de Extensão. De abordagem qualitativa, a pesquisa de campo teve como instrumento para produção de dados o grupo focal, com registros de filmagens e transcrição das imagens e áudio. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

O trabalho buscou caracterizar os saberes de profissionais de Educação Infantil pelo viés de um Projeto de Extensão Universitária. Acerca dos resultados obtidos com a pesquisa, a autora revela que o contato entre universidade e creches/pré-escolas por meio do Projeto, permitiu a formação em contexto desses profissionais de Educação Infantil. Relata a autora: "uma vez que os resultados evidenciaram que essa Atividade de Extensão se constituiu enquanto espaço de colaboração, diálogo, reflexão, aprendizagem, troca de conhecimentos e experiências e também como espaço para afirmação profissional e reconhecimento de saberes." (MARTINS, 2017, p. 08). Assim, a pesquisa trouxe contribuições importantes para os formadores e, consequentemente, para os profissionais que atuam com crianças pequenas, uma vez que refletiu sobre os saberes específicos das professoras da Educação Infantil e a importância de estarem em formação continuadamente. Ressalta-se que a pesquisa de Andressa de Oliveira Martins se repetiu nas duas bases de dados.

Ainda fazendo uso na pesquisa das mesmas palavras-chaves foi selecionada a dissertação intitulada: Aprendizagem profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches, de autoria de Monique Aparecida Voltarelli, concluída em 2013. O trabalho interroga como se configuram os saberes docentes de professores iniciantes para atuar em creches e objetivou caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade e como elas aprendem a serem professoras de creche. A pesquisa de caráter qualitativo (descritivo analítica) foi realizada em três Centros Municipais de Educação Infantil de uma Rede Municipal de ensino no interior do Estado de São Paulo, envolvendo três professoras iniciantes que trabalhavam com crianças de zero a três anos. Para a produção de dados foram realizadas observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados por meio da triangulação de dados da entrevista semiestruturada, da observação participante e da análise documental.

A pesquisa procurou identificar e caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de zero a três anos de idade e como elas aprendem a ser professoras de creche. A autora declara acerca dos resultados obtidos com a sua pesquisa que é preciso desenvolver um trabalho nesta faixa etária aliando, primeiramente, o cuidar e o educar, bem como, interpretar as ações desenvolvidas com vistas a dosar no grau de dificuldade e intencionalidade, conforme as exigências e especificidades das crianças pequenas. Finaliza dizendo que os "saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com

professoras mais experientes, [...] se constituem as principais fontes de aprendizagem para a docência na creche." (VOLTARELLI, 2011, p. 11).

O mapeamento dos trabalhos constatou que há produções em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação que abordam a temática da identidade docente e dos saberes docentes na educação infantil. Esse crescente de pesquisas, certamente, é impulsionado pela ampliação das políticas públicas dirigidas à educação infantil e à formação de professoras para essa etapa. Apesar de pesquisas já abordarem a temática da educação de crianças pequenas e dos saberes docentes para atuar nesta faixa etária, ela ainda é carente de pesquisas. Desse modo, é relevante aprofundar os estudos sobre formação de professores, identidade docente, saberes docentes, trabalho docente no âmbito da educação infantil. Consideram-se inexpressivas as pesquisas que abordam os saberes docentes das professoras de educação infantil de crianças bem pequenas<sup>4</sup>, pois não houve resultados para a pesquisa pelas palavraschave "saberes docentes, crianças bem pequenas". Tal levantamento foi fundamental para demarcar os contornos dessa pesquisa.

Para Leal, "o processo de descrição do problema de pesquisa, que resulta da apropriação do conhecimento teórico disponível e sua articulação com a experiência pessoal, é trabalho árduo, mas proficuo" (2002, p. 237). Neste sentido, o levantamento das produções, primeiro momento na produção de uma possível investigação, permitiu apurar o recorte de modo mais preciso para a pesquisa "saberes docentes que constituem a identidade das professoras de crianças bem pequenas." As pesquisas consideram que muitas professoras têm em mente que saberes docentes são requeridos na atuação junto às crianças bem pequenas, mas grosso modo, não saberiam de antemão nominá-los. Logo, torna-se relevante refletir sobre essa atuação e aprofundar a investigação acerca dos saberes docentes específicos requeridos pelas professoras para atuar com crianças bem pequenas.

A temática em questão emergiu <sup>5</sup> de experiências vivenciadas na condição de professora de educação infantil e por acreditar que cada faixa etária de atuação requer saberes específicos para a docência. Também, por visualizar que os estudos que abordam saberes docentes são mais amplos, genéricos, englobam todo o professorado e há necessidade de

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Ressalta-se que a terminologia "crianças bem pequenas" é recente. No período que antecede a aprovação da BNCC de 2017, a maioria dos estudos e pesquisas faz menção aos saberes docentes das professoras da creche (0 a 3 anos e 11 meses de idade), o que justifica os poucos estudos específicos encontrados para o termo "crianças bem pequenas". As exíguas pesquisas ao termo "crianças bem pequenas" não excluem a existência de pesquisas anteriores com outra(s) nomenclatura(s) dirigidas ao estudo da etapa dos bebês e das crianças bem pequenas.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Por esta seção tratar também da trajetória de vida e das motivações pessoais da pesquisadora para o desenvolvimento da pesquisa, a partir deste parágrafo será feito uso da primeira pessoa do singular.

expandir investigações que contemplem a educação infantil em suas especificidades. Outro aspecto que provocou o interesse pelo tema desta pesquisa é a fala comumente ouvida: Trabalhar na educação infantil é mais fácil, não exige muitos conhecimentos, ainda mais com as crianças pequenas.

Desde muito pequena tinha o hábito de convidar as minhas irmãs, vizinhas, primas e amigas para brincar de "escolinha", na condição de que eu fosse a professora. Assim, passava horas organizando e preparando o ambiente com mesas, copos com flores (como bem gostava de entregar às minhas queridas professoras), livros, lápis, cadernos, o que despertava a minha imaginação e o gosto pela profissão. Isso marcou muito a minha infância e tenho orgulho de expressar que muitas professoras do pré-escolar ao Curso Normal – nível médio, foram fundamentais para aguçarem meu desejo pela docência, que se concretizou na graduação em Pedagogia.

A paixão por ensinar e aprender me identifica muito com as crianças da educação infantil. Apesar da formação específica e atuando efetivamente 40 horas semanais com crianças da educação infantil, reconheço a necessidade da busca por mais conhecimento. Além da habilitação adquirida e exigida atualmente, a prática pedagógica requer outros saberes para atuar com as crianças pequenas. Os estudos apontam ser um momento ímpar no desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, emocional, social, intelectual (cognitivo e linguístico), e é imprescindível a construção de uma identidade profissional para as professoras de creche.

Sustento que ser professora da educação infantil requer saberes específicos que necessitam ser indiciados e evidenciados nos estudos e na literatura da área, permeando assim, a formação inicial e continuada qualificada das professoras. O levantamento das produções nas duas bases de dados anuncia e reconhece a necessidade de estudos com o tema "saberes docentes que constituem a identidade das professoras de educação infantil de crianças bem pequenas." O trabalho pedagógico na educação infantil, mais especificamente com crianças bem pequenas requer saberes específicos, pois são sujeitos singulares e, portanto, sugerem formação específica. Diante disso, dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, espera-se o domínio de saberes específicos à primeira infância, que vão para além daquilo que norteiam e orientam as diretrizes e documentos legais.

#### 1.2 Tema, problema e objetivo de pesquisa

#### 1.2.1 Tema

A docência na Educação Infantil.

#### 1.2.2 Delimitação do tema

Saberes da docência das professoras de crianças bem pequenas.

#### 1.2.3 Problema de pesquisa

Que saberes específicos constituem a identidade das professoras da Educação Infantil de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região?

#### 1.2.4 Questões norteadoras

- 1- O que se compreende por identidade e identidade docente? Que saberes constituem a identidade docente?
  - 2- Que saberes caracterizam as professoras da Educação Infantil?
  - 3- Há especificidades na docência das professoras de crianças bem pequenas?
- 4- Que saberes específicos são manifestos nos discursos das professoras de crianças bem pequenas?

#### 1.2.5 Objetivo geral

Indiciar os saberes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região.

#### 1.2.6 Objetivos específicos

- a) Discutir que saberes docentes na tradição de formação de professores têm constituído sua identidade.
  - b) Identificar na literatura os saberes da docência das professoras de educação infantil.
- c) Compreender as especificidades da docência na educação infantil de crianças bem pequenas.
- d) Indiciar os saberes identitários presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região.

## 2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

Esta seção tem por objetivo tecer brevemente reflexões sobre a construção da identidade e da identidade docente. Buscou-se compreender teoricamente o que se entende por identidade e seu processo de formação, para na sequência, discorrer sobre a construção da identidade docente das professoras de educação infantil. Para tratar da identidade, na perspectiva social e profissional, buscou-se orientar o estudo trazendo elementos teóricos de Dubar (1997; 2009) Kuhn (2016).

#### 2.1 A identidade social

Discorrer sobre a identidade social requer pensar no processo de humanização do homem, também entendido como socialização, pois "é por meio do processo de socialização, humanização e subjetivação que produzimos nossas identificações." (KUHN, 2016, p. 23). Soma-se a isso, a necessidade de compreensão que para cada momento histórico, se produzem diferentes formas identitárias. Segundo Kuhn (2016, p. 23), a modernidade produziu "múltiplas transformações que impactam diretamente na construção das identidades."

Para início da discussão atenta-se para o significado de "identidade". O Dicionário Aurélio assim a define: "do latim Identitate. - 1. Qualidade de idêntico. 2. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, impressões digitais, etc. 3. O aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido." Esse entendimento fundamenta duas dimensões básicas, quando se discute a identidade: a dimensão social e a dimensão individual. (KUHN, 2016). Segundo o autor, ao referir-se a dimensão social da identidade, parte-se do pressuposto de que há um conjunto de atribuições sociais que permitem identificar os sujeitos. Já em sua dimensão individual, compartilha-se a ideia de que determinado conjunto de aspectos "identificam o indivíduo enquanto marcas que lhe conferem uma individualidade." (KUHN, 2016, p. 23).

Assim, ao dialogar com a tradição, compreende-se que "as identidades são construções históricas, processos coletivos e individuais, marcadas pelo tempo e espaço em que se configuram. Afirmar uma identidade ou várias identificações significa pertencer a um ou a múltiplos grupos, categorias ou sociedades." (KUHN, 2016, p. 23-24). Claude Dubar (2009),

apresenta dois filósofos clássicos – Parmênides e Heráclito, para discutir a identidade. Na leitura de Kuhn (2016, p. 24):

Enquanto o primeiro se orienta pelo caminho do ser, aquilo que é é, constituído de uma essência que pode ser conhecida pelo pensamento, algo que permanece não corruptível pela mudança. Heráclito, por sua vez, não crê na existência de essências permanentes. Para ele, tudo muda no tempo todo, as coisas estão em constantes mudanças. Portanto, para ele não há essências *a priori*, mas sim atribuições.

Neste sentido, Parmênides, século V a. C constrói a ideia de *mesmidade*. Para ele, o termo identidade "repousa na crença em "essências", realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais. [...] é o que permanece o mesmo apesar das mudanças." (DUBAR, 2009, p. 11-12). Ainda, propõe que "a identidade dos seres existentes, é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência." (Ibidem, p. 12).

Quase um século antes de Parmênides, Heráclito expressa sua concepção, não menos importante, de compreender o ser: "Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio." (DUBAR, 2009, p. 12-13). Seu pensamento expressa que não há essências permanentes ou eternas, simbolizando a transitoriedade das coisas. (KUHN, 2016). Logo, as identidades seriam "modos de identificação, historicamente variáveis". Essa posição é denominada "nominalista." (DUBAR, 2009, p. 13). Segundo Kuhn (2016, p. 24), quando "referida aos seres humanos, a perspectiva essencialista compreende que cada pessoa possui uma essência, herdada e não sujeita à mudança no tempo e no espaço." Dubar (2009, p. 13-14) corrobora e expõe que "cada um se torna, com efeito, o que ele é: ele realiza seu destino, esteja este inscrito em seus genes ou marcado por seu "estado civil". Permanece idêntico ao seu ser essencial." Essa perspectiva é denominada de essencialista de identidade.

Contudo, para Dubar (2009) há modos de identificação variáveis, que dependem relativamente do contexto social e pessoal do indivíduo, ou seja, que se traduzem em dois tipos: "as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo "identidade para outrem") e as identificações reivindicadas por si mesmo ("identidades para si")." (p. 14). Dessa forma

Falar em identidade requer reconhecer que se trata de uma forma de nos referirmos às marcas sociais e individuais presentes em um sujeito, em um coletivo de sujeitos. Igualmente, reconhecer que as identidades são variáveis significa que estão inscritas em temporalidades, sempre passíveis de serem reconstruídas. E, por fim, de que as identidades são, pois, negociações entre outro e mim. (KUHN, 2016, p. 26).

Nessa tradição de discussão da identidade, é válido apontar para duas formas: a

"comunitária e a societária". A mais antiga, presente nas sociedades tradicionais, denomina-se forma comunitária e a mais recente, Dubar a denomina de "forma societária" (2009). A primeira, "supõe a crença na existência de agrupamentos chamados 'comunidades', consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações", como pouco mobilidade às identidades dos sujeitos, que propriamente não existem. Para a segunda forma – societária, "cada um possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer de uma vida." (DUBAR, 2009, p. 15). Além disso, "as identificações do tipo societário podem produzir identidades "para outrem" como identidades "para si" segundo a natureza das categorias utilizadas." (DUBAR, 2009, p. 15-16).

Kuhn (2016, p. 27) expõe que "falar em identidades societárias, em que o indivíduo assume centralidade só é possível a partir da modernidade. Anteriormente não existia ou não se entendia o sujeito como identidade, como uma individualidade, aquele era expressão da coletividade e se confundia com esta." Neste sentido, o sujeito estava imerso às suas tradições, com estruturas fixas, divinas, permanecendo assim, imutáveis. (KUHN, 2016). Embora ambas configurações sejam importantes à compreensão da identidade, ainda se centram na conformação a uma estrutura social pré-figurada.

Nesse sentido, os estudos e reflexões de Dubar (1997; 2009) e Kuhn (2016), anunciam que a dimensão da identidade se configura "em torno de dois polos, o indivíduo e a sociedade." Nessa tradição Kuhn (2016, p. 71) compreende que "há o predomínio forte do social sobre o individual" e acrescenta a necessidade de incorporar às discussões da identidade "as elaborações feitas a partir da linguagem, da alteridade e da diferença, ou a compreensão de que a identidade é construção intersubjetiva."

Por fim, compreendendo a indissociabilidade entre o eu e o outro na formação identitária, se reconhece que os processos identitários se constituem pela socialização/humanização do sujeito no processo de reconhecimento das diferenças. (KUHN, 2016). Assim, a "identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjetivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições." (DUBAR, 1997, p. 105). Reconhece-se, desse modo, em nosso tempo, que as marcas duráveis/estáveis (traços sociais) e a diferença (dinamicidade do social/individual) como elementos inerentes a constituição do que compreendemos como identidade.

#### 2.2 A identidade profissional

A constituição da identificação profissional se assemelha à identificação social, pois resulta do processo de socialização entre o eu e o outro. Segundo Kuhn, "tornar-se profissional em uma determinada especialidade é uma construção a partir do repertório de identificações profissionais disponíveis socialmente." Ou seja, "a identidade profissional não é transmitida de uma geração à outra, mas construída e reconstruída por cada geração a partir das heranças precedentes atravessada pelas transformações históricas nos tempos e espaços em que se situam." (KUHN, 2016, p. 83). Assim, mesmo reconhecendo elementos comuns à configuração das identidades profissionais, há sempre margem para a sua criação e recriação nos múltiplos cenários em que os sujeitos se movem.

Tal entendimento requer demarcar que os debates acerca das identidades profissionais são produções históricas feitas a partir do final da Idade Média e com o desenvolvimento da sociedade moderna capitalista. Torna-se curioso salientar, que o que denominamos hoje de identidade profissional, já recebeu outras nomenclaturas, tais como corporações, ofícios, carreiras e ocupações 6, ao longo do seu percurso histórico. (KUHN, 2016). Assim as identidades "são construções resultantes do processo de socialização, humanização e de intersubjetivação, contexto em que o social e o individual, eu e outros, negociam atribuições." (KUHN, 2016, p. 83). Assim, a identidade profissional também é construída pelo que é comum, mas também pelo que diferencia as profissões.

No contexto da modernidade, o mundo produtivo demanda um novo perfil para a formação do trabalhador e com isso, segundo Kuhn, há a "emergência de novas identidades individuais, sociais e profissionais." Além disso, afirma que há indícios teóricos apontando que "a especialização do trabalho é uma das marcas indistintas da modernidade, é, também, sinônimo de progresso, o que demanda a configuração de novas identificações profissionais." (KUHN, 2016, p. 108). Colaborando à reflexão, Dubar (1997, p. 128) afirma que "uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada." Tal fenômeno se justifica, pois a partir das décadas finais do século XVIII e séculos subsequentes, há uma "crescente exigência de especialização (formal e técnica), bem como pelo crescimento da oferta de instituições de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Para maior entendimento sobre cada uma das nomenclaturas, indica-se a leitura da obra "A socialização: construção das identidades sociais e profissionais" de Claude Dubar (1997).

formação profissional que crescem em todas as sociedades." (KUHN, 2016, p. 109). Justifica assim.

[...] de modo simples, uma das características que se apresenta de imediato à profissionalização é a sua institucionalização. Ou seja, a constituição de um corpo de conhecimentos sistemáticos (teóricos) a serem adquiridos, bem como um saber técnico/prático para quem pretende exercer determinada profissão. (KUHN, 2016, p. 109).

Kuhn (2016, p. 109-110) compreende que este contexto é envolto numa "perspectiva positivista e funcionalista da sociedade e de suas organizações", pois o "indivíduo desempenha um papel socialmente útil. [...] Portanto, a cada indivíduo cabe desenvolver as suas potencialidades e assumir seu lugar na organização social." Nesse cenário "a profissão ou uma determinada atividade profissional está estreitamente articulada com o desempenho de uma determinada tarefa produtiva reconhecida socialmente." (KUHN, 2016, p. 111). Nas identificações funcionalistas as identidades profissionais são mais rígidas, fortemente reprodutivas e com pouco mobilidade.

Sem a intenção de estender o estudo sobre identidade profissional, remeto-me a educação moderna e o contexto de sua profissionalização. Os estudos de Kuhn (2016, p. 115) afirmam que o "o papel desenvolvido pelas instituições formais de ensino no processo de profissionalização não pode ser negado, especialmente em nossos tempos em que a diplomação e a certificação se constituem em prerrogativas para ingressar no mundo do trabalho," estando então, cada vez mais presentes na formação dos sujeitos, constituindo um dos meios para o desenvolvimento profissional. Ou seja, institucionalizamos a formação e a identidade profissional.

Assim, compreende-se que "a identidade profissional do professor é uma construção histórica, portanto, marcada pelas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas, etc." (KUHN, 2016, p. 124). De fato, como acrescenta o autor, "falar em identidade de professor em nossos tempos é uma tarefa complexa, além desses desafios, requer ter presente que essa traz as marcas indeléveis de nossa tradição educativa e escolar." (Ibidem). Portanto, parte-se do pressuposto de que a identidade social, profissional e docente possui elementos afins em sua constituição. Reconhece-se, hoje, que a identidade docente, além da tradição, dialoga com as diferenças e as especificidades de cada ambiente de exercício.

#### 2.3 Identidade docente

A identidade docente vem sendo amplamente discutida através de estudos e pesquisas na área da formação de professores, em razão das mudanças ocorridas na educação a partir das últimas décadas do século XX. (CAMPOS, 2008). Neste sentido, "a profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade." (PIMENTA, 2009, p. 18). No que diz respeito à educação infantil, o cenário se fortalece quando da sua inclusão como constituinte da primeira etapa da educação básica, buscando-se assim, constituir a identidade docente voltado à atuação com crianças da creche e pré-escola que passam a integrar os espaços coletivos de educação e, por isso, demanda professoras que atendam suas necessidades e peculiaridades da faixa etária.

Pesquisadoras que discutem a identidade docente na educação infantil, tais como Campos (2008) e Pimenta (2009), apontam que as especificidades e características desta faixa etária são fundamentais para a definição de uma identidade docente. Segundo Pimenta (2009), a identidade do professor perpassa a questão dos saberes que configuram a docência. Isso requer às professoras, uma formação que garanta o domínio dos muitos saberes necessários à sua atuação com a criança pequena. Neste sentido, os currículos das instituições formadoras de professores têm avançado em melhorias e ganhando qualidade com as conquistas legais e documentos orientadores que se têm legitimado nos últimos anos (CF 1988; ECA 1990; LDBEN 1996; DCNEI 2010 e BNCC 2017), buscando garantir uma formação efetiva, que contemple as especificidades que a educação infantil requer.

Pimenta (2009, p. 18) compreende que "a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado." Desse modo, além das especificidades da atuação com as crianças pequenas, a identidade diz muito também do espaço que a professora trabalha. Ou seja, uma professora que atua em dois espaços educacionais pode apresentar traços identitários diferenciados próprios para cada um dos espaços, pois a equipe diretiva, a relação com os colegas professores, as crianças, os funcionários da instituição, os ambientes, a comunidade, etc, podem incidir na forma de desenvolver a docência. Assim, o vínculo construído no espaço interfere na constituição identitária da professora para aquele determinado espaço coletivo de educação.

Nas palavras de Pimenta (2009, p. 19), uma identidade profissional se constrói "a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas." Isso permite afirmar que a identidade docente é sempre inacabada. A professora de educação infantil constrói e reconstrói sua identidade docente nas múltiplas interações que acontecem nos espaços coletivos da educação diária e mais,

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2009, p. 19).

A autora reafirma que a identidade docente assume a pessoalidade do professor, pois está correlata às suas atividades do cotidiano. Oliveira (2011, p. 30) concorda e faz referência a professora de educação infantil e reitera que "[...] não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas." Oliveira acrescenta dizendo que a formação "não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional."

Neste sentido, "falar de identidade profissional na área da educação infantil significa falar da identidade de um campo de atuação profissional, da luta política e da produção do conhecimento que vem se estruturando no Brasil." (OLIVEIRA, 1976, p. 44). A educação infantil é um campo de atuação historicamente novo, em termos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, lhe confere o título de primeira etapa da educação básica, o que impulsionou os estudos e as pesquisas nessa área e exigiu a reorganização dos currículos formativos dos professores, o que se vem buscando há pouco mais de duas décadas de sua aprovação.

Assim, as identidades das professoras de educação infantil "constituem-se no jogo dialético entre indivíduo e sociedade. São construídas nas relações sociais, incluindo processos de identificação, no interior dos quais ocorre, também, a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade." (OLIVEIRA, 1976, p. 44). De fato, "os

programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais" (SILVA, 2011, p. 209), ou seja, o que os identifica e os diferencia de outras etapas de docência. Isso requer estudos e pesquisas acerca das vivências e das experiências das educadoras das diferentes etapas da educação infantil, pois tal conhecimento permite mobilizar e fomentar a formação inicial, contemplando também os saberes oriundos da prática pedagógica. "Isso porque, é somente por meio da problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados a transformarem ou potencializarem as suas ações." (SILVA, 2011, p. 209). Ou seja, também se sentem pertencentes ao currículo formativo ao passo que constroem sua própria identidade docente.

#### 2.4 Os saberes da docência

O tema central desta dissertação, como já explicitado, são os saberes da docência específicos das professoras de educação infantil. Ou seja, busca abordar e identificar as especificidades dos saberes que emergem da complexa tarefa que é a docência com as crianças bem pequenas. A professora no percurso de sua formação acadêmica adquire um conjunto de saberes teórico-práticos importantes à sua atuação profissional. Por vezes, os mesmos apresentam lacunas ao ambiente escolar em que atua, ora por falta de aprofundamento, ora por não ter sido contemplado no seu currículo formativo. Acredita-se então, conforme Tardif (2003), que a prática propicia o desvelamento de muitos desses saberes, pois eles são mobilizados por meio da ação pedagógica. Corroboram esse pensamento Maia, Bizerra e Santos Filho (2016, p. 2) ao afirmarem que

É nessa experiência do ato de ensinar que o docente irá fazer, validar, negar, ressignificar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber, saber-fazer e saber-ser.

Antes de avançar nas reflexões, torna-se necessário conceituar "saber" para que oriente com mais clareza a abordagem. Tardif (2003, p. 60) compreende por saber o conjunto de "conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes falado de saber, saber fazer e de saber-ser", e que

ocorrem, neste caso, cotidianamente nas minúcias do trabalho docente da professora de educação infantil.

Por compreender que os professores em sua prática pedagógica articulam e mobilizam diversos tipos de saberes, Tardif afirma (2003, p. 113) que esses "são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas." Propõe ainda "considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho." Há tipologias de saberes já construídos por diferentes autores considerados importantes para o exercício da docência. A breve história da educação infantil requer que muitos dos saberes das professoras precisam ser desmistificados aos olhos dos profissionais e das universidades que as formam. O desvelamento desses saberes servirá de subsídio para a formação dos novos profissionais e dos que já atuam com as crianças bem pequenas.

Portanto, "o saber pedagógico<sup>7</sup> é o saber que a professora constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. Para Azzi, (2009, p. 43) é o "saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua." Envolve diversas fontes de conhecimento e aprendizados para elaborar sua ação pedagógica orientada por diferentes saberes fundamentados no percurso de sua formação inicial e ao longo de sua atuação prática. Assim "a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento." (AZZI, 2009, p. 43).

Em nossa tradição formativa, a formação docente pautou-se na aprendizagem de um modelo transmissivo e intelectualista (escola tradicional) e de um modelo pragmático/instrumental (tecnicismo), que marcam a docência até nossos dias. Ou seja, os saberes dos professores baseavam-se ora no domínio dos saberes intelectuais, ora na competência pedagógica e técnica para a transmissão de conhecimentos elaborados por outros grupos. (TARDIF, 2013).

A partir dos anos de 1970 e 80, com as teorias crítico-reprodutivistas, o construtivismo, o sociointeracionismo, entre outros movimentos pedagógicos reflexivos, trouxeram inúmeras interrogações e contribuições à formação de professores. As teorias críticas reprodutivistas ajudaram a explicar o fracasso escolar, a expor o caráter dualista da

.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup>"Ao usar a expressão "saber pedagógico" para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação." (AZZI, 2009, p. 44).

escola, bem como a condição reprodutora de desigualdades sociais da escola. (PIMENTA, 2009). Ao final dos anos de 1980 e década de 90, os estudos acerca das aprendizagens, bem como sobre as práticas docente provocadas pelas teorias construtivistas interrogam os processos de ensino e aprendizagem, à formação inicial e à continuada do professor. Nesse cenário, lançam-se novos olhares à identidade profissional do professor, ou seja, para os saberes que configuram à sua docência. Entre os debates sobre a formação está o de "ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência." (PIMENTA, 2009, p. 17).

Esta subseção apresenta os saberes docentes segundo a tipologia de Gauthier et al. (1998), Pimenta (2009) e Tardif (2013). O intuito é inventariar os saberes docentes sugeridos pelos autores como requisitos à docência. Esse inventário será importante para posteriormente indiciar as especificidades dos saberes presentes no trabalho das professoras de Educação Infantil, constituintes de sua identidade. Discutem-se, neste momento, os saberes docentes teoricamente constituídos nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Ambos os pesquisadores entendem que a identidade das professoras é construída a partir da amálgama de saberes teóricos, práticos e experienciais.

Nos estudos realizados por Gauthier et al. (1998) na obra "Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente", os autores elaboram saberes necessários ao ensino e que serão apresentados na sequência. Acreditam que "basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no 'bom senso', na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério." E acrescentam que podem até revelar certa realidade, porém impedem "a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino." (GAUTHIER, et al. 1998, p. 28).

Neste sentido, Gauthier et al., (1998, p. 29) apresentam seis saberes requeridos para o ensino "a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira a professora mobiliza esses saberes." São eles: (1) saber disciplinar; (2) saber curricular; (3) saber das ciências da educação; (4) saber da tradição pedagógica; (5) saber experiencial; (6) saber da ação pedagógica.

Quadro 1 – Saberes docentes na perspectiva de Gauthier et al. (1998).

Quadro 1 – Saberes docentes na perspectiva de Gaudinei et al. (1996).		
Saber disciplinar	<ul> <li>Produzido pelos pesquisadores e cientistas.</li> <li>Correspondem às diversas áreas do conhecimento.</li> <li>Estão estruturados em formas de disciplinas.</li> <li>Conhecimento do conteúdo a ser ensinado.</li> <li>Conhecimento sobre a matéria.</li> <li>Saber da ação pedagógica produzido pelo professor no ensino de sua disciplina.</li> </ul>	
Saber curricular	<ul> <li>Saberes produzidos pelas ciências que a escola seleciona, organiza e transforma em um corpus que será ensinado.</li> <li>Conhecer o programa para planejar e avaliar.</li> <li>Conhecer a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto real de ensino.</li> </ul>	
Saber das ciências da educação	<ul> <li>Saberes adquiridos pelo professor durante o processo de formação ou em seu trabalho (conhecimentos profissionais).</li> <li>Conjunto de saberes a respeito da escola.</li> <li>Saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.</li> </ul>	
Saber da tradição pedagógica	<ul> <li>Ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo.</li> <li>Pedagogia baseada na ordem dos Irmãos das Escolas Cristãs e dos Jesuítas.</li> <li>Representação da escola que cada um possui antes de fazer um curso de formação de professores.</li> <li>Concepção prévia do magistério existente entre os alunos na formação inicial.</li> <li>O saber da tradição será adaptado e modificado pelo saber experiencial, que será validado ou não pelo saber da ação pedagógica.</li> </ul>	
Saber experiencial	<ul> <li>Experiência e hábito.</li> <li>Muitas experiências permanecem confinadas ao segredo da sala de aula.</li> <li>Saberes feitos de pressupostos e de argumentos sem verificação por meio de métodos científicos.</li> </ul>	
Saber da ação pedagógica	<ul> <li>É o saber experiencial dos professores testados em pesquisas em sala de aula, que podem vir a ser testados e virar regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.</li> <li>Na pedagogia, em grande parte, o saber do professor não é comprovado sistematicamente.</li> <li>O professor, por si só elabora truques que funcionam ou acredita funcionar. Uma espécie de jurisprudência particular, onde os saberes se perdem quando deixa de exercer o ofício.</li> <li>Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.</li> </ul>	

Fonte: autora (2020).

Pimenta (2009) apresenta no livro "Saberes pedagógicos e atividade docente" três saberes necessários ao exercício da profissão professor: (1) saberes da experiência; (2) saberes do conhecimento e (3) saberes pedagógicos. A autora parte do pressuposto que a formação de professores deva usar como ponto de partida e de chagada a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Assim, será possível articular e traduzir novos saberes, bem como evidenciar novas práticas. (FUSARI apud PIMENTA, 2009). Reitera Pimenta (2009, p. 18) que

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes, valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Portanto, a prática docente e pedagógica permite articular saberes e também elaborar novos. Esses saberes mobilizados na docência são elementos constitutivos da identidade da professora e, como tal, constituem também suporte às licenciaturas à formação de professores. A seguir, o quadro que apresenta os três saberes considerados necessários à docência na perspectiva de Pimenta (2009).

Quadro 2 – Saberes docentes na perspectiva de Pimenta (2009).

Saberes da experiência	<ul> <li>Oriundos até mesmo antes da formação inicial.</li> <li>Das experiências socialmente acumuladas.</li> <li>Da formação obtida em nível médio, no magistério.</li> <li>Obtidos no cotidiano docente por meio da ação-reflexão e interação com seus pares.</li> </ul>
Saberes do conhecimento	<ul><li>Saberes específicos das licenciaturas.</li><li>Relacionados aos conteúdos ministrados.</li><li>Saberes da disciplina, ou seja, do currículo.</li></ul>
Saberes pedagógicos	<ul> <li>São os saberes que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade pelo professor, da forma didática.</li> <li>Envolve técnicas para ensinar e motivar o aluno no processo de aprendizagem.</li> <li>Refere-se aos saberes científicos do trabalho pedagógico.</li> </ul>

Fonte: autora (2020).

Embora crescente, ainda "há poucos estudos e obras consagrados aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação." (TARDIF, 2013, p. 32). Além disso, "o saber docente é formado por vários

saberes provenientes de diferentes fontes." (TARDIF, 2013). É justamente no enlace da prática cotidiana docente que se anunciam os saberes específicos da docência na educação infantil – os existentes ou saberes a serem inventariados. Assim, cada época, cada contexto histórico, político e social, demanda competências e habilidades, requeridas pelo seu tempo. Tardif (2013, p. 35) anuncia que "todo saber, mesmo o "novo", insere-se numa duração temporal, que remete à história de sua formação e de sua aquisição." Por isso, discutir a formação docente e repensá-la requer diálogo com a tradição e as novas demandas do tempo.

Tardif (2013) apresenta os saberes docentes como plurais e acredita que se constituem pela formação profissional, pelos saberes disciplinares, pelos saberes curriculares e experienciais. Esses quatro saberes docentes são discutidos em seu livro "Saberes docentes e formação profissional." A seguir, o quadro que caracteriza brevemente o conjunto de saberes propostos por Tardif (2013).

Saberes da formação profissional	<ul> <li>Decorrem das ciências da educação e da ideologia pedagógica.</li> <li>Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.</li> <li>O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.</li> <li>A articulação entre as ciências humanas e da educação e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores.</li> <li>Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.</li> <li>Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação.</li> </ul>
Saberes disciplinares	<ul> <li>Saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária.</li> <li>Integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua.</li> <li>Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento.</li> <li>São transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.</li> <li>Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.</li> </ul>
Saberes curriculares	<ul> <li>Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados.</li> <li>Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.</li> </ul>
Saberes experienciais  Fonte: autora (2020)	<ul> <li>Saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.</li> <li>Oriundos da experiência e são por ela validados.</li> <li>Incorporam-se à experiência dos sujeitos e grupos sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saberser.</li> <li>Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.</li> </ul>

Fonte: autora (2020).

Tardif (2013, p. 48) após apresentar e conceituar os quatro saberes docentes, discute que os professores quando apresentam limites no domínio dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, tal condição os leva a tentar "produzir saberes através

dos quais ele compreende e domina na sua prática." Nessa situação, os professores quando interrogados, a maioria acredita fazer uso dos saberes práticos ou experienciais. O que caracteriza esses saberes apontados pelos professores, "é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados." Para esclarecer, Tardif (2013, p. 48-49), conceitua os saberes experienciais como

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Para o autor, os condicionantes que elevam esta categoria a condição de saber têm a ver com o *habitus*, que se transformam em "macetes" na docência e/ou traços da "personalidade profissional." Conforme Tardif (2013, p. 49-50) os saberes da experiência "[...] se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano." É importante considerar que a professora exerce a docência em um contexto e este é repleto de "[...] símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência", que acabam produzindo saberes para o desafio cotidiano do professor.

Compreender a identidade docente é fundamental para reconhecer as especificidades docentes implicadas nas diversas etapas da educação. O processo identitário docente é envolto de saberes, apresentados nesse primeiro movimento. Há outros pesquisadores que discutem os saberes docentes que fundamentam à docência, contudo, eles acabam sendo reiteradamente repetidos.

# 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A profissão docente se instituiu por diferentes razões e contextos históricos, o que demarca também o perfil da professora e lhe atribui diferentes conhecimentos necessários à sua atuação profissional. No Brasil, estudos e pesquisas de (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006; KRAMER, 2008; CAMPOS, 2009; PIMENTA, 2009; BARBOSA, 2010; OLIVEIRA 2010; AZEVEDO, 2013; OLIVEIRA et al., 2019) dentre outros, contribuíram para que se estruturasse o campo da formação inicial e continuada de professores como requisito obrigatório a uma educação de qualidade.

Segundo Oliveira et al. (2019), a educação infantil foi impulsionada no Brasil no final do século XX, após a conquista da Constituição Federal de 1988 que garantiu o direito às crianças de serem atendidas em creches e pré-escolas. Posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma e confere o direito à educação de forma pública e gratuita a todas as crianças. Neste cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 avança ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Desde então, a educação infantil vem se configurando e se consolidando como um espaço próprio de atuação, com saberes que constituem referência à prática docente e características que garantam especificidade a cada etapa de formação.

Inicialmente, da figura de professora de crianças ainda não escolares não se cobrava o domínio e habilidades específicas para atuar na educação infantil. Como veremos, sua imagem era constituída por mulheres, mães, cuidadoras, dona de lar, que se ocupavam do papel de cuidar as crianças pequenas. Entendia-se que esses sujeitos não demandavam muitos saberes. Bastava gostar de crianças e lhe oferecer cuidado, alimentação e higiene, que era o suficiente. Na literatura da área essa perspectiva de educação dos pequenos era denominada de assistencialista. (OLIVEIRA et al., 2019). No cenário das lutas pelos direitos feministas, quanto à reivindicação pela educação das crianças pequenas, a formação das professoras de educação infantil recebeu destaque, (OLIVEIRA et al., 2019) o que requer compreender historicamente o percurso da formação das professoras para se chegar às especificidades da docência na educação infantil.

No movimento que segue apresenta um breve histórico da formação dos professores, sobretudo a constituição do espaço da educação infantil na educação brasileira e busca compreender os muitos modos de fazer e ser docente nesta faixa etária. São muitos os

desafios enfrentados pela docência na educação infantil, principalmente a partir do século XXI, o que traz novas proposições e exigências à formação para quem trabalha com a idade de 0 a 5 anos e 11 meses.

# 3.1 Ser professora de educação infantil: contexto histórico e legal

Para entender o cenário docente da educação infantil torna-se importa compreender as diversas etapas da constituição deste campo de atuação, que propriamente se afirmou como direito e garantia das crianças nas últimas décadas. Esta etapa da educação básica ainda vem se constituindo: de um lado pela especificidade de cada etapa da infância e de outro pela especificidade da docência e dos saberes específicos de cada faixa etária. Estudos e pesquisas que buscam discutir essa efetivação serão abordados nesta seção.

Até meados do século XIX não existia atendimento de crianças em instituições comunitárias como creches, parques infantis ou jardins de infância no Brasil. (OLIVEIRA et al., 2019). Com "o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a Proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico do país", (OLIVEIRA et al., 2019, p. 19) tem-se um movimento intensificador com vistas ao atendimento das crianças pequenas.

O desejo de construir uma nação moderna pelas elites políticas impõe novos preceitos educacionais, também dirigidos à construção dos jardins de infância, pois até então, os maiores investimentos educacionais da época estavam voltados para o ensino primário. (OLIVEIRA, et al., 2019). Contudo, as primeiras compreensões davam conta de que os jardins de infância eram para atender as crianças mais pobres, com fins de caridade, de assistência. Não se cogitava oferecer jardins de infância aos mais afortunados, de modo privado. (OLIVEIRA et al., 2019). Isso se confirma, pois "foram criados em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas. Apenas alguns anos depois, em torno de 1896, criam-se os primeiros jardins de infância públicos." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 19).

A partir do século XX, "a estrutura familiar tradicional e as concepções e formas de cuidado das crianças pequenas sofreram profundas modificações devido à intensificação da urbanização e da industrialização." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 20). Esse movimento de crescimento do operariado ganha força e há demanda pela contratação de mulheres nas

fábricas. Assumir o trabalho fora de casa as levou a lutar e exigir seus direitos e também de ter garantida a guarda e atendimento de seus filhos durante a jornada de trabalho em locais coletivos e seguros. Assim, em 1919, o governo instituiu o Departamento da Criança, que prestava assistência à infância, o que constituiu um grande marco político da época, contexto em que "as reivindicações operárias foram sendo canalizadas para o estado e atuaram como forma de pressão para que os órgãos governamentais criassem creches, escolas maternais e parques infantis." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 20).

O ideário de creche da década de 1920 e 30 era estritamente assistencialista. Segundo Oliveira (2019, p. 20), "[...] alguns centros urbanos que se industrializavam em nosso país não dispunham de infraestrutura urbana, como saneamento básico, moradias, etc., sofrendo o perigo de constantes epidemias, [...]." Tudo isso demandava dos governantes que buscassem soluções práticas para a situação precária de vida. Nesse cenário idealizava-se que "[...] a creche seria um dos paliativos defendidos por médicos preocupados com as condições de vida da população operária, em geral moradora de ambientes insalubres."

À discussão sanitarista, outros debates agregam-se ao cenário, visto que "o prestígio dado ao discurso médico foi sendo modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 20). Assim, as creches e parques infantis constituíam ambientes sociais que visavam à segurança, à saúde, à alimentação das crianças pequenas, bem como, espaços de prevenção da marginalidade e da criminalidade.

Acerca das creches, até meados da década de 1950, manteve-se o discurso dos governos e elites operárias como instituições destinadas a manter a promoção à saúde e a segurança das crianças. Amplia-se de modo significativo os espaços oferecidos em vista da crescente participação das mulheres no mercado de trabalho. Segundo Oliveira (2011, p. 101), desde o início do século XIX, até a década de 1950, "o trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças." Todavia, era evidente a diferenciação dos espaços ocupados pelas crianças. Os abastados mantinham-se em jardins de infância e os menos favorecidos eram mantidos em creches e parques infantis. Viveu-se por longo período

uma disparidade na garantia de acesso e qualidade do trabalho com as crianças em espaços coletivos.

O contexto sociopolítico e econômico que vigorou ao final da década de 1950 e início dos anos 60, possibilitou um avanço significativo para a educação. Em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/1961, a qual coloca as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino. Porém, esse marco ainda não garantia práticas educativas específicas no atendimento de crianças pequenas, mas possibilitou que novos olhares fossem lançados a essa etapa formativa.

As crianças que recebiam atendimento nas pré-escolas, décadas de 1970 e início da de 80, eram orientadas sob a perspectiva de uma "educação compensatória<sup>8</sup>", ou seja, voltada à preparação para a sua escolarização no ensino fundamental posterior. Logo, o exercício da docência das crianças pequenas não se diferenciava das chamadas séries iniciais, mais propriamente as séries de alfabetização das crianças escolares. Críticas a esse modelo compensatório são referidos por Oliveira (2019, p. 23) e outros:

Sob a influência dos discursos feministas então circulantes nos grandes centros urbanos, a pressão da nova população de mães era por um trabalho pedagógico que fugisse não só das perspectivas higienistas e custodiais em relação aos filhos, em especial nas creches, como das orientações que buscavam aplicar, na educação dos menores, modelos tirados da tradição da escola fundamental.

Com o crescimento dos espaços de creches, jardins de infância e classes pré-primárias do período, os ideais da educação infantil também sofreram alterações. Passou-se a compreender que a educação da criança fora de casa, em ambientes coletivos, merecia "[...] um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena, com destaque à criatividade e à sociabilidade." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 24). Contudo, no percurso desse renovado discurso educacional, ainda prevaleciam práticas compensatórias e de assistência, dentre eles, "os programas assistenciais de baixo custo que foram implementados, como as mães crecheiras, os lares vicinais<sup>9</sup>, creches domiciliares ou

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Educação compensatória, segundo Duarte (1986, s.p.), é o "[...] conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social."

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> "As creches domiciliares existem em várias regiões, com denominações diferentes. No Rio Grande do Sul chamam-se Lares Vicinais," e que "geralmente são organizados em comunidades de baixo poder aquisitivo, com vistas a atender às crianças das mães que trabalham fora." (BONAMIGO, 1984, p. 35). Em suma, são espaços não-escolares que que geralmente um grupo de mulheres de baixa escolaridade se ofereciam para trabalhar ou

creches-lares, mostraram ser alternativas emergenciais e inadequadas, devido à precariedade com que eram, em geral, realizadas." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 24). Até existiam algumas creches comunitárias, que tentavam realizar trabalhos "pedagógicos" que valorizavam a cultura, mas eram poucos e atendiam a camada privilegiada da sociedade, o que desfavorecia ainda mais as famílias pobres. Vivia-se realmente entre o dito e o não dito na lei, com instituições, poucos recursos financeiros e sem garantia de acesso para todas as crianças das mais diferentes classes sociais.

As mães diante da necessidade de trabalhar para trazer e manter o básico à família obrigava-se a aceitar o que lhe era oferecido à educação dos filhos, mesmo sendo um direito. Neste período, década de 1970 e 80, a educação pré-escolar se orientava sob a perspectiva da escolarização. Contudo, ao final de década de 1980 configurou-se um cenário promissor, contexto em que se expande a municipalização da educação infantil. (OLIVEIRA et al., 2019). Neste percurso, os estudos e pesquisas voltados a essa etapa da educação já davam conta de que era preciso além da assistência, assegurar atividades pedagógicas voltadas às aprendizagens da criança:

Discussões de pesquisadores em Psicologia e Educação sobre a importância dos primeiros nos de vida do desenvolvimento da criança propiciaram algumas mudanças no trabalho então proposto pelos discursos oficiais, com a valorização de atividades pedagógicas mais sistematizadas, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a existir. (OLIVEIRA et al., 2019, p.25).

Educadores e pesquisadores questionavam a necessidade de unir esforços em seu trabalho para amenizar as desigualdades sociais, oferecendo o mesmo serviço a todos, buscando também direcionar práticas pedagógicas para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças pré-escolares. Para contribuir à efetivação dessas práticas visou-se a políticas públicas que fomentassem e norteassem as ações a serem desenvolvidas. Então, nesse período, houve a aprovação da Constituição Federal de 1988, resultado das lutas pela democratização do país. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a creche e a pré-escola como um direito das crianças e um dever do estado e a ser cumprido pelos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2011). À luta pela educação, articulada a outras demandas sociais de crianças e adolescentes, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8.069/1990.

Na década de 1990 acentuam-se os estudos e pesquisas com vistas ao cuidar e educar. Esse marco educacional passa a ter destaque e ganha força nos espaços educativos com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990, que reconhecem o direito social da criança pequena, apontando para a superação do caráter assistencialista, que historicamente orientou seu atendimento e "[...] atribuindo-lhe caráter único de Educação Infantil." (AZEVEDO, 2013, p. 78). A essas leis agregam-se outras. Para Martins Filho (2020) elas corroboram que as crianças passam a ter garantido seu direito à educação e ao cuidado como binômio indissociável e eixo norteador da docência na educação infantil. E acrescenta: "essa tendência impulsiona a definição de uma pedagogia com especificidades para a Educação Infantil, traçando diferenças essenciais – de ampla repercussão – entre o trabalho docente de creche/pré-escola e o da escola do Ensino Fundamental." (MARTINS FILHO, 2020, p. 31).

O reconhecimento da educação infantil em suas especificidades potencializa o estudo e pesquisas na perspectiva de construção de uma educação infantil de qualidade. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDBEN n.º 9.394 de 1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, inclui em seu texto o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), o que constitui a etapa denominada de educação infantil. Nesse cenário novos debates surgem em torno do atendimento à criança pequena, com vistas ao seu desenvolvimento integral, propondo rupturas na tradição assistencialista da área. Ampliam-se, portanto, as discussões em âmbito nacional sobre a educação e, neste contexto, sobre a educação infantil, sobretudo as especificidades educacionais e pedagógicas da etapa e acerca da docência nessas instituições.

Conforme Oliveira e outros (2019, p. 27), às instituições de educação infantil "[...] devem propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativa em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças." Além disso, espera-se dessas práticas "que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais", como anunciado.

No enredo da luta pela conquista de uma educação infantil de qualidade no âmbito das políticas educacionais, destaca-se o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil – DCNEI, regida pelo Parecer CNE/CEB n.º 20 de 2009¹0 e a Resolução CNE/CEB n.º 05/09. Nesse movimento entram em foco as propostas para a educação infantil, conferindo-lhe autonomia e espaço para essas formularem suas orientações para conduzir a faixa etária que compreende a creche e a pré-escola (atualmente 0 a 5 anos e 11 meses de idade). Nas palavras de Oliveira e outros (2019, p. 28), "as diretrizes apresentam uma definição de currículo e princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as idades." Apresentam objetivos e bases para a organização curricular da educação infantil, que "devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias." (OLIVEIRA e al., 2019, p. 29).

As legislações citadas e referenciadas anteriormente (LDBEN, ECA, Constituição Federal de 1988, DCNEI), são apenas algumas, dentre um montante de outras legislações, normativas e materiais existentes. A seguir, apresentam-se (Quadro 4) materiais redigidos à educação infantil, todos elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC entre os anos de 2009 e 2019 (período encontrado). Os documentos<sup>11</sup> fornecem subsídios importantes para refletir sobre a docência com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Quadro 4 – Documentos à educação infantil elaborados pelo MEC nos anos de 2009 a 2019.

<del>Quadi</del> 0	2 ocumentos a caucação infantir cacoracos pero 1,120 nos anos ac 2009 a 2019.	
ANO	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	
2009	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil	
2009	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais	

O Parecer CNE/CEB n.º 20 de 2009 traz de forma clara e objetiva a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Já a Resolução CNE/CEB n.º 05/09 expõe na íntegra as DCNEI a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. As Diretrizes articulam-se com as 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 na área, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Os arquivos podem ser acessados para leitura na íntegra na página do Ministério da Educação (MEC) na área que compete à Educação Infantil, através do link: <a href="http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil">http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil</a>.

	das Crianças
2011	Deixa eu falar!
2011	Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
2012	Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo
2012	Brinquedos e Brincadeiras de Creche
2012	Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais
2012	Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
2013	Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
2013	Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância – (produto 2)
2013	Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância – (produto 3)
2013	Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil
2014	Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da Política
2014	Educação Infantil - os desafios estão sendo postos e o que estamos fazendo?
2014	Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações
2014	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural
2015	Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas
2015	Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a Partir da Avaliação em Contexto
2015	Território do Brincar: Diálogo com Escolas
2015	Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil
2015	Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: Dilemas e Perspectivas
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2018	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
Fonte: aut	ora (2021)

Fonte: autora (2021).

De modo geral, as publicações anunciam diretrizes, documentos e dados e também divulgam elementos teóricos produzidos por pesquisadores brasileiros de renome na educação, sobretudo da educação infantil. Nesse sentido, com a intenção de assegurar uma educação infantil de qualidade, as instituições devem assegurar "sua especificidade garantida

em relação ao seu caráter pedagógico e à formação dos profissionais que nela atuam." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 28). Convém ressaltar, mesmo que as legislações e diretrizes orientam a superação do caráter compensatório da educação infantil, ainda existem, creches assistenciais, ambientes que primam pelo brincar, pela higiene e a alimentação das crianças, sob o cuidado de pessoas leigas e não propriamente de profissionais educadores especializados. Essa forma de garantir cuidado e proteção às crianças pequenas fora do ambiente familiar ainda persiste, vista a não obrigatoriedade da frequência das crianças em creches (até 3 anos de idade). É comum existirem espaços educativos formados por diversos profissionais, sem haver necessariamente o atendimento integral da criança, em ambientes coletivos planejados para elas e com professoras qualificadas.

Os novos olhares dirigidos à criança e à educação infantil pelas políticas educacionais, pelos estudos e pesquisas da área, tornaram possível compreender os infantes como sujeito de direitos, que se desenvolvem por meio de interações e brincadeiras, que exploram o mundo a sua volta de modo potente e criativo. Oferecer espaços para práticas diversificadas e que complementam a ação das famílias, possibilita-lhes um leque de aprendizagens ricas e significativas, pois ela é co-construtora e produtora de cultura, como pondera Cohn (2005). Nesses cenários "ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura." (PARECER CNE/CEB nº 20, 2009, p. 06).

Esse olhar atento de cuidado e educação lançado às crianças, hoje, é uma das marcas da educação infantil. Antes vista como assistencialismo e saúde, hoje, têm-se garantido direitos à educação dos pequenos. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mãos de profissionais e professoras qualificadas, com saberes e conhecimentos específicos de cada faixa etária, propõe assegurar uma educação infantil de qualidade. Essa primeira etapa da educação básica, em termos de políticas públicas, é recente. Contudo, já apresenta definições e documentos norteadores importantes para auxiliar no processo de formação dos professores, bem como, nas práticas educativas. Há muito que ser conquistado na educação infantil, considerando a formação docente e as práticas educativas. Pimenta (2009) pondera que a formação continuada deve usar como ponto de partida e de chegada a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Pois só assim, será possível articular, traduzir novos

saberes e produzir novas práticas educativas. Na sequência discutem-se os saberes da docência específicos para a atuação na educação infantil.

# 3.2 Saberes da docência na educação infantil

A docência na educação infantil requer um profissional com uma pluralidade de saberes que constituem a especificidade de sua atuação com as crianças pequenas. Parte desses saberes é oriunda de sua formação inicial que lhe possibilita um conjunto de competências e habilidades para assumir um grupo de crianças e que o auxiliam diariamente em seu trabalho de cuidado e de educação. A formação inicial, de nível médio – Curso Normal ou superior em Pedagogia, contempla em seu percurso formativo diferentes saberes que, posteriormente na prática pedagógica são confrontados com novos olhares, se reconfiguram e são, sem dúvida, reconstruídos. Aos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial obrigatória agregam-se, ao longo da sua profissão, saberes da experiência que se complementam aos desafios da prática pedagógica.

Nesta subseção busca-se apresentar, por meio da literatura na área, os saberes da docência dirigidos à atuação das professoras na educação infantil. Para inventariar esses saberes recorreu-se a pesquisadores da área, tais como Altino José Martins Filho (2020), Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), Sonia Kramer (2011), Júlia Oliveira-Formosinho (2011), Maria Carmen Silveira Barbosa (2000; 2010), entre outros.

Escrever sobre a educação infantil é pensar propriamente no sentido de sua existência: o cuidar e o educar. Um complementa o outro, pois mesmo em pensadores clássicos, como Kant, Rousseau, Comenius, etc., isso é evidenciado. A luta pelo estreitamento desse binômio é permeada por grandes desafios. As políticas públicas efetivaram sua exigência em termos discursivos, mas no âmbito da prática muito ainda se tem a avançar. Compreende-se assim que as "práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena em creches e pré-escolas foram sendo modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas." (OLIVEIRA, 2011, p. 79).

A faixa etária de 0 a 3 anos<sup>12</sup> historicamente esteve atrelada às áreas da Assistência e da Promoção Social, assumindo características mais assistenciais e de guarda das crianças, o que diz respeito mais aos cuidados físicos, da saúde e da alimentação (GUIMARÃES, 2011). É preciso considerar o movimento histórico da educação infantil e como a mesma foi vencendo os desafios, conquistando espaços para chegar à concretização da educação infantil que têm-se hoje, ainda repleta de conquistas a serem feitas. Como reconhece Oliveira (2011, p. 79):

O exame da história da educação infantil tem evidenciado que a ideia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos debatidos a cada momento, constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças.

Kramer (2011, p. 118) corrobora o entendimento de Oliveira quando evidencia que a "educação infantil como direito se configura como conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira." Assim, pensar sobre as especificidades da docência na educação infantil é pisar em terreno que está se consolidando, compilando estudos e pesquisas teórico-práticos para conhecer melhor o seu campo de atuação. Nessa perspectiva, segundo Kishimoto (2011, p. 107), "desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil." Há que se compreender que exercer a docência na educação infantil é adentrar num campo relativamente novo, cheio de descobertas, que possibilita compilar estudos sobre a prática e à docência cotidiana da educação infantil.

Oliveira-Formosinho (2011) aborda em seus estudos quatro aspectos que justificam e respaldam que o trabalho na educação infantil se difere das demais áreas de atuação. Segundo ela, é possível dar singularidade à profissionalidade das educadoras de infância, trazendo: o primeiro (1°) especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena — globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Para a pesquisadora, "a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade."

-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Ressalta-se que na maioria dos estudos sobre a criança e a educação infantil, encontra-se o recorte de 0 a 3 anos, pois o recorte feito pela BNCC (2017) sobre os três níveis é recente e a partir de então passam a incorporar os novos estudos.

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 135). Ou seja, a criança é mais dependente nos aspectos físicos, emocionais e sociais, pois está em processo inicial de desenvolvimento. Sendo assim, há uma relação de

[...] dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção da vulnerabilidade da criança devido à sua tenra idade. [...] É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico. É um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que simultaneamente, fala desde cedo "cem linguagens. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 136).

De fato, a professora de crianças pequenas necessita de um saber fazer que reconheça estas características da primeira infância, o que demanda competências específicas em sua atuação profissional junto à educação infantil. O segundo (2°) aspecto reconhece a especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas — a abrangência do papel de educadora de infância. Para a pesquisadora, a educadora de infância desempenha uma diversidade de tarefas que muitas se assemelham a de outros educadores, mas na educação infantil somam-se a estas outras mais, o que a leva a ter um papel mais abrangente. Para complementar o que evidencia Oliveira-Formosinho, Katz e Goffin (1990, p. 197) já elencavam sete elementos que configuram a diferença entre esse profissional da primeira infância de outros educadores:

(1) Âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais; (2) A diversidade de missões e ideologias; (3) A vulnerabilidade da criança; (4) O foco na socialização; (5) A relação com os pais; (6) As questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança; (7) O currículo integrado, pois que nas suas próprias palavras "em princípio, quando mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função.

Nesse sentido, é inegável que a educação infantil contemple uma rotina que diga respeito aos cuidados de higiene, limpeza e alimentação, advinda dessa vulnerabilidade existencial discorrida anteriormente.

O terceiro (3°) aspecto apontado por Oliveira-Formosinho (2011) que diferencia à docência em etapas diferenciadas envolve a especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada numa rede de interações alargadas. A autora propõe uma espécie de tríade que o educador deve manter ao longo de sua profissionalidade, que envolve

o contato e diálogo permanente com a sua auxiliar de sala de aula; interação com psicólogos e assistentes sociais da instituição de ensino que atuam para as crianças pequenas; e também, o vínculo que deve manter constantemente com os pais e/ou família da criança. "Podemos assim dizer que a interacção, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 138). Não que os demais educadores não demandem essa tarefa, mas na educação infantil isso ocorre com mais intensidade e frequência.

Para finalizar os quatro aspectos abordados pela pesquisadora Oliveira-Formosinho (2011, p. 135), o quarto (4°) refere-se à especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância é uma profissionalidade baseada na "integração e nas interacções – entre o conhecimento e a experiência, entre as interacções e a integração, entre os saberes e os afetos". De fato, ser educador da criança pequena, requer compreender e reconhecer sua vulnerabilidade, estar rotineiramente em diálogo com outros profissionais envolvidos no processo educativo, além de interagir constantemente com a família da criança e buscar estreitar o vínculo afetivo com ela. Na compreensão da pesquisadora,

A globalidade da criança pequena acresce sua fragilidade, necessitando a criança de cuidados constantes como base para o seu desenvolvimento. Há na educação de infância uma interligação profunda entre educação e "cuidados", o que contribui igualmente para a abrangência do papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 139).

Diante dos argumentos elencados por Oliveira-Formosinho e contribuições de Katz e Goffin (1990), que ao final do século XX já sinalizavam avanços no papel desenvolvido pelos professores de educação infantil, é possível afirmar que a docência com as crianças é fundamentalmente plural, pois demandam muitos saberes. Atualmente, retorna o discurso acerca da especificidade de formação para o desenvolvimento profissional de docentes para a educação infantil, "[...] a partir do qual serão desenvolvidas todas as ações de ensino-aprendizagem que tenham como finalidade os saberes, as habilidades e as competências do profissional em formação para lidar com o desenvolvimento da criança." (LEITE, 2011, p. 194). Ainda, segundo o autor,

Sem dúvida, torna-se fator essencial a formação dos profissionais da educação infantil, quando a meta é a qualidade do atendimento dessas crianças. Somente uma consequente qualificação profissional dos educadores pode trazer competências e saberes necessários, capazes de alterar o cotidiano das instituições, revertendo em melhoria no desenvolvimento infantil. (LEITE, 2011, p. 194).

Em consonância com o autor, leituras e estudos na área, reiteram que hoje a formação dos professores, especialmente para a educação infantil, é palco de muitas conquistas legislativas e documentos que orientam e norteiam o trabalho docente, o que necessita, evidentemente, de organização e ser posto em contrapartida ao que se vem desenvolvendo nas escolas infantis. A universidade necessita dialogar constantemente com o cotidiano dos profissionais da educação infantil para repensar constantemente seu currículo e a formação oferecida. De fato, "a eficácia da educação infantil depende, em grande parte, de um quadro de profissionais altamente qualificados e fortemente motivados e compromissados para exercerem as novas competências postas pela legislação atual." (LEITE, 2011, p. 195). De acordo com Silva (2011, p. 210),

Somente conseguiremos constituir uma política efetiva de formação de profissionais para a educação infantil, tanto para a habilitação profissional quanto no que se refere à formação continuada, se as exigências formadoras se dispuserem a, efetivamente, dialogarem com as experiências dos sujeitos dessa formação. A relação educativa entre adultos e crianças está estabelecida nas práticas dos grupos como práticas culturais e é preciso considerá-la para que possamos dialogar entre si.

Enquanto se luta pela qualificação profissional inicial e continuada da professora de educação infantil é preciso reconhecer que muito já se avançou sobre as práticas compensatórias historicamente presentes no cuidado dos pequenos. Sustenta-se, hoje, saberes docentes específicos para atuar com as crianças pequenas nas escolas infantis. Pois essas escolas são espaços de vida coletiva, em que ocorrem os encontros das singularidades de adultos e crianças. Espaços de diálogos, brincadeiras, momentos de alimentação e higiene, enfim, de cuidado e educação. Ou seja, o que se compreende por criança, infância, concepções de desenvolvimento e aprendizagem, diferentemente do ambiente doméstico, marcam a especificidade do trabalho das professoras. Então, "nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas." (BARBOSA, 2010, p. 03). Ainda, segundo a autora

A escola, por meio de seus gestores e professores, tem o compromisso de construir relações com as famílias. As relações podem ser propiciadas por distintas formas de encontro, mais ou menos formais, em situações individualizadas ou coletivas que favoreçam a escuta e as trocas. [...] Assim, as famílias irão sentir-se valorizadas e

reafirmadas em sua função parental de responsáveis pela educação de seus filhos. (BARBOSA, 2010, p. 06-07).

É essencial que a professora estabeleça uma relação horizontal com a família e a escola, pois esta é mais uma especificidade que compõe o trabalho cotidiano da educação infantil. A LDBEN/96 traz em seu Art. 29 que a educação infantil, constituindo a primeira etapa da educação básica, tem dentre outras finalidades, também complementar a ação da família e da comunidade 13. Além disso, Barbosa (2010, p. 03) afirma que "as diretrizes apresentam a escola de educação infantil como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias." Por isso, é fundamental que a escola e a família mantenham o diálogo cotidiano e o compartilhamento de tarefas.

Em muitas situações há resistência por parte dos profissionais das escolas infantis, principalmente do professor, por ser responsável pela turma, em convidar a família da criança para participar das tarefas desenvolvidas pela instituição de ensino. Tal situação evita criar um vínculo rotineiro para conversar sobre a criança com a própria família, de forma a dar abertura para ouvir os seus pedidos e desejos. Porém, no entendimento dos pesquisadores é um trabalho que deve ser considerado como parte da rotina das instituições de educação infantil, para o melhor desenvolvimento da criança, pois é ela que "perde" em qualidade quando não buscam trabalhar essa relação. Conforme Barbosa (2010, p. 4), "as famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, co-autoras do processo educacional, pois é preciso sintonia quando se trata de educar uma criança pequena ou um bebê."

Outro aspecto importante para compor o quadro das especificidades da docência na educação infantil, diz respeito ao ambiente físico oferecido para as crianças, ou seja, o seu espaço de convivência na instituição infantil. Na visão de Barbosa (2010, p. 07), "[...] os ambientes têm uma linguagem silenciosa, porém potente. Eles nos ensinam como proceder, como olhar, como participar." Os estudos teórico-práticos têm lançado outro olhar a criança<sup>14</sup>, concebendo-a como rica, ativa, competente e co-construtora do seu conhecimento (COHN,

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN, 1996, artigo 29).

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Superou-se a ideia fragmentada de que a criança é um ser frágil, imatura e dependente a todo o momento do adulto.

2005), no entanto, os profissionais que a cuidam e a educam precisam oferecer espaços coletivos para que isso aconteça.

A professora de educação infantil comunga da ideia (ou ao menos deveria) de ter "uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada." (BARBOSA, 2010, p. 8). Sustenta-se que "os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança." (BARBOSA, 2010, p. 8). À professora e à instituição de educação infantil cabe dispor um espaço e um ambiente instigantes, desafiador, planejado que convide a criança a explorar, a criar, a "curiosar" e construir autonomia de forma 'natural'.

Ao falar de ambientes desafiadores entende-se que a sala de aula deve possibilitar à criança um ambiente de estímulo e de aprendizagem. É fundamental que "as crianças pequenas tenham contato diário com a luz do sol, o ar fresco e possam observar e interagir com a natureza. Acima de tudo, o espaço em que as crianças vivem tanto tempo requer ser prazeroso, bonito, relaxante, alegre." (BARBOSA, 2010, p. 08). As pesquisas reconhecem os benefícios da aprendizagem pela criança quando em contato com a natureza.

E o que falar do tempo? Barbosa (2010, p. 8) define perfeitamente: "[...] talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade [...]. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos." E para isso, o olhar da professora requer muita sutileza. (BARBOSA, 2010; MARTINS FILHO, 2020). Sutileza para reconhecer que o imprevisível faz parte, que o planejamento é flexível e que a escola, acolha as crianças pequenas diferentes, que se apresentam em diversos tempos, cada qual com seu "fuso horário", mas que todas, especialmente todas demandam delicadeza. Por isso, que se ouve tanto que a educação infantil é feita de afetos.

As crianças, diante dos contextos apresentados, "[...] têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar." (BARBOSA, 2010, p. 09). Por isso, a organização da jornada diária da criança na creche, "precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e também oferecer tempos de individualização e de

socialização" (BARBOSA, 2010, p. 09), elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

O cenário recente da pedagogia da e para infância surge como palco para apresentar novos desafios à educação infantil. Ela exige e sinaliza que há um corpo de conhecimentos específicos para o trabalho com crianças pequenas. Martins Filho (2020, p. 14) compreende que é preciso "desocultar o trabalho invisível e socialmente pouco valorizado das educadoras e dos educadores de infância." Ou seja, aos olhos da sociedade que frequentemente compreende a educação infantil como tempo de brincadeira, e, portanto, a professora só brinca, torna-se imperativo reconhecer que a criança aprende brincando! Os espaços coletivos infantis devem oferecer momentos de imaginação, faz de conta, brincadeiras, jogos, histórias, cantigas, por meio de ações livres e dirigidas, todas assumindo intencionalidade pedagógica, provocada pelo trabalho diário da professora.

Se despir da condição de professora, parece não possível. Professora é professora em todos os lugares, em qualquer tempo e espaço. Ele pode até sair da escola ao fim do seu horário de expediente, mas a sua identidade social é sempre demarcada como a professora Alice, a professora Maria, por exemplo. Professora é visibilidade, por isso sempre vive se constituindo enquanto docente e, para tanto, precisa ter autonomia para construir e defender seu espaço. Martins Filho (2020, p. 26) chama atenção para o fato de que "à forma pela qual o professor e a professora concebe, intenciona, organiza e executa seu fazer-fazendo da docência no decorrer da vida cotidiana subjaz uma concepção de criança, infância, educação e Educação Infantil", e isso é requisito à trajetória de formação acadêmica da professora.

Chama atenção o fato de que os Cursos de Pedagogia que formam os profissionais para atuarem na educação infantil utilizam o mesmo plano curricular para "formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional." (KISHIMOTO, 2011, p. 109). A autora ressalta que para dar conta da demanda, "o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos." (2011, p. 110).

Considera-se que, se os cursos de Pedagogia continuaram a formar profissionais para atuar em diversos espaços educacionais, em um curto período de tempo, haverão lacunas na formação docente da professora de educação infantil. Entende-se e defende-se que a educação

de 0 a 5 anos e 11 meses requer uma variedade de saberes para atuar com as crianças dessa etapa. De fato, avalia Kishimoto, "é preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico." (2011, p. 110). A pedagogia da infância, enquanto conceito aberto, reafirma a especificidade da docência na educação infantil, pois define "[...] gradativamente um conjunto de práticas e preceitos pedagógicos, que passam a orientar a docência e questões correlatas aos seus afazeres no decorrer da vida cotidiana." (MARTINS FILHO, 2020, p. 31). É esse conjunto de práticas e preceitos pedagógicos corresponde aos saberes docentes específicos à atuação na educação infantil. O autor identifica em suas pesquisas acerca das minúcias da vida cotidiana infantil que essas "muitas vezes são consideradas aparentemente sem importância e, por isso, menosprezadas e banalizadas." (MARTINS FILHO, 2020, p. 37).

Neste sentido, a educação infantil requer ser reconhecida em seu tempo e espaço, considerando suas especificidades diárias. Somando-se a isso, é na prática cotidiana que a professora mobiliza tais saberes e constrói a sua própria profissão, para além dos saberes apreendidos em sua formação inicial. No entanto, a prática docente demanda conhecimentos específicos para essa faixa etária de atuação e que a professora vai lapidando em suas ações concretas cotidianas.

Na Educação Infantil as minúcias da vida cotidiana estão relacionadas ao princípio de cuidado e educação, dimensão norteadora da especificidade desse segmento educacional e pedagógico. Reveladoras, portanto, da complexidade, heterogeneidade e multiplicidade da docência nessa etapa da educação, ainda que não lhes atribuímos a importância de que se revestem. (MARTINS FILHO, 2020, p. 40).

O autor ao afirmar a complexidade e a multiplicidade da docência na educação infantil refere-se à diversidade de saberes que este mobiliza em sua prática docente com as crianças bem pequenas. O imaginário social que considera as tarefas da educação infantil como simples, sem cunho didático e sem valor formativo desvaloriza a profissão. Esse conjunto de ações de cuidado e de educação das crianças são importantíssimas à sua formação. Oliveira (2011, p. 47) descreve esses momentos:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher.

Essas vivências devem ser mantidas na vida coletiva das crianças bem pequenas em seus espaços de convivência. Assim, compete reforçar que as propostas pedagógicas da educação infantil incorporem de maneira cuidadosa e rotineira, três princípios, fundamentados nas DCNEI, que são: éticos, políticos e estéticos. Essa tríade promove a autonomia e o respeito à coletividade, reconhecendo as diferentes culturas, identidades e singularidades; favorece a cidadania, exercício crítico e democrático; bem como, fomenta a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão com vistas às diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010). Esses saberes constituem requisitos à prática do planejamento da professora de educação infantil, nas relações diárias com seus pares, professoras e demais profissionais presentes na instituição.

A partir das reflexões, leituras, pesquisas e documentos que orientam a ação e a prática pedagógica na educação infantil, elaborou-se um quadro (Quadro 4) com saberes da docência à educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses de idade), constituindo assim, saberes inventariados para a docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas:

Quadro 5 - Saberes inventariados acerca da docência na educação infantil

SABER	ALGUNS PESQUISADORES/REFERÊNCIAS
Concepção de infância, criança e educação infantil.	(COHN, 2005); (MICARELLO; DRAGO, 2008); (BARBOSA, 2008)
Documentos orientadores: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Base Nacional Comum Curricular (2017)	(RCNEI, 1998); (DCNEI, 2010); (BNCC, 2017)
Psicologia do desenvolvimento humano	(PIAGET, 1962; 2003), (AREOSA; NUNES, 2005), (CORIA-SABINI, 2004)
Psicomotricidade	(CUENCA; RODAO, 1984); (MELLO, 1989); (CAUDURO, 2002); (FONSECA, 2008)
Leitura e escrita na educação infantil	(BRANDÃO; ROSA, 2011)
Planejamento	(OLIVEIRA et al., 2019)

Avaliação	(OLIVEIRA et al., 2019); (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2019); (HOFFMANN, 2003)
Cuidar e educar	(ORTIZ; CARVALHO, 2012); (AZEVEDO, 2013)
Brinquedos e brincadeiras	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), (KISHIMOTO, 2011), (FRIEDMANN, 2012)
Educação infantil em tempo integral	(RODRIGUES, 2012), (MOLL, 2012), (ARAÚJO et al., 2015), (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015)
Organização dos espaços e ambientes	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); (FORNEIRO, 2011); (STACCIOLI, 2013); (OLIVEIRA et al., 2019)
Gerenciando e trabalhando em uma creche	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)
Adaptação	(ORTIZ; CARVALHO, 2012); (STACCIOLI, 2013); (BUENO, 2018)
Músicas/cantigas de roda	(PONSO, 2014)
Dança e movimento	(OLIVEIRA et al., 2019)
Dança e movimento Alimentação e higiene	(OLIVEIRA et al., 2019) (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)
,	, ,
Alimentação e higiene	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) (KISHIMOTO, 1993, 1996, 2011,), (MATIAS;
Alimentação e higiene  Jogos  Literatura infantil/Contação de	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)  (KISHIMOTO, 1993, 1996, 2011,), (MATIAS; COELHO, 2017)  (ABRAMOVICH, 2001); (BUSATO, 2006);
Alimentação e higiene  Jogos  Literatura infantil/Contação de histórias	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)  (KISHIMOTO, 1993, 1996, 2011,), (MATIAS; COELHO, 2017)  (ABRAMOVICH, 2001); (BUSATO, 2006); (SISTO, 2012)  (LIPPI; NOGARO; LUFT, 2017); (STACCIOLI,
Alimentação e higiene  Jogos  Literatura infantil/Contação de histórias  Acolhimento	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)  (KISHIMOTO, 1993, 1996, 2011,), (MATIAS; COELHO, 2017)  (ABRAMOVICH, 2001); (BUSATO, 2006); (SISTO, 2012)  (LIPPI; NOGARO; LUFT, 2017); (STACCIOLI, 2013)
Alimentação e higiene  Jogos  Literatura infantil/Contação de histórias  Acolhimento  Vínculo família e escola	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)  (KISHIMOTO, 1993, 1996, 2011,), (MATIAS; COELHO, 2017)  (ABRAMOVICH, 2001); (BUSATO, 2006); (SISTO, 2012)  (LIPPI; NOGARO; LUFT, 2017); (STACCIOLI, 2013)  (ORTIZ; CARVALHO, 2012)
Alimentação e higiene  Jogos  Literatura infantil/Contação de histórias  Acolhimento  Vínculo família e escola  Pedagogia de projetos	(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)  (KISHIMOTO, 1993, 1996, 2011,), (MATIAS; COELHO, 2017)  (ABRAMOVICH, 2001); (BUSATO, 2006); (SISTO, 2012)  (LIPPI; NOGARO; LUFT, 2017); (STACCIOLI, 2013)  (ORTIZ; CARVALHO, 2012)  (BARBOSA; HORN, 2008)

Fonte: autora (2021).

Este quadro auxiliará a pensar a docência na educação infantil de modo específico. A seguir, descreve-se sobre alguns (breves) saberes acerca da docência com bebês (zero a 1 ano e 6 meses), pensando-se a partir das suas peculiaridades.

# 3.2.1 Saberes da docência com bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade)

A docência com bebês (zero a 1 ao e 6 meses) requer um profissional comprometido com a sua especificidade, a começar pela dependência que esta faixa etária demanda, por um adulto que lhe acompanhe e auxilie nas suas necessidades pessoais e coletivas. Esta subseção busca refletir sobre algumas propostas que se diferem da atuação com as crianças bem pequenas, mesmo que ambas se enquadram enquanto creche (0 a 3 anos e 11 meses de idade). Isso não quer dizer, que os saberes sejam totalmente diferentes, mas sim, que a abordagem da professora junto aos bebês, seja considerando sua fase de desenvolvimento humano.

Conforme enunciado na seção anterior, a infância requer cuidado, educação, higiene, alimentação, entre outros saberes. Na docência com bebês, a professora há de ter além de todos esses conhecimentos gerais, que lhe difere da docência em outros níveis de ensino, saberes que envolvam a atuação para com crianças de zero a 1 ano e 6 meses de idade.

A professora de bebês deve reconhecer sua especificidade no trabalho no que diz respeito às diferentes linguagens do bebê, como por exemplo, o choro. Chorar para um bebê, pode significar muitas coisas: fome, sono, dor, frio/calor, medo, entre outros. Para Goldschimied e Jackson (2006, p. 100), "[...] o choro continuado e persistente dos bebês em uma creche sempre indica que algo está faltando no cuidado oferecido a eles." Sendo assim, chorar é uma linguagem e a professora vai compreendendo os "choros" do bebê conforme vai interagindo e tendo mais contato com as crianças, com o passar dos dias.

Na alimentação dos bebês, há todo um cuidado para que o momento do desmame ou então, a introdução alimentar, ocorra da melhor forma possível. Segundo as autoras Goldschimied e Jackson (2006, p. 103), o adulto possui um papel ativo e deve respeitar o ritmo da criança, "oferecendo a colher exatamente no momento em que der o sinal, abrindo os lábios, de que está pronto para receber mais comida." Caso contrário, o bebê poderá sentir a ansiedade por parte da educadora e iniciar uma "batalha de vontades" que poderá o levar a ter "dificuldades na alimentação" (Ibidem, p. 103). Também, a partir do momento que a criança

passa a segurar alguns alimentos com a mão para ingeri-lo, é preciso ter atenção e cuidado, além de estimular sua autonomia para a alimentação.

Outro aspecto a ser considerado é o sono. À professora desta faixa etária, requer compreender que o bebê, quanto mais pequeno for, dorme por muitas horas e isso requer organizar a rotina na creche. O sono é fundamental para o seu crescimento e desenvolvimento e muda muito mês após mês. Por isso, demanda o olhar sensível e atento da professora, que tem em mãos, na maioria das vezes, um grupo de bebês com diferentes meses de idade.

Ainda, nesta faixa etária, todos os bebês fazem uso de fraldas. Como já evidenciado na escrita deste trabalho sobre a importância desse momento enquanto construção de vínculo entre o adulto e a criança, a professora deve planejar estes momentos na sua rotina e compreender que a troca de fraldas pode ser necessária a qualquer momento, o que demanda olhar atento, de cuidado e educação.

Além desses aspectos mencionados, a professora deve estar atenta ao uso de roupas do bebê. Atentar-se ao frio ou ao calor e também a temperatura do bebê. Que a criança possa fazer uso de roupas limpas e confortáveis para mover-se pelos espaços a ele oferecidos e adequadas a temperatura do ambiente.

Nesta faixa etária, deve-se oferecer brinquedos limpos, com peças maiores para que as crianças não o coloquem na boca sem a professora perceber e que sejam coloridos. Goldschimied e Jackson (2006) sugerem alguns brinquedos para bebês na creche: animais de plástico ou borracha (que não sejam tóxicos); ursinhos de pelúcia; blocos de empilhar ou de encaixe; lata com furo para colocar bolas. Além desses, sugere-se fazer uso de livros de plástico, brinquedos sonoros; chocalhos; panos para interagir "sumiu/achei", entre outros, que sejam de diferentes cores e tamanhos e envolvam diversas texturas para o bebê manusear.

Aqui, portanto, buscou-se refletir brevemente sobre saberes específicos da docência com os bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade). Ressalta-se que alguns desses saberes são partilhados na docência com crianças bem pequenas, porém com novos olhares, estímulos e adaptações (quando necessário). A próxima subseção busca apresentar os saberes inventariados acerca da docência com as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade)

# 3.2.2 Saberes da docência com crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade)

Este subtítulo do capítulo, busca inventariar os saberes da docência requeridos na atuação com as crianças pequenas, ou seja, da pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses de idade)<sup>15</sup>. Há poucas obras publicadas que abordam o trabalho das professoras especificamente com esta faixa etária. Contudo, encontra-se subsídio teórico em livros que vinculam a docência junto aos bebês e crianças bem pequenas, o que orienta o trabalho conjunto em creches e pré-escolas (0 a 5 anos e 11 meses de idade).

Outro aspecto que chama a atenção, é para o fato de que os cursos de formação inicial em Pedagogia ainda condicionam a formação para a docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que gera discussões acerca da especificidade da atuação das professoras às crianças da creche e pré-escola, pois é corriqueiro encontrar práticas centradas na preparação das crianças para o seu primeiro ano da alfabetização. Neste sentido, "[...] a suspeita é que [...] a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches." (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 258).

Diante dessas incertezas, tem-se recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que orienta que a docência na pré-escola dê continuidade aos saberes desenvolvidos pelas crianças da creche, porém ampliando as vivências e experiências das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. Isso se justifica pela organização disposta no documento acerca dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, dispostos em 5 Campos de Experiência, que vincula uma continuidade no trabalho desenvolvido com a pré-escola, a partir do que já compreendem as crianças bem pequenas.

Auxilia nesta compreensão, Vygotsky (1989) que desenvolveu em seus estudos de Psicologia três níveis que orientam o desenvolvimento da aprendizagem pelo sujeito, sendo eles: desenvolvimento real; desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial. Assim, o primeiro está ligado às etapas já alcançadas pela criança, ou seja, se refere àquilo que ela é capaz de realizar sozinha, aos saberes já consolidados. O segundo, conhecido na Pedagogia por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se a distância entre o primeiro e o

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Optou-se por fazer o recorte e deixar a faixa etária dos bem pequenos (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) para as discussões apenas na parte final da dissertação ao apresentarem-se a análise dos dados, com vistas a manter a proposta da dissertação de indiciar os saberes das professoras para esta etapa dos bem pequenos, dialogando com os autores que versam sobre a educação infantil.

terceiro nível, sendo assim, um mediador. E o terceiro nível, consiste naquilo que a criança realiza com o auxílio de outra pessoa, mas virá a fazê-lo sozinha. Assim, a criança da educação infantil passa por etapas que lhe são gradativas, ampliando seu repertório de aprendizagens, por meio das vivências e experiências.

As crianças por volta dos seus 4 anos de vida possuem autonomia para realizarem muitas coisas. Suas vivências e experiências contribuíram para que nesse período da sua infância desenvolvessem o que chamamos de atitudes, hábitos e valores, que serão enriquecidos continuadamente. Compete à professora, então, potencializar os seus repertórios de pesquisa, de investigação e de aprendizagem para que se sintam pertencente ao mundo sociocultural e nele, também sejam produtoras de conhecimento e cultura.

Como já dito anteriormente, a pré-escola é uma continuidade daquilo que a criança já desenvolveu até os seus 3, 4 anos de idade, ou seja, é um período da infância que será complementado por ricas vivências e experiências. Pois isso, Oliveira et al., (2019, p. 157) desenvolveram um estudo que incorpora "práticas pedagógicas para crianças de 3 a 5 anos." As autoras consideram que a partir dos 3 anos de idade "[...] as crianças possam dar passos cada vez mais largos rumo ao desenvolvimento emocional e à autonomia moral e intelectual." (2019, p. 158). Ainda,

[...] Nesse momento da vida, elas deverão construir as noções de responsabilidade, os limites e o funcionamento das regras, o princípio moral e os primeiros desafios da ética e dos valores como a solidariedade e o respeito à diferença. Desenvolvem-se a partir dessa idade os sentimentos de competência e independência [...], os processos de identificação que são a base para a constituição de novos grupos e círculos de amizade e companheirismo, as diferenças de gênero, os diferentes papéis sociais, os respectivos padrões sociais de comportamento, as narrativas, o pensamento mais organizado e lógico e o drama de encontrar seu lugar no mundo, na relação com o outro. (OLIVEIRA et al., 2019, p. 158).

Além dessas características abordadas pelas pesquisadoras, ocorre que em situações de faz de conta, de teatralização, de representar um personagem, as crianças pequenas também dão indícios de como respeitam e acolhem as diferenças, e a professora requer estar atenta aos seus julgamentos, que em algumas situações requer intervenção do adulto que lhes acompanha.

Nesta faixa etária é importante envolver e favorecer na rotina com e para as crianças pequenas, momentos de diálogo, de narrativas, onde elas possam ser livres para expor seus sentimentos e emoções. Potencializar práticas de escuta e reconto de histórias, momentos de

criação de narrativas, leitura de imagens, opinião sobre os fatos do seu cotidiano, enfim, que permitam estimular nas crianças além da ampliação do vocabulário, o seu imaginário, a escuta atenta, a organização e sequência dos fatos, entre outros. É importante que a professora promova às crianças bem pequenas, práticas que valorizem a ampliação da sua linguagem verbal. Fazer uso de parlendas, quadrinhas, cantigas, músicas, histórias, recursos com rimas, enfim, diversos gêneros textuais, amplia seu repertório de experiências.

Às crianças nesta idade, requer que saibam se expressar, verbalizar os seus gostos, medos, desejos e preferências. Por isso "[...] É por meio da linguagem que a criança produz cultura, constrói conhecimentos nas trocas com outras crianças e adultos. Na medida em que a Educação Infantil amplia a experiência linguística das crianças, ela cria melhores condições para a ampliação também de seu pensamento." (OLIVEIRA et al., 2019, P. 172). Portanto, considerar práticas pedagógicas com as crianças pequenas que potencializem as diversas linguagens, favorece a comunicação, a expressão e permite que elas assumam o papel de cidadãs e de direitos, sendo também partícipes e produtoras de cultura.

Situações concretas com brinquedos de lego, por exemplo, oferecem espaço para a criança pequena quantificar, separar, agrupar, classificar, seriar, assim como propostas ao ar livre com pedras, folhas, gravetos e outros materiais não estruturados, auxiliam neste processo de apresentar a matemática de forma lúdica e convidativa, movimento contrário das práticas que orientam a aprendizagem pelo sistema de apostilamento<sup>16</sup>, descontextualizada e que por vezes, promove na criança o sentimento de incapacidade e insegurança para desenvolver suas aprendizagens.

Oliveira et al. (2019) consideram que as professoras devem organizar na prática pedagógica diversas situações que explorem os espaços da sala de referência das crianças bem como os demais espaços externos da escola. As brincadeiras coletivas com bolas, bambolês, corda, cones podem estimular e favorecer as brincadeiras psicomotoras, que auxiliam no desenvolvimento motor da crianças. Nesta idade, as crianças gostam de se desafiarem em circuitos psicomotores e também brincarem na pracinha, no parque, na quadra.

As produções artísticas da criança também influenciam no desenvolvimento da coordenação motora fina. Então, dentro do contexto pedagógico, oferecer materiais de diferentes texturas, tamanhos e cores, para que a criança manuseie, crie, recrie e explore,

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Entende-se por propostas pedagógicas "apostiladas" aquelas que vinculam materiais apostilados específicos para subsidiar as práticas na Educação Infantil, considerando a criança um ser frágil e inacabado, portando, receptora e reprodutora do conhecimento.

fortalecerá seu movimento de pinçar, pegar, segurar, necessários para conseguir realizar outros comandos do seu dia a dia como segurar o lápis, recortar, folhear, entre outros. Além do destaque dado ao movimento de coordenação, Ostetto (2016, p. 46), revela que

O contato com materialidades diversas fertiliza processos criativos. Ter contato com papéis de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes; pintar com os dedos, melecar, lambuzar suportes variados; usar o pincel grosso, fino, bucha, espuma ou brochas; ou, ainda, andar pelo quintal e recolher folhas, pedras, areia, água, formigas e besouros são estratégias importantes que possibilitam pensarmos na arte como lugar da aventura, da imaginação, da experimentação, dos territórios sem fronteiras que franqueiam passagem e, ao mesmo tempo, potencializam a apropriação e a construção de novos conhecimentos.

Portanto, é preciso variar o repertório e considerar aquilo que é das crianças e para as crianças e não o que lhes falta. Promover práticas pedagógicas que respeitem os direitos da criança e os motivem a participar ativamente do seu processo de aprendizagem, mediado pelos processos de vivências e experiências, que ocorrem em situações de interações e brincadeiras.

Estes são alguns saberes da docência com as crianças bem pequenas, que como explícitos, constituem uma extensão daquilo que é proporcionado às crianças das creches, considerando os avanços e necessidades que a criança da pré-escola apresenta, o que requer respeitar suas especificidades e também acolher aquilo que a criança traz de experiências e vivências.

# 4 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa exige do pesquisador o confronto entre dados, evidências e informações produzidas sobre um determinado assunto e seu diálogo com o conhecimento teórico construído a respeito dele, como ponderam Lüdke e André (2018). Desse modo, todo trabalho de investigação se orienta a partir de um campo teórico e metodológico. Ou seja, um procedimento de investigação requer que o pesquisador se oriente, do início às considerações finais, por um aporte teórico e metodológico, que compreende concepções, técnicas de produção de dados, procedimentos de análise e interpretação de dados, de forma a compor a pesquisa científica sobre um determinado fenômeno. Segundo Minayo (2016, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

A pesquisa, desse modo, é o pressuposto da ciência na indagação e na construção da realidade. Do ponto de vista antropológico, sempre houve preocupação do *homo sapiens* quanto ao conhecimento da realidade e isso só tem se acentuado em nossa realidade. (MINAYO, 2016). Enquanto sujeitos, somos marcados pelo tempo e contexto social a qual estamos inseridos. Portanto, como pondera a autora "[...] as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.". Fundamentalmente, a ciência e o conhecimento produzido não se tratam de algo definitivo, mas como "[...] provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social." (MINAYO, 2016, p. 13).

Compreendendo o pressuposto de que o fenômeno educacional está situado dentro de um contexto social e este, por sua vez, insere-se em uma realidade histórica, pode-se afirmar que ele é marcado pelo conceito de transitoriedade e provisoriedade. Destaca Oliveira (2007, p. 60) que a nova postura do pesquisador é se fundamentar "no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas." Assim, "[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, em sua realização

histórica." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 06). Portanto, "[...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade." (MINAYO, 2016, p. 15).

#### 4.1 Opção e concepção da pesquisa

Etimologicamente a palavra método deriva do latim *méthodus* e do grego *methodos* e cujo significado é "caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo." (TURATO, 2003, p. 149). Logo, toda pesquisa está vinculada a um método, que numa perspectiva ampla, pode ser entendido "como sendo o caminho escolhido para atingir os objetivos preestabelecidos na elaboração do projeto de pesquisa." (OLIVEIRA, 2007, p. 48). Pelo método é possível estudar ou explicar um determinado problema, ou seja, constitui o caminho que se deve percorrer para almejar os objetivos. Lüdke e André (2018) orientam que não existe um modelo real, pronto que possa ser dito como o melhor ou mais efetivo, pois a natureza dos problemas é que determina o método, ou seja, depende do tipo de problema a ser estudado.

Paviani (2013) ao conceituar método, se refere a ele como o processo que envolve o modo básico de conhecer, assim como, indica um conjunto de regras, instrumentos, técnicas e procedimentos. Sendo assim, considera que o método "[...] refere-se aos recursos estratégicos, aos modos de conhecer e ao tipo de linguagem e de concepção ontológica, tipificados, sob a perspectiva do conhecimento, nos modos analíticos, dialéticos e hermenêuticos." (PAVIANI, 2013, p. 12). Nesse âmbito, tendo em vista as significações do método, o autor sugere três etapas fundamentais na sua realização:

[...] a primeira, indica caminho, orientação, direção; a segunda, aponta modos básicos de conhecer (como analisar, descrever, sintetizar, explicar, interpretar), e a terceira, refere-se a um conjunto de regras, de procedimentos e de instrumentos e/ou técnicas (como questionários, entrevista, documentos) para obter informações (PAVIANI, 2013, p. 61).

Nesse contexto teórico/metodológico, a utilização de métodos e técnicas está ligada aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esse processo envolve escolher de modo criterioso e sistemático como se fará a produção, a descrição, a explicação, a análise de fatos e fenômenos e sua interpretação. (OLIVEIRA, 2007). Esse proceder se faz por meio de uma abordagem qualitativa e/ou abordagem quantitativa, cada

qual com suas características específicas. A abordagem quantitativa se volta para os dados mensuráveis através da utilização de recursos e técnicas estatísticas, como as utilizadas, em alguma medida, na produção do estado do conhecimento. Já a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo, para além da análise quantitativa. (OLIVEIRA, 2007).

Demarcando os caminhos teóricos e metodológicos da presente pesquisa, esta será de abordagem qualitativa, o que permitirá uma aproximação entre a pesquisadora e o fenômeno estudado, no intuito de construir significados e gerar conhecimentos privilegiando a "[...] dimensão subjetiva, singular, sócio histórica da experiência humana." (BRITO, 2006, p. 29). A autora afirma que "o conhecimento se desenvolve no contexto de um relacionamento e a pesquisa deve considerar a totalidade do processo de investigação, o relacionamento pesquisador e pesquisado, bem como os procedimentos formais." (BRITO, 2006, p. 28). A abordagem qualitativa permite elaborar um processo de reflexão, análise e interpretação da realidade fazendo uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Ainda, esse procedimento implica obter conhecimentos de pesquisa bibliográfica, bem como entrevistas, questionários e outros instrumentos que se fizerem necessários para a obtenção de informações, como sugere Oliveira (2007).

Conforme anunciado, o caminho metodológico deste trabalho é qualitativo. Buscar-seá saberes docentes específicos que constituem a identidade das professoras da educação infantil de crianças bem pequenas, sob a perspectiva que "compreender é o verbo da pesquisa qualitativa." (MINAYO, 2016). Ou seja, a pesquisa buscará para além de explicar e interpretar, compreender em profundidade o significado das informações obtidas do empírico. Neste sentido,

[...] análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (MINAYO, 2016, p. 26).

A pesquisa que nasce do desejo e da curiosidade das questões que envolvem o cotidiano do pesquisador, esta "deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito." (OLIVEIRA, 2007, p. 60). Corroborando esse entendimento, Minayo (2016, p. 20) aponta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Portanto, na pesquisa qualitativa, cabe ao pesquisador "expor e validar as técnicas adotadas, demostrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos" (CHIZZOTTI, 2009, p. 85), ao passo que atua com "a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições", (MINAYO, 2016, p. 23) para contribuir com a transformação social. Nesse sentido, como pondera Gamboa (2007), a pesquisa qualitativa busca o entendimento da realidade em que a problemática está inserida e, dessa forma, contribuir na sua compreensão/interpretação.

A presente pesquisa define-se como fenomenológica hermenêutica. Busca compreender os saberes docentes específicos das professoras da educação infantil de crianças bem pequenas, não como discursos de verdade, mas como possibilidades de compreensão. Isso se justifica, pois nas palavras de Hermann (2002, p, 24) a hermenêutica enquanto linguagem, "renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis." Ainda conforme a autora, a "hermenêutica na educação contribui para a produção de sentidos para além de uma racionalidade técnico-instrumental e assim, propicia a ampliação das compreensões sobre os processos educativos." (2002, p. 83).

A hermenêutica enquanto método "é fundamental para estruturar novos sentidos para a ação educativa e para o campo da pesquisa em educação" (VIEIRA, 2019, p. 01), uma vez que compreende a inseparabilidade do sujeito e do objeto. Além do mais, a autora sugere que "esse método traz para a área da educação a possibilidade de compreensão da realidade educacional, por meio de reflexões sobre o sentido educacional, entendimento e compreensão do mundo educacional." (2019, p. 03). Portanto, parte da compreensão da realidade e de tudo o que é humano. "No entanto, é preciso ter consciência de que a hermenêutica é apenas um "método", como uma forma de acesso à realidade educacional, assim como outros métodos." (VIEIRA, 2019, p. 12). A escolha pelo método se dá em razão de ele incluir a compreensão dos múltiplos sentidos possíveis a um fenômeno. Para além disso, ela inclui tudo o que é humano na compreensão de um fenômeno.

A hermenêutica contribui para a compreensão da educação e do processo formativo dos indivíduos, contextualizado e interpretativo, ou seja, a compreensão da realidade educacional e do cotidiano educacional. Isso significa dizer que a hermenêutica conduz à formação humana, pois envolve a complexidade da realidade educacional, como a compreensão das ações, dos comportamentos, dos gestos, dos rituais, das falas, das sensações, entre outros elementos. (VIEIRA, 2019, p. 16).

Por meio da hermenêutica, complementa Hermann (2002, p. 83), a educação pode tornar "esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças.". Logo, "interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido." (GAMBOA, 2007, p. 137).

Em termos de fenômeno educativo, o diálogo é abertura, é espaço privilegiado de produção de sentido, como também marca distintiva do ato educativo. Assim, mais do que a transmissão de verdades, é no diálogo com a tradição que a educação realiza a possibilidade da sempre interpretação e de construção do novo. (KUHN, 2020, p. 11, não publicado).

Portanto, estabelecer contato dialógico com os professores que atuam na educação infantil, que possuem e produzem história cotidianamente, permite compreender que saberes específicos constituem identidade das professoras de crianças bem pequenas. Compreender os fenômenos presentes nas práticas educacionais por meio de um olhar hermenêutico abre a

[...] possibilidade de dialogar com o mundo, com a tradição, com o instituído, com o naturalizado, permite desvelar os muitos sentidos presentes nas práticas educativas. O instituído no âmbito da educação escolar e das práticas educativas da sala de aula necessita ser tomado como fenômeno a ser interrogado, refletido. (KUHN, 2020, p. 15, não publicado).

Para a hermenêutica filosófica "o mundo só se torna acessível como compreensão de sentido." (ZILLES, 2005, p. 106). Ela rompe com os paradigmas apresentados pelo empirismo e racionalismo, alargando a nossa compreensão do mundo. Nesse sentido, a aproximação com a hermenêutica filosófica se justifica pela possibilidade de compreensão dos saberes docentes específicos das professoras de crianças bem pequenas.

### 4.2 O desenho metodológico da pesquisa

Com vistas a atender a temática e os objetivos propostos para a pesquisa, o desenho

metodológico dessa investigação compreenderá uma abordagem qualitativa recorrendo a uma pesquisa exploratória e descritiva. Neste sentido, a pesquisa exploratória objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, constituindo assim, a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Oliveira (2007) apresenta que esse tipo de pesquisa dá origem a estudos que propiciam uma visão geral do fato ou fenômeno estudado, sendo desenvolvido geralmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Portanto, a pesquisa exploratória "[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses." (GIL, 2010, p. 27).

A pesquisa descritiva, por sua vez, procura analisar os fatos ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam, bem como, uma análise em profundidade da realidade pesquisada, conforme Oliveira (2007). Do ponto de vista de Gil (2010, p. 28), esse tipo de pesquisa propõe a "[...] descrição das características de determinada população. [...] têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc." Oliveira sugere ainda que a "[...] pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos." (2007, p. 68). Sendo assim, compreende que a pesquisa descritiva exige um planejamento rigoroso quanto à definição de métodos e técnicas para produção, análise e interpretação dos dados. Por isso, necessita das informações obtidas através de estudos exploratórios. (OLIVEIRA, 2007).

A presente pesquisa classifica-se quanto a sua finalidade, como básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Sendo assim, "[...] reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna do conhecimento." (GIL, 2010, p. 26). Quanto à tipologia, a pesquisa será bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica permite situar o atual estágio do conhecimento referente à temática, bem como identificar o que se tem e o que não se tem enfatizado no estudo do fenômeno. Segundo Neto (2004, p. 53),

Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, tratase de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social.

A investigação de natureza teórica ou bibliográfica será elaborada com base no material já publicado, de domínio científico, por meio de livros, artigos, revistas, teses, dissertações e materiais já disponíveis. De fato, "a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema de estudo." (OLIVEIRA, 2007, p. 33). Portanto, através da revisão de literatura, far-se-á a seleção cuidadosa dos autores (as) que trabalham especificamente com a temática do estudo dirigidos aos saberes da docência, identidade docente, formação de professores e educação infantil.

Já a pesquisa de campo que caracteriza a presente investigação, é entendida a partir da definição de Neto (2004, p. 52) para além do "[...] levantamento e da discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de interesse.". Ou seja, "[...] as pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer." (GIL, 2010, p. 35). Entende-se o "[...] campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação." (NETO, 2004, p. 53). O campo, desse modo, "[...] torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos." (NETO, 2004, p. 54). Portanto, o trabalho de campo demanda grande cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada.

#### 4.3 A escolha dos sujeitos e do espaço da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido com professoras<sup>17</sup> da educação infantil que trabalham com crianças bem pequenas em escolas infantis do Proinfância<sup>18</sup>. Optou-se pelo modelo de escola do Proinfância por existir uma ou mais escolas em cada município selecionado dentro do mapa da pesquisa. Além disso, esse modelo de escola apresenta um padrão na infraestrutura, o que significa dizer que a pesquisa mescla sujeitos de diversos municípios,

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Optou-se por já utilizar o termo professoras, pois mediante levantamento do número de sujeitos por escola, observou-se que todas as escolas participantes da pesquisa constam em seu quadro, na atuação com crianças bem pequenas, apenas professoras.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> O que é? "O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil." (PORTAL DO FNDE, 2020). Também, as escolas infantis do Proinfância são reconhecidas nos municípios de convivência, como as escolas "modelo" ou "padrão" do Governo Federal.

mas que se aproximam pela não diferenciação de espaços no que tange a infraestrutura das escolas.

Sendo assim, a pesquisa envolveu 6 professoras, oriundas de seis Municípios da Região do Médio Alto Uruguai/RS. As professoras que participaram do grupo focal e entrevista foram definidas intencionalmente observando-se o perfil desejado com base nos critérios definidos para a amostra: professoras efetivas que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); professoras de escolas infantis do Proinfância e que tenham formação em Pedagogia para a atuação na educação infantil, conforme prevê a LDBEN 9.394/96<sup>19</sup>. Mediante levantamento prévio do número de sujeitos dos municípios mencionados para compor a pesquisa, foi realizado um sorteio em cada uma das escolas para escolher o sujeito participante, tendo em vista o grande número de professoras que se encaixam nos critérios estabelecidos, definindo-se assim, uma professora por município.

Considerando a abrangência da Região do Médio Alto Uruguai/RS para a busca dos sujeitos da pesquisa, optou-se por ter como referência o maior município que constitui a região, Frederico Westphalen, bem como municípios que estejam no seu entorno. Fez-se uma investigação prévia com os vários Municípios da Região definida que realizaram concurso público nos últimos anos para o cargo de professor de educação infantil, com vistas a delimitar o número de municípios e também encontrar sujeitos efetivos na profissão. Assim, com base nos critérios estabelecidos, selecionamos Frederico Westphalen/RS (Concurso Público nº 01/2016), Caiçara/RS (Concurso Público nº 01/2018), Vicente Dutra/RS (Concurso Público 001/2018), Palmitinho/RS (Concurso Público nº 001/2019).

Quanto aos critérios de exclusão, não participaram da pesquisa as professoras de educação infantil que não são efetivas na docência e não possuem formação em nível superior em Pedagogia, bem como as que atuam com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade) em escolas infantis do Proinfância.

Para obter uma amostra qualitativa a escolha do local e do grupo procurou "[...] privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; definir claramente o grupo social mais relevante, [...] sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa." (MINAYO, 2007 p. 197). Sendo assim, a escolha do espaço justifica-se por

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Título VI que trata dos Profissionais da Educação, em seu Artigo 61, inciso I: "Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)." (BRASIL, 1996).

oportunizar um universo significativo de professoras, que conforme os critérios estabelecidos, poderão ser sujeitos da pesquisa. A escolha do número de 6 sujeitos para a pesquisa se dá em virtude dos instrumentos para o levantamento de dados: grupo focal e entrevista. Neste sentido, interessa mais a qualidade dos dados e não a sua quantidade.

Assegura-se a inexistência de conflito de interesse entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, tendo em vista os critérios previamente estabelecidos: 1) A escolha dos municípios: realizaram concurso público nos últimos 5 anos, tendo como referência o maior município que constitui a Região do Médio Alto Uruguai – RS, (Frederico Westphalen), bem como municípios que estejam no seu entorno.

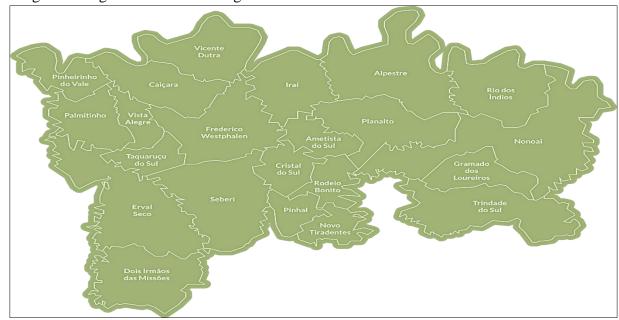


Imagem 1- Região Médio Alto Uruguai – RS.

Fonte: CODEMAU (2019).

2) A escolha das escolas: escolas infantis do Proinfância. Optou-se pelo modelo de escola do Proinfância por existir uma ou mais escolas em cada município selecionado dentro do mapa da pesquisa. Além disso, esse modelo de escola apresenta um padrão na infraestrutura, o que significa dizer que a pesquisa mescla sujeitos de diversos municípios, mas que se aproximam pela não diferenciação de espaços no que tange a infraestrutura das escolas. 3) A escolha dos sujeitos da pesquisa: professoras efetivas, que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e que tenham formação em Pedagogia para a atuação na educação infantil, conforme prevê a LDBEN 9.394/96 - por isso a

observância dos municípios que realizaram concurso público nos últimos 5 anos, dado a exigência da formação específica para a sua efetivação.

Conforme estava previsto, as professoras participantes da pesquisa possuem formação específica em Pedagogia para a atuação docente na educação infantil. Quando questionadas sobre o tempo de atuação, a partir das respostas, obteve-se o seguinte gráfico:

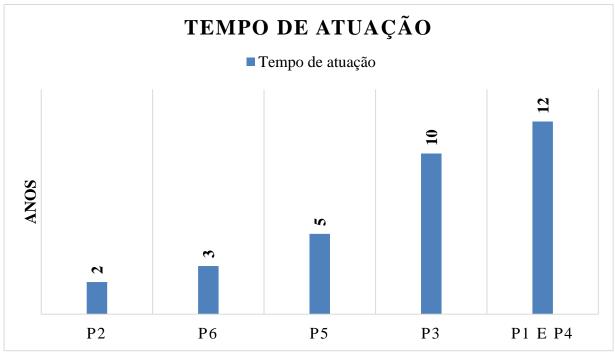


Gráfico 1 – Tempo de atuação das professoras na educação infantil

Fonte: autora (2021).

Neste sentido, o levantamento dos dados, por meio do grupo focal e entrevista, possibilita discorrer sobre os saberes específicos da docência na educação infantil sob a ótica de diferentes tempos de atuação das professoras<sup>20</sup>, o que requer pensar na tradição formativa envolvida, tempo de experiência de cada professora e outros aspectos que fundamentam a prática pedagógica delas, atualmente.

<sup>20</sup> Contudo, compreende-se que o pouco tempo de atuação docente na educação infantil de algumas professoras, pode não estar relacionado ao fato de também terem uma formação recente em Pedagogia.

#### 4.4 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

O grupo focal e a entrevista serão os instrumentos para o levantamento de dados da pesquisa. A escolha se deu em decorrência do problema de pesquisa e dos objetivos propostos para a investigação.

O grupo focal<sup>21</sup> será desenvolvido com as seis professoras que aceitarem participar da pesquisa. O uso dessa técnica objetiva qualificar o debate sobre os saberes da docência das professoras que atuam na educação infantil. Assim, espera-se que os participantes do grupo focal tenham "[...] alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas." (GATTI, 2005, p. 07). Essa técnica se anuncia como produtiva, pois todas às participantes têm em comum a experiência da docência na educação de crianças bem pequenas.

O papel do pesquisador na realização do grupo focal é "fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo." (GATTI, 2005, p. 09). Além disso, acrescenta que é preciso "fazer a discussão fluir entre os participantes, [...], criando condições para que este se situe, explicite pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente." (Idem, p. 09). De fato, o trabalho com grupo focal permitirá

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Em função da pandemia<sup>22</sup>, o grupo focal será desenvolvido de forma on-line pela ferramenta do Google Meet, seguindo as recomendações atuais quanto aos cuidados à propagação do COVID-19. Serão organizados dois momentos previamente agendados para a participação efetiva das seis professoras. Estima-se que cada encontro terá duração de no

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Um grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". (POWELL; SINGLE, 1996, p. 449).

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Desde o início do ano de 2020, a população mundial vem enfrentando uma pandemia anunciada pela vinda do Novo Coronavírus (Covid-19). No Brasil, medidas sanitárias precisaram ser adotadas para conter e diminuir os avanços da transmissão do vírus e dentre elas, houve a suspensão temporária das atividades presenciais em instituições de ensino.

máximo 1 hora e 30 minutos e será gravado pela própria ferramenta virtual (som e imagem) para posterior consulta e análise na íntegra.

O grupo focal discutirá questões específicas da entrevista semiestruturada. A entrevista possui roteiro definido envolvendo 10 perguntas, na qual cada professora responderá individualmente. Para o grupo focal está previsto o levantamento de 4 questões específicas acerca dos saberes da docência na educação infantil, sobretudo com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade), que serão anunciadas pela pesquisadora e debatidas entre as 6 professoras que vão compor os sujeitos da pesquisa, nos dois encontros a serem agendados previamente.

Deste modo, a pesquisa fará uso do grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Barbour (2009) considera fundamental desenvolver uma pesquisa com base em lentes alternativas, como bem denomina, o que permite comparar dados paralelos para melhor explorar o fenômeno de estudo. Sendo assim, a presente pesquisa fará uso do grupo focal e, posteriormente, de entrevistas individuais, o que permitirá explorar de modo mais detido os saberes da docência implicados na atuação com crianças bem pequenas. Ambas as formas de levantamento dos dados garantem total sigilo às participantes da pesquisa.

A entrevista será realizada com as professoras, individualmente, de forma on-line pela ferramenta do Google Meet, por meio de uma entrevista semiestruturada, que acontecerá após a finalização do grupo focal. Estima-se que a mesma terá duração de no máximo 45 minutos e será gravada (som e imagem) pela própria ferramenta virtual para posterior consulta e análise na íntegra. Será marcada data e horário individualizado para cada uma das professoras para a realização da entrevista.

Conforme Neto (2004, p. 55) esse

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. [...] Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

A entrevista como fonte direta de informação permite que o investigador se aproxime da realidade que vivenciam os sujeitos da pesquisa. Além disso, a "entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade." (MINAYO, 2016, p. 58).

Para análise, compreensão e interpretação dos dados levantados será utilizada a análise de conteúdo, baseado nos estudos de Laurence Bardin (2016). Esse procedimento de análise permite a decodificação por categorias possibilitando uma análise qualitativa dos dados produzidos pela pesquisa. Além disso, caracteriza-se metodologicamente pela objetividade, sistematização e inferência, visto que representa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos por descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 44).

Diante do exposto, a análise de conteúdo requer três fases para sua organização: 1) *Pré-análise:* "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas." (BARDIN, 2016, p. 63). Ou seja, é o primeiro contato do pesquisador com o fenômeno de estudo definindo as categorias de análise. É importante destacar que este estudo compreende categorias prévias (*a priori*) apresentadas no estado da arte, as oriundas do campo teórico, bem como abre a possibilidade de categorias emergentes do campo empírico. 2) *A exploração do material:* "Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas." (BARDIN, 2016, p. 66). E por fim, tem-se 3) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.* Para Bardin (2016), "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos." (Idem, p. 66).

É na prática cotidiana das professoras de educação infantil que se anunciam os saberes específicos da docência na educação infantil – sejam eles existentes, já inventariados ou os a serem identificados/indiciados. Diante disso, o presente estudo compreende os saberes já inventariados na literatura por Gauthier et al., (1998); Pimenta (2009) e Tardif (2013), que apresentam um panorama dos saberes docentes na formação dos professores já organizados em tipologias.

A proposta da pesquisa é indiciar na fala das professoras de educação infantil os saberes específicos para a atuação com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) aos saberes já existentes, já inventariados por Gauthier et al. (1998), Pimenta (2009) e Tardif (2013). Assim, serão analisadas as categorias prévias (saberes já inventariados)

havendo a possibilidade de emergência de outra(s) categorias (indícios) oriundas do grupo focal e das entrevistas que comporão o levantamento de dados. Ao final do levantamento de dados, as falas serão transcritas e será utilizado o procedimento de análise do conteúdo, proposta por Bardin (2016), para a sua interpretação e compreensão.

Seguindo os procedimentos de análise de conteúdo sugeridos por Bardin (2016), à conjuntura de análise far-se-á uso da análise categorial, que permitirá desmembrar o texto em unidades, utilizando categorias prévias e visualizando categorias emergentes. Assim, o proposto para a presente pesquisa, somado à análise dos dados que serão produzidos e à teorização de fenômeno investigado, permitirá analisar, interpretar e estabelecer diferentes conexões e relações acerca dos saberes específicos das professoras de crianças bem pequenas.

#### 4.5 Procedimentos éticos

Para realização da pesquisa, num primeiro momento, será feito contato com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios estabelecidos para obter a autorização, mediante a assinatura do Termo de Autorização (Apêndice A), apresentar as intenções de pesquisa, bem como, os procedimentos metodológicos para levantamento de dados. Na oportunidade, será solicitada a colaboração para a possível identificação das professoras que atendam aos critérios estabelecidos e que possam participar da pesquisa.

Posteriormente será feito contato por telefone com as professoras, a fim de marcar uma data e horário para apresentar objetivos e propósitos da pesquisa. Esse momento será de forma on-line pelo Google Meet. Para delimitar o número de sujeitos, será feito um sorteio por escola com o intuito de delimitar uma professora por escola, totalizando os 6 sujeitos participantes. Para as professoras que aceitarem será solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), bem como, agendado data e horário para a realização do Grupo Focal e, posteriormente, Entrevista Semiestrutura. A confidencialidade, o sigilo e o anonimato das participantes serão garantidos, através do uso de letras no lugar dos nomes e, em momento algum, serão identificadas as professoras participantes.

A pesquisa é considerada não-probabilística voluntária, visto que não segue procedimentos estatísticos e seleciona elementos pela facilidade de acesso. Participarão da pesquisa os sujeitos que se encontrarem disponíveis e em atividade no momento da constituição da amostra.

No que se refere às questões éticas, a pesquisa será realizada em conformidade com o princípio de que "[...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes" (CNS nº 510/16, 2016, p. 1). Por isso, em respeito à pessoa e justiça, a participação na pesquisa será esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento.

Serão respeitados em todas as etapas de execução deste estudo os preceitos recomendados pela Resolução 466/2012, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos e a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Os benefícios a que se refere à pesquisa são de diferentes ordens: no que se refere à pesquisa acadêmica, trata-se da produção de conhecimento novo, à medida que procura indiciar saberes ainda não inventariados ou categorizados na literatura disponível; do ponto de vista dos resultados da pesquisa em sua dimensão teórico/prática, ela contribui à profissionalização das professoras de educação infantil, pois alarga a gama de saberes a serem produzidos na formação inicial e continuada das pedagogas que atuam na educação infantil; do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, a investigação produz um diálogo teórico/prático em que as professoras interrogam e refletem sobre os saberes da docência postos em movimentos no trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas e; do ponto de vista pessoal, além de formar uma pesquisadora, qualifica a sua docência com crianças bem pequenas.

Destaca-se também que, ao que se refere à possíveis riscos atrelados à pesquisa, os mesmos poderão estar relacionados ao desconforto devido às questões do grupo focal e da entrevista semiestruturada e, caso sinta necessidade, é possível pausar o grupo focal e a entrevista a qualquer momento ou interromper sua participação. Caso seja identificado algum sinal de desconforto psicológico na professora em sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se a orientá-la e a encaminhá-la para os profissionais especializados/as na área que necessita, a fim de prestar-lhe apoio e assistência.

Na pesquisa, serão considerados os direitos dos participantes, conforme previsto no Art. 9 da CNS nº 510/16 (2016, p. 1), que prevê ao sujeito da pesquisa:

garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

A pesquisa não violará os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dos sujeitos, em qualquer fase do estudo. À vista disso, não irá constranger os sujeitos com perguntas ou atos vexatórios, nem irá afetar seu bem-estar, garantindo: "[...] respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas" (CNS nº 510/16, 2016, p. 1). Por isso, as etapas e as perguntas da pesquisa serão realizadas de forma contextualizada para que o sujeito pesquisado não se sinta impossibilitado, constrangido ou retraído a participar.

Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados aos participantes por meio de um relatório que será emitido pela pesquisadora. Prioriza-se a devolutiva dos dados levantados para cada participante via telefone e/ou pela ferramenta digital Google Meet. No entanto, por eventual necessidade ou interesses dos participantes, far-se-á a devolutiva individualmente, por este mesmo meio digital.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares. Contudo, os dados/informações obtidos por meio da participação no grupo focal e entrevista serão confidenciais e sigilosos, não sujeitos a identificação e divulgação. A sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como com a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

### 5 SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, busca-se apresentar os saberes específicos à atuação docente das professoras de crianças bem pequenas, ou seja, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, manifestos nos discursos das seis professoras participantes da pesquisa. Como anunciado, o recorte do estudo envolve as crianças bem pequenas, em conformidade com a classificação estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Justifica-se a delimitação do estudo com esta faixa etária, pois as pesquisas apontam que a docência com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) apresenta especificidades de atuação distintas daquelas com crianças com seus quase 2 anos de idade. Goldschmied e Jackson (2006, p. 129) compreendem em seus estudos sobre a formação docente à educação infantil, que "uma criança de 2 anos quer acima de tudo praticar suas recém-conquistadas habilidades de movimento, manipulação e fala.". Ou seja, afirmam que as crianças bem pequenas apresentam especificidades diferentes das demais etapas do desenvolvimento das crianças, inclusive, mesmo dentro da faixa etária da creche. Para as autoras,

Nos primeiros dois anos, a criança passa de uma situação de dependência quase total para uma de relativa independência, de quatro maneiras, em termos gerais: por meio do movimento e da habilidade da manipulação, ao alimentar-se sozinha, no desenvolvimento da linguagem pré-verbal precoce até a fala propriamente dita, bem como no cuidado corporal que leva ao controle dos esfíncteres. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 131).

Reconhecem, nesse sentido, que a professora da educação infantil deve ter conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, que são estudados em disciplinas específicas da graduação (Pedagogia), em cursos de formação continuada e em leituras e estudos complementares. São características próprias das crianças, mas que formam a base inicial para ser uma professora de crianças bem pequenas. Somente conhecendo o processo de desenvolvimento da criança que é possível pensar de modo consequente o trabalho pedagógico.

Por outro lado, tem-se o discurso de que ser professora da educação infantil é desenvolver competências<sup>23</sup> e habilidades<sup>24</sup> compartilhadas com os anos iniciais do ensino

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup>Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

fundamental, por exemplo. Tal entendimento pode sugerir que a formação é a mesma e que, portanto, esta etapa não demanda novos conhecimentos e saberes docentes específicos. Para afirmar as especificidades da docência na educação infantil com as crianças bem pequenas, Barbosa (2000, p. 26) entende que

Muitas temáticas fundadoras das pedagogias da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas.

Portanto, a pesquisadora compreende que a Pedagogia é a formação para a especificidade da educação e o cuidado com as crianças bem pequenas. Cabe a professora desta primeira etapa da educação básica, a busca por novos estudos, a fim de ampliar sua gama de saberes. Assim, garantirá maior qualidade ao trabalho desenvolvido nos espaços coletivos da educação infantil.

#### 5.1 Saberes específicos da docência com crianças bem pequenas

Antes de prosseguir a escrita sobre a especificidade do trabalho com as crianças bem pequenas, é oportuno justificar que se falará da criança bem pequena com menção a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, recorte determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 para a educação infantil. Ao falar da docência com bebês apresentam-se outras definições e demandas que lhe são específicas. Ao afirmar isso, permitese partir do discurso de que eles estão em fase de aprendizagem da linguagem oral, iniciando seus primeiros passos e adquirindo condições de segurar um alimento. Diferente do universo que encontra com crianças bem pequenas, que possuem vocabulário próprio, ou estão em fase de verbalizar pequenas palavras, caminham sozinhas e apresentam autonomia ao se alimentar. Enfim, existem diferenças visíveis entre essas duas nomenclaturas que a BNCC (2017)

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2017, p. 08).

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Segundo a BNCC (2017, p. 28) habilidades "estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas." (BRASIL, 2017, p. 28).

apresenta e no que se refere às demandas de cuidado e educação entre elas. Por isso, optou-se neste trabalho de dissertação, dirigir o olhar apenas às crianças bem pequenas, que também, por si só constitui um campo amplo para estudos e pesquisas.

Ressalta-se que para a análise feita do levantamento de dados da pesquisa, organizouse os saberes da docência por categorias prévias, conforme Gauthier et al. (1998); Pimenta
(2009) e Tardif (2013), autores abordados neste estudo. Contudo, compreende-se que os
saberes das professoras da educação infantil são plurais, ou seja, perpassam por outras
categorias de saberes docentes evidenciadas pelos autores citados, porém, neste estudo, fez-se
uma aproximação, analisando as falas das professoras que foram transcritas na íntegra. Neste
sentido, os saberes docentes mais recorrentes, de acordo com a concepção das professoras,
são: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes pedagógicos e saberes curriculares.

#### 5.2 Docência com crianças bem pequenas: saberes disciplinares

Muitos saberes da docência na educação infantil são indiciados na formação acadêmica inicial em Pedagogia. Há quem considere a formação obtida em Nível Médio – Curso Normal como impulsionadora deste processo e, sem dúvida, é. Sendo assim, a docência é repleta de saberes teóricos e práticos que se originam da formação inicial e mesmo da formação em serviço. Nesse movimento da reflexão apresentam-se os saberes decorrentes das falas das professoras da educação infantil que se orientam a partir de uma perspectiva disciplinar.

O quadro a seguir, apresenta os saberes da docência indiciados pelas professoras. Ressalta-se que os saberes: binômio cuidar e educar; saberes da Pedagogia e concepção de criança destacam-se no quadro por se repetirem em outra(s) categoria(s) anunciadas neste estudo.

Quadro 6 – Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva disciplinar

## SABERES DISCIPLINARES

binômio cuidar e educar saberes da pedagogia concepção de criança

Fonte: autora (2021).

As professoras reconhecem a importância dos saberes adquiridos na formação acadêmica em Pedagogia. A professora 1, sinalizou: *Acredito que se hoje quisermos trabalhar melhor nas escolas, se quisermos ter profissionais qualificados na educação infantil, isso precisa partir lá do princípio, na formação (ES<sup>25</sup>, 2021).* Assim, o currículo da Pedagogia deve compreender os saberes gerais e também específicos da atuação com as crianças, fornecendo subsídios teóricos e práticos.

Além de considerarem a formação inicial momento oportuno para uma formação de qualidade, as professoras consideram a teoria sua grande aliada ao dar embasamento na organização pedagógica. A fala da professora 5, nos confirma: A Pedagogia contribuiu muito teoricamente (GF<sup>26</sup>, 2021). E complementa: Os conhecimentos teóricos adquiridos no início da faculdade, enfim, temos que [...] ter embasamento para poder desenvolver as atividades no dia a dia (GF, 2021). Neste sentido, entende-se que a formação docente inicial agrega saberes inerentes ao fazer pedagógico e que também são específicos da docência ao pensar nas ações a serem desenvolvidas. A professora 1, durante a sua Entrevista, contribui:

Para atuar especificamente com a educação infantil, tudo que envolve a Pedagogia, desde o princípio, que faz você entender o que é ser pedagogo, também faz parte, mas para a prática pedagógica, para a aplicação lá na sala de atividades com as crianças, acredito que sejam as disciplinas que envolveram os Fundamentos Teóricos e Metodológicos, enfim, todas as disciplinas, principalmente a disciplina

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Forma abreviada para "Entrevista Semiestruturada".

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Forma abreviada para "Grupo Focal".

que envolveu o cuidar e o educar, que infelizmente é uma disciplina com pouca carga horária (2021).

As disciplinas ofertadas pelos cursos de pedagogia, possibilitam às professoras da educação infantil saberes mais gerais da educação, como por exemplo, "Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa", "Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática" e "Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Geografia", entre outras. Também na carga horária do curso, oferece-se disciplinas específicas para a educação infantil, entre elas, "Cuidar e Educar na Educação Infantil". A professora 1, no Grupo Focal, relembra:

Na graduação aprendi muito com a minha orientadora, professora esta que era mais específica para a educação infantil. Nas suas aulas me marcou muito a questão do cuidar e do educar. Eu já era professora de educação infantil na época e sabia da importância, mas ao mesmo tempo me questionava: "Quando eu cuido? Quando eu educo?". E ela trouxe toda essa questão do conceito de que são indissociáveis. Nós cuidamos e educamos ao mesmo tempo. Então essa dicotomia do cuidar e do educar me foi muito forte na formação docente para a educação infantil (2021).

As professoras evidenciaram o saber cuidar e educar dimensões indissociáveis. É um saber disciplinar, ofertado na formação inicial, específico da docência da educação infantil, que se valida na prática pedagógica junto das crianças. Assim, ao analisarem-se as falas das 6 professoras participantes da pesquisa, entendeu-se que consideram o binômio cuidar e educar um saber pedagógico, que está diretamente ligado à prática diária com as crianças, o que envolve um saber-fazer. Portanto, se discutirá no item 5.4, ao abordarem-se os saberes pedagógicos.

Comumente a formação superior em Pedagogia possibilita a atuação do Pedagogo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre outros campos de atuação profissional. Acerca disso, a professora 1, discute:

A maioria das disciplinas envolve uma grande carga horária, por exemplo, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa, mas o foco é realmente no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais e não na educação infantil, no desenvolvimento da linguagem, enfim. Esse foco maior para a educação infantil, infelizmente não existiu (ES, 2021).

A formação inicial tem o grande desafio de buscar equilibrar os saberes entre essas duas etapas da educação básica, além de outros campos de atuação que habilita. Porém, o tempo requerido na formação (geralmente de 4 a 5 anos de graduação) é insuficiente para

adentrar nas especificidades e/ou novas disciplinas que sustentem essa lacuna na formação das professoras para a educação infantil. Diante disso, a professora 1 manifesta a necessidade de buscar formação específica, para além dos saberes da universidade, para poder dar conta das demandas que a docência na educação infantil requer. Segundo ela,

[...] eu tive alguns saberes durante a faculdade, durante a Pedagogia, que me incentivaram a melhorar a minha prática pedagógica na escola, mas muitos deles tive que aprimorar muito mais em função de ter uma bagagem pequena na Pedagogia. Tive que buscar pesquisas por fora. Claro que isso faz parte do saber pedagógico do professor. Nunca estamos formados. Como diz Paulo Freire, nós somos professores em constante formação. Não podemos nos conformar com as respostas que vem unicamente da universidade. Precisamos também ter as nossas trilhas de aprendizagem, as nossas buscas, as nossas pesquisas, dentro dos nossos interesses e das nossas necessidades, dentro das dificuldades e desafios que vão surgindo no decorrer das nossas práticas pedagógicas na educação infantil. (ES, 2021).

Esta busca incessante pelo conhecimento, pelos saberes específicos da área abordado pela professora 1, possui vínculo com o que é frequentemente chamado nas escolas de "intencionalidade pedagógica". Segundo ela, [...] nunca devemos fazer uma atividade sem saber o porquê da sua realização, pois somos professoras, somos pedagogas e nós sabemos sim o porquê da realização desta atividade. Saber se justificar é fundamental e o nosso planejamento permite isso (PROFESSORA 1, GF, 2021). Assim, ao planejar, a professora organiza o seu trabalho pedagógico, a sua rotina, pensando nos caminhos que irá propor às crianças bem pequenas, a partir das suas vivências e experiências, da sua formação e estudos que lhe acompanham.

Ao refletir sobre o planejamento e as ações a serem propostas aliando ao conhecimento teórico da Pedagogia, a professora 4 faz a seguinte colocação: *Quando a criança apresenta alguma dificuldade, sem a parte teórica nós não saberíamos como trabalhar com essa criança. Então é muito importante a parte teórica da Pedagogia, que nos mostra como trabalhar com as crianças, como planejar (ES, 2021).* Então veja-se a importância desses saberes oriundos da formação inicial, e aqui, como manifesto, os teóricos, para a professora dar conta de planejar e fazer escolhas respeitosas e que acolham as crianças.

A professora 4 complementou: *Na Pedagogia aprendemos muito como avaliar, como perceber se a criança está atingindo os objetivos (ES, 2021)*. Portanto, os conhecimentos teóricos que desenvolveu na sua formação lhe sustentam no trabalho de conhecer, observar, intervir, mediar e interagir com a criança para se pensar na avaliação da mesma.

Considerando que a avaliação na educação infantil tende a "[...] sustentar a conscientização dos profissionais sobre suas estratégias, competências e motivações para apoiar a jornada de aprendizagem individual de cada criança e a jornada de aprendizagem do coletivo de crianças." (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2019, p. 245). Ou seja, a avaliação também comunica à professora o que ainda deve primar no seu trabalho pedagógico, buscando estratégias para fortalecer as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança ao invés de prejudicá-la, "[...] centrando-se no que ela ainda não faz em vez de centrar na compreensão do que ela faz." (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2019, p. 245).

Para contribuir no processo de avaliação da criança, no planejamento e na organização da prática pedagógica é necessário que a professora tenha conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito a faixa etária da educação infantil, campo de atuação. No decorrer das falas proferidas pelas seis professoras de crianças bem pequenas, foi possível reconhecer essa importância. Ambas consideram a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Humano ofertada na formação em Pedagogia, essencial para compor seus saberes da docência. Para a professora 1:

Então quando se fala em desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, eu preciso saber o que a criança, dentro das minhas concepções, precisa entender dentro da sua faixa etária. [...]. Então entra lá nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, que fase a criança está, as fases não são estanques mas ao menos nos dão uma direção, um direcionamento, do que a criança é capaz em determinada faixa etária, lembrando de respeitar muito as crianças em suas individualidades. É claro que sempre vamos tentar estimular mais, mas também é preciso respeitar para que ela esteja preparada para aquilo que nós estamos propondo, respeitando também os seus desejos, as suas curiosidades [...] (ES, 2021).

A professora 3 contribui considerando que [...] cada ano é uma etapa. Então a educação infantil é o desenvolvimento da criança (ES, 2021). Da mesma forma, durante o Grupo Focal, a professora 3 expõe: São etapas muito importantes, que nós estamos grande parte do tempo diário da criança, lhe estimulando e desenvolvendo. E a educação infantil é isso, são etapas, são fases do desenvolvimento (2021). A professora complementa: Ela vai crescer, ela vai se desenvolver, mas nós estamos permitindo que isso aconteça de forma correta, buscando fazer sempre muito bem feito, da melhor forma (2021). Neste sentido, um dos saberes já inventariados por Piaget (2003), constitui referência na docência com as crianças bem pequenas, pois aborda os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, elaborados pelo pesquisador. É essencial que as professoras tenham conhecimentos sobre e a Pedagogia contribui para que estes saberes sejam manifestos na formação inicial.

Piaget (2003), em seus estudos acerca dos Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, auxilia a professora a reconhecer na criança os estímulos necessários para avançar em suas aprendizagens. Piaget organiza sua Psicogênese do Desenvolvimento Cognitivo da seguinte forma: sensório-motor (0 a 2 anos de idade); pré-operatório (2 a 7 anos de idade); operatório concreto (7 a 11 anos de idade) e, operatório formal (a partir de 11 anos de idade).

O estudo em voga, ressalta os dois primeiros estágios propostos por Piaget (2003): sensório-motor e pré-operatório. Ambos são evidenciados na docência com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) no contexto do desenvolvimento infantil. O primeiro envolve questões acerca do desenvolvimento da percepção e motricidade; já o segundo, contempla aspectos referentes ao desenvolvimento da linguagem, do simbolismo e da imitação pela criança. (PIAGET, 2003). Essas características fundamentais devem ser reconhecidas pelas professoras para que tenham condições de planejar situações que favoreçam na criança, a progressão cognitiva. Reitera-se que é na primeira infância que o sujeito se constitui em seus diversos aspectos, sejam eles físicos, sociais, afetivos e cognitivos. Na concepção da professora 5, ao organizar as propostas pedagógicas:

[...] tem que ser atividades que eles gostam e se interessam. Muitas vezes temos que adaptar e também entender que nem tudo é para esta faixa etária. Então, a partir das atividades, músicas, brincadeiras, histórias, ir instigando a fala, estimulando para que se expressem, se movimentem. Dependendo da brincadeira você trabalha a fala, o movimento, a interação entre eles (ES, 2021).

A faixa etária dos bem pequenos requer um olhar específico para a autonomia das crianças. As crianças devem ser estimuladas a se expressarem, se movimentarem e a interagirem. A professora 5 manifesta: No desenvolvimento motor eles estão aprendendo a caminhar com mais firmeza, a fazer as coisas por si só, com mais independência (ES, 2021). Então as crianças requerem estímulos contínuos para ampliarem a sua autonomia. A professora considera ainda dentro desta faixa etária, que: [...] eles estão saindo como bebês, que são dependentes de nós adultos e professoras e estão indo para uma fase que eles começam a adquirir independência (PROFESSORA 5, ES, 2021). Neste sentido, a autonomia, a independência das crianças, é considerado pela professora, uma especificidade na docência com as crianças bem pequenas, pois se difere das demais faixa etárias na educação infantil.

Para a professora 2, [...] o professor precisa oferecer às crianças possibilidades de vivências e experiências que lhe forneçam autonomia e práticas significativas (GF, 2021). A professora 4, também considera: [...] essa nossa faixa etária exige encorajá-los a se

descobrirem e ganharem autonomia (GF, 2021). Compartilha desta concepção, a professora 6 que aborda: O que a meu ver difere à docência com as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses das demais faixa etárias na educação infantil é a fase das descobertas [...] da linguagem, da coordenação motora, o aprender a caminhar, a ter independência, autonomia, segurança (GF, 2021).

Dentro do conjunto de saberes que contribuem para a autonomia da criança bem pequena, tem-se também a partir das falas das seis professoras participantes da pesquisa, um reconhecimento grande entorno do desenvolvimento da linguagem oral e motora, da alimentação e do desfralde. Na sequência abordam-se elementos que os justificam.

Está intimamente ligado a autonomia da criança bem pequena o desenvolvimento da linguagem verbal. Segundo a professora 2, a prática lhe possibilitou compreender como estimular a linguagem da criança. Apesar de estar associado a um saber prático, a teoria lhe embasa para pensar nas ações cotidianas que a prática requer. Neste sentido, a professora 2 coloca: [...] aos poucos vamos entendendo as crianças, as suas diversas formas de comunicação e expressão, o olhar, o toque os balbucios, o choro. Enfim, a prática mesmo vai nos orientando como proceder. Vamos entendendo que cada um tem uma forma de comunicar as coisas (GF, 2021). Isso requer entender que na faixa etária dos bem pequenos há crianças que por volta dos dois anos de idade apresentam um bom vocabulário oral, assim como há outras que para expressarem a fome ou sede de água, por exemplo, utilizam-se do choro ou apontam o dedo para o alimento ou o copo, justamente por estarem em desenvolvimento da linguagem verbal.

Corrobora neste discurso a professora 5, que aborda na entrevista: Às vezes a criança está lhe chamando e você tem que ir e sentar-se na frente dela, escutá-la com calma, porque eles estão aprendendo a falar. Nem sempre eles vão conseguir se expressar como gostariam. Nós temos que estar ali, lhes estimulando (2021). Cada ação nas minúcias da rotina com as crianças, demandam muitos estímulos da professora, que são, como anunciado por elas, mais frequentes e intensos na faixa etária dos bem pequenos, constituindo especificidade na sua docência.

Além do desenvolvimento da linguagem oral, apontado pelas professoras, tem-se também o desenvolvimento motor, considerando que por volta dos dois anos as crianças caminham, mas requerem estímulos para a realização de outros comando com o corpo, como pular, saltar, arremessar, entre outros. Neste sentido, a professora 3 expõe: *Na creche II [...]* 

eles conseguem pular, não aquele pulo alto, mas conseguem se equilibrar em cima de uma corda. Na creche III já vão ter a percepção de que eles podem saltar mais alto, mais baixo, ficar de cócoras, vão entender algumas brincadeiras (ES, 2021). Então a professora dos bem pequenos deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento motor para planejar práticas pedagógicas que incorporem ações psicomotoras que envolvam correr, saltar, pular, quicar, arremessar, chutar, rastejar, entre outros, importantes nesta faixa etária de atuação docente. Corrobora nesta reflexão a professora 3, que considera:

[...] a psicomotricidade tem que estar bastante presente, já que as crianças bem pequenas precisam de estimulação a toda hora. Ter um planejamento bem organizado em que as práticas de psicomotricidade apareçam é bem importante. Não que nas outras faixa etárias não tenham que ter, mas de uma forma diferente (ES, 2021).

A professora acrescenta: [...] a aula precisa ser dinâmica e tentar trabalhar os conhecimentos da psicomotricidade, o equilíbrio, lateralidade, enfim (ES, 2021). Esse reconhecimento por parte das professoras dos bem pequenos diz sobre as ações fundamentadas nas interações e brincadeiras que a criança nos espaços coletivos da educação infantil, requer realizar cotidianamente para desenvolver suas habilidades motoras. A seguir, tem-se as contribuições de Felipe (2007, p. 27) ao acreditar que:

[...] Através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Ou seja, as ações das professoras de crianças bem pequenas contemplam o desenvolvimento corporal por meio de práticas pedagógicas integradas. Ao brincar a criança recebe estímulos, assim como ao jogar, ao participar de uma história ginasticada, ao interagir com seus pares, no faz de conta, enfim, em todos os momentos da rotina da escola é possível organizar de forma lúdica o que dentro de muitos aspectos do desenvolvimento da criança, também é fundamental: o seu desenvolvimento motor.

Outro saber que requer um olhar atento e cuidadoso por parte das professoras dos bem pequenos é a alimentação. Por volta dos 2 anos de idade a criança possui condições próprias de se alimentar sozinha mas com o acompanhamento do adulto. Com as crianças da Creche II,

[...] no almoço alguns já querem segurar a colher sozinhos, então eles vão tendo autonomia (PROFESSORA 3, ES, 2021). Por isso é necessário conhecer os desejos das crianças e buscar formas de estimulá-los, ao invés de permear práticas tradicionais em que a professora oferece o alimento na boca da criança para evitar sujar a roupa e até mesmo economizar tempo nas rotinas da alimentação.

Há que se reconhecer que "durante esse segundo ano de vida, a criança passa de uma quase que total dependência dos adultos, no que tange à habilidade de se alimentar, para uma capacidade de fazê-lo por si própria.". (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 132-133). Portanto, é de responsabilidade do adulto que lhe acompanha diariamente, oferecer condições favoráveis para que isso ocorra. E a escola é o espaço não só para as crianças mas sim "das" crianças. Um espaço que acolhe, educa, cuida de forma mais respeitosa possível. Há que se considerar os momentos de alimentação, excelentes oportunidades para que a criança se permita escolher, explorar, sentir, cheirar, provar os alimentos, criando-se uma relação prazerosa com a comida e isso demanda tempo para criança e o olhar sensível da professora.

Durante a realização do Grupo Focal, a professora 1 expõe acerca da autonomia das crianças e anuncia: Isso vale também para a alimentação, de saber pegar a colher/garfo e já se alimentar por conta, o que com as crianças bem pequenas exige mediar e ensinar para que isso venha a ocorrer (2021). É natural que muitas crianças recebam estímulos da família para que tenham autonomia ao se alimentarem, ainda quando bebês. Frente a isso, as professoras devem considerar que a escola é um espaço que abarca diferentes organizações familiares, o que requer saberes e conhecimentos de como planejar, organizar e propor o momento da alimentação com as crianças bem pequenas.

Goldschmied e Jackson (2006) descrevem que nos dois primeiros anos, a criança passa de um período de total dependência para uma relativa independência, principalmente no que diz respeito ao movimento e às habilidades de manipulação; a alimentar-se sozinha; o desenvolvimento da linguagem verbal; bem como o cuidado corporal que a levará ao controle dos esfíncteres. Isso tudo diz muito sobre a qualidade do seu atendimento na família e na escola e se potencializa ao integrar o cuidar e educar de forma indissociável.

Além da atenção especial que as crianças bem pequenas requerem ao lhe estimular autonomia para alimentarem-se sozinhas, bem como escolherem seus alimentos e preferências, as professoras participantes da pesquisa discorreram sobre a especificidade do desfralde, da autonomia das crianças para irem "sozinhas" ao banheiro, vivência essa, que

para muitas crianças se dá a partir do seu segundo ano de vida. Na entrevista, a professora 2 anuncia: Eles estão começando a sair das fraldas, por volta dos 2 anos (ES, 2021). Da mesma forma, a professora 3 expõe: Eles passaram de uma etapa em que usavam fralda, para uma etapa onde alguns já não usam fraldas mas eles precisam de alguém que os leve ao banheiro [...] (ES, 2021). Posteriormente, complementa: [...] já vão ao banheiro sozinhos, ao menos para fazer o xixi. Isso tudo depende também da idade, da estimulação (ES, 2021). Percebe-se que o trabalho que as professoras realizam na faixa etária dos bem pequenos é totalmente integrado. Cada ação requer cuidado e educação, requer intencionalidade pedagógica. A professora 4 manifesta na sua fala:

Nessa faixa etária é muito importante dar possibilidades para que a criança seja autônoma, consiga trocar sua roupa e fazer as necessidades básicas, por exemplo. Nessa fase eles estão aprendendo a ficar sem a fralda, a tirar sua própria roupa, então isso é bem específico da faixa etária. É muito importante que nós os encoraje a ficar sem a fralda e a trocar sua roupa com segurança. Sabendo que isso é uma grande mudança na vida deles. Eles vão para a escola no início do ano, muitos usando fralda e nós vamos dando segurança para eles passarem por esta faixa etária sabendo fazer as coisas (ES, 2021).

As professoram consideram que esses estímulos, essa autonomia que a criança desenvolve entre os 2, 3 para 4 anos de idade, é específico pois com os bebês envolve outros cuidados e ações, o que já na pré-escola muitos já possuem desenvolvido. Então para os bem pequenos requer que as professoras tenham esses conhecimentos, esses saberes, para que lhe possibilitem por meio interações e brincadeiras ampliar suas potencialidades. A professora 1, durante o Grupo Focal, faz esta comparação e anuncia:

Na pré-escola eles já tem autonomia para irem ao banheiro sozinhos, lavarem as mãos sozinhos e mesmo assim exige cuidado, exige educação. Mas é bem maior essa presença do que os bebês, por exemplo, as crianças de 2, 3 anos de idade, que exigem muito de nós professoras, de ir junto ao banheiro, ensinar como limpar e fazer a higiene direitinho para não ficar assado, explicar também como coloca a calça, o que deve ser feito primeiro. Então a maioria das crianças já chega na pré-escola com essa autonomia. Isso vale também para a alimentação, de saber pegar a colher/garfo e já se alimentar por conta, o que com as crianças bem pequenas exige mediar e ensinar para que isso venha a ocorrer (2021).

Assim como na alimentação e no desfralde, outro cuidado que as crianças bem pequenas passam a ter mais frequentemente nesta faixa etária, é com a saúde bucal. A professora 4, considera: [...] temos que encorajá-los a ter autonomia, [...] mostrar como escovar os dentinhos, ir ao banheiro sozinhos e então você vai motivando com falas do tipo

"ahh, você consegue, vamos ver?" (2021). Ao trazer isso, ela também avalia: No início do ano você ajuda em vários momentos, depois, lá por agosto, eles vão fazendo sozinhos, mas com o seu acompanhamento sempre (ES, 2021). Da mesma forma, a professora 3 considera que ao favorecer a autonomia, as crianças começam a [...] ir ao banheiro sozinhos, escovar os dentes, do jeito deles mas sozinhos, eles vão aprendendo e se aperfeiçoando. (ES, 2021).

Acerca disso, Goldschmied e Jackson discorrem: "Lavar o rosto, secar as mãos e as primeiras tentativas de escovar os dentes fazem parte dos cuidados corporais básicos que colaboram para que a pessoa se sinta bem com ela mesma." (2006, p. 140). Então às professoras que atuam com as crianças bem pequenas, se espera que compreendam que na rotina das crianças, há que se mobilizar esses saberes que lhe são específicos. O cuidado com o corpo e a saúde das crianças, influencia na qualidade do aprendizado. Se as crianças se sentirem bem consigo mesmas, conseguem interagir e participar de todos os momentos da rotina, além de se sentirem acolhidas e valorizadas no ambiente coletivo. Portanto, envolvem saberes do desenvolvimento humano, saberes acerca do cuidado com o corpo, e a escola, é um dos lugares específicos para estimular na criança hábitos de higiene.

O cuidado e educação com as rotinas que envolvem o corpo da criança, sua higiene, nutrição, enfim, todos cuidados básicos e diários, apontam também, na fala das professoras entrevistadas, para um olhar diferenciado ao momento do sono das crianças pequenas. Segundo a professora 2 [...] é preciso compreender como cada criança prefere dormir [...] (GF, 2021). Isso requer também entender que:

A criança que fica o dia inteiro na escola, no soninho tem "certas manias", as vezes tem um cobertorzinho, um bichinho de pelúcia com que ela dorme, uma toalhinha. Então nesses momentos, muitas vezes, procuramos investigar certas situações como essa, em que a criança quer dormir com um objeto, enfim. Às vezes perguntamos para a família, para que traga a escola para que ela se sinta mais tranquila, mais à vontade e possa dormir, sem sentir tanto a falta do seu ambiente familiar (PROFESSORA 5, ES, 2021).

É comum entre as crianças bem pequenas quererem dormirem com seu "objeto de apego" que constitui uma referência, uma extensão para elas da sua casa. É uma forma da criança se sentir segura e acolhida fora do ambiente familiar. Outra especificidade que é necessário compreender com as crianças bem pequenas pois apresentam autonomia para expor suas vontades é de que [...] temos que ter a sensibilidade de ver, que de repente a criança não vai querer dormir (PROFESSORA 4, ES, 2021). A criança tem o direito de se

expressar e de viver suas escolhas. Não é porque a rotina tem o momento do sono que todas as crianças devem dormir. Assim como a professora [...] precisa estar ali presente e sentir quando elas tem fome, sono, suas necessidades e auxiliá-los neste momento (PROFESSORA 1, ES, 2021), pois como já refletido no campo teórico deste trabalho, a educação infantil é o contexto da criança. São os pormenores do dia a dia, os detalhes, os olhares, o cuidado e a educação em todos os momentos vividos pelas crianças.

Outro importante saber que já vem sendo discutido nas entrelinhas dos saberes da docência, diz respeito a autonomia da criança no espaço coletivo, enquanto lugar de pertença, de cuidado, de partilha, de escuta, de ações individuais e coletivas. A criança na faixa etária dos bem pequenos possui condições auxiliar na organização do ambiente e no cuidado dos materiais disponíveis. A professora 4 aborda:

[...] quando for guardar os brinquedos, o colchão, o travesseiro após o soninho, eles já começam a auxiliar, eles se sentem uteis fazendo isso. É tão legal quando eles falam "profe eu guardei os brinquedos, eu ajudei com aquilo...". Então montar os jogos, depois guardar, toda essa questão organizacional na vida deles começa a fazer sentido ali. [...] Então, tem-se importância no guardar o brinquedo, cuidar suas coisas e as coisas da escola, pois devem saber que se abrirem a torneira é preciso fechar após o uso. Tudo isso é bem específico da faixa etária dos bem pequenos (ES, 2021).

Assim, ao tornarem-se partícipes do ambiente, de sua organização, as encaminha para posturas de autonomia. Para as DCNEI (2010), as práticas pedagógicas na educação infantil devem possibilitar experiências que "Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar." (p. 26). E a partir das falas das professoras, principalmente esta última, retratouse muito bem esta questão.

Os saberes da docência, perspectiva disciplinar, anunciados nessa subseção do artigo, relacionam os saberes que as professoras participantes da pesquisa compreendem como inerentes à docência com as crianças bem pequenas, oriundos, principalmente na formação inicial em Pedagogia. Manifestos em seu trabalho pedagógico, esses saberes constituem especificidades exigidos à docência com crianças bem pequenas. Desse modo, considera-se que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas requerem um olhar específico para seu desenvolvimento.

#### 5.3 Docência com crianças bem pequenas: saberes curriculares

A educação infantil atualmente está pautada por dois grandes documentos que orientam o currículo nesta primeira etapa da educação básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Ambos os documentos, fundamentam a ação pedagógica das professoras a partir de dois grandes eixos: interações e brincadeiras. Para assegurar esses dois eixos, a BNCC (2017) se estrutura em "cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento." (BRASIL, 2017, p. 40) e são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. O trabalho da professora na educação infantil requer, a partir desses parâmetros "[...] orquestrar todos esses arranjos a fim de criar bons contextos para campos abertos às experiências infantis." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 308).

Neste sentido, "os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BRASIL, 2017, p. 40). Espera-se, assim, das instituições de educação infantil um currículo vivo, que considere as vivências e as experiências das crianças, além de sua participação ativa em seu processo de aprendizagem. Diante disso, a proposta deste movimento foi indiciar na fala das professoras elementos que orientam a sua docência referida a conhecimentos/saberes curriculares. O quadro a seguir, ilustra os saberes que foram indiciados. Ressalta-se que os saberes: concepção de criança e saberes da Pedagogia destacam-se no quadro por se repetirem em outra(s) categoria(s) anunciadas neste estudo.

## SABERES CURRICULARES

# concepção de criança saberes da pedagogia

documentos orientadores

Fonte: autora (2021).

Nas palavras da professora 1, manifestou-se: A pedagogia também formou no sentido de compreendermos o conceito de criança, de conhecer a legislação, mas ainda assim foi muito frágil (GF, 2021). Ou seja, a formação em Pedagogia trabalha com os conceitos de criança e currículo, mas de forma breve, insuficiente.

O currículo na educação infantil, segundo a BNCC (2017) se estrutura a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Propositalmente são verbos, pois envolvem ação humana e no caso das crianças, sua interação com os pares e os adultos. Juntos asseguram

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

A criança interage, brinca e se socializa de acordo com as oportunidades que a ela lhe são oferecidas nos espaços coletivos da educação infantil, que por sua vez, podem ser repletos de oportunidades. Na fala da professora 2, durante o Grupo Focal, teve-se o entendimento de que [...] os saberes e competências deverão estar vinculados desde os cuidados básicos e essenciais às crianças até os conhecimentos fundamentais, das diversas áreas do conhecimento (2021). Por isso, a necessidade de um currículo específico nas escolas de

educação infantil que oriente, explicite todos esses direitos de aprendizagem à criança, desde muito pequena.

Para que esta nova perspectiva curricular seja realmente efetivada, a professora da educação infantil deve sustentar seus objetivos, metodologias, avaliações, entre outros, por meio da organização do seu planejamento. Na perspectiva da professora 3, a Pedagogia lhe favoreceu na disciplina de "Didática", também reconhecida por "Organização do trabalho pedagógico" onde, segundo ela, aprendeu *como trabalhar em sala de aula, como organizar um planejamento, junto com as metodologias (ES, 2021)*. Portanto, a concepção de currículo de uma professora é também expresso nas suas ações planejadas.

Dado que o currículo escolar é manifesto nas ações diárias oferecidas pelas professoras às crianças da educação infantil, faz-se necessário refletir sobre a formação acadêmica que estas perpassaram. Na fala da professora 1, ocorrida no Grupo Focal, abordouse o seguinte: *Nós deveríamos ter apenas uma Pedagogia para a Educação Infantil e ainda assim não sairíamos de lá com todos os conhecimentos necessários para assumir uma sala de educação infantil (2021)*. Ou seja, a formação docente inicial, segundo a professora, não consegue abranger a pluralidade de saberes que envolve a docência na educação infantil. A mesma professora, discorre ainda:

Eu vejo que sentimos uma necessidade enorme em uma formação específica para a educação infantil. Temos uma caminhada muito grande pela frente e nós já avançamos muito. É só com pesquisas que vão atrás da educação infantil, que vão consultar como está acontecendo a educação infantil que a gente vai conseguir este avanço. (PROFESSORA 1, GF, 2021)

Assim, é compreensível que a docência na educação infantil requeira um olhar específico, atento e minucioso. Há que se concordar que muito se avançou em questões de políticas públicas e formação docente. A professora 3 compara: desde quando comecei, a educação infantil deu um salto de 360 graus (GF, 2021). A educadora compreende este avanço mas também acentua que além da Pedagogia, fez especializações e continua fazendo: Cursos específicos para a educação infantil eu tive que fazer, não só por obrigação, mas por necessidade (GF, 2021). Isso anuncia novamente o pensamento anterior da professora 1, que também almeja um currículo a nível de graduação, específico para a educação infantil. E isso será possível, principalmente através de pesquisas que contemplem esta primeira etapa da educação básica em sua integralidade, anunciando a sua especificidade enquanto campo de atuação docente.

As professoras reconhecem que os saberes da Pedagogia não tiveram muito aprofundamento teórico e reflexivo e um dos motivos apontados foi a insuficiente carga horária do curso. De fato, essa fragilidade nos conhecimentos específicos contribuiu para que o currículo escolar seja, muitas vezes, fragmentado nos espaços educativos. Compreende-se que o saber curricular é aprendido pelas professoras na sua formação inicial e também continuada, por meio de cursos oferecidos pela escola em que atua e/ou cursos de livre escolha. Hoje, as professoras tem as DCNEI (2010) e recentemente a BNCC (2017) como aliadas curriculares no reconhecimento e orientação da docência com as crianças bem pequenas. Justifica-se esta reflexão através da fala da professora 5:

As diretrizes e a BNCC vem para nos dar um suporte maior do que tínhamos anteriormente. Porque antes estávamos perdidas. A educação infantil, as crianças bem pequenas não tinham normas, uma base para trabalharmos. Cada um trabalhava de uma forma. Agora as Diretrizes e a BNCC vieram para direcionar o nosso trabalho. Agora quando pensamos em uma atividade, nos amparamos na BNCC. O que precisamos desenvolver na criança, como podemos fazer essa atividade para desenvolver, estimular essa criança, o físico, o psicológico, a linguagem, de forma prazerosa (ES, 2021).

Nesta mesma perspectiva, a professora 1, aborda: [...] também tenho que saber dos campos de experiências e o que eu vou trabalhar com elas dentro dos objetivos de aprendizagem dos campos de experiências [...] (ES, 2021). A professora 6 complementa: Tudo temos que alinhar às leis, a BNCC, à faixa etária, os eixos (ES, 2021). Portanto, [...] demanda de nós professoras da educação infantil, os saberes e competências que deverão estar vinculados desde os cuidados básicos e essenciais às crianças até os conhecimentos fundamentais, das diversas área do conhecimento (PROFESSORA 2, GF, 2021). Os anúncios acima confirmam que há saberes plurais na docência das professoras de educação infantil, entre estes os saberes curriculares são um deles. Para os autores Oliveira et al. (2019, p. 296)

O principal propósito do arranjo curricular por campos de experiências é preservar tempo, espaço, materiais e interações necessários para que as crianças explorem, experimentem, elaborem os conhecimentos a seu modo, beneficiando-se do frescor e da vivacidade do olhar infantil sobre o mundo, um olhar sempre novo, não viciado pelos velhos e tão consolidados padrões de compreensão que, muitas vezes, pautam construções adultas.

Portanto, a BNCC (2017) ampara o planejamento na educação infantil, trazendo as especificidades curriculares para cada faixa etária, o que requer das professoras, o conhecimento sobre cada um dos três níveis que o documento propõe: bebês, crianças bem

pequenas e crianças pequenas. Ainda, a BNCC (2017) considera a aprendizagem a partir das lentes das crianças, que estimule a sua autonomia, envolvimento, participação e curiosidade. Por isso, a necessidade do preparo teórico e prático das professoras, reconhecendo na legislação e documento orientadores da educação infantil, esta concepção necessária à docência.

Dando continuidade aos saberes curriculares, a professora 1 destaca o papel central da BNCC (2027) no seu trabalho pedagógico, considerando: [...] o que eu preciso desenvolver nesta criança, dentro de todas aquelas habilidades e competências, dentro dos campos de experiências que estamos trabalhando com a BNCC, enfim, pensar o que é que ela precisa dento da sua faixa etária (GF, 2021). Em outro momento discorre: [...] a partir do momento que as crianças conhecem a sua rotina elas conseguem se sentir mais seguras para participar. Participar é um dos direitos das crianças, contido na BNCC (PROFESSORA 1, ES, 2021). Neste contexto abordado pela professora, percebe-se a clareza da sua intencionalidade pedagógica, considerando o que a BNCC (2017) fundamenta.

O planejamento das professoras requer atenção aos seis direitos de aprendizagem às crianças, que a BNCC (2017) explicita e isso pode oferece indícios da concepção de criança que a docência é envolta. Como levantado anteriormente, esses direitos envolvem a ação da criança nos contextos de aprendizagem, permeando assim, ações pedagógicas que considere-a o centro do planejamento enquanto um sujeito ativo, potente, curioso, pois [...] elas já são seres, elas já são cidadãs, elas já fazem e produzem cultura (PROFESSORA 1, ES, 2021). Contribui para esta reflexão Oliveira et al. (2019, p. 48) ao dizerem:

Afirmar que a criança é um sujeito que produz cultura exige que se conheça a cultura infantil, seus modos de produção e expressão, e que se planejem situações capazes de desafiá-las, ajudando-as a avançar nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Produzir cultura é revestir-se de direitos e ser um sujeito ativo e participativo na sociedade. À criança nos espaços coletivos da educação infantil, requer que seja respeitada e valorizada, tendo voz e direito a se expressar por meio das suas linguagens, participando efetivamente da sua aprendizagem, pois como relata a professora 6, [...] não há como chegar nas crianças bem pequenas com uma atividade pronta e obrigar a criança a fazer (ES, 2021), o que revelaria uma concepção passiva de educação, reduzindo a criança a sujeito frágil e inocente.

Apesar da concepção de criança ser fundamentada na formação inicial das professoras, ou seja, no currículo dos cursos de Pedagogia, o que constitui um saber disciplinar, compreende-se a partir da fala das professoras este embasamento foi insuficiente, frágil. Essa carência de concepção na formação das professoras, pode refletir em práticas pedagógicas engessadas, desvinculadas da realidade da criança, que pouco ou nada trazem a participação delas ações propostas e acabam por serem monótonas, empobrecidas e descontextualizadas. Sem assumir uma visão generalista de professoras com esta concepção, tem-se a fala da professora 1, que durante a sua Entrevista (2021), revela: [...] os conhecimentos que eu enquanto professora mobilizo, primeiro são os conhecimentos enquanto criança, quem é a criança que está lá, de que realidade ela vem, como é a família, qual é o histórico dela, qual é a bagagem que ela traz consigo. Com isso, é possível [...] depois entender a minha concepção de criança e infância. (PROFESSORA 1, ES, 2021). Portanto, conhecer as crianças é fundamental na elaboração das propostas pedagógicas, assim como, assumir uma concepção de criança. A mesma professora discorre sobre duas grandes vertentes na docência da educação infantil, que na sua concepção são: Eu entendo que a criança é uma caixa vazia que eu vou depositar conhecimento, vou depositar conteúdo ou eu entendo que a criança é um ser ativo, participativo e que tem voz e vez dentro da minha sala (PROFESSORA 1, ES, 2021). Na docência com as crianças bem pequenas, ela defende:

Eu enquanto professora acredito na segunda opção, na criança ativa, na criança participativa, na criança que tem o direito de se conhecer, de participar, de explorar, todos os seis direitos de aprendizagem da BNCC, que vieram para reforçar essa ideia de que a criança é um ser integral e não um é ser que é divido em caixinhas, ela é um ser conjunto (PROFESSORA 1, ES, 2021.)

Além de conhecer as crianças, o currículo da escola, de compreender o que acredita enquanto concepção de criança e infância, a professora 1 defende que há necessidade de conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que, segundo Veiga (1998) é um documento elaborado pela instituição em ação conjunta, de forma participativa e democrática, constituindo assim, a sua identidade. Segundo a professora, é preciso

<sup>[...]</sup> também conhecer o PPP da minha escola, o que a minha escola acredita enquanto criança, enquanto infância, que bagagem curricular eu vou contemplar dentro do meu planejamento para que eu possa trazer intencionalidade pedagógica a essas experiências que eu vou oferecer dentro dos espaços e experiências oportunizadas para as crianças (PROFESSORA 1, ES, 2021).

Portanto, o trabalho pedagógico na educação infantil não é construído unicamente pelas professoras. Ela é a soma dos esforços das políticas, de toda a comunidade escolar, que no entendimento do PPP compreende a direção, professoras, funcionários, crianças, famílias e a sociedade. Não há como realizar práticas pedagógicas isoladas. O todo requer participação e o entendimento da construção de um espaço coletivo para e com as crianças que respeite os seus direitos e lhes motivem a serem sujeitos protagonistas e autônomos, participando ativamente da sua formação e desenvolvimento. Sendo assim,

[...] as minúcias dizem respeito à ação humana de professores e professoras na prática da docência, é o pensar e o agir dos profissionais o que marca a dimensão relacional e dialógica da profissão, a qual deve abarcar o sensível, o inteligível e a estesia, não sendo, portanto, apenas uma preferência de escolha, mas [...] está relacionada [...] às concepções de educação, Educação Infantil, criança e infância. (MARTINS FILHO, 2020, p. 42)

O autor contribui na reflexão de que a docência com as crianças bem pequenas exige olhar sensível e o entendimento de que cada ação, cada movimento da rotina com e para as crianças, representa a escolha que a professora teve a partir do seu entendimento sobre criança e infância. Ou seja, desde ao planejar a professora assume uma concepção que é traduzida e percebida nas suas ações cotidianas na educação infantil.

#### 5.4 Docência com crianças bem pequenas: saberes experienciais

A docência na educação infantil movimenta muitos saberes, entre eles, o saber experiencial ou prático, como também é denominado. Este saber requer adaptar, reorganizar, enfim, fazer alterações de plano para melhor se adequar ao contexto das crianças. A experiência é o dia a dia das professoras com as crianças. Assim, elas fazem uso de saberes já existentes para modificar e experimentar novas perspectivas que possam originar novos saberes, sem a demanda de comprovação científica. São saberes que muitas vezes se concentram em um único indivíduo, no caso, a professora, ou até mesmo é compartilhado para um grupo de colegas e pode vir a se tornar conhecido. (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2009; TARDIF, 2013). Dado isso, esta subseção do capítulo busca indiciar os saberes experienciais movimentados pelas professoras de educação infantil na atuação com as crianças bem pequenas.

O quadro a seguir, apresenta os saberes da docência indiciados pelas professoras. Destaca-se que os saberes da Pedagogia se ressalta no quadro por se repetir nas demais categorias anunciadas neste estudo.

Quadro 8- Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva experiencial

## SABERES EXPERIENCIAIS

família e escola

olhar sensível

## saberes da pedagogia

afetividade escuta ativa

Fonte: autora (2021).

Um dos saberes experienciais mais comuns e que foi manifestado pelas professoras é o conhecimento sobre as crianças: Saber também que atividades elas gostam, têm preferência, pois podem não gostar da atividade e não querer fazê-la. Por isso temos que saber seus gostos para a partir deles adaptar as ações a serem desenvolvidas (PROFESSORA 5, GF, 2021). A convivência com as crianças é parâmetro para planejar as ações diárias e requer um olhar sensível, pois há crianças que estão em processo de desenvolvimento da linguagem verbal e há que se buscar formas de compreender e acolher o seu interesse.

Outro aspecto fundamental evidenciado pela professora 3, diz respeito a um momento em que já está sendo proposto uma atividade para as crianças bem pequenas e uma situação, que é muito comum, acontecer:

A professora está realizando seu planejamento, dentro da rotina e de repente há uma criança que não quer mais ouvir a história porque ela quer ir brincar. E ela pode ter essa autonomia de ir lá e brincar com seu objeto de escolha e está tudo bem. [...] a criança tem esse direito de escolha. Se ela não quiser ouvir a história ela não vai mesmo. Então surge a importância de haver um plano B, uma rotina flexível. Hoje ela não quis ouvir a história mas amanhã podemos retomar e ela querer ouvir. Se o grande grupo de crianças quiser parar e ir brincar, pausa-se o

momento da história e vamos todos brincar. Então a educação infantil não tem receitas prontas, um manual a ser seguido. Lidamos muito com a imprevisibilidade. É uma caixinha de surpresas. Precisamos estar atentas às crianças, ouvir e compreender seus desejos. Saber o que a criança quer naquele momento, enfim, conhecê-las (GF, 2021).

A docência na educação infantil tem muito disso. Aliás, a maneira como a professora 3 vem lidando com essa situação, deveria ser usual entre as professoras desta etapa. A experiência é capaz de florescer este cuidado, este olhar atento à singularidade da criança. Do contrário, poderá acarretar uma ação pedagógica puramente técnica, obrigatória, considerando o fazer uma meta e não um caminho a ser construído junto com as crianças.

Outro saber evidenciado pela professora 5, discute acerca da necessidade de adaptar materiais concretos à faixa etária das crianças. A Literatura Infantil é vasta e dá acesso a histórias dos mais variados gêneros literários, tanto em livros impressos quanto a serem contadas oralmente. Propondo para as crianças bem pequenas, a professora aborda o seguinte:

Por exemplo, uma mesma história, você trabalha no Maternal, no Berçário, diferente da pré-escola. No Berçário você não pode, muitas vezes, contar a história tal qual ela está no livro. Você vai ter que interagir, resumir, reduzir a história, usar muitas figuras visuais, o que difere dos maiores. Mantém a interação mas já podem ouvir a história toda. É diferente. O que difere dos pequenos para os maiores é a maneira que você vai trabalhar. No Berçário você vai sentar com eles no tapete, vai dar colo e na pré-escola isso pouco acontece (PROFESSORA 5, GF, 2021).

De maneira prática, ao propor uma contação de histórias, a professora deve pensar no todo, além da escolha de uma boa história para narrar. As crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses necessitam de cuidados diferenciados daqueles que as demais faixas etárias requerem. Por exemplo: pensar na sua disposição pelo ambiente. Requer pensar se haverá colo para elas, almofadas para sentarem confortáveis, cadeiras adequadas, materiais que usarão para interagir, ruídos que atrapalham o ambiente, entre outros. Além, é claro, do cuidado ao contar a história, como discorre a professora 5, ao dizer que quanto menor a criança, torna-se necessário adaptar a história, seja mostrando as figuras do livro e resumindo-a oralmente, seja apenas recontando os principais fatos ou até mesmo, utilizando recursos concretos para atrair a atenção dos pequenos. De fato, "essa é uma atividade que também alimenta a imaginação, dá suporte para a elaboração de sentimentos complexos, de emoções e afetos que acolhem a criança na sua experiência existencial." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 47).

A professora 5 enfatiza a importância dos estágios na graduação, como forma de experienciar os saberes oriundos da formação teórica que o curso oferece. Segundo ela: A faculdade é uma base e os estágios são para colocar na prática tudo que se aprendeu. Isso é muito importante porque nem tudo o que você aprende na universidade você consegue colocar na prática e o estágio mostra muito isso (ES, 2021). Ou seja, na prática dos estágios é possível transpor os saberes teóricos, ver o que realmente se valida com cada faixa etária e também levar para a universidade, as especificidades encontradas na prática, o que é muito importante. A professora, ainda considera: Vejo que a aprendizagem, pra mim, ocorreu realmente ao realizar os estágios, ao estar em sala de aula, errando e acertando, refazendo, pude realmente aprender o que é ser professora na educação infantil (PROFESSORA 5, GF, 2021). Para ela, o saber experiencial é fundamental na formação docente inicial.

Acerca disso, a professora 1 concorda que é na prática que se descobre realmente o que é se professor e que se possibilita mesclar teoria e prática e ver o que deu certo e o que se precisa ajustar dentro da nossa própria realidade (GF, 2021). A formação inicial é a mesma para muitas faixas etárias da educação, porém, na experiência do dia a dia, é possível abarcar novos conhecimentos, reconhecer as especificidades da faixa etária, adaptar contextos, materiais, dentre outros. Acerca disso, a professora 4 contribui, dizendo que nós aprendemos mesmo é colocando a mão na massa com as crianças. A prática conta muito (GF, 2021). A professora 6 também reconhece que a formação é excelente, é importante. [...] Mas é na prática que aprendemos muito mais (ES, 2021). Neste sentido, 4 das 6 professoras participantes da pesquisa, evidenciaram que os saberes da docência na educação infantil se efetivam na prática. A professora 1, ainda corrobora que a Pedagogia me deu um caminho sim, me deu um aporte teórico sim, mas a experiência é realmente sentida lá, junto das crianças. Vamos sentindo as reais necessidades, quais são as nossas dificuldades e vai procurando informação (GF, 2021). Portanto, é na prática que se confrontam muitos saberes teóricos e se estabelecem novas relações com os conhecimentos da experiência.

Dando sequência aos saberes anunciados pelas professoras de crianças bem pequenas, estima-se, a partir das falas obtidas, que há muito ainda a ser feito nas escolas para se avançar em termos de dar visibilidade às especificidades da docência com as crianças bem pequenas. Um dos pontos chaves é a relação família e escola. Se faz necessário estreitar as relações diárias de diálogo e acompanhamento sobre a criança, para além do que a agenda, o papel com anotações pode levar. E isso requer partir da escola um processo de mudança. As

professoras, quando questionadas acerca da importância entre família e escola, argumentaram o seguinte:

Eu acredito ainda, numa escola que traga a família para participar do dia a dia da escola e digo isso de forma integral. Que possamos ter reuniões para formar estas famílias, para conversar com estas famílias sobre o desenvolvimento dessas crianças, sobre o que que acontece com as crianças daquela faixa etária, sobre o que que as crianças vão aprender na escola, sobre as nossas concepções de infância, porque muitas vezes as colegas dizem: "ah mas eu faço trabalhinhos para mandar para casa, por que os pais não sabem que eles brincando estão aprendendo". Então qual a nossa função enquanto professor que estudou e que está pesquisando sobre isso? É informá-los, é dizer para eles da importância do interagir e do brincar. Então essa comunicação com a família é indispensável (PROFESSORA 1, ES, 2021).

A professora 1 compartilha da ideia de haver mais tempo dedicado ao diálogo com a família e que a escola seja facilitadora desse encontro. Na atual conjuntura, em que se vive uma Pandemia causada pela COVID-19, a professora 3, coloca como ocorre essa interação: *A pandemia veio, eu não deixei de falar com os pais. Sempre que possível eu mantenho o diálogo sim, alguns mandam as atividades no grupo e outros no privado e nenhum eu deixo de elogiar. Sempre respondo a todos (ES, 2021).* Afinal, a LDBEN nº. 9394/96 nos coloca que deve haver uma extensão no compartilhamento de tarefas entre escola e a família e viceversa. A professora ainda complementa:

Então a educação infantil mudou, está mudando e precisa mudar mais. Sempre que posso mantenho o diálogo e penso que é de suma importância. E quando não me perguntam eu falo: "olha mãe, hoje ele fez isso. Que legal, antes não fazia, agora está conseguindo." Então, nós professores temos essa visão de que algumas famílias pedem mais outras pedem menos. Então informo mesmo a quem não pede (PROFESSORA 3, ES, 2021).

De fato, o diálogo, o vínculo entre escola e família é um saber da docência na educação infantil, e que na perspectiva da professora 3, incumbe às professoras a tarefa de aproximação com as famílias, compreendendo que algumas interagem mais do que as outras, mas todos devem ter esse direito garantido, conforme prevê a LDBEN (1996) e, neste mesmo sentido, garante também garante o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998:

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos da criança. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as

famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (BRASIL, 1988, p. 76).

Nesta discussão, a professora 4 contextualiza: [...] Se acontecer qualquer coisa precisamos contar exatamente como aconteceu para a família. Assim passamos nossa confiança. Tudo o que acontece a família tem o direito de saber (ES, 2021). Portanto, se a criança bem pequena passa maior parte do seu dia em uma escola de educação infantil, é mais do que um direito, é uma necessidade passar para a família como transcorreu a sua rotina na escola.

Além de ser um direito e uma ação cotidiana importante, a professora 4 apresenta o seguinte: [...] quando trabalhamos com crianças elas fazem coisas maravilhosas e isso sempre acontece, nós temos que mostrar aos pais sim, temos que conversar com eles e mostrar nosso trabalho também. Isso não pode ficar entre quatro paredes (ES, 2021). Assim, esse diálogo também deve objetivar centralizar a criança, o principal sujeito da tríade (família – criança – escola). A importância de colocar para a família como a criança está participando, interagindo, explorando, vivenciando as aprendizagens nos espaços coletivos. Fazer esta conexão com a família que vai influenciar na avaliação da criança, que é contínua e integral. Que esse encontro com a família será cotidiano e não apenas na entrega do parecer descritivo ao final de cada semestre. A professora 4 ainda complementa: [...] apresentar o que as crianças fizeram, brincaram, produziram, enfim, sempre dialogar com as famílias e tratá-los com o maior amor do mundo (2021), pois "[...] O papel da instituição é ajudar, é interceder a favor da criança, [...] é sempre procurar valorizar os avanços e conquistas e compartilhar com as famílias os diferentes momentos da vida das crianças na escola." (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p, 99).

Esse diálogo com a família também é importante pois há crianças da faixa etária dos bem pequenos que não possuem a linguagem verbal desenvolvida ou está em processo, o que lhes impede contar o que acontece na escola oralmente. A professora 1 manifesta:

<sup>[...]</sup> o que aconteceu, como foi a sua tarde, a sua manhã, como foi o seu dia. Então é indispensável nós fazermos essas conversas com as famílias. Muito mais que a agenda. Pois as vezes nós ficamos iludidos pensando que se mandarmos a agenda todos os dias contando para as famílias o que aconteceu na escola, chega, já basta. E eu acredito que não é por aí, o dialogo tem que ser constante. (ES, 2021).

A professora 1 elucidou bem essa questão, sinalizando que o uso apenas da agenda, não garante qualidade no diálogo, além de apenas transmitir alguns breves acontecimentos, sem a garantia de retornos das famílias, ou seja, sem qualidade nessa extensão dialógica.

Esse vínculo, esse diálogo entre a professora e a família pode contribuir para a desconstrução de rótulos que há comumente nas escolas, pois muitas vezes a família e a escola criam rótulos na criança e não nos damos conta. Então temos que falar aquilo que a criança precisa ouvir, o que esperamos que ela seja, que ela faça (PROFESSORA 4, ES, 2021). Para exemplificar, traz o seguinte: Muitas vezes a família diz: "ah mas ele é teimoso igual o pai dele, ou igual a mim, é assim mesmo". Então temos que dizer que não, não é assim (2021). Neste sentido, é a professora quem tem formação e conhecimentos específicos para trabalhar com as famílias, indicando que as crianças podem aprender e se desenvolver com qualidade, se os adultos lhes possibilitarem situações favoráveis para que isso aconteça. Portanto, há que se ter esse contato mais próximo com os familiares para orientá-los, para lhes comunicar que uma criança tem muito potencial, é curiosa, ativa, competente e aprende por meio das suas vivências e experiências.

A professora 5 levanta outra questão muito importante acerca do diálogo com as famílias no compartilhamento de tarefas: [...]. Às vezes falamos no dia a dia, damos sugestões, mas nem sempre são bem aceitas. Então também nos limitamos a conversar e a sugerir certas coisas. Da a impressão que é invasão (ES, 2021). Isso que a professora traz é comum no dia a dia das professoras de educação infantil de crianças bem pequenas e acontece por vários fatores. Primeiro, é preciso considerar o ambiente em que isso ocorre. Na maioria das vezes é na porta da sala de referência da criança e junto a ela. Segundo, que ocorre em horários em que a família chega na escola deixar a criança, mas está atrasada para chegar ao trabalho e acaba não fluindo a conversa. Ou então, correndo para o almoço ao meio dia, se não, quando estão vindo buscar as crianças ao final da tarde, já cansados do trabalho e há outros pais aguardando na fila. Sem contar que a professora está muitas vezes, falando com o familiar da criança e as demais dispostas na sala sem terem o apoio de outra professora.

Sustenta-se que essa conversa com a família envolve um momento particular, de silêncio, de olho no olho, de troca, de escuta atenta, enfim, de um momento específico para que isso ocorra. Porém, o que mais encontramos é professoras sem carga horária disponível para que isso ocorra e/ou quando tem, a família não pode se ausentar do trabalho para participar da vida da criança nos espaços coletivos da educação infantil.

Diante de tudo que envolve essa relação de diálogo entre família e escola, a professora 1 traz uma importante consideração:

E não só essa comunicação da escola para a família, como se nós fossemos detentores dos saberes e as famílias não soubessem nada. Nenhuma família vem vazia. Nenhuma família vem com nada. A família é quem convive com a criança, quando é algo íntimo, quando acontece algo íntimo com a criança acontece geralmente em casa. Então é a família que vai saber nos dizer muitas das coisas que não conseguimos compreender sozinhas lá na escola, só na observação de uma atividade ou de uma proposta, por exemplo. Então penso que não existe como falarmos de escola, de criança que atua, é protagonista, sem envolvermos a família neste contexto da escola também e a escola no contexto da família (ES, 2021).

Esse entendimento deve ser considerado não só pelas professoras e a escola, quando posto em um currículo. É um saber necessário, garantido por lei, mas que não possui visibilidade nas discussões que envolvem a formação docente e nas pesquisas científicas e acaba recaindo em uma simples tarefa cotidiana, de forma breve e pouco frutífera. É preciso considerar a criança, seu desenvolvimento, suas necessidades de forma integral. A casa e a escola são neste caso, os ambientes mais frequentados pela criança e que merecem estar constantemente conectados e em sintonia. As famílias também têm muito a contribuir. Sendo assim, é preciso "Valorizar a família, como ela é, e considerá-la como um parceiro na educação da criança – sempre é possível acolher não só as crianças como suas famílias." (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 99). Portanto, é um saber que acontece na prática e as professoras vão ampliando sua relação afetiva, de diálogo com as famílias, através das suas experiências cotidianas, buscando cada vez mais a participação da família nas ações vivenciadas e experienciadas pela criança nos espaços coletivos da educação infantil.

Prosseguindo com a análise dos dados da pesquisa, outro saber que está fundamentado nas ações práticas das professoras com as crianças é a afetividade. Para Bueno (2018, p. 53), "O afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio. O afeto está na forma de avaliação. Afeto que se importa em ajudar. Em pensar novos caminhos. O afeto está no olhar, nos espaços da sala de aula". Na docência com as crianças bem pequenas, o afeto é essencial entre o adulto e a criança e a elas com seus pares. Isso requer a ética do cuidado, do compromisso, da responsabilidade com o outro. É troca de olhar atento e cuidadoso, é colo que acolhe, é abraço que acalma. Por isso demanda saberes que as professoras também anunciam, a seguir. Na concepção da professora

6, [...] o colo, o carinho é diferenciado, não que não tenha nas outras faixas etárias, mas aqui em especial, há um olhar diferente (GF, 2021). Corroborando, a professora 1, expõe:

Quando eu trabalhei com o berçário, eu me dei conta, quando algumas professoras falavam para mim: "você é louca, você está pegando as crianças no colo, você vai quebrar a sua coluna, você vai se prejudicar.". Comecei a refletir: "Bom, se eu que estou a maior parte do tempo com as crianças na escola não vou dar um colo, então quando é que essas crianças vão receber afeto?" Sabemos da importância do toque, do olhar, da escuta atenta, então como eu vou fazer com que as minhas crianças se sintam em casa, se sintam acolhidas, se sintam à vontade naquele ambiente, para que elas possam produzir seu próprio conhecimento (ES, 2021).

Ainda, a professora 6 anuncia: Tudo é fase de aprendizado. Eles estão em fase de descoberta. Então o contato, o colo, o carinho é muito maior com as crianças bem pequenas do que com a pré-escola, por exemplo (ES, 2021). A professora também considera: Não existe receita pronta. [...]. Cada criança tem um jeito diferente. Cada turma é diferente. Cada professor é diferente (2021). É na experiência, no dia a dia que a professora vai compreendendo as crianças, seus gostos, preferências, medos, alegrias, angústias e vai conseguindo interagir e mediar os desafios e conflitos que emergem no cotidiano. As crianças são bem pequenas e o adulto é o responsável por observar e atentar-se aos sinais que as crianças dão, o que se permite aferir, que:

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil Precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO e GARMS, 2015, p. 25).

A afetividade, nas palavras das pesquisadoras Cacheffo e Garms (2015) é considerado um saber específico da docência com as crianças da educação infantil. Acrescenta-se a esse saber, as considerações que a professora 1 expôs na sua entrevista:

[...] Então, muito além de termos na teoria que a criança realmente produz o próprio conhecimento, que ela precisa ser protagonista, temos que entender como que ela vai ter capacidade mental e emocional para que esse conhecimento aconteça. Ela precisa ter essa recepção calorosa, o sorriso, não sorrir só com a boca, mas sorrir com os olhos também. Agora com a máscara, mais do que nunca conseguimos perceber o quanto conseguimos sorrir com os olhos. Então fazer com que as crianças consigam se sentir acolhidas naquele ambiente que é delas (2021).

Além disso, [...]. Ela tem vida própria, tem pensamento próprio, ela tem as suas dificuldades, elas tem o seu dia ruim como qualquer outra pessoa. Então, temos que ter esse carinho, esse olhar diferenciado (PROFESSORA 6, ES, 2021). Corroborando nesse pensamento, a professora 1 argumenta:

[...] Então, as vezes eles chegam dizendo "ah profe, hoje está de pá virada". Faz parte, nós também as vezes acordamos de "pá virada" e nós adultos, as vezes temos um discernimento racional para entender o que nos faz estar estressados naquele dia ou estar incomodados. E as crianças não tem esse discernimento (ES, 2021).

Isso requer da professora uma compreensão minuciosa das crianças, que incorpore o cuidar, o acolher, o ouvir, o ajudar, enfim, vários outros aspectos que estejam entrelaçados ao afeto. A criança expressa nas suas ações diárias seus sentimentos, que podem ser de alegria, tristeza, medo, raiva, entre outros e é pelas relações de afeto que a professora poderá intervir. Piaget sustenta que "É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação [...] A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência." (1962, p. 32). Contudo, vale considerar as palavras de Bueno ao manifestar: "Afeto não são apenas beijinhos e palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. Afeto é desafiar, abrir caminhos. Dar as mãos. É parceria. Afeto é generosidade. Não se educa sem generosidade." (2018, p. 53).

Neste sentido, outro saber que é uma extensão dos laços afetivos é o olhar sensível e escuta ativa às crianças bem pequenas. A maioria das professoras participantes da pesquisa, anunciaram como sendo um saber específico na sua docência, que deve ser mantido ao longo da rotina cotidiana com as crianças. Para Oliveira et al. (2019, p. 61):

Modelos mais recentes de Educação Infantil mostram a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptação e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou no enfrentamento de conflitos. Essas situações, tão comuns no dia a dia da Educação Infantil, não podem mais ser consideradas fortuitas. São, ao contrário, a essência do cotidiano dos grupos infantis, e o professor deve estar preparado para participar delas e encaminhá-las.

Nas palavras das pesquisadoras (2019), o olhar sensível é um saber das minúcias da infância, que merece ganhar visibilidade no cotidiano das escolas infantis pela importância que possui. A professora 1 compreende a necessidade de estar [...] sempre com olhar sensível, escuta ativa, pois as crianças merecem que estejamos sempre 100% presentes com elas (ES,

2021). Também considera que [...] aquilo que a criança traz para nós professoras é muito importante (GF, 2021). As crianças sempre dão pistas do que desejam e estão sentido. Por isso, a professora de crianças bem pequenas, não deve apenas ouvi-las, como também, observá-las. A professora 6, faz uma importante consideração:

[...] podemos observar inúmeras coisas: o comportamento, o porquê dessa criança estar estressada, o que está acontecendo em casa, porque já teve casos de nós descobrirmos abusos, maus tratos de crianças através de brincadeiras, de uma interação, uma contação de histórias. Da criança dizer: "ah profe eu não gosto desse personagem porque ele é parecido com fulano de tal". Então é muito importante. Além de nós conseguirmos descobrir muitas coisas sobre a criança, a criança consegue criar confiança no professor e ter o carinho e o contato que ela precisa ter de nós em sala de aula (ES, 2021).

À professora, requer considerar os saberes "olhar sensível e escuta ativa" como importantes meios para conhecer e se aproximar das crianças bem pequenas. Assim, cada gesto, cada olhar, cada palavra, tudo importa. Para que esses momentos de escuta aconteçam de forma significativa, deve-se considerar o que aponta a professora 1:

Dentro do que eu acredito, a educação infantil não deve ser instrutiva em nada. Desde uma roda de conversa, quando você está sentada conversando com as crianças e elas trazem algum assunto importante, você deve considerar sempre. Embora você não deve chegar lá de mãos vazias, sem o planejamento do que você pensou, do que você sentiu das crianças, e retomando o planejamento pensado a partir daquilo que elas tem curiosidade, a partir do que elas trazem da sua realidade, do seu cotidiano (ES, 2021).

Neste sentido, a professora 1 menciona o trabalho não instrutivo na educação infantil, primando pelo ouvir as crianças atentamente, inclusive na roda de conversa quando for anunciar uma proposta para as crianças. Para ela, este momento poderá dar indícios do que a criança deseja aprender, ou então, para atentar-se àquela criança que não está participando ativamente do momento, pois [...] é preciso olhar sensível para aquela criança que não está bem. Então a rotina inicial da aula é importantíssima para o professor perceber isso (PROFESSORA 4, GF, 2021). Portanto, o olhar sensível e a escuta ativa se constituem especificidade na docência com crianças bem pequenas, considerando que estão desenvolvendo a linguagem verbal e muitas vezes se fará necessário olhar para além do que os olhos veem.

As ações cotidianas das seis professoras que compõe o levantamento de dados desta pesquisa empírica, estão repletas de saberes experienciais que norteiam o trabalho pedagógico

com as crianças bem pequenas. De fato, pode-se dizer que o cotidiano da professora é um excelente, se não o melhor lugar de produção de saberes. Com isso, "é importante tentar observar dentro de nós mesmos e encontrar inspirações a partir das coisas que fazemos", como pondera Malaguzzi (1999, p. 83). A complexidade das tarefas docentes, os saberes em voga, as apreensões, os sentimentos e os fazeres que se tecem e se (re)elaboram no já existente, asseguram uma educação infantil qualificada.

## 5.5 Docência com crianças bem pequenas: saberes pedagógicos

A docência na educação infantil é também movimentada por saberes pedagógicos. Não basta entender todas as leis, dominar todas as teorias e/ou aprender pelas experiências, é necessário também um saber-fazer, uma didática, um saber epistêmico-instrumental como diria Marques (1990), que auxilie a professora na organização do seu trabalho pedagógico. Apresentam-se deste modo, os saberes pedagógicos requeridos pelas professoras de crianças bem pequenas.

O quadro a seguir, ilustra os saberes indiciados pelas professoras. Ressalta-se que os saberes: binômio cuidar e educar e saberes da Pedagogia destacam-se no quadro por se repetirem em outra(s) categoria(s) anunciadas neste estudo.

Quadro 9 – Saberes da docência indiciados pelas professoras na perspectiva pedagógica



Fonte: autora (2021).

Para início de conversa, importa trazer para a discussão as reflexões entorno do planejamento, por ser um dos principais pontos de partida ao pensar sobre a docência com as crianças. Duas das seis professoras pesquisadas evocam atenção para o fato de que a Pedagogia foi fundamental na construção da ideia do que é planejamento. Para a professora 2, [...] um dos conhecimentos e saber que me marcou muito e utilizo é a organização do planejamento (ES, 2021). A mesma professora, na realização do grupo focal, afirma: a graduação trouxe muito da importância do planejamento (2021). Seguindo o que anunciam, a professora 4 contribui: A Pedagogia ajudou muito teoricamente a pensar em projetos e no planejamento (GF, 2021). Esta última, menciona a prática por meio da pedagogia de projetos.

Barbosa e Horn (2008) publicam a obra intitulada "Projetos Pedagógicos na Educação Infantil". Propõem esta metodologia de planejamento pautada em uma perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista. Para as autoras, "Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização." (2008, p. 31). A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, se ocupa de momentos individuais e em grupos, de interação, socialização, autonomia, curiosidade, pesquisa, criação, entre outros. Por isso "precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo." (BARBOSA; HORN, 2008, p. 40). Ou seja, requer partir do interesse e do gosto das crianças pela temática para que possam participar e protagonizarem seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Oliveira et al. (2019, p. 38) reiteram que "Ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de Educação Infantil, é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor [...].". Sendo assim, por mais que o planejamento seja didático, vai envolver outros saberes, como os disciplinares que abordam a concepção de criança, por exemplo; os saberes curriculares que embasam os objetivos; os saberes experienciais, pois é necessário conhecer as crianças e propor ações práticas que realmente envolvem o cotidiano delas. Então a partir de todos esses aspectos, o planejamento encontrará condições favoráveis para o seu desenvolvimento e organização. A professora 6 infere que [...] sabemos que não existe respostas prontas. Vamos nos adaptando e planejando de acordo com a realidade da turma, de cada criança (GF, 2021). Assim, é possível mesclar teoria e prática, ajustando-se às

vivências e experiências das crianças, para melhor oferecer situações de desenvolvimento e aprendizagem, pois [...] sabemos que o planejamento é flexível, podemos mudar ele a qualquer momento (PROFESSORA 4, ES, 2021).

Toda essa dinâmica de planejamento, de organização da prática pedagógica, requer das professoras de educação infantil na atuação com crianças bem pequenas, compreender a indissociabilidade do cuidar e do educar em todos os momentos da rotina diária. Ou seja, nas propostas e brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de higiene, alimentação, do chegar ao sair do espaço infantil, as crianças necessitam serem cuidadas e educadas. Essa organização deve estar prevista no planejamento e no tempo dedicado a cada momento da rotina.

Apesar de serem compreendidos como saberes curriculares, pois são ofertados em disciplinas da graduação em Pedagogia, subentende-se a partir da fala das professoras, que é um saber pedagógico. É preciso saber fazer acontecer na rotina com as crianças. É muito comum ocorrer ações apenas de cuidado, sem intencionalidade pedagógica. Para viver o binômio cuidar e educar, se requer um olhar atento, sensível e cuidadoso. Para os autores Oliveira et al.: "Cuidar é uma ação complexa que envolve diferentes ações, gestos, precauções, atenção, olhares. [...] Assumir a intrínseca relação entre cuidar e educar é um importante princípio para a definição das práticas educativas." (2019, p. 48). Assumindo este princípio na sua ação pedagógica, a professora 1 no Grupo Focal, indicia:

O cuidar e o educar são binômios indissociáveis. [...] Então, durante a rotina diária o cuidar e o educar acontecem sempre. Quando nós vamos ao banheiro lavar as mãos, ao mesmo que interajo com as criança vou perguntando como elas lavam as mãos, como deveria ser, então neste momento existe o cuidar e o educar. Dentro da alimentação existe o cuidar e o educar. No momento da atividade em si, no momento da exploração de algum material não estruturado, no momento de uma rabiscação, no momento de qualquer atividade, também se traz a questão do cuidar e do educar (2021).

Todas as ações propostas pela professora anunciada, são norteadas pelo cuidar e educar. A professora 3 durante a entrevista, também compartilha sua ação pedagógica:

Se você está trocando uma fralda, você está fazendo uma conversa com aquela criança, colocando para ela que está trocando a fralda para ela ficar cheirosinha [...]. Cada professor tem um jeito de comunicar. Lá na creche II você convida as crianças para irem ao banheiro fazer xixi ou beber água e então a profe ensina, explica como fazer, [...] como segurar a colher ao se alimentar, o que é bom para se

alimentar [...]. Então toda a forma que você usar para chegar na criança, deve ser uma forma educada e cuidadosa (2021).

Essa forma cuidadosa e respeitosa de cuidar e educar a criança bem pequena, está explícita também nas palavras da professora 2, que anuncia: Trabalhar com as crianças bem pequenas exige o cuidar e o educar juntos. Então, todos os momentos, cada detalhe, significa muito. Por exemplo, no momento de troca da fralda você dialoga com a criança, transmite carinho, afeto (ES, 2021). Neta mesma dimensão, a professora 6 contribui: Então a gente tenta organizar sempre de acordo com a rotina da criança e para o bem-estar dela, encaixando a parte pedagógica com o cuidado, a atenção, o carinho, o afeto e para que a criança se sinta o melhor possível (ES, 2021). Assim, o cuidar e o educar são as ações diárias (pedagógicas) sendo desenvolvidas sob o olhar cuidadoso, afetuoso e de troca respeitosa entre professora e criança. Do mesmo modo, a professora 5 acredita que o cuidar e educar ocorrem [...] ao mesmo tempo que você cuida, desenvolve atividades para estimular, para que eles se desenvolvam, para que eles cresçam e aprendam. Os dois são indissociáveis (2021). E cita: No cuidado você já consegue, por exemplo, em uma troca de fralda, desenvolver várias coisas, conversando, nomeando as partes do corpo, estimulando. É bem interessante (ES, 2021).

Ocorre por vezes, na educação infantil, principalmente com as crianças bem pequenas, das professoras quererem "mostrar trabalho" para as famílias, recaindo no puro ato educativo, de (re)produção acelerada de materiais concretos, por vezes as chamadas "folhinhas" prontas. Em casos assim, pouco prevalece o cuidado, o afeto, a escuta e o protagonismo das crianças. De modo positivo, a professora 1 compartilha sua concepção acerca do cuidado e educação indissociáveis:

Nós enquanto professoras temos uma responsabilidade muito grande no sentido de mostrar para a sociedade o quanto a educação infantil é importante sim. De mostrar aos pais que diferente do ensino fundamental, a educação infantil tem a sua etapa, que cada criança vai viver a sua etapa do seu jeito, na sua infância. Nós não pulamos etapas. E os pais às vezes querem coisas mirabolantes. E quando estudamos a legislação, vemos lá que a educação infantil é o dia a dia da criança, é o seu cotidiano, e muitas vezes nos cobramos demais quando podemos, em sua maioria, fazer do simples o extraordinário. Podemos fazer, por exemplo, da higiene das mãos algo fantástico do toque de descoberta da água, de como abrir e fechar a torneira, como secar as mãos, como higienizá-las de maneira correta, ainda mais agora na pandemia. Nós temos sim uma função social enorme na educação infantil (GF, 2021).

Então a rotina da criança na escola, principalmente às crianças bem pequenas em questão, deve envolver essa dupla função: o cuidar e educar. A criança deve se envolver nas ações, participar, compreender, interagir, enfim, se inteirar de todos os direitos de aprendizagem que os campos de experiências devem oportunizar a elas. Isso a BNCC desde 2017 já esclarece às professoras e os cursos de formação devem dar conta de anunciar. Kramer (1994) já orientava que a educação infantil se fundamenta no binômio cuidar e educar e por isso, a formação docente também deveria pautar-se nele, uma vez que ambos partilham da mesma importância nos espaços coletivos infantis.

Outro fato, muito recorrente na educação infantil nos momentos de troca de fraldas, está presente na fala da professora 3: [...] as vezes falam assim "ah, mas a monitora vai trocar.". Mas a professora também faz. Na troca de fraldas também tem todo um aprendizado. A criança também tem toda aquela situação de ter a confiança no professor ou na monitora (ES, 2021). Portanto, assim como a professora 3 considera, é de suma importância esses momentos particulares entre professora e criança, para fortalecer o vínculo e a confiança e também favorecer situações de aprendizagem para a criança bem pequena. A professora 1, levanta outra questão semelhante:

Quando conclui o mestrado, as pessoas me perguntavam: "Ahh, mas você fez mestrado para limpar a bunda de bebê, para trocar fralda?". E eu respondia que sim. Havia feito mestrado sim para também trocar fralda. Por que o bebês merecem que eu tenha conhecimento para trocar uma fralda. Os bebês merecem que eu saiba o que fazer naquele determinado momento que é tão importante na vida deles (GF, 2021).

Isso mostra, o quanto a docência na educação infantil precisa comprovar a sua especificidade. O quanto a escola precisa dialogar com as instituições formadoras de professoras, as famílias das crianças e a sociedade como um todo, para apresentar o que constitui o trabalho pedagógico na educação infantil e a sua indissociabilidade do cuidar e do educar. Contribui nas reflexões Strozzi, que fundamenta "[...] Consideramos que trocar uma fralda e escrever no quadro tem a mesma importância. São necessárias dedicação e delicadeza; portanto, essas ações não podem ser realizadas por outra pessoa que não conhece tão bem as crianças." (2014, p. 17). Portanto, entende-se que a professora é quem possui a formação específica requerida, conhece as crianças e reconhece a qualidade que a prática da troca de fraldas requer.

Diante do binômio cuidar e educar, há outro saber que é corriqueiro na docência com as crianças bem pequenas e requer intervenção da professora no momento adequado, pois envolve a resolução de conflitos entre as crianças, principalmente nas ações diárias com brinquedos e brincadeiras. A professora 4 elucida esta questão durante a Entrevista e no Grupo Focal:

[...] quando eles estão brincando, quando estão fazendo a brincadeira livre e nós dizemos que estão brigando, se arranhando, é preciso ter o conhecimento de que eles precisam resolver esses problemas entre eles. [...] Não podemos interferir em todos os momentos, pois temos que deixar eles resolverem o problema. Claro que se tem que ter todo o cuidado de que se precisar intervir é preciso sim, mas também aproveitamos esses momentos para eles adquirirem autonomia [...] (ES, 2021).

Ao deixar brincarem livremente, eles brigam muito entre eles e querem os mesmos brinquedos. Às vezes não queremos compreender que isso de fato é muito importante. Mas deixo eles brincarem todos os dias, pois ao brincarem estão construindo e reconstruindo sua autonomia. Fico observando quando duas crianças querem o mesmo brinquedo, deixo eles resolverem a situação, mas sempre fico mediando o momento, buscando que eles consigam resolver a situação entre si. Há muito momentos em que é necessário intervir [...]. O brincar livre nessa faixa etária tem muito de negociação entre eles. Esses momentos são muito necessários (PROFESSORA 4, GF, 2021).

Neste sentido, as crianças também aprendem por meio do brincar livre na interação com seus pares, a resolverem conflitos entre si. É necessário que a professora dê tempo para que elas dialoguem e encontrem a melhor forma de resolução de suas diferenças. Assim, compreender a divisão do brinquedo, esperar a sua vez, compartilhar o espaço, os materiais, compreender que cada pessoa possui suas preferências, seus desejos, sua forma de falar, de agir, de comunicar, contribui para a formação da identidade e autonomia da criança, pois, para a faixa etária dos bem pequenos, [...] um dos pontos chave é a construção da identidade da criança (PROFESSORA 3, ES, 2021). Da mesma forma corrobora a professora 2, [...] penso que a autonomia das crianças tem sim cuidados diferenciados. As crianças bem pequenas estão iniciando a construção da sua identidade e adquirindo autonomia (GF, 2021). Portanto, a interação das crianças nos espaços coletivos da educação infantil é fundamental para lhes garantir a construção da sua autonomia e, assim também, sua identidade, pois "[...] acreditamos que o maior estímulo para uma criança seja a companhia das outras crianças." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 62).

Diante disso, as professoras participantes da pesquisa anunciam que os jogos, a ludicidade, as interações e as brincadeiras, são eixos estruturantes das práticas pedagógicas

com as crianças bem pequenas. Estas quatro categorias foram explícitas pelas professoras de forma conjunta. Ou seja, ao falarem de jogos, associavam à ludicidade, assim como para as interações e brincadeiras. Neste sentido, a professora 4 aborda o seguinte: Ao propormos uma atividade, uma brincadeira lúdica, nós trabalhamos a interação social [...] (GF, 2021). Também tem-se a fala da professora 5, que anuncia: Conseguimos desenvolver várias coisas, por exemplo o físico, a fala, o psicológico, a independência, através de atividades lúdicas, cantigas e brincadeiras (ES, 2021). Compartilha da mesma ideia a professora 6: [...] as brincadeiras, sempre lúdicas, buscando um tema, uma história, uma brincadeira orientada ou uma brincadeira livre onde eles criam, imaginam. Isso desperta o lado cognitivo da criança, o emocional, a fala, eles se expressam muito através das brincadeiras (ES, 2021).

Percebe-se a partir da fala das professoras, que elas utilizam a ludicidade para atrair a participação e a atenção das crianças. Manifestam que é possível desenvolver aspectos físicos, psicológicos, emocionais e sociais nas crianças, por meio de interações e brincadeiras lúdicas. Diante disso, percebe-se que é um saber da docência com as crianças, que se estabelece enquanto um fazer didático. Ou seja, é particular de cada professora como irá organizar as ações planejadas, pois entende-se que uma mesma atividade pode ser proposta às crianças de forma prazerosa, convidativa e interessante (lúdica) ao passo que pode se reduzir a uma simples tarefa, a um ocupar as crianças. Na concepção da professora 1:

Eu não consigo conceber a educação infantil sem a articulação das interações e das brincadeiras. Sabemos, desde a muito tempo e os teóricos nos trazem que as crianças aprendem pela interação e pelas brincadeiras. Vamos ler livros de Vygotsky, Piaget, Wallon, todos eles falam do sócio emocional, todos eles trazem que a interação, que a socialização entre as crianças é o melhor jeito para que elas possam aprender. Então foi de fundamental importância ressaltar isso na BNCC, pois muitos professores acabam esquecendo e achando que quando entregamos uma atividade pronta para a criança, é ali que acontece a aprendizagem e que a brincadeira é só brincar por brincar. Então temos vários autores que nos amparam na questão da criança participativa, como Freinet, John Dewey, que trazem essa questão de trazer o contexto da criança dentro da escola. A interação e a brincadeira se pautam nesses autores que são fundamentais de conhecer antes mesmo de ingressarmos numa escola ou na sala de educação infantil (ES, 2021).

Da mesma forma, aponta a professora 4, ao trazer: Às vezes priorizamos de deixá-los nas cadeiras e mesinhas e ali acabamos tendo maior problema. Mas se for uma atividade que é uma brincadeira, uma contação de história, como eu gosto de fazer para eles, podemos ver o resultado bem maior (ES, 2021). Percebe-se na concepção das professoras que reconhecem a importância dos momentos lúdicos, dos jogos, interações e brincadeiras pensados de forma

intencionalmente pedagógica. Para Luckesi (2004), as propostas lúdicas estão associadas ao estado de liberdade, plenitude e de entrega total à vivência. Por isso que o termo ludicidade é comumente empregado na fala de professoras da educação infantil, o que não é errado, pois para elas, o fato da criança gostar de se envolver em determinada proposta pedagógica de forma alegre e prazerosa, remete ao lúdico. Porém, nem sempre na história da educação infantil, se teve esse entendimento. Quem discorre essa ideia é a professora 3, que no Grupo Focal trouxe: Ao que uma vez o brincar era apenas pelo brincar, pelo jogar bola, hoje, com o passar dos anos, eu vejo que o brincar tem um significado, os jogos na educação infantil, também tem um significado (2021). Na Entrevista, a professora retoma o pensamento, que se apresenta na íntegra:

Na educação infantil é o lúdico. Eu me lembro muito bem que me falavam "ah, brinca com a criança, brinca com a criança, brinca com a criança..." e eu pensava, brincar por brincar, então vamos brincar. Até então eu não tinha conhecimento do que era esse brincar, esse lúdico na educação infantil. Não havia intencionalidade. Eu brincava, jogava, e aos poucos fui trocando ideia com as colegas. Depois veio as Diretrizes Curriculares que dizia a importância do brincar e dos jogos, a diferença entre um e outro. Então me dei conta que as brincadeiras que eu fazia, deveriam ter uma intencionalidade, um objetivo. Recebemos muitos livros para leitura, as Diretrizes, as formações, mas ninguém dizia "olha, se você brincar de roda estará desenvolvendo isso na criança, a lateralidade, direita/esquerda.". Então eu também continuava um pouco perdida. Mais adiante então, eu fiz um curso sobre a importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. Porque eram importantes os jogos e porque eram importantes as brincadeiras. Então eu fui entender que cada jogo que você faz com a criança, possibilita desenvolver regras, esperar a sua vez e isso a criança deve compreender desde pequena. Por que ela vai crescer e a sociedade é feita de regras. Então, na educação infantil é através dos jogos que vamos ensinar isso às crianças. Então hoje, coloco as brincadeiras no meu planejamento e eu sei o porquê de desenvolvê-las com as crianças. Vão ter intencionalidade. Assim como quando eu os deixo brincar livremente, eu observo como eles brincam com o colega, se eles dividem os brinquedos, como eles estão interagindo. Hoje eu sei, que se eu for brincar de amarelinha posso estar ensinando os números, por exemplo. Se eu for ensinar eles a passarem em cima da corda estou estimulando o equilíbrio. A educação infantil é assim, através de brincadeiras (2021).

Assim, além de constituir um saber que se fundamenta nas diretrizes e documentos orientadores da educação infantil, é uma concepção própria de cada professora, que no seu trabalho e planejamento pedagógico, contempla ações lúdicas e cheias de significado para as crianças. A professora 3 atribui que [...] o professor de educação infantil deve ser bem dinâmico (ES, 2021). Para ela, as crianças precisam desenvolver a autonomia, a sua identidade, e outras tantas coisas de um jeito lúdico [...] (GF, 2021). Neste contexto, o jogo assume uma dupla função: de um lado o de entreter, de raciocínio lógico, de disputa, como

por exemplo o jogo de memória ou de quebra-cabeça. Por outro, tem-se o jogo fundamentado na perspectiva de Piaget (1971). Para ele, ao falar de jogo, reporta ao esquema de assimilação e acomodação que aparecem em todos os estágios de desenvolvimento por ele fundamentados, em um constante movimento de equilibração. Segundo Piaget, o jogo é:

Expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional [...]. O jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu. (1971, p. 217).

Neste sentido, Piaget compreende que o nascimento do jogo se dá nas fases iniciais do desenvolvimento da criança, quando "quase todos os comportamentos [...] são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetem por assimilação pura, isto é, por simples prazer fundamental." (1971, p. 117).

Piaget (1971) organiza em três estruturas, o que caracteriza o jogo infantil. A classificação por ele proposta é a seguinte: jogos de exercício; jogos simbólicos e jogos de regras. Para o primeiro, considera que vai do nascimento até 1 ano e meio de idade, quando surge a linguagem oral. O segundo, compreende por volta de 1 ano e meio de idade até aproximadamente 6-7 anos de idade. Por fim, o terceiro vai dos 6-7 anos em diante. Às crianças bem pequenas, requer que as professoras compreendam acerca dos jogos simbólicos, específico para esta faixa etária. Segundo Friedmann (2012, p. 31), "o símbolo implica a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginado) e uma representação fictícia, uma vez que implica a representação." A autora exemplifica:

[...] no jogo simbólico de mamãe-filhinha, a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo (a boneca ou a ação de embalar uma boneca) serve para evoca-las. As funções dos jogos simbólicos (compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos) somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade (inventada ou não). (FRIEDMANN, 2012, p. 31).

Essa realidade inventada ou não pela criança, constitui também o que chamamos de faz-de-conta na infância. "As crianças não brincam para aprender a lavar-se ou a dormir, mas para utilizar com liberdade suas habilidades individuais, reproduzir suas ações para mostrá-las a si própria e aos outros." (FRIEDMANN, 2012, p. 31). Portanto, por meio dos jogos simbólicos, a criança estimula o seu faz-de-conta, ou seja, aprende brincando. Contribui para este entendimento, a fala da professora 4 que foi proferida no Grupo Focal:

Ali, eles telefonam para os pais, fazem dos brinquedos o seu mundo do faz-de-conta. O lúdico está sempre presente. Essa faixa etária se caracteriza muito pelo brincar o que nas demais não é dessa forma, tão presente quanto. A brincadeira abre possibilidades de aprendizagem, tanto a brincadeira livre quanto a dirigida. Então as interações, a resolução de conflitos e a autonomia estão bem presentes e são importantes no dia a dia das crianças bem pequenas. Hoje eles vivem a brincadeira que amanhã será vivida na vida real (2021).

A professora 4 indicia a especificidade do faz-de-conta na faixa etária dos bem pequenos. A brincadeira para eles apresenta maior significado do que com os bebês, por envolver a linguagem verbal e gestual mais frequentemente e por oferecer tempo e espaços próprios para motivar a interação e a narração entre as crianças, o que na pré-escola requer prever no planejamento da professora momentos mais específicos, diante da sobrecarga que muitos meninos e meninas (infelizmente) possuem em desenvolver "certas" habilidades para ingressarem posteriormente ao ensino fundamental.

Na docência com as crianças bem pequenas, a professora 4, relembra que [...] na conversa com o colega, às vezes você está ali e observa que eles dialogam, alguns mais que os outros, mas todos participam do seu jeito. É tão lindo ver eles se comunicando, trocando ideias (ES, 2021). Nesta mesma perspectiva a professora 6, observa: Nesta idade, há criança que chegam na escola e querem contar histórias, outras já preferem silenciar, ir se envolvendo aos poucos, participa de uma cantiga e outra (GF, 2021). Todos estes contextos de fala, de escuta, de afeto, de acolhimento, promovem o desenvolvimento e a autonomia da criança. Além disso, é por meio das interações, jogos e brincadeiras no cotidiano das crianças, que a professora tem pistas do que desenvolver no seu trabalho pedagógico. A observação sensível da professora é essencial, por exemplo:

[...] Nas brincadeiras percebemos que nem todos aceitam pegar na mão do coleguinha e isso envolve todo um trabalho que faça eles se entenderem, se aceitarem e se respeitarem. As crianças são tão espontâneas, que elas falam quando não gostam de um colega, não querem dar a mão, enfim. Então é outro trabalho que a gente tem que desenvolver neles de aceitação dos colegas. Muitas vezes temos que ter "jogo de cintura", pois cada um vem com seu jeito, sua forma de pensar. Tive uma experiência, uma vez fiz uma bonequinha preta, e certa menina veio e me disse que não queria ser a bonequinha preta no teatro. Então, [...] temos que ter todo o cuidado e fazer um trabalho para que tenham aceitação entre colegas e para isso a interação é fundamental, desde a chegada das crianças na escola até a sua saída (PROFESSORA 4, ES, 2021).

Neste sentido, as ações lúdicas por meio de atividades livres e dirigidas, potencializam os saberes da professora a respeito do que as crianças requerem, além de lhe permitir momentos em que mediará as ações propostas e também se coloque como observadora e consiga avaliar o contexto das crianças. Assim, espera-se que a professora ofereça "[...] condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas atividades orientadas." (OLIVEIRA et al., 2019, p. 49).

As crianças aprendem brincando, elas "[...] brincam de esconder, de correr, de casinha, de carros, de bola, de heróis, de jogos de quintal. Brincam de modo cada vez mais elaborado, do exercício motor a complexos jogos de regras, passando principalmente pelos jogos simbólicos ou faz de conta. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p, 103). Organizar momentos para que essas situações de brincadeira e aprendizagem ocorram, requer pensar na organização dos ambientes dos espaços coletivos da educação infantil. É necessário

[...] organizar um ambiente adequado e que seja atrativo e principalmente acolhedor. E a partir disso, proporcionar muito lúdico e atividades prazerosas, que atraiam sua atenção, lhe estimulem, que desperte a sua curiosidade, que faça a criança se envolver e interagir, desenvolvendo assim, suas potencialidades e habilidades (PROFESSORA 2, ES, 2021).

Quando se reflete que o ambiente deve ser atrativo e acolhedor, que convide a criança a aprender e a se desenvolver com autonomia, requer pensar também nas crianças que frequentam o turno integral na escola e demandam ser respeitadas e valorizadas nas suas singularidades. Temos que compreender que ela passará o dia todo com a gente, e chegará em casa somente à tardinha. Então ela precisa ser acolhida, precisa gostar de estar na escola, precisa estar feliz. Então este lugar precisa ser familiar [...] (PROFESSORA 4, ES, 2021). Neste sentido, todas as ações da rotina são importantes e merecem atenção, visando garantir um ambiente de qualidade e que constitua a extensão do meio familiar da criança. Corroboram nesta ideia, Goldschmied e Jackson ao descreverem:

Diferentemente de uma escola maternal, a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. O ambiente físico deve levar em consideração essa função dupla e, combinar conforto a uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola maternal bem-administrada. Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos. (2006, p. 34).

Na organização dos ambientes da educação infantil, tudo deve ser considerado. A acolhida, o café da manhã, a higiene, as interações, as brincadeiras (livres e dirigidas), a

alimentação, o descanso, enfim, todos os momentos da rotina são importantes. Na concepção da professora 4:

O sair, o passear, as idas ao pátio, o caminhar é muito importante. Esse contato com o mundo, muitas vezes pecamos quanto a isso. Por que a criança está ali entre quatro paredes e precisamos levar ela para a grama para se rolar ou se sujar, que seja! Ela permanece 4, 5 anos ali e se não vivenciar, vai apresentar dificuldades quando avançar da educação infantil. [...] Ela precisa tomar sol diariamente. São coisas assim, pontuais que nós enquanto professoras, temos que compreender. A criança precisa enxergar o mundo lá fora e nele tocar, correr, brincar, subir em árvores (ES, 2021).

A professora 4, aborda na sua Entrevista aspectos fundamentais que marcam a docência com as crianças bem pequenas. São saberes fundamentais que permitem às crianças serem ativas, viverem seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de lhes possibilitar interagir e aprender brincando. Staccioli (2013, p. 34) colabora na reflexão ao discorrer sobre a importância de preparar bem os ambientes, os contextos, e os materiais:

[...] Quanto mais forem pensados em função das atividades e da autonomia das crianças, mais fazem surgir situações interessantes, relações que permitem que as crianças se sintam bem, contextos que possibilitam aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento. (STACCIOLI, 2013, p. 34).

Ao propor situações interessantes e prazerosas de estímulos às crianças, como elabora Staccioli (2013), tem-se a contribuição da professora 6, com a seguinte consideração: [...] você precisa ter a organização da sala de aula. Por exemplo, as crianças bem pequenas são diferentes das crianças maiores. A sala precisa estar adaptada de acordo com a idade, a faixa etária. Precisamos conhecer as crianças (ES, 2021). A professora 1 também faz uma importante colocação: As pedagogias italianas dizem que preparar o ambiente é o terceiro educador, porque lá eles têm dois educadores na sala de aula, diferente da nossa realidade. Então o ambiente também agrega e promove o conhecimento, se nós professores soubermos preparar (GF, 2021). E aqui considera-se: "A importância da organização do ambiente não apenas entendido como espaço físico, mas humano, que ofereça condições de desenvolvimento para as crianças pequenas, necessita ser pensada." (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p, 61). As autoras consideram que "o ambiente comporta quatro elementos principais: materiais, tempo/rotinas, interações e espaço físico." (2012, p, 61). Isso tudo compõe os saberes pedagógicos das professoras ao planejar as ações pedagógicas.

A fala da professora 6 traz uma importante consideração: Outro fator que interfere é o número de crianças. É diferente trabalhar em uma turma com 5, 6, 7 crianças e outra que tenha 25. O espaço será diferente, a organização também (GF, 2021). Portanto, preparar o ambiente, os espaços coletivos, de acordo com a faixa etária e o número das crianças, ou seja, com a sua especificidade, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem dos mesmos. Requer, portanto, pensar de forma didática nas escolhas dos materiais, do ambiente e na qualidade que a interação terá para as crianças.

Conforme indiciado pelas professoras participantes da pesquisa, outro saber que é considerado no planejamento e organização das práticas pedagógicas das professoras de crianças bem pequenas, versa sobre as rotinas<sup>27</sup> nesta faixa etária. No entendimento das seis professoras, a rotina

[...] é uma parte organizacional, tanto das crianças quanto do professor no momento do planejamento. É um momento em que vamos organizar tudo o que são as nossas propostas, o que é a intencionalidade pedagógica dentro das rotinas que acontecem na escola (PROFESSORA 1, ES, 2021).

[...] é essencial, serve para nós professores nos organizarmos e também passarmos segurança à criança. Além de ser flexível, ela é importante para a criança se situar no espaço, desenvolver sua autonomia, enfim, se orientar acerca do seu dia na escola [...] desde o primeiro contado que a gente tem com a criança, o acolhimento, a higiene, a alimentação, das brincadeiras ao descanso, enfim, até o final do dia (PROFESSORA 2, ES, 2021).

[...] é desde que você sai de casa, chega na escola, organiza a sua sala, como você vai aguardar a criança. Depois, como você vai conduzir, o que você vai deixar ali pra ela até que todos chegam, se serão jogos, brinquedos. [...] É o acolhimento, é o pegar no colo, porque eles choram [...]. Então tem todo aquele acalento, tem que pegar a criança no colo, conversar [...] (PROFESSORA 3, ES, 2021).

A rotina é a organização de todo o trabalho. [...] deve ser sensível ao olhar da criança e que seja uma rotina não tão fixa. Que eles possam também expor suas vontades. Temos que ter a sensibilidade de ver, que de repente a criança não vai querer dormir, ou querer tomar o café da manhã todos os dias. É essencial que a rotina seja algo natural, desde quando a gente acolhe eles na escola, desde os primeiros meses, de forma bem tranquila [...] É muito bom nós, por exemplo, irmos para um lugar e sabermos o que irá acontecer. Então, para a criança isso é uma segurança, pois ela sabe o que vai acontecer na escola, quando será a hora do café, do lanche (PROFESSORA 4, ES, 2021).

A professora 5, defende que [...] a rotina tem que atender as necessidades não só da escola, do professor, mas também da criança. Tem que se pensar no todo (ES, 2021). Por fim,

-

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> A palavra rotina, neste trabalho, representa as ações das professoras no dia a dia da docência com as crianças da educação infantil, de modo flexível, diferenciando-se do conceito de rotina rotineira, que se refere a algo engessado, pronto e que ocorre repetidamente dia após dia.

a professora 6 expõe [...] que a rotina deve ser dialogada com as crianças, elas precisam estar a par do que irá acontecer ao longo do dia, assim como se algo que estava previsto não for possível realizar, para que continuem pertencentes e seguras, sem se frustrarem (GF, 2021).

A Partir das seis falas das professoras, tem-se o entendimento de que a rotina é o que compõe o todo da docência das professoras com as crianças bem pequenas: da acolhida à saída da criança na escola ao fim do turno ou da jornada em tempo integral. Envolve todas as ações de interação e brincadeiras, de higiene e alimentação. As professoras ressaltam que a rotina é essencial na organização da docência. Acreditam que é direito delas, (re)conhecerem aspectos da rotina que terão na escola ao longo do dia, pois como elucida Ritscher: "É preciso pensar com foco educativo no dia inteiro e não apenas nas atividades programadas." (2013, p. 18).

A professora 5 fala sobre o cuidado que a rotina deve ter ao ser anunciada para as crianças bem pequenas: *Nos primeiros dias* [...] *você vai sem uma rotina definida, digamos que uma pré-rotina, depois você vai adequando a rotina conforme a turma (ES, 2021).* Assim, ao conhecer as crianças, a professora avalia que é preciso planejar e ajustar a rotina de acordo com a sua turma, suas características, suas preferências, para que as crianças sejam acolhidas e se sintam pertencentes aos espaços.

A professora 1 discorre sobre o momento da chegada da criança na escola, momento este que também merece ser planejado e organizado para que ela sinta segurança naquele ambiente:

Eu acredito que a chegada é importante, pois é um momento de acolhida, um momento que você dar o seu sorriso, vai trocar o olhar, vai sentir se a criança está bem, se aconteceu alguma coisa, o que é que ela precisa, quais são as suas necessidades. [...]Todos os demais momentos da rotina são importantes, a higiene, o momento de alimentação, o momento de ir pra casa, de não deixar a criança se sentir abandonada ao final da tarde enquanto a família não chega para lhe buscar. Acolher ela quando se sente triste porque ela acha que o papai ou a mamãe não vem mais. Então todos os passos que nós fazemos na rotina da escola é importante (GF, 2021).

A professora 3 também considera a acolhida da criança na escola muito importante, para perceber se a criança está bem ou não. Isso demanda olhar sensível da professora junto à criança. Segundo ela: A rotina não pode ser fixa, pois nunca sabemos como as crianças vão chegar na escola naquele dia, se vão estar bem, alegres, doentes ou tristes e como isso

interfere no decorrer do dia (PROFESSORA 3, GF, 2021). A professora 5 também faz as suas considerações acerca da rotina flexível às crianças bem pequenas: Às vezes acontece, por exemplo, de você se programar de receber a criança de tal forma na chegada e ela chegará chorando, ou com sono, e você terá que adaptar o que estava previsto para fazer a acolhida da melhor forma possível. A educação infantil exige isso (PROFESSORA 5, GF, 2021). Neste sentido, todas as ações contribuem para compor um ambiente harmonioso, confortável e acolhedor às crianças bem pequenas. Elas são seres sensíveis e sentem quando estão em um ambiente, planejado para elas. Assim como,

[...] com o tempo, a experiência com a novidade e o estabelecimento de uma rotina conhecida, é que a criança poderá ter a certeza de que no final do período sua mãe retorna; que sua casa não é aquela; que pode gostar dali e se arriscar a conhecer outras pessoas, outras coisas, outras situações. Esse é um tempo de conhecer, de estabelecer vínculos e poder confiar no outro. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p, 49).

Outro aspecto que as professoras consideram essencial na rotina com as crianças bem pequenas, são os momentos de troca de fralda. Dentro desta faixa etária, há muitas crianças que fazem uso da fralda e merecem todo o cuidado, respeito e olhar sensível nos momentos de troca. Para a professora 5, [...] Na troca de fralda é preciso conversar com a criança, brincar com ela, interagir (GF, 2021). Além disso, a professora 3 destaca estes momentos de troca de suma importância para perceber na criança se ela apresenta sinais de estranhamento ao ser higienizada. Segundo ela:

Já tive a experiência de uma criança que sofria abuso em casa e só para mim, em uma troca de fraldas, ela deu sinais do que estava acontecendo. É preciso ter esse carinho, esse olhar atento às crianças. Essa segurança que nós professores passamos é muito importante. (PROFESSORA 3, GF).

A criança sente segurança ao estar com a professora que lhe acolhe, lhe oferece colo, afeto, carinho, e diante disso, este momento da rotina, de troca de fralda, pode ser um momento muito além do que a higienização propõe. Para isso, a professora precisa planejar estes momentos, ter o cuidado de dar voz e tempo às crianças para que gostem de estar ali para serem trocadas, higienizadas e enquanto isso ocorre, a professora oferece suporte pela sua expressão facial e verbal. Tudo deve ser considerado, desde atenção, o contato, o olho no olho com a criança, pois a professora precisa estar disposta a atender as necessidades básicas da criança e também perceber os retornos que ela vai apresentar.

A rotina envolve todos os momentos de higiene, alimentação e brincadeiras que as crianças experienciam ao longo do dia na escola. Pois [...] a rotina envolve desde o lavar as mãos, o comer, o brincar, tudo isso é rotina (PROFESSORA 3, GF, 2021). É preciso pensar em todas as crianças e acolher as suas singularidades. Na alimentação, por exemplo, todas elas apresentam suas preferências. Além disso, há que se planejar na rotina momentos em que, segundo a professora 6:

Aquela criança que não quis o almoço, depois vai estar com fome. Então tenha lá uma opção para oferecer. Não pode ser uma rotina rígida. A criança tem o direito de não querer fazer a atividade ou querer se alimentar em outro momento, por não estar bem. [...] Vamos fazendo com que a criança esteja em um ambiente agradável, de carinho, de atenção, de afeto (ES, 2021).

A professora 5 compartilhou no Grupo Focal sua experiência, acerca da alimentação com as crianças bem pequenas. Ela conta:

Na alimentação, eu lembro uma vez, quando eu tinha uma criança autista, a família não aceitava, e eu tive que fazer com que ele comesse sem jogar os talheres, virar a cadeira. E então percebi que quando eu cantava ele se acalmava e comia bem. Então a rotina é isso, você vai adaptando, conforme a realidade, conforme as suas crianças (2021).

Neste sentido, a alimentação também deve ser organizada intencionalmente na rotina das crianças. Há que se dar tempo e cuidado e haver sensibilidade em entender que nem todas as crianças tem os mesmos gostos alimentares. Então, em algum momento será necessário oferecer outra opção de alimento. Assim como perceber se a criança está bem, sente dor ou algum desconforto que a faz não querer o alimento naquele momento. Para muitos pesquisadores, a estética do ambiente conta muito. Martins Filho (2020) propõe organizar os ambientes de alimentação. Para ele, o espaço precisa ser um convite à criança querer se alimentar, além de estimular a autonomia delas para escolherem o que desejam comer, o que demanda oferecer mais de uma opção naquele momento. Além disso

[...] as crianças bem pequenas você precisa estar ali presente e sentir quando ele tem fome, sono, suas necessidades e auxiliá-los neste momento. Já a criança da préescola, dos maiores, já tem muito mais autonomia para poder entender quando tem fome e ir atrás do seu próprio lanche. Essa é uma das questões (PROFESSORA 1, ES, 2021).

Muito além de estar com as crianças todos os dias, é preciso dar-lhes atenção e reconhecer suas necessidades. Nem sempre a criança vai saber comunicar que está com fome, frio, dor ou medo, mas a rotina permitirá conhecer as crianças, seus sentimentos e emoções, para que com o passar dos dias, a professora compreenda as demandas que as crianças apresentam cotidianamente.

Além do mais, [...] a rotina é muito importante, não no sentido de rotinização, mas no sentido de você criar uma rotina com as crianças para que elas se sintam pertencentes a aquele espaço (PROFESSORA 1, GF, 2021). Também contribui nesta reflexão, a professora 2, que abordou o seguinte:

As rotinas na educação infantil nos passam segurança, assim como para as crianças e as famílias. Todos os momentos são importantes, desde a chegada até a saída, a alimentação, a higiene e o descanso. Penso que existe flexibilidade em cada um desses momentos, pois precisamos saber lidar com os imprevistos do dia a dia (PROFESSORA 2, GF, 2021).

O sentimento de pertença, de estar seguro, de ser acolhido e fazer uso dos espaços de forma autônoma, de poder explorar, vivenciar, aprender e se desenvolver em situações individuais e coletivas. A rotina é o próprio movimento da professora e das crianças na instituição de educação infantil. Ao brincar estão sendo cuidadas e educadas. Ao se alimentarem, ao fazerem a higiene, ao serem ouvidas, enfim, tudo isso implica as ações a serem desenvolvidas, que por sua vez contemplam a rotina das crianças bem pequenas cotidianamente. Além disso, é essencial considerar na organização das propostas, que: *Quando falamos em rotinas, devemos trazer cada vez mais para a rotina da escola, também a rotina da vivência das crianças, do seu cotidiano. Sabemos que a educação infantil é o cotidiano das crianças (PROFESSORA 1, GF)*. Por isso as interações, as brincadeiras, as rodas de conversa, o faz de conta, os momentos de alimentação, higiene e atividades dirigidas pela professora, todas contribuem para situações de escuta e olhar atento às crianças.

Para que esse processo de rotinas seja tranquilo e significativo, ou seja, que envolva a participação das crianças nas ações propostas, deve-se considerar o acolhimento diário que as professoras participantes da pesquisa trazem como essencial nas suas práticas cotidianas. Fundamenta-se que "[...] o acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo." (STACCIOLI,

2013, p. 25). Assim, reconhece na professora e na escola um lugar de segurança, respeito, afeto e comprometimento consigo mesma e com os seus pares.

Segundo a professora 4, [...] o que não pode faltar todos os dias é o acolhimento, o momento da chegada, aquele colinho, principalmente para esta faixa etária. Eles ainda são bebês, alguns largaram as fraldas, mas eles ainda são bebês [...] (ES, 2021). Também, [...] o que eu acho que não deve faltar é a tranquilidade ao receber a criança, o carinho com que você as recebe. Elas precisam ver que você está feliz, que você está bem [...] (PROFESSORA 3, ES, 2021). Assim, a criança sente confiança na professora e se sente mais confiante a participar das propostas coletivas. Dentro da faixa etária dos bem pequenos, há que se considerar e compreender algumas ações das crianças. Por exemplo:

A criança que fica o dia inteiro na escola, no soninho tem "certas manias", as vezes tem um cobertorzinho, um bichinho de pelúcia com que ela dorme, uma toalhinha. Então nesses momentos, muitas vezes, procuramos investigar certas situações como essa, em que a criança quer dormir com um objeto, enfim. Às vezes perguntamos para a família, que traga para a escola para que ela se sinta mais tranquila, mais à vontade e possa dormir, sem sentir tanto a falta do seu ambiente familiar (PROFESSORA 5).

Portanto, assim como é necessário reconhecer na criança suas potencialidades, importa também atentar-se para as suas emoções, seus sentimentos, suas fragilidades, respeitando cada uma nas suas necessidades, como tem-se o exemplo do momento do sono, de descanso, apresentado pela professora 5, o que requer a mesma intencionalidade quanto aos demais momentos da rotina. Assim, [...] precisamos saber quais são as necessidades dessa criança, pois cada uma demanda um olhar específico (PROFESSORA 3, GF), bem como,

Às vezes uma palavra mal colocada ou com alteração de voz, enfim, tudo o que você diz, a criança internaliza para ela. Temos que entender que cada criança possui uma personalidade, vai desenvolver um temperamento de modo mais calmo, a outra será mais agitada, mas no ambiente da sala de aula, a professora deve saber conciliar todas diferenças (PROFESSORA 3, ES, 2021).

As crianças apresentam diferentes personalidades, possuem suas escolhas, e isso requer que a professora dos bem pequenos saiba acolher essa pluralidade de semelhanças e diferenças nos espaços da escola e da sua sala de referência, pois [...] as crianças são muito sensíveis, sensitivas, sentem o acolhimento que recebem e percebem até se a professora está insegura (PROFESSORA 3, GF, 2021). Assim acolher, ouvir, trazer a rotina para junto das

crianças e dialogar sobre os momentos que lhe são oferecidos, credibiliza sem dúvida, o trabalho pedagógico da professora.

Diante da complexidade de tarefas apontadas na fala das professoras para a docência com as crianças bem pequenas, teve-se ainda indiciado nas falas, a necessidade de serem criativas. As professoras apontam que na atuação com a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade, há que se ter muito dinamismo e criatividade para atrair, motivar e estimular as crianças. A professora 3, trouxe a seguinte fala no Grupo Focal: *Na educação infantil precisamos estar sempre inovando (2021)*. Na oportunidade, a professora 1 manifestou: *Professor de educação infantil é fantástico, porque se reinventa o tempo todo.* Estamos sempre buscando novas alternativas, estamos sempre pensando nas crianças. (GF, 2021). Também, a professora 6, corroborou: É muito gratificante trabalhar na educação infantil, não troco por outra faixa etária. Ali a gente faz acontecer, se reinventa, está sempre pensando no bem-estar das crianças, o ensinar, o ajudar, o carinho, o aconchego, a troca de olhar, enfim (GF, 2021).

A fala das três professoras reflete a postura das professoras na educação infantil na atuação com as crianças bem pequenas. Elas ponderam que a docência requer dinamismo, inovação, criatividade e exige adaptação à realidade das crianças. Isso facilita a interação, a participação e o envolvimento delas nas ações propostas que assumem intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, se espera que as professoras sejam dinâmicas e criativas para interagir, falar, contar histórias, propor um jogo, uma cantiga, uma brincadeira, um momento de higiene, de alimentação, de acolhida, enfim, elas precisam se reinventar para poder dar conta das demandas que as crianças trazem para o contexto coletivo diariamente. Uma professora criativa requer ser capaz de enxergar novas possibilidades diante de materiais e recursos disponíveis, pois [...] as crianças de hoje, precisam e querem mais da gente. Hoje elas estão vivendo na era da tecnologia (PROFESSORA 3, ES, 2021). Portanto, a criatividade demanda saber aliar os saberes já existentes das professoras aos saberes que as crianças trazem consigo, de modo que as experiências e vivências na escola ampliem o universo significativo tanto das crianças quanto das professoras, que são, por sua vez, produtoras de saberes e conhecimentos na sua prática pedagógica com as crianças.

Diante do levantamento e análise dos dados, pode-se indiciar que a natureza dos saberes das professoras de educação infantil de crianças bem pequenas é plural, como já fora

anunciado pelos pesquisadores Tardif (2013), Pimenta (2009) e Gauthier et al. (1998), que embasam a formação inicial docente. Através da leitura do material levantado por meio do Grupo Focal e Entrevistas, compreende-se que os saberes das professoras participantes da pesquisa são em suma, categorizados como: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes pedagógicos e saberes curriculares, como consta no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Saberes da docência na educação infantil com crianças bem pequenas indiciados na fala das professoras

SABERES	CATEGORIA(S)	
Saberes da Pedagogia	Saberes curriculares	
	Saberes disciplinares	
	Saberes experienciais	
	Saberes pedagógicos	
Binômio cuidar e educar	Saber pedagógico	
	Saber disciplinar	
Jogos, ludicidade interações e	Saber pedagógico	
brincadeiras	Saber pedagogieo	
Afetividade	Saber experiencial	
Concepção de criança	Saber curricular	
	Saber disciplinar	
Psicologia do desenvolvimento humano	Saber disciplinar	
Documentos orientadores:	Saberes curriculares	
DCNEI (2010), BNCC (2017) e PPP	Saberes curriculares	
Rotinas	Saberes pedagógicos	
Organização dos ambientes	Saberes pedagógicos	
Acolhimento/adaptação	Saberes pedagógicos	
Olhar sensível e escuta ativa	Saberes experienciais	
Importância da relação família e escola	Saber experiencial	
Criatividade	Saber pedagógico	

Fonte: autora (2021).

Diante dos resultados da análise do levantamento de dados da pesquisa, observou-se que as professoras de crianças bem pequenas anunciaram que aprendem a ser professoras na prática, mas consideram os saberes disciplinares importantes para terem respaldo teórico. Também, aprendem a ter didática através das vivências e experiências que o cotidiano da docência oferece. Por fim, as professoras defendem que os saberes curriculares orientam as ações de planejamento e fundamentam o currículo da educação infantil.

Comparando-se o quadro 5, que versa os saberes inventariados acerca da docência na educação infantil e o quadro 10, que apresenta os saberes da docência na educação infantil com crianças bem pequenas indiciados na fala das professoras, percebeu-se que há aproximações entre os saberes já inventariados e os saberes indiciados pelas professoras na análise dos dados. Conforme fora anunciado por elas, a prática pedagógica requer saberes que desenvolveram na formação inicial em Pedagogia.

Além disso, as professoras defenderam o binômio cuidar e educar, havendo também discursos em torno dos jogos, ludicidade, interações e brincadeiras; afetividade; concepção de criança; psicologia do desenvolvimento humano; documentos orientadores (DCNEI, 2010; BNCC, 2017 e, Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Ainda, as professoras anunciaram a rotina como fundamental para e com as crianças. Manifestou-se saberes que versam sobre a organização dos ambientes; acolhimento e adaptação; e por fim, vínculo família e escola. Esses saberes específicos para a docência com as crianças bem pequenas também se encontram dispostos na tabela 5 desta pesquisa e constituem a identidade docente das professoras.

Destaca-se os saberes "olhar sensível" e "escuta ativa", bem como a "criatividade". Nas narrativas das professoras esses saberes também constituem especificidade para a docência com as crianças bem pequenas, porém os mesmos não estão discutidos na tabela 5 deste trabalho, momento em que se apresentam os saberes inventariados para a atuação com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Neste sentido, as professoras aprofundaram as reflexões acerca dos saberes da docência na atuação com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) e sugerem contribuição aos saberes da tabela 10. Todos esses saberes indiciados contribuem para qualificar a docência.

Os saberes indiciados na fala das professoras de crianças bem pequenas constituem especificidades identitárias à docência para com esta faixa etária. Os dados apresentados e

interpretados apresentam elementos importantes para repensar a formação inicial e continuada das professoras da educação infantil, pois suas falas explicitam que há saberes e conhecimentos específicos requeridos ao trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas, bem como para as demais etapas.

Convém retomar, neste momento, o Gráfico 1 deste trabalho, o qual versa sobre o tempo de atuação das professoras na educação infantil. Conforme fora exposto, a professora 2 possui 2 anos de atuação com as crianças, tendo na sequência a professora 6 com 3 anos; professora 5 com 5 anos; professora 3 com 10 anos; e, por fim, as professoras 1 e 4 que possuem 12 anos de docência na educação infantil. A partir destes dados anunciados, infere-se que as professoras 1, 3 e 5, as quais possuem mais de 10 anos de docência na educação infantil, souberam expressar um panorama do que era a docência com as crianças pequenas após sua legalização como primeira etapa da educação básica (LDBEN nº 9.394/96) porém em períodos que antecedem as DCNEI de 2010 e mais recentemente a BNCC de 2017. Ou seja, explicitaram o quanto o brincar era comumente livre de intencionalidade pedagógica e como hoje está amparado pela legislação e é um direito da criança, o que requer estar previsto no planejamento da professora e na prática que realiza com as crianças. Sendo assim, no discurso das professoras, percebeu-se o avanço que tiveram na sua formação continuada, sendo que ambas manifestaram que aprenderam a ser professoras na prática, em escola, junto com as crianças, mas consideraram a formação inicial em Pedagogia essencial para desenvolverem saberes, os quais puderam indiciar nesta pesquisa.

Para as professoras 2, 5 e 6, com 5 anos ou menos de tempo na docência com a educação infantil, percebeu-se que eram mais pontuais nas suas reflexões e isso se deve também ao fato de estarem atuando a pouco tempo com a faixa etária dos bem pequenos. Registra-se que este grupo de professoras também considera a prática pedagógica como lugar de aprendizagem real para a docência, reconhecendo a formação em Pedagogia como fundamental para apreender saberes, porém não suficientes para orientar a docência. Como a metodologia desta pesquisa utilizou-se de grupo focal e depois entrevistas semiestruturadas, compreende-se que as discussões ocorreram coletivamente, na qual, inicialmente pelo grupo focal, as professoras puderam complementar a fala uma das outras, acrescentando assim, teor ao debate. Neste sentido, não houve maiores impactos nas discussões entre as participantes no que tange ao tempo de atuação docente das professoras para mais de 10 anos ou em fase inicial da carreira docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A docência na educação infantil marca a atuação das professoras na primeira etapa da educação básica das crianças e requer a compreensão dos saberes que estão envoltos na prática pedagógica, uma vez que são plurais e provenientes de diferentes naturezas. Contudo, sabe-se que um olhar mais especifico acerca dos saberes que a docência demanda com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade), é pouco refletido e anunciado em pesquisas, tendo em vista que se encontram dispostos nos saberes da docência na educação infantil de maneira geral, ou seja, dos 0 a 5 anos de idade. A partir disso, a presente pesquisa problematizou a docência na educação infantil, quanto aos saberes das professoras de crianças bem pequenas. O problema que orientou essa pesquisa foi: que saberes específicos constituem a identidade das professoras da Educação Infantil de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região? Neste sentido, o objetivo geral proposto para a dissertação pautou-se em: indiciar os saberes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região, e teceu-se em quatro objetivos específicos, os quais orientaram a construção das seções que a compõe.

Neste sentido, a dissertação está estruturada em 6 capítulos. O primeiro compõe a introdução e justificativa do estudo. Para definir os caminhos a serem percorridos, apresentouse nesta sessão o levantamento de dados encontrados nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. A pesquisa da temática permitiu conhecer o que havia disponível para as palavras-chaves: identidade docente, educação infantil; saberes docentes, educação infantil; saberes docentes, pedagogia; trabalho docente, educação infantil; trabalho docente, pedagogia; formação docente, educação infantil; formação de professores, educação infantil. Pode-se constatar, por este mapeamento dos trabalhos, que há produções em nível de pós-graduação Stricto Sensu em Educação que abordam a temática da identidade docente e dos saberes docentes na educação infantil, mas consideram-se inexpressivas as pesquisas que abordam os saberes docentes das professoras de educação infantil de crianças bem pequenas. A partir disso, apresentou-se o contexto da pesquisa, bem como o tema, problema e objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo discorreu sobre a formação identitária do sujeito até chegar a identidade docente e finaliza com os saberes requeridos na formação inicial docente, na perspectiva de Gauthier et al. (1998); Pimenta (2009) e Tardif (2013). O terceiro capítulo teorizou acerca da formação de professores da educação infantil apresentando um panorama histórico e legal, bem como apresentou os saberes acerca da docência na educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses de idade), trazendo aspectos particulares da docência com bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade).

O quarto capítulo especificou os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa bem como apresentou as seis (6) professoras participantes do levantamento de dados. Neste sentido, a pesquisa envolveu seis escolas infantis do Proinfância que abrangeu Frederico Westphalen/RS e outros cinco municípios do seu entorno (Caiçara/RS, Vicente Dutra/RS, Seberi/RS, Taquaruçu do Sul e Palmitinho/RS), os quais atenderam aos critérios de escolha propostos e definidos no capítulo metodológico. O quinto capítulo indiciou os saberes da docência, trazendo as especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas, divulgando a análise dos dados obtidos por meio do campo empírico. Por fim, o sexto e último capítulo tece as considerações finais da pesquisa.

A partir da análise dos dados levantados na pesquisa, permite-se inferir que os saberes da docência das professoras de crianças bem pequenas são plurais e categorizaram-se: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes pedagógicos e saberes curriculares. Por meio do Grupo Focal e Entrevistas Semiestruturadas as professoras deram indícios de saberes específicos da docência com as crianças bem pequenas que versam sobre: saberes oriundos da Pedagogia; binômio cuidar e educar; jogos, ludicidade, interações e brincadeiras; afetividade e emoções; concepção de criança; psicologia do desenvolvimento humano; documentos orientadores - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Projeto Político Pedagógico (PPP); rotinas, organização dos ambientes; acolhimento e adaptação; olhar sensível e escuta ativa; importância da relação família e escola, e por fim, criatividade. Na concepção das professoras, esses saberes predominam na ação pedagógica e demarcam o trabalho pedagógico compartilhado com as crianças bem pequenas.

Tem-se evidenciado, a partir da análise dos dados, que os saberes das professoras são compreendidos fortemente na formação inicial em Pedagogia, ou seja, na perspectiva disciplinar. Porém manifestou-se nos discursos das professoras que elas realmente aprendem

para a docência no cotidiano com as crianças, no chão da escola. Assim, as professoras acreditam que os saberes experienciais garantem uma gama de saberes que a formação inicial, apesar de oferecer estágios, não foi o suficiente para lhes oferecer.

Essa pluralidade de saberes manifestos no discurso das professoras dos bem pequenos constitui identidade para a docência. Considera-se que a educação infantil requer especificidade na atuação pedagógica com as crianças e os saberes anunciados também orientam a docência com bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade), porém, neste estudo, demarcaram a docência com as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade.

O estudo realizou-se com professoras que trabalham em escolas infantis do Proinfância. A escolha por este modelo de escola se deu em virtude de cada município apresentar apenas uma escola, tendo assim por critério, definido a escola participante de cada município. Destaca-se que não se teve manifestado na fala das professoras a subjetividade que esses espaços específicos para as crianças têm lhes oferecido, mesmo sabendo que todas atuavam nessas escolas. Ou seja, não versou propriamente para (ou sobre) o Proinfância enquanto modelo de escola projetado para a infância.

Esse fator pode remeter a uma dualidade de sentido, pois isso requer pensar que os saberes que se originaram da pesquisa e que constituem identidade para as professoras, são inerentes ao trabalho com as crianças bem pequenas e podem ser transferidos para outros espaços coletivos de educação infantil, não ficando restrito ao contexto do Proinfância. No entanto, a informação de que a coleta foi realizada com as professoras que atuam nesse espaço não pode ser descartada ou omitida, pois, apesar de não estarem evidentes nas falas, as reflexões das docentes versam muito sobre o contexto em que atuam e, por todas serem atuantes no Proinfância, podem ter especificidades que diferenciaram caso a coleta tivesse sido realizada com professoras que atuam com a mesma faixa etária, mas fora desse contexto.

Compreende-se que o tempo de atuação das professoras na educação infantil não tenha influenciado diretamente nos resultados desta pesquisa. A metodologia empregada para a pesquisa (Grupo Focal e Entrevista Semiestruturada) possibilitou primeiramente o debate coletivo por meio do GF e acredita-se que as professoras puderam se sentirem acolhidas, uma vez que participativas, complementaram as discussões sempre que necessário.

A docência, mais precisamente com as crianças bem pequenas, requer compreender que para muitas delas, o espaço oferecido é, por vezes, mais aconchegante que a própria casa.

É alimentar a esperança, é revestir-se de alegria e emoção – todos os dias, é receber sorrisos inesperados, é ouvir, sentir e tocar com o coração. Por tudo isso, a professora dos bem pequenos carrega a responsabilidade de acolher, respeitar, ouvir, se importar, pois são muitas vidas que estão ali em suas mãos, são muitas crianças, cada qual carrega sua história, seus sonhos, seus desejos e suas necessidades.

Além disso, a docência na educação infantil manifesta o desejo de cuidar e educar as crianças bem pequenas de forma respeitosa, humana e sensível. A escola é para elas, lugar de presença, escuta, afeto, encantamento, risos, choros, emoções, questionamentos, narrativas, descobertas, olhares, muitos olhares, curiosidade, partilhas, conquistas, desafios, invenções, imaginação. A criança é feita de linguagens, sendo, portanto, potente e criativa, se os adultos lhe derem condições e estímulos favoráveis para que elas sejam protagonistas. Por isso que a escola da infância é movida pelo brincar, pois brincar é verbo, envolve ação, movimento, interação e é nas vivências e experiências que a criança aprende, participando ativamente da sua cultura e, com isso, torna-se também produtora de cultura.

Defendo <sup>28</sup> que a pesquisa indiciou saberes da docência que contribuem para a qualificação da formação docente inicial e continuada, contudo, abre espaço para que novas pesquisas possam ampliar a gama de saberes que a docência na educação infantil requer, constituindo assim, maior especificidade para as novas políticas públicas e documentos orientadores. Anseio que os saberes das professoras de educação infantil sejam legitimados e ouvidos pelos pesquisadores e instituições formadoras de professores, favorecendo contextos mais próximos para e com as crianças, a fim de que se respeite-as no seu percurso de vida, a contar da infância.

Ao indiciar, a partir da fala das professoras de escolas infantis do Proinfância, os saberes da docência na educação infantil com crianças bem pequenas, torna-se oportuno manifestar que, concluindo esta pesquisa, e, na condição de pesquisadora e professora da educação infantil, foi possível refletir sobre questões e desafios que envolvem a própria docência. Considero a especificidade que a faixa etária dos bem pequenos apresentou, a qual foi/é de extrema relevância para avançarem-se as pesquisas que deem visibilidade a identidade docente na educação infantil, bem como orientar a formação inicial a partir da voz docente, a qual respeita e preza pelos direitos das crianças e reconhece a especificidade da faixa etária.

-

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Para esses últimos parágrafos, peço a licença para, mais uma vez, fazer uso da primeira pessoa do singular, pois discorro sobre a minha trajetória enquanto pesquisadora e autora dos resultados aqui apresentados.

O levantamento de dados da pesquisa, por meio do grupo focal e entrevistas semiestruturadas, permitiu retomar os saberes indiciados em outros momentos. Porém, a cada vez que eram anunciados pelas professoras participantes da pesquisa, ou seja, se repetiam nas suas falas, acabavam por expressar um novo olhar, singular e reflexivo de cada uma das professoras. Ainda, destaco que a condição escolhida para o levantamento de dados oportunizou uma experiência rica, significativa e feliz não só a mim, enquanto pesquisadora, mas também para cada uma das seis professoras. Elas manifestaram prazer em estar no grupo focal dialogando sobre a docência na educação infantil, sentindo-se assim, valorizadas, acolhidas e ouvidas. Refletiram amplamente sobre a prática pedagógica e pude perceber o engajamento de todas em cada encontro realizado, incluindo a entrevista individual, feita posteriormente. Certamente constituiu uma experiência única para todas, participantes e pesquisadora. Houve relatos, após a finalização dos encontros, sobre o desejo de que a formação continuada para a docência pudesse prever momentos como os propostos para elas, na qual pudessem ter voz e vez. Foi um privilégio ouvir as narrativas das professoras, que sem dúvida, permanecerão vivas aos olhos de quem se propôs chegar até aqui para ler a dissertação na íntegra.

A pesquisa sensibilizou a minha formação enquanto professora de meninos e meninas tão pequenos, ampliando as reflexões e concepções acerca da infância e crianças nos espaços coletivos de educação infantil. Tenho marcado fortemente os caminhos que me levam a fazer da pesquisa, um lugar para se visitar e revisitar cotidianamente, buscando esclarecer e tornar manifesto os muitos saberes que envolvem a docência. Aliás, quisera eu que todas as professoras da educação infantil tivessem a oportunidade de viver o mestrado e através dele, se debruçarem sobre os conhecimentos que envolvem a docência na educação infantil. Quisera eu, que todas as professoras buscassem interrogar as reflexões tecidas cotidianamente com as crianças para torná-las verdadeiramente conhecidas e difundidas pelas ciências humanas. Quisera eu que todas pudessem pesquisar, confrontar os estudos com a sua prática, para refletirem e compreenderem que "é preciso estudar muito para saber um pouco" como já fora dito por Montesquieu, há tempos passados.

Fui privilegiada neste estudo de conhecer muitas pessoas, pesquisadores, livros, práticas pedagógicas, estudos, pesquisas, que permitiram repensar a docência na educação infantil de maneira específica, cuidadosa, respeitosa e sensível. Me reconstituí enquanto professora e pesquisadora e carrego a certeza de que encerro o ciclo da pesquisa que atingiu

todos os objetivos propostos para a presente dissertação, mas que aflorou muitas outras novas perguntas que me possibilitam seguir buscando na e com a ciência, um lugar de produção de novos conhecimentos e saberes.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosuras e Bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Revista: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.

AREOSA, Silvia Virginia Coutinho; NUNES, Maria Lúcia Tiellet (Org.). **Psicologia da criança e desenvolvimento humano.** Santa Cruz: EDUNISC, 2005.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de Azevedo. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. 1 ed. São Paulo: Unesp. 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 278 p. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I s	Seminário	o Naci	onal:
Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010	. Anais	eletrôr	iicos.
Belo Horizonte: nov, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br	:/docman	/dezen	nbro-
2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>.	Acesso:	25	jun.
2020.			_

\_\_\_\_\_. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: ed. UFSM, 2016 – p. 131 – 139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n.04, p. 95-119, out-dez. 2015.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. São Paulo: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 24 jun. 2020. \_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil">http://www.planalto.gov.br/ccivil</a> 03/leis/18069.htm>. Acesso: 20 jul. 2020. \_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm</a>. Acesso: 22 de fev. 2020. \_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEF. Brasília: 1998. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei</a> vol1.pdf>. Acesso: 20 jun. 2021. \_. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/09. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020 09.pdf>. Acesso: 22 jul. 2020. \_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, Disponível 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\_2012.pdf>. Acesso: 22 de fev. 2020. \_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum MEC, 3° Curricular. Brasília: 2017. Versão. Disponível <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC</a> C\_20dez\_site.pdf.>. Acesso: 22 de fev. 2020. \_\_\_\_\_, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Resolução  $N^{o}$ **510/16**. Disponível http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510 07 04 2016.html>. Acesso: 10 jun. 2019. \_. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\_qualit\_educ\_infantil.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\_qualit\_educ\_infantil.pdf</a>. Acesso: 04 jun. 2020. \_\_. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006. Volume 1 e 2. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf</a>>. Acesso: 04 jun. 2020.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Lares vicinais em Porto Alegre: avaliação de um

programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.51, nov. 1984. p. 33-45.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola:** por uma infância que voa. Passarinho: São Paulo, 2018.

BUSATTO, Cléo. **Arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **Ler e Escrever na Educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

BRITO, Valéria. Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama. In: MONTEIRO, André Maurício; MERENGUÉ, Devanir; BRITO, Valéria. **Pesquisa qualitativa e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015. Disponível em: <a href="https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915">https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915</a>. Acesso: 05 de mar. 2021.

CAIÇARA. **Edital de Concurso Público Nº 01/2018** (Alterado pelo Edital nº 002/2018 de Retificação nº 01/2018 e Edital nº 003/2018 de Retificação nº 02/2018). SC Treinamentos. 2018. Disponível em: < https://cdn.gestoreditais.com.br/edital/111/1834/8ecd14e07412deb bfc2bcc729aedc700.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <a href="http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/130/232">http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/130/232</a>. Acesso: 26 jul. 2020.

CAMPOS, Rosânia. A formação de professores para educação infantil: nova legislação, antigos dilemas. In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro. (Orgs.). **Políticas públicas e formação de professores.** Ijuí: Editora Ijuí, 2009. p. 73-95.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor... motricidade... psicomotricidade... como entender?** Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CUENCA, Faustino; RODAO, Florentino. Como desenvolver a psicomotricidade na criança. Portugal: Porto, 1984.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP, 2009.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygostky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2008.

FORNEIRO. Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA. Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves.Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 229-281.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

FREDERICO WESTPHALEN. **Edital de Concurso Público nº 01/2016.** Fundação Universidade Empresa de Tecnologia e Ciências — FUNDATEC. 2016. Disponível em: https://www.fredericowestphalen-rs.com.br/arquivos/editais/15.PDF. Acesso em: 22 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: Observação, adequação e inclusão. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI. Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682</a>>. Acesso: 11 jul. 2021.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDSCHIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. 2 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: **Encontros e desencontros em educação infantil.** Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-56.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KATZ, L & GOFFIN, S. G. Issues in the preparation of teachers of Young children. In: SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (eds). **Yearbook in early childhood education.** Vol 1. New York, Teachers College Press, 1990. p. 192-208.

KRAMER. Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escolas: questões teóricas e políticas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

(Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Átic
2008.
Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: <b>Encontros desencontros em educação infantil</b> . Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo Cortez, 2011. p. 117-132.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. <b>Jogos tradicionais infantis</b> : o jogo, a criança e a educação Petrópolis; Vozes, 1993.
(org.) <b>Jogo bringuedo brincadeira e a educação.</b> São Paulo, Cortez, 1996

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-115.

KUHN, Martin. **Aproximações entre hermenêutica, educação, e práticas educativas.** 2020, não publicado.

\_\_\_\_\_. O professor: identidade e protagonismo - os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer. Ijuí, 2016, 261 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Campus Ijuí e Santa Rosa.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa**. Contrapontos - ano 2 - n. 5 - p. 237-250 - Itajaí, maio/ago. 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 189-196.

LIPPI, Elisiane Andreia; NOGARO, Arnaldo; LUFT, Hedi Maria. Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de educação infantil. Curitiba: CRV, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, p. 11-20.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAIA, Maikon Moises de Oliveira; BIZERRA, Ayla Marcia Cordeiro; SANTOS FILHO, Ivanaldo Oliveira dos. **Discutindo e identificando saberes docentes a luz de Tardif, Pimenta e Fossatti, Sarmento e Guths.** In: III CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Cenários Contemporâneos: A educação e suas multiplicidades. 2016. Universidade Estadual da Paraíba. Anais III CONEDU. Natal/RN. 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARQUES, Mario Osorio. O educador/pedagogo na relação educativa direta. In: **Contexto e educação**, Ijuí, Unijuí editora, v. 1, n. 1, jan./mar. 1990. p. 17-30

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus.** 2017, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2020.

MATIAS, Eliete Fernandes; COELHO, Paula Alves Barbosa. **Jogo, teatro e educação infantil.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** São Paulo: IBRASA, 1989.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In. KRAMER, Sonia (Org). **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. – 10. ed. – São Paulo: Hucitec, 2007.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 09–28.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 56–71.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOSS, Peter. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social.** 23. ed. RJ: Vozes, 2004.

ÒDENA, Pepa. A brincadeira heurística com objetos. In: MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. (Org.). **Descobrir brincando**. (Coleção formação de professores). Série educação infantil em movimento. Campinas – SP: Autores Associados, 2010. p. 37-68.

O jogo e a educação infantil. 1 ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016
---

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: **Encontros e desencontros em educação infantil.** Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-82.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O Trabalho do professor de Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Biruta. 2019.

Educação Infantil:	fundamentos e métodos.	7 ed. São Paulo:	Cortez, 2011.
--------------------	------------------------	------------------	---------------

•	et al.	Construção	da	identidade	docente:	relatos	de	educadores	de	educação
infantil.	2006.	Disponível	en	n: <https: <="" td=""><td>www.scie</td><td>lo.br/pd</td><td>f/cp</td><td>/v36n129/a0</td><td>336</td><td>129.pdf&gt;.</td></https:>	www.scie	lo.br/pd	f/cp	/v36n129/a0	336	129.pdf>.
Acesso: 2	7 jul. 2	020.								

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo, Pioneira, 1976.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. (Org.) **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 230-247.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 133 – 167.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações:** ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. ALVES. Maria Cristina Capareto Lavrador. (Org.). Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Arte na educação infantil**: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. Revista TRAMA Interdisciplinar, v. 7, p. 40-52, 2016.

PALMITINHO. **Edital de Concurso Público Nº 001/2018 Município de Palmitinho** (Alterado pelo Edital nº 02/2018 e Edital nº 03/2018). SC Treinamentos. 2018. Disponível em: https://cdn.gestoreditais.com.br/edital/111/1966/79c605f8e830ac1f796627ee603186e 7.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática:** ensino e conhecimento científico. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PIAGET, Jean. A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Vol 26, n. 3, Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.

<b>A</b> representação	<b>formação</b> . Rio de Jane			criança:	imitação,	jogo,	sonho,	imagem	e
Seis	s <b>estudos de</b> Silva. 24 ed.	-	U	3	U		D´ Amo	orim e Pau	ılo

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONSO, Caroline Cao. **Música em Diálogo**: ações interdisciplinares na educação infantil. 2º ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

POWELL, Richard; SINGLE, Helen. **Focus groups.** International Journal of Quality in Health Care, v.8, n.5, p. 499-504, 1996.

RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento). Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 17-21.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral:** "Cavando os achadouros da infância". 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. **Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos.** 2010 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2010.

SEBERI. **Edital de Concurso Público Nº 001/2018 Município de Seberi.** (Alterado pelo Edital nº 02/2018). Fundação Universidade Empresa de Tecnologia e Ciências – FUNDATEC. Disponível em: < https://www.fundatec.org.br/portal/concursos/publicacoes\_v2.php?concurso=489>. Acesso: 20 jun. 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lucia de A. Machado (org). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-211.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. Um método de trabalho. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento). Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 25-45.

STROZZI, Paola. Um sistema educativo em todos os momentos. **Revista Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre, n. 41, p. 16-19, out/dez. 2014.

TAQUARUÇU DO SUL. Edital de Concurso Público Nº 001/2019 Município de Taquaruçu do Sul. (Alterado pelo Edital Nº 001-A/2019). Objetiva Concursos LTDA.

Disponível em: < https://concursos.objetivas.com.br/informacoes/1823/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2013.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VICENTE DUTRA. **Edital de Concurso Público Nº 001/2018 (Alterado pela Retificação nº 01/2018).** SC Treinamentos. 2018. Disponível em: https://cdn.gestoreditais.com.br/edital/111/1820/bd7ae8bcfd9dd2abfc526ce86b1db672.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

VIEIRA, Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, n. 37 – mai./ago. 2019. p. 8-26.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** 2013, 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2013.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.



# APÊNDICE A - Termo de Autorização

Eu,	, CPF N°,
AUTORIZO a Mestranda do	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI
- Universidade Regional In	tegrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico
Westphalen, Natana Fussing	ger, e o Pesquisador orientador Profo. Dr. Martin Kuhn, da mesma
instituição, a realizarem ent	revista semiestruturada com as professoras de educação infantil,
para a realização do Projeto	o de Pesquisa "Saberes docentes: especificidades identitárias das
professoras de crianças be	em pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico
Westphalen e região", que to	em por objetivo primário indiciar os saberes docentes específicos
presentes nos discursos das	s professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do
Proinfância de Frederico We	estphalen e região.
Os pesquisadores aci	ma qualificados se comprometem a:
1 1	los somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê
de Ética em Pesquisa con	
1	es éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes
o máximo de benefícios e	
3- Assegurarem a privacid	lade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou
contatadas diretamente, o	de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não
utilizarão as informaçõe	es coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição,
respeitando deste modo a	as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos
termos estabelecidos na F	Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.
	Frederico Westphalen, de de 2020.
	•
_	
	Assinatura e carimbo do responsável

### APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada, como voluntária, a participar da pesquisa "Saberes da docência: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região" e que tem como objetivo indiciar os saberes docentes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região. A pesquisa está sob responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Natana Fussinger, e do Pesquisador Martin Kuhn, da mesma instituição.

Pesquisar os saberes da docência que constituem a identidade das professoras de crianças bem pequenas é atual e relevante. Essa necessidade é anunciada pela pouca literatura e pesquisas disponíveis na área. A investigação aqui em curso propõe o estudo da etapa de crianças bem pequenas, faixa etária delimitada pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) para a educação infantil. Se reconhece que se trata de uma etapa da infância repleta de especificidades e peculiaridades. Se assim compreendida, a atuação das professoras nessa etapa requer saberes específicos que constituem sua identidade. O desvelamento desses saberes específicos é a intenção dessa pesquisa.

Critérios de inclusão: As professoras a compor o grupo focal e entrevistas serão definidas intencionalmente observando-se o perfil desejado com base nos critérios definidos para a amostra: professoras efetivas que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); professoras de escolas infantis do Proinfância e que tenham formação em Pedagogia para a atuação na educação infantil, conforme prevê a LDBEN 9.394/96.

Critérios de exclusão: Não participarão da pesquisa as professoras de educação infantil que não são efetivas na docência e não possuem formação em nível superior em Pedagogia, bem como as que atuam com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade) em escolas infantis do Proinfância.

A participação no referido estudo será para participar do Grupo Focal e da Entrevista Semiestruturada para levantamento dos dados para a pesquisa. O Grupo Focal será desenvolvido pela ferramenta do Google Meet (on-line). Acontecerá em dois momentos, agendados previamente, com estimativa de duração de 1 hora e 30 minutos. Será gravado som

e imagem pela própria ferramenta, para posterior estudo. A entrevista será realizada de forma individual, em data e horário a ser agendado por telefone com cada professora e ocorrerá pela ferramenta virtual do Google Meet. Será gravada em áudio e imagem e o tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 45 minutos. Ambas as formas de levantamento dos dados garantem total sigilo às participantes da pesquisa.

Os benefícios a que se refere à pesquisa são de diferentes ordens: no que se refere à pesquisa acadêmica, trata-se da produção de conhecimento novo, à medida que procura indiciar saberes ainda não inventariados ou categorizados na literatura disponível; do ponto de vista dos resultados da pesquisa em sua dimensão teórico/prática, ela contribui à profissionalização das professoras de educação infantil, pois alarga a gama de saberes a serem produzidos na formação inicial e continuada das pedagogas que atuam na educação infantil; do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, a investigação produz um diálogo teórico/prático em que as professoras interrogam e refletem sobre os saberes da docência postos em movimentos no trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas e; do ponto de vista pessoal, além de formar uma pesquisadora, qualifica a sua docência com crianças bem pequenas.

Destaca-se também que, ao que se refere à possíveis riscos atrelados à pesquisa, os mesmos poderão estar relacionados ao desconforto devido às questões do grupo focal e da entrevista semiestruturada e, caso sinta necessidade, é possível pausar o grupo focal e a entrevista a qualquer momento ou interromper sua participação. Caso seja identificado algum sinal de desconforto psicológico na professora em sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se a orientá-la e a encaminhá-la para os profissionais especializados/as na área que necessita, a fim de prestar-lhe apoio e assistência.

Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados aos participantes por meio de um relatório que será emitido pela pesquisadora. Prioriza-se a devolutiva dos dados levantados para cada participante via telefone e/ou pela ferramenta digital Google Meet. No entanto, por eventual necessidade ou interesses dos participantes, far-se-á a devolutiva individualmente, por este mesmo meio digital.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma,

identificá-lo, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como com a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação. Você pode recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Em decorrência disso, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência a que tem direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Destaca-se que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi esclarecido(a) ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Frederico Westphalen pelo telefone (55) 3744-9200 ramal 306, ou no endereço Avenida Assis Brasil, 709 — Bairro Itapagé - Frederico Westphalen/RS, no Prédio 6, sala 3B ou pelo e-mail cep@uri.edu.br. Coordenadora do CEP: Drª. Rúbia Garcia Deon. Secretária do CEP: Laísa Cargnin.

#### Horários de atendimento:

Turno	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
Manhã	X			×	
Tarde					X
Noite		×	X		

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da j	pesquisa
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	
	Frederico Westphalen, de de 2021.  Assinatura do Participante da Pesquisa
Endereço para contato:	Assinatura do Pesquisador Responsável

Fone:

E-mail: natanafussinger@hotmail.com

CAAE: 39906720.7.0000.5352

**Observação:** Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui quatro páginas.

# APÊNDICE C - Questões Norteadoras para a Entrevista

- 1) Há quanto tempo atua como professora de educação infantil?
- 2) A sua formação para atuar na educação infantil é a Pedagogia de nível superior. Considerada fundamental para atuar com as crianças, que saberes/conhecimentos você desenvolveu na graduação e são fundamentais na sua prática pedagógica atualmente?
- 3) Falar em rotinas na educação infantil requer pensar nas ações diárias que são fundamentais para garantir à criança o acolhimento, cuidado e educação. Para você, o que significam rotinas na educação infantil?
- 4) As rotinas fazem parte da organização do trabalho pedagógico na educação infantil. O que você considera inerente à rotina que realiza com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses?
- 5) Que conhecimentos você mobiliza no dia a dia da sala de aula para garantir às crianças o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social?
- 6) A docência na educação infantil reconhece que o cuidar e o educar são binômios indissociáveis. Estão presentes na rotina diária e no trabalho pedagógico com as crianças. Como você organiza o cuidar e o educar em seu trabalho pedagógico?
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orientam o currículo na educação infantil a partir de dois grandes eixos: interações e brincadeiras. Que saberes você mobiliza no seu trabalho pedagógico para articular e efetivar estes eixos?
- 8) As crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses possuem o direito de permanecerem o turno integral na instituição infantil. Isso requer pensar na qualidade do seu atendimento e no trabalho pedagógico ao longo do dia para lhe garantir desenvolvimento e

crescimento saudável. Que saberes/conhecimentos são demandados diariamente em seu trabalho pedagógico que envolvem a criança desde a acolhida até sua saída ao fim da tarde?

- 9) Qual a sua concepção acerca do compartilhamento de tarefas entre a escola e a família? Acredita ser necessário manter o diálogo diário com a família de crianças bem pequenas?
- 10) A atuação docente na educação infantil se difere da atuação em outros níveis da educação básica, sobretudo dos anos iniciais. Que aspectos de seu trabalho/docência você compreende que são específicos na atuação com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)? O que difere, em seu entender, do trabalho com outras faixas etárias da educação infantil (bebês e crianças pequenas)?

### APÊNDICE D - Roteiro de Questões Norteadoras para o Grupo Focal

- 1) A sua formação para atuar na educação infantil é a Pedagogia de nível superior. Considerada fundamental para atuar com as crianças, que saberes/conhecimentos você desenvolveu na graduação e são fundamentais na sua prática pedagógica atualmente?
- 2) As rotinas fazem parte da organização do trabalho pedagógico na educação infantil. O que você considera inerente à rotina que realiza com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses?
- 3) Que conhecimentos você mobiliza no dia a dia da sala de aula para garantir às crianças o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social?
- 4) A atuação docente na educação infantil se difere da atuação em outros níveis da educação básica, sobretudo dos anos iniciais. Que aspectos de seu trabalho/docência você compreende que são específicos na atuação com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)? O que difere, em seu entender, do trabalho com outras faixas etárias da educação infantil (bebês e crianças pequenas)?

# APÊNDICE E - Termos de Autorização Assinados pelos Secretários Municipais

### 1 Município de Vicente Dutra/RS



#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Sizelia Fatimo Boeno, CPF Nº AUTORIZO a Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, Natana Fussinger, e o Pesquisador orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Martin Kuhn, da mesma instituição, a realizarem entrevista com as professoras de educação infantil, para a realização do Projeto de Pesquisa "Saberes docentes: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região", que tem por objetivo primário indiciar os saberes docentes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de beneficios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, & 8 de Setembro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável

ecretária Municipal de Educação e Cultura-SMEC Portaria Nº 99/2019

Sec. Mun. de Educação

Vicente Dutra - RS

Reconhecida pela Portoria Ministerial nº 7098 de 19.05.92 III. 0.0 de 21.05.92. Mandia pela Fondação Regional Integrada. FuBI

REITORIA: As: Sere de Setembra: 1558 | 3° antial. C. P. 280 | [Enchos RS | 99700.000 | Fouch av.54). 21.07 (250). 21.07 (255). www.netoria.uri br.

FREDERICD WESTPHALEN: Rua Assic Boack. 769 | C. P. 184 | 92400.000 | Frederico Westphalen RS | Fone (55). 3744.9202 | Fax (55). 3744.9265 | www.netoria.uri br.



Eu, Morliza Terisimha Morais Denatt CPF Nº

AUTORIZO a Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI

- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico
Westphalen, Natana Fussinger, e o Pesquisador orientador Prof. Dr. Martin Kuhn, da mesma
instituição, a realizarem entrevista com as professoras de educação infantil, para a realização
do Projeto de Pesquisa "Saberes docentes: especificidades identitárias das professoras de
crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região",
que tem por objetivo primário indiciar os saberes docentes específicos presentes nos discursos
das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico
Westphalen e região.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, 18 de Setembro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável

littl

Martiza T. M. Bonatti Sec. Mun. da Assistência Social Portaria Nº 07/2017

### 3 Município de Frederico Westphalen/RS



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

intariner Turnete Concernatore Nº

AUTORIZO a Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, Natana Fussinger, e o Pesquisador orientador Prof<sup>6</sup>. Dr. Martin Kuhn, da mesma instituição, a realizarem entrevista semiestruturada com as professoras de educação infantil, para a realização do Projeto de Pesquisa "Saberes docentes: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região", que tem por objetivo primário indiciar os saberes docentes especificos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de beneficios e o mínimo de riscos.
- 3. Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen 29 de De jour 1 de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável

Secretária Municipal da Toucação e cultura - PW Podana nº 177/2018



Eu, Thais Queiraz de Camargo, CPF Nº

AUTORIZO a Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Natana Fussinger, e o Pesquisador orientador Prof°. Dr. Martin Kuhn, da mesma instituição, a realizarem entrevista com as professoras de educação infantil, para a realização do Projeto de Pesquisa "Saberes docentes: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região", que tem por objetivo primário indiciar os saberes docentes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de beneficios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, 16 de setembro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável

Thats O.de Camprod Sec.mun.de Educação



Eu, Amerida Amerida da Mara, CPF N°

AUTORIZO a Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI

- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico

Westphalen, Natana Fussinger, e o Pesquisador orientador Prof°. Dr. Martin Kuhn, da mesma
instituição, a realizarem entrevista com as professoras de educação infantil, para a realização
do Projeto de Pesquisa "Saberes docentes: especificidades identitárias das professoras de
crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região",
que tem por objetivo primário indiciar os saberes docentes específicos presentes nos discursos
das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico

Westphalen e região.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de beneficios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuizo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, 16 de setembro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável

Arminda Almeida da Rosa Secretária Municipal 963.416.700-44

Reconhecida pela Puntaria Mansterial nº 709**Secretaria Municipal de Educação e Curtara** undação Regional Integrada - FuRI RELTORIA: Av. Sete de Sotembra - 1558 - 3º andar | C. P. 280 | Erection RS | 99700 000 | Fone Fax (54) 2107 1250 | 2107 1255 | www. reitoria antibr FREDERICO WESTPHALEN Rua Assay Brasil, 709 | C. P. 184 | 98400 000 | Frederico Westphalen RS | Fone 551 3744 9280 | Fax (55) 3744 9285 | www. fry um br



	Eu,	Mary	eia do	below		CPF	N°		ļ,
AUTO	RIZO	a Mestran	da do Progr	ama de Pós-G	Gradua	ção Stric	to Sens	u em Educação	da URI
– Unive	ersida	de Region	al Integrada	a do Alto Ur	ruguai (	e das M	issões –	Câmpus de F	rederico
Westph	alen,	Natana Fu	ssinger, e o	Pesquisador	orienta	dor Pro	f°. Dr. N	fartin Kuhn, da	a mesma
instituiç	ão, a	realizaren	entrevista	com as profe	essoras	de educ	ação inf	antil, para a re	alização
do Proj	eto d	e Pesquis	a "Saberes	docentes: es	pecific	idades i	dentitár	as das profes	soras de
crianças	s bem	pequenas	de escolas	infantis do P	roinfân	cia de F	rederico	Westphalen e	região",
que tem	por o	objetivo pr	imário indi	ciar os sabere	s docer	ites espe	cíficos	presentes nos d	iscursos
das pro	fesso	ras de cria	mças bem j	pequenas de	escolas	infanti	s do Pro	oinfância de F	rederico
Westph	alen e	região.							

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de beneficios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, 16 de retembro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável

Marileia da Dilva

MARILEIA DA SILVA Sec. Mun. de Ed. e Cultura

# ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



# URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES IDENTITÁRIAS DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE ESCOLAS INFANTIS DO PROINFÂNCIA DE

FREDERICO WESTPHALEN E REGIÃO

Pesquisador: NATANA FUSSINGER

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 39906720.7.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.566.759

### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "SABERES DA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES IDENTITÁRIAS DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE ESCOLAS INFANTIS DO PROINFÂNCIA DE FREDERICO WESTPHALEN E REGIÃO" trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Objetiva pesquisar os saberes da docência que constituem a identidade das professoras de crianças bem pequenas, sendo atual e relevante devido número reduzido de literatura e pesquisas disponíveis na área. Tendo como sujeitos seis professoras (oriundas de seis Municípios da Região do Médio Alto Uruguai/RS- Frederico Westphalen, Caiçara, Vicente Dutra, Palmitinho, Taquaruçu do Sul e Seberi) da educação infantil que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região. Tendo em vista os objetivos propostos, como instrumento para levantamento dos dados será utilizado Grupo Focal e, também Entrevista Semiestruturada. Para análise, compreensão e interpretação dos dados levantados será utilizada a análise de conteúdo, baseado nos estudos de Laurence Bardin (2016).

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão adequados de acordo com os preceitos éticos e metodológicos da resolução nº

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé CEP: 98.400-000

UF: RS Municipio: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9265 E-mail: cep@uri.edu.br



# URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 4.566,759

466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão adequados de acordo com os preceitos éticos e metodológicos da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com boa relevância científica, com delineamento e metodologia adequados aos objetivos que se propõe investigar.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados de acordo com os preceitos éticos e metodológicos da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

#### Recomendações:

Não há recomendações.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

# Considerações Finais a critério do CEP:

A análise foi realizada com base em todos os documentos apresentados, incluindo o projeto em sua íntegra. O projeto de pesquisa foi aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológicos da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, no que se refere à exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional. O(a) pesquisador(a)

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé CEP: 98.400-000

UF: RS Municipio: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9265 E-mail: cep@url.edu.br



# URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 4.566.759

deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa. O(a) pesquisador(a) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	23/01/2021 23:48:46		Aceito
do Projeto Outros	ROJETO 1659644.pdf SMEC.docx	23/01/2021	NATANA	Aceito
Outros	SIVIEC. GOCX	23:45:11	FUSSINGER	
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	23/01/2021 23:37:32	NATANA FUSSINGER	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.docx	23/01/2021 23:33:00	NATANA FUSSINGER	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.do		NATANA FUSSINGER	Aceito
Outros	CARTA_AO_CEP.pdf	23/01/2021 23:32:23	NATANA FUSSINGER	Aceito
Outros	CARTA_AO_CEP.docx	23/01/2021 23:28:38	NATANA FUSSINGER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_TCLE.docx	23/01/2021 23:23:34	NATANA FUSSINGER	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	23/01/2021 23:15:55	NATANA FUSSINGER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/01/2021 23:14:31	NATANA FUSSINGER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	23/01/2021 23:14:04	NATANA FUSSINGER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajė

Municipio: FREDERICO WESTPHALEN

CEP: 98.400-000

UF: RS Munic Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



# URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 4.566.759

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 01 de Março de 2021

Assinado por: Rubia Garcia Deon (Coordenador(a))

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br