

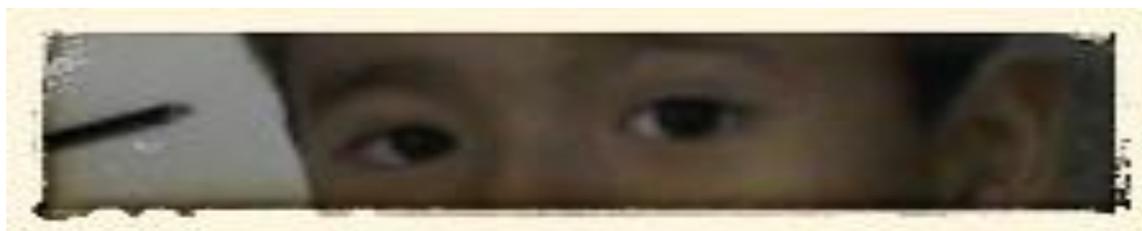
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

LINDALVA SOUZA RIBEIRO

**A PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE
VIVEM E O QUE EXPRESSAM**

Campo Grande/MS
2014

**A PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE
VIVEM E O QUE EXPRESSAM**



LINDALVA SOUZA RIBEIRO

**A PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE
VIVEM E O QUE EXPRESSAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ordália Alves de Almeida

Campo Grande/MS

2014

R369p Ribeiro, Lindalva Souza.

A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam / Lindalva Souza Ribeiro. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

139f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado Profissional) - Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira.

Coorientadora: Dr.^a Ordália Alves de Almeida.

1. Prática docente na Educação Infantil. 2. Sociologia da Infância. 3. Narrativas infantis. I. Título.

CDD 23.ed. - 372.054

LINDALVA SOUZA RIBEIRO

**A PRÁTICA DOCENTE SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE
VIVEM E O QUE EXPRESSAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ordália Alves de Almeida

Campo Grande/MS, 16 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Ordália Alves de Almeida (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Vilma Miranda de Brito (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)

A Deus, meu amigo incondicional.
A Loren Olivie, minha princesinha.
A Elioenay Alexander, meu companheiro e amigo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dádiva de Deus que nos leva a reconhecer nossa incompletude, incompletude essa que se completa com aqueles que passam pela estrada de nossa vida, por uma estação ou por uma vida inteira.

São tantas pessoas que passaram por essa estrada de minha vida, umas deram-me força; outras, orientações; outras, incentivo; outras, apoio; outras, exemplos; outras, descrédito. Sou muito grata a essas pessoas por não acreditarem em mim, pois essa descrença fez brotar um sentimento de que em Cristo eu era mais que vencedora.

Começo esse momento sublime, agradecendo aquele que tudo pode e que fez grandes coisas por mim: meu Deus, que é digno de honra e Glória para todo sempre.

A minha eterna gratidão à minha mãezinha Zilma, que com sua simplicidade (afinal possui apenas a antiga terceira série do Ensino Fundamental) e dedicação me fez ser a pessoa que sou hoje. Mesmo sem ter condições financeiras, sem compreender o nível de estudo que pleiteava, buscava meios para me ajudar e apoiar nesse processo de estudo. Essa gratidão estende-se aos meus irmãos, cunhadas, cunhado e sobrinhos.

Ao Sival, por me fazer acreditar no meu potencial, enxergando o que de melhor estava em mim quando todos diziam que eu era burra e que não ia a lugar algum por conta de minha simplicidade e da pessoa desastrada que sempre fui. Louvo a Deus por ter colocado você em minha vida e por ter me dado duas joias preciosas, nossos lindos filhos.

Minha admiração e gratidão aos protagonistas deste trabalho: crianças, professoras e coordenadora que colaboraram com esta dissertação. Vocês embelezaram este texto. Suas narrativas nos permitiram escutar a voz da criança e do professor, voz que contribuirá muito com a educação e com o fazer pedagógico.

À Ariely Mello, colaboradora na investigação desta pesquisa, minha gratidão e admiração por sua dedicação e parceria nessa caminhada pela busca do conhecimento.

Aos amigos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse projeto fosse desenvolvido.

À Sandra Novais, amiga que ganhei ao entrar no mestrado, companheira de viagens para congresso, de escrita e de diálogos referentes ao processo da nossa formação. Não posso deixar de mencionar que meu primeiro voo de avião foi com ela, para apresentarmos artigo em Belo Horizonte. Minha gratidão e admiração serão eternas, Sandra.

À Janeci, pela revisão criteriosa, adequação às normas da ABNT e formatação deste texto. Fizeste um belo trabalho, obrigada.

Agradeço imensamente aos meus mestres, que, com dedicação e carinho, participaram da construção deste trabalho.

Minha admiração pelo nível de conhecimento e pela simplicidade com que a Prof.^a Dr.^a Ordália Alves Almeida aceitou ser minha coorientadora, presenteando-me com momentos riquíssimos nesse mundo científico.

À Prof.^a Dr.^a Vilma Miranda de Brito, que, com sua maestria e dedicação, contribuiu minuciosamente na produção deste texto. Sua participação criteriosa nas sugestões e correções só reforçaram meu sentimento de gratidão.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa, que conheci primeiramente pelos textos e logo após, pessoalmente, como membro da minha banca de mestrado. Seu parecer me encantou e me estimulou a produzir com mais qualidade e dedicação este trabalho. Suas sugestões foram importantíssimas.

Finalmente à minha amada e querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira, responsável por tornar meu sonho real e transformar a pedra bruta em um pequeníssimo diamante. A ela, pessoa que aprendi a admirar, amar e ser eterna discípula e orientanda, meu muito obrigada.

*Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,
Qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.*

(Nando Pereira, 2012)

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

(Manoel de Barros, 1998)

RIBEIRO, Lindalva Souza. *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar o que as crianças pensam e expressam sobre a prática docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Para tanto, selecionou-se como sujeitos desta investigação um grupo de crianças do Pré I, com idade entre 3 e 4 anos, de uma escola pública municipal e, como *corpus* da pesquisa, algumas narrativas produzidas por essas crianças. Materializadas sob a forma de desenhos e relatos orais, tais narrativas foram posteriormente analisadas. As formas de narrar das crianças foram registradas em imagens (áudio, vídeo e foto). Sendo aqui considerados sujeitos sociais e históricos que pertencem ao contexto da Educação Infantil, ao narrarem suas experiências, as crianças assumem o papel de protagonistas, expressando seus sentimentos e suas opiniões. Para uma melhor compreensão da realidade investigada, recorreu-se ao aporte teórico da Sociologia da Infância, por possibilitar a ampliação de nossa visão diante dos desafios apontados pelas vozes das crianças pesquisadas. Nessa perspectiva, procuramos buscar uma prática voltada para o *como fazer com* as crianças, postergando o *como fazer para* as crianças. A preocupação com o tema justifica-se na medida em que, durante muitos anos, a sociedade brasileira tem sumariamente suprimido os direitos e o acesso à Educação Infantil, sendo as crianças tratadas, tradicional e historicamente, nos moldes de uma sociedade adultocêntrica. Pretende-se investigar, portanto, em que medida a voz infantil vem sendo, nos dias atuais, escutada e valorizada. A metodologia adotada no presente estudo baseou-se na observação e na pesquisa documental e bibliográfica e utilizou como material de pesquisa as narrativas, a legislação educacional, as diretrizes curriculares e autores que tratam do tema. Os resultados apontam não só para uma realidade em que as vozes das crianças da Educação Infantil ainda são sufocadas e, nas situações em que seu direito de falar lhes é assegurado, a sensação de alívio é visivelmente percebida em suas expressões e em sua fala, mas também para outras possibilidades de realizar a prática docente.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Infantil. Sociologia da Infância. Narrativas Infantis.

RIBEIRO, Lindalva Souza. *The teaching practice under the eyes of children: what they live and what they express*. 2014. 139f. Dissertation (Master of Professional Education) - University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande University, Campo Grande/MS, 2014.

ABSTRACT

This research is mainly aimed to investigate what children think about and express the teaching practice in Early Childhood Education at the Municipal School of Campo Grande / MS. To do so, was selected as subjects of this investigation a group of children from Pre (primary) I, aged 3 and 4 years in a public school, and as the research *corpus*, some narratives produced by these children. Materialized in the form of drawings and oral histories, such narratives were subsequently analyzed. The different faces of narratives of children were recorded in pictures (audio, video and photo). Here being considered social and historical subjects, which belong to the context of early childhood education, when they describe their experiences, children assume the role of protagonists, expressing their feelings and opinions. For a better understanding of the reality investigated, we used the theoretical framework of the sociology of childhood by allowing the expansion of our vision on the challenges faced by the voices of the children surveyed. From this perspective, we try to seek a practice focused on the *how to make children*, put off the making for children. Concern about the topic is justified to the extent that, for many years, Brazilian society has summarily suppressed the rights and access to early childhood education, children being treated, traditionally and historically, in the mold of an adult-centered society. We intend to investigate, therefore, to what extent the child's voice is being nowadays, heard and valued. The methodology used in this study was based on observation and documental and bibliographic research, using as research material narratives, municipal legislation, curriculum guidelines and writers on the subject. The results point to a reality where the voices of children from kindergarten are even stifled and, in situations where their right to speak them is assured, the feeling of relief is clearly perceived in their expressions and in his speech. They also show other possibilities for teaching practice.

Keywords: Teaching Practice. Early Childhood Education. Sociology of childhood. Children's Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEINF	Centro de Educação Infantil
CME/MS	Conselho Municipal de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
C1	Coordenadora
DIOGRANDE	Diário Oficial de Campo Grande
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEF	Diretora do Departamento de Política da Educação Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Plano Nacional de Educação sobre a Educação Infantil
P-(1-2-3)	Professora (1-2-3)
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Ensino
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS TEORIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	19
1.1 O professor de Educação Infantil no contexto histórico brasileiro	19
1.2 As políticas públicas e a prática docente na Educação Infantil	30
1.2.1 Os professores de Educação Infantil na REME	36
1.2.2 Os professores de Educação Infantil e as políticas sobre cuidar e educar	39
1.2.3 Os professores de Educação Infantil e a parceria com as famílias	44
2 PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICA DE PESQUISA: O QUE EXPRESSAM AS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO E REFLEXÃO	50
2.1 Por que valorizar as narrativas dos adultos?	51
2.2 A narrativa no contexto da prática pedagógica: buscando pistas nas narrativas autobiográficas	54
2.2.1 A escolha da profissão	57
2.2.2 O papel da formação inicial e continuada na visão dos professores	58
2.2.3 A busca pela identidade profissional	60
2.2.4 Desafios, frustrações e realizações	61
2.3 Por que valorizar as narrativas infantis?	64
2.4 Breve retomada de modelos sociológicos da infância	69
2.5 Emerge uma nova Sociologia da Infância: a voz da criança na educação	72
2.6 Novos olhares para a Educação Infantil: o uso de narrativas com crianças	73
2.7 Trajetórias metodológicas	77
2.7.1 Participantes da pesquisa	78
3 PRÁTICA DOCENTE PARTICIPATIVA: O QUE NARRAM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
3.1 Quando a prática docente é participativa?	84
3.2 Abrindo espaço para a efetiva participação infantil nas pesquisas	86
3.3 E as vozes das crianças?	89
3.4 "A prô que recortou!"	90

3.5	"Não sou preta, prô!"	94
3.6	"Estou ensinando aqui"	98
3.7	"Prô, quebra-cabeça é muito difícil!" "É assim, ó!"	100
3.8	"Vamos trocar?"	101
3.9	"Ué, você sabe!"	104
3.10	Registros de algumas atividades desenvolvidas com os pequenos e que serviram de base para a pesquisa	106
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	131
	APÊNDICE A - Proposta de intervenção	132
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	138
	APÊNDICE C - Autorização	139

INTRODUÇÃO

Início com a citação de Manoel de Barros (2003): "Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos". Identifico-me com esses versos de Barros, que retratam a procura por tesouros escondidos dentro do eu oculto. Nos buracos do meu quintal encontro a menina que fui na infância, tateando em minha memória anseios, frustrações, sonhos e dilemas da criança desengonçada na sala de aula, discriminada pela cor, pela religião e pela pobreza. Esse evento se dá na década de 1980, quando ser evangélica não era legal como nos dias atuais; negra e pobre, pior ainda. Em meio a essas discriminações, fiz-me mulher, esposa, mãe, filha, irmã e professora.

Enfrentei o racismo, a pobreza e o preconceito religioso, sem deixar a criança que havia em mim morrer. Corri de pés descalços na rua, joguei beti e queimada, brinquei de esconde-esconde. Ansiava por viver intensamente minha infância e me fazia de surda, ao ouvir, na escola, exclamações como: "Ah! professor, ela não!". Quando pedia para entrar no vôlei, não tinha jeito, eu não acertava uma bola. Chorei e sofri como toda criança vítima de *bullying*, ouvindo quase que diariamente, em tom de provocação e pilhéria, a música "Nega do cabelo duro", de Luiz Caldas.

São os versos de Salmos 139:23, "Sonda-me, ó Deus, e conhece o meu coração; prova-me, e conhece os meus pensamentos", que ecoam em meus ouvidos até os dias atuais. Citando Freire, "não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo" (FREIRE, 2000, p. 31) por entender que o ser humano não foi feito para se encher de ódio e mágoa, mas de superação e altruísmo. Por amar o ser humano limitado e verificar sua incompletude, quero chegar até ele "como um farol que brilha à noite; como ponte sobre as águas; como abrigo no deserto; como flecha que acerta o alvo" (BARROS; FEITOSA; FEITOSA, 2008), compreendendo que, no inacabamento do ser e na existência do outro, produzimos e reproduzimos conhecimentos.

São emoções como as mencionadas, e outras tantas, que me fizeram sonhar e acreditar que um dia a discriminação acabaria; e acreditando nisso, corri atrás do meu objetivo. Tornei-me professora e, como Paulo Freire (2000, p. 31), creio que "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." Com essa visão de educação e a percepção de criança que há dentro de mim, propus ser professora investigadora para não

incorrer nos erros recorrentes que permeiam a prática pedagógica. Acredito que um professor com conhecimento destrói conceitos e preconceitos socialmente aceitos.

No decorrer da presente investigação me vi à procura dos achadouros de minha infância e refletindo sobre a criança que fui, voltei a pensar em como se deu minha inserção na educação, pois a relação de pesquisador e pesquisado tece fios que entrelaçam o tear na produção do conhecimento. E assim,

Meu lugar de adulto, pesquisador, homem ou mulher, pessoa que brinca ou ri, minha etnia, as condições sociais em que nos situamos – pesquisador e pesquisados -, nossas histórias com escola, professoras e crianças engendram sentidos possíveis, esses fios que tecem o entendimento. (KRAMER, 2009, p. 173).

Nesse engendrar de sentidos e nos buracos cavados em meu quintal, encontrei o motivo porque me tornei professora, e a partir dessa reflexão, pus-me a pensar sobre o tipo de professora que quero ser. Esses achadouros trouxeram à minha memória meu ingresso na profissão.

Minha trajetória profissional é recente, tem apenas sete anos. Quando criança e adolescente sonhava em ser professora, mas nossa vida, em certos momentos, toma rumos que não traçamos. Adormeci meu sonho, passei a ser esposa e me dediquei à maternidade; logo, lecionar na igreja em escola dominical foram as únicas atividades executadas fora de minha casa.

A continuidade nos estudos e preparo para uma profissão ficaram de lado por anos. Poucos meses antes de completar 30 anos, comecei a trabalhar num Centro de Educação Infantil (CEINF), tendo como nível de escolaridade apenas o Ensino Fundamental. Nessa época, incentivada por uma professora que me dizia que para ser professora só me faltava o canudo, voltei a estudar e concluí o Ensino Médio, mas não sabia como ingressar no ensino superior, pois na minha família havia a cultura de que filho de pobre não consegue chegar à faculdade, portanto para que prestar vestibular?

Meus pais passaram aos filhos a mesma concepção que receberam de seus pais, por isso uma educação em nível superior nem era cogitada. Ao entrar nas séries iniciais, comecei a tirar notas baixíssimas e quando minha irmã mais nova iniciou seus estudos, começou a comparação, já que ela tirava notas altas. Assim, passei a ouvir, inicialmente dos meus pais e irmão e depois dos colegas, que eu era burra e acabei acreditando que eu era burra mesmo. Meu marido teve um trabalho árduo para tirar isso de minha mente e me fazer acreditar em meu potencial. Ainda hoje esse fantasma tenta me rondar, vivo em constante luta provando a

mim mesma e ao mundo que são apenas palavras mal ditas. Segundo Bertaux (2010, p. 54), “[...] entre as famílias existem diferenças consideráveis de recursos materiais e culturais, de pressões exteriores, de contextos residenciais, de aspirações e de projetos [...]”, e a minha família se configurou dessa maneira.

Entrou em mim um sentimento de incômodo com o estigma de que filho de pobre não consegue alcançar os grandes objetivos. Contra tudo e contra todos, agarrei-me em uma luta para fugir dessa realidade. No ano do término do Ensino Médio, a prefeitura da cidade estava incentivando os funcionários a fazerem um curso superior, o Normal Superior, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), aqui em Campo Grande/MS. Assim, em 2004, prestei o vestibular apesar dos argumentos contrários de minha família, que dizia: Você vai tentar mesmo? Para minha surpresa e deles, passei.

Quando iniciava o terceiro ano da graduação, passei a atuar, no período vespertino, substituindo uma professora numa escola particular. Ao tomar conhecimento de que estava surgindo uma vaga no período matutino, resolvi, no dia seguinte, conversar com a dona da escola e pleitear a vaga. Aguardei a proprietária da escola no pátio, para minha surpresa naquele exato momento a mesma estava resolvendo um problema na sala de atividade, a professora regente abandonou a turma no meio do turno, naquele instante concluí que estava no lugar certo na hora certa. Minha surpresa foi enorme quando a responsável pela escola apareceu na escada e pediu para que eu subisse e assumisse a sala, ressaltando que depois do intervalo conversaríamos sobre os acertos burocráticos. A turma era de 5º ano, com crianças agressivas no uso das palavras com os colegas e autoridades da escola. Quando finalizei o dia, fiquei feliz por ter conseguido a vaga.

Sentindo um misto de temor e alegria, comecei a me questionar se daria conta de desenvolver o conteúdo, de resolver as questões referentes à indisciplina e de solucionar o problema da agressividade. Rapidamente tudo se pacificou dentro de mim. Então, encarei o fato de que, a partir dali, eu era professora e assumi a responsabilidade dessa incumbência, buscando o conhecimento necessário para o exercício da tarefa.

Naquele dia, lembrei-me da professora do CEINF que me incentivou a fazer a graduação acreditando que para isso só me faltava o canudo. Apesar do carinho e incentivo demonstrado, ela estava equivocada. Eu tinha criatividade e dedicação, mas me faltava conhecimento para enfrentar os desafios da docência. Diante disso, naquele momento a graduação foi o meu porto seguro. Com o decorrer do curso e de minha atuação em sala de atividade e também ao perceber que estava dando conta do desafio de ensinar, fui ficando

cada vez mais entusiasmada com a ideia de ser a professora regente. As palavras de Huberman (2000) ilustram o sentimento que eu estava experimentando:

[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de atividade, os seus crianças, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

No exercício da atividade docente, percebi que minhas limitações foram aos poucos sendo superadas e ainda percebo esse movimento de superação em minha vida, constatando não somente meu crescimento emocional e intelectual, mas principalmente minha determinação, fator decisivo na superação dos limites estabelecidos dentro de meu contexto familiar.

Ouvir as crianças chamando-me de professora e os seus pais tratando-me como uma autoridade encheu-me de orgulho e certeza que estava trilhando o caminho certo. No ano seguinte, assumi o terceiro ano, o que se apresentou como um novo desafio, pois teria como crianças não mais adolescentes que opinavam e desafiavam a figura da professora, e sim, crianças mais tranquilas e que estavam começando a ler.

Apesar de as crianças serem pequenas, continuei com a metodologia dos seminários, agora numa nova roupagem. A turma produziu pequenos livros de experiências vividas na cidade de Campo Grande/MS. Os textos foram por mim digitalizados e ilustrados por duas crianças da turma. Fui surpreendida pelas crianças e surpreendi a todos com meu trabalho. Por conta disso, os pais solicitaram à escola que eu continuasse a ser professora da turma no ano seguinte e assim sucedeu.

Em 2009, fui chamada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para atuar na Educação Especial e Educação Infantil. Dessa vez, a angústia foi um pouco maior do que quando assumi uma sala pela primeira vez, pois eu estava diante de crianças tão pequenas em um período, e no outro, havia duas crianças completamente dependentes de mim: uma tinha paralisia cerebral e a outra deficiência intelectual. Assim que as vi, indaguei: "o que estou fazendo aqui, não vou conseguir!". A partir daquele momento passei a me preocupar em saber mais sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas e, principalmente, das que tinham necessidades especiais. Minha indagação passou a ser: que tipo de conteúdo eu poderia oferecer a elas? Nessa busca, fui à procura de uma pós-graduação na área de Educação Especial; realizei pesquisas em minha casa; preparei materiais para uso didático e muito mais.

Precisava me sentir segura do que fazia e me tranquilizar na profissão, pois diante de situações complexas ou inesperadas, a professora se sentirá mais a vontade para enfrentar o desafio se tiver situado melhor os seus objetivos à médio prazo (HUBERMAN, 2000), e um dos meus, era ser aprovada no concurso para atuar na Educação Infantil. Assim que fui aprovada, comecei a ter mais autonomia na sala de atividade e diante dos meus colegas de profissão.

O facto de estar à vontade no plano pedagógico traz consigo um sentimento geral de segurança e de descontração: “eu já não tinha que esconder as minhas fraquezas, nem as minhas peculiaridades... deixava-me conduzir, explorava as situações imediatas, escutava as crianças com mais atenção... ria muito mais”. (LIGHTFOOT, 1985, p. 255 apud HUBERMAN, 2000, p. 41).

Assim, mesmo diante de obstáculos pessoais, materiais, culturais, sociais e epistemológicos, tornei-me professora. Por observar essas peculiaridades e colegas de profissão, entrei na fase da diversificação na qual “[...] as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema.” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Propus-me, então, a buscar mais conhecimentos em cursos, grupos de estudos, até que cheguei ao mestrado, entendendo que para combater os absurdos presentes na atividade docente é preciso nos atualizar, é preciso investir em nossa formação continuada. Huberman (2000, p. 42) destaca que “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou 'selvagens') que surgem em várias escolas.”

Busquei envidar todos os esforços ao meu alcance para nunca sair dessa fase e, como Freire (2002), “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.” (FREIRE, 2002, p. 31). Nessa determinação, compreendo que somente na fase da diversificação a profissão não cai na rotina, pois “a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina.” (HUBERMAN, 2000, p. 42). Essa etapa traz sentidos e significados na profissão e na produção do conhecimento.

Na busca desses sentidos e significados na profissão, na produção do conhecimento e nos achadouros de minha infância, propus-me ao desafio de estudar a relação professor e criança, a ouvir as vozes da criança, o que pensam e expressam sobre a prática docente da

professora na Educação Infantil, tomando como base teórica a Sociologia da Infância¹ e as narrativas².

Sabe-se que as crianças vêm sendo consideradas ao longo da história da humanidade como seres invisíveis e objeto do cuidado dos adultos. Sarmiento (2009) destaca o porquê disso:

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. (SARMENTO, 2009, p. 19).

Na contramão dessa visão, o presente estudo defende a ideia de se olhar para a criança como ator social ativo, que interpela e contribui com o mundo adulto, criando cultura infantil; de se valorizar sua vivência e expressão sobre a prática docente e dar sentido ao olhar das crianças pequenas, reconhecendo-as como seres sociais de pleno direito.

Assim, o objetivo central desta pesquisa é analisar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil, a partir do ponto de vista das crianças para, então, chegarmos aos objetivos específicos, quais sejam: evidenciar os aspectos preponderantes da prática pedagógica da Educação Infantil a partir do olhar e da escuta das crianças; e, por fim, apresentar contribuição teórica e metodológica para a análise da prática educativa dos professores da Educação Infantil.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda as teorias e as políticas públicas sobre a prática docente na Educação Infantil, destacando alguns obstáculos enfrentados pelos professores nessa etapa da Educação Básica, ainda hoje muito confundida com assistencialismo. Dentre esses entraves, apontamos a falta de formação e o despreparo dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Boa parte deles tem apenas o Ensino Médio em sua escolaridade. Esse capítulo discorre também sobre possíveis caminhos a

¹ No entendimento de Sarmiento, “[...] as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação de mundo; estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria geracional é o objectivo a que se tem proposto a sociologia da infância, para quem 'ouvir a voz das crianças' se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão dos factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam [...]” (SARMENTO, 2009, p. 27). Ainda de acordo com esse autor, “[...] as teorias que W. Corsaro (1997) inclui no quadro da 'reprodução interpretativa' têm como pedra de toque a tese de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. É nessas teorias que conflui a nova Sociologia da Infância.” (SARMENTO, 2009, p. 30).

² “Os conceitos de narrativa, história, biografia, são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação. A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa.” (GALVÃO, 2005, p. 329).

serem trilhados pelo professor da Educação Infantil no que diz respeito a sua formação inicial e continuada e identidade profissional. O primeiro capítulo ainda aponta o papel das políticas públicas na melhoria da Educação Infantil e valorização dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica, destacando os avanços obtidos pelo município de Campo Grande/MS na Educação Infantil.

O segundo capítulo traz uma reflexão sobre o que dizem as teorias a respeito das narrativas de professores e das narrativas infantis na pesquisa em educação, destacando a importância da Sociologia da Infância e do uso de narrativas nas pesquisas voltadas para as práticas docentes na Educação Infantil. A Sociologia da Infância tem se destacado nas últimas décadas mundialmente. No Brasil, sua contribuição é recente, tendo início na década de 1990. Essa área do conhecimento procura desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar a voz da criança, valorizando essa criança como pessoa com seus atributos intelectuais, tal qual um adulto possui (MARTINS FILHO, 2011).

O terceiro capítulo, teoricamente fundamentado nas contribuições da Sociologia da Infância e do método autobiográfico, apresenta uma reflexão sobre a prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam, trazendo a participação dos professores, narrando como se deu a escolha profissional, a importância da formação inicial e continuada e a busca da identidade profissional e os desafios, frustrações e realizações frente à prática pedagógica nos dias atuais. As narrativas orais das crianças contidas no terceiro capítulo expressam suas opiniões sobre a prática docente, e suas concepções sobre raça, autonomia, cumplicidade e parceria, imitação, aulas diretivas, bem como valor da escuta da professora aos pequenos.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa, pretendendo, a partir da observação realizada e da análise dos dados coletados, que a prática docente contemple as vozes das crianças e o que essas vozes revelam. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil estarão melhores sintonizadas com as necessidades infantis. Esta pesquisa, portanto, insere-se no campo de estudos que tem como compromisso o fortalecimento da visão das crianças enquanto produtoras de saberes e conhecimentos sobre suas experiências cotidianas, tendo em vista uma melhor qualidade de vida da infância.

1 PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS TEORIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

“A Educação Infantil é um campo em construção, com muitas regiões de ambiguidade”, assim considera Campos (2011, p. 6). Uma constatação como essa pode produzir, nos professores, incertezas que favorecem a tendência a ir de um extremo a outro, o que acaba gerando incoerências e interpretações equivocadas na Educação Infantil. A incerteza em relação ao fazer pedagógico se dá em todas as etapas da Educação Básica e, de forma mais intensa, no âmbito da Educação Infantil. Essa etapa da educação tornou-se um grande laboratório de experimentação no qual, em algumas circunstâncias, prevalece a ideia de preparação da criança para etapa seguinte, em outras, deixa-se a criança à vontade.

Dentre as diversas dificuldades com as quais os professores de Educação Infantil se deparam estão as dúvidas sobre o que proporcionar às crianças e como educá-las. Isso sem falar nas confusões metodológicas que ora orientam, ora desorientam a prática pedagógica. As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEIs, 2010) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI, 1988) são suportes legais que incrementam as práticas pedagógicas e norteiam o fazer docente. Não obstante esses instrumentos norteadores, o fazer docente ainda se constitui com equívocos significativos, o que nos leva a buscar urgentemente uma prática voltada para o como fazer com as crianças e o que lhes oferecer nesse momento tão importante de suas vidas, postergando o como fazer para as crianças.

Em face disso, há uma necessidade emergente e profunda de se repensar, no que se refere à formação inicial e continuada do profissional da Educação Infantil, o fazer pedagógico e o quadro de carreira, respeitando o conhecimento acumulado no exercício da profissão. No que tange à formação continuada, o conhecimento acumulado é importante ferramenta na construção pedagógica do professor iniciante. No entendimento de Campos (2011) é preciso que os professores novos interajam com os mais experientes, estes, por sua vez, devem observar aqueles que estão começando como forma de troca de conhecimentos, argumento que poderia ser uma saída interessante, porém pouco utilizada em nosso país.

As agências formadoras devem considerar que cada ser humano carrega em si experiências profundas que marcam sua trajetória familiar, estudantil e profissional. Nóvoa (1992, p. 16) defende a ideia de que “[...] o professor é uma pessoa; e uma parte importante da

pessoa é o professor.” Mesmo porque os conhecimentos e as experiências vividas no decorrer de seu processo formativo não podem ser ignorados como se fossem meras casualidades na vida do professor. Esses conhecimentos e essas experiências, se lapidados, podem ser um ganho considerável na educação e no fazer pedagógico do docente.

1.1 O professor de Educação Infantil no contexto histórico brasileiro

A trajetória do professor da Educação Infantil no Brasil aconteceu em meio ao enfrentamento de muitos desafios, alguns deles ainda não superados, como a imagem estigmatizada que ainda prevalece na sociedade e que associa essa etapa da Educação Básica ao assistencialismo.

As raízes dessa associação, de acordo com Almeida, Secchi e Silva (2004), estão relacionadas ao fato de que a consolidação da Educação Infantil em nosso país se deu a partir da segunda metade do século XIX, período precedente à Proclamação da República. Nesse momento histórico, surgiram iniciativas isoladas de proteção à infância, por meio de ações de combate às altas taxas de mortalidade infantil e ao abandono de crianças, que, por conta da abolição dos escravos, havia aumentado significativamente. Muitos filhos de escravos recém-libertos eram deixados nas ruas ou nas Rodas dos Expostos, por não poderem assumir a condição cativa de seus pais ou para que as mães ficassem liberadas para o trabalho.

Civiletti (1991) apresentou dois motivos principais para a criação de creches nesse período, quais sejam: conter as classes populares e liberar a mão de obra da mãe pobre (a escrava ou ex-escrava). Dessa forma, para dar solução imediata para tal problema foram criados, no Brasil, creches³, asilos⁴ e internatos, lugares onde a educação ainda não se fazia presente, mas o assistencialismo⁵ sobressaía.

³ O objetivo principal das primeiras creches instaladas no Brasil era o de reduzir os enormes índices de mortalidade infantil. Oferecendo abrigo, alimentação e alguns cuidados médicos e de higiene para as crianças, elas passam, com o tempo, a também liberar a força de trabalho feminina (RUIZ, 2007, p. 105).

⁴ A educação das crianças, no Asilo dos Expostos, variava conforme a idade. Os bebês até cerca de dois anos, ou em alguns casos, até os quatro anos, permaneciam fora do asilo, por meio do sistema das amas de leite “mercenárias” – até a mudança da forma de atendimento, em 1936, com a inauguração do berçário. Após a estada com as amas, as crianças eram internadas no asilo. O sistema de entrega do bebê “a uma criadeira, para que esta a levasse consigo e em sua própria casa, lhe prodigalizasse os cuidados que a tenra idade do pequeno exposto estava a exigir” (p. 193), havia sido iniciado em 1825, quando a Santa Casa recolheu a primeira criança abandonada (KUHLMANN JÚNIOR; ROCHA, 2006, p. 598-599).

⁵ “A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8).

A década de 1970 (e a conseqüente expansão de creches e pré-escolas) trouxe à tona o caráter assistencialista discriminatório por conta da divisão que havia na Educação Infantil entre pobres e ricos: os jardins de infância para os ricos; creches e pré-escolas para os pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Esse reflexo assistencialista discriminatório foi tão forte que, mesmo depois de décadas, respinga nas instituições de Educação Infantil até os dias atuais e grande parte da sociedade brasileira não consegue percebê-las como centros de educação, confundindo-as com “creche” que serve para guardar a criança enquanto suas mães trabalham. Uma explicação para isso, nos dizeres de Kuhlmann Júnior (1998, p. 182):

[...] as concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação.

A história deixou marcas profundas nessa etapa da educação de forma que desmitificar essa mancha de assistencialismo e voltá-la para a real necessidade da criança do ‘cuidar e educar’ tem sido uma empreitada dura, mesmo porque assistencialismo é uma característica socialmente aceita, já que as famílias que dependem desse ambiente pensam que estão sendo agraciadas por tamanha benevolência. Pode-se observar que as concepções de alguns funcionários e professores não diferem muito das dos pais. Professores e demais funcionários sofrem pressões por trabalhar e acreditar que o ambiente é de educação e não somente de cuidados ou vice versa. Digo isso, porque sofri pressões consideráveis quando trabalhei nos centros de Educação Infantil.

Essa condição de assistencialismo na Educação Infantil culmina com educação de crianças passivas e passíveis de qualquer desconsideração de seus direitos, sendo revogado o principal direito de ser criança em sua totalidade, isso porque a preocupação da sociedade está voltada somente para o futuro, desconsiderando o seu presente.

A origem da Educação Infantil tem como base inicial o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. A primeira preocupação é retirá-las das ruas e discipliná-las moralmente; a segunda, volta-se para a profissionalização, como destaca Kuhlmann Júnior (1998):

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade de atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro *que com maior probabilidade lhes estejam destinado*; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a

pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 183, grifos do autor).

As creches populares foram criadas com características específicas de assistencialismo para atender as crianças pobres, filhos das mães trabalhadoras domésticas. Em muitas regiões do país essa particularidade procede até os dias de hoje, mas com uma nova roupagem, a palavra educação é pronunciada com mais frequência.

No final do século XIX, a elite beneficiou-se com o jardim de infância, modalidade introduzida no país pela influência americana e europeia e recebida com bons olhos por alguns dos setores sociais. Nessa ocasião, a Educação Infantil era prerrogativa de docentes do sexo feminino, as chamadas jardineiras. Conforme Kuhlmann Júnior (1998, p. 114), Froebel⁶ “[...] ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras [...]”, rogava que as mulheres transcendessem seus papéis domésticos privados e sobrepusessem suas qualidades maternais ao contexto público de um estabelecimento. Para auxiliar o trabalho pedagógico das jardineiras e ratificar os conceitos froebilianos⁷ nos jardins de infância da época, o governo do Estado de São Paulo, em conjunto com a Escola Normal, editou a *Revista do Jardim da Infância*.

Kuhlmann Júnior (1998) pondera ainda:

As propostas da *Revista* eram de uma extrema formalidade, o que significa que as coisas não aconteciam na realidade exatamente como ali era prescrito. Entretanto, mesmo que se possa supor que houvesse flexibilidade e autonomia para as educadoras adaptarem o ensino e as ações, o minucioso detalhamento das propostas evidencia limites para atuação. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 125).

É notável a fragilidade do trabalho pedagógico nesse momento histórico em que se iniciou esse fazer nessa etapa da educação, apesar de o conceito de Froebel valorizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem e contemplar a liberdade infantil para aprender ao considerar os seus interesses efetivados por meio de atividade prática, o receituário apresentado às jardineiras pela *Revista* demonstra que a prescritividade para se planejar afugenta a criatividade da professora, desrespeita a diversidade das crianças e suas reais

⁶ O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como um momento de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor (FERRARI, 2008, p. 1).

⁷ Esses conceitos envolviam: a) as atividades cotidianas (rituais); b) linguagem; c) atividades físicas, recreio, passeios e excursões; d) ginástica; e) os brinquedos e jogos organizados; f) os dons; g) atividades de expressão (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

necessidades, sua cultura, localidade e por fim seu ambiente educacional, esse modelo de receitar ainda é tão forte no meio da sociedade, é comum encontrarmos nos dias atuais professoras na busca de uma prescrição pedagógica.

Vale ressaltar que as professoras publicavam artigos na *Revista*, referenciando o seu trabalho como modelo para demais instituições. Desse modo, o receituário da *Revista* aproximava-se de suas práticas.

A introdução do jardim de infância provocou muitos debates entre políticos da época. Alguns viam essa nova modalidade de educação apenas como um local para guardarem as crianças; outros acreditavam que os pequenos seriam favorecidos em seu desenvolvimento infantil.

Retomando, portanto, a história da Educação Infantil no Brasil, vemos que se demorou quase um século para que fosse garantido esse direito na legislação. “A Educação Infantil constitui, hoje, um segmento importante do processo educativo. Sua trajetória no Brasil tem mais de cem anos, mas só nas últimas décadas seu crescimento alcançou significativo maior” (BRASIL, 1994, p. 9), o que foi alcançado com a Carta Constitucional de 1988 e com a promulgação da Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que assegura às crianças de zero a seis anos a educação e o cuidado em creches e pré-escolas por professores com formação superior. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta chegar ao ano de 2010 com 70% dos professores da Educação Infantil com diploma de nível superior, devido ao baixo preparo de formação dos professores que atuavam na Educação Infantil no Brasil, esse despreparo não favorece uma educação de qualidade e atendimento das especificidades da criança. Na visão de Kuhlmann Júnior (2000, p. 7), “[...] a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.”

Em meio a todos esses impasses entre assistencialismo e educação, estão à criança e o professor. A criança, que deveria ser o centro de toda essa discussão, acaba se tornando mais uma vítima de uma sociedade que demonstra preocupar-se mais com questões econômicas do que sociais. A preocupação do Estado parece estar voltada para a “matéria-prima” que essas crianças representam, ignorando o ser social que possui direitos como qualquer outro cidadão. Para Kulisz (2004),

A Educação Infantil no país é antes de mais nada um compêndio de como se trata a matéria-prima que se chama criança na faixa etária de zero a seis anos de idade. A insensibilidade é de tamanho porte que custa avaliar se estamos diante do efeito da ignorância ou da consequência da má-fé. Na verdade, a soma de fatores que impedem a adoção de uma política educacional, fruto da

ciência e do humanismo, é tão visível que ao educador atribui-se a tarefa mágica de educar e suprir as falhas e omissões coletivas. (KULISZ, 2004, p. 13).

Enquanto o Estado posterga responsabilidades que cabem somente a ele realizar com a urgência que a sociedade demanda, o professor, por seu lado, encontra-se desestimulado por conta da sobrecarga de trabalhos que lhe é imposta. Formação inicial frágil, falta de uma identidade profissional, baixa remuneração, desvalorização profissional, carga horária extenuante são algumas das barreiras enfrentadas.

Frente a essas e demais fragilidades, o professor limita-se a fazer o mínimo. Cabe ressaltar que, em nossa realidade brasileira, há o fato de que uma boa parte dos professores que atuam na Educação Infantil possui apenas formação de nível médio, preparo insuficiente para atender as necessidades educacionais das crianças. Marangon (2012a) registra essa disparidade na instrução dos professores da Educação Infantil, afirmando:

Segundo o censo escolar 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas pouco mais da metade dos professores que atuam nesse segmento possui graduação (56,91%). Do restante, 41,89% têm o ensino médio e 1,19% ainda atua com apenas o ensino fundamental, o que equivale a 4.880 educadores espalhados pelo Brasil. (MARANGON, 2012a, p. 30).

Percebe-se que a realidade nacional está composta pela desigualdade e diversidade na formação do docente, e isso se reflete no fazer pedagógico, pois dificulta a atuação do professor pela sua indefinição.

Como visto, por conta da historicidade dessa etapa da educação e da realidade acadêmica dos professores no país, quando se pensa em professor de Educação Infantil logo vem à mente alguém que dará sequência aos cuidados maternos - uma “segunda mãe”. Essa imagem não está alojada apenas no senso comum, ela se instaura também no ambiente escolar, muitos docentes que não se constituirão como profissionais da Educação Infantil aceitam naturalmente o estigma de ser “tia” e “segunda mãe”, outros rejeitam essa imposição social e lutam para desmistificar essa marca.

O aspecto referente à própria experiência feminina, principalmente em relação à maternidade, surge como um elemento crucial, com um modelo de educadora que considera os “dotes” femininos como um requisito básico para desenvolver esse trabalho. Para trabalhar na Educação Infantil, basta ser doce e carinhosa. Basta ser a “tia” ou a segunda “mãe”. Desse modo, o imaginário social foi cristalizando uma representação do trabalho docente destinado à educação das crianças de zero até seis anos, cujos requisitos importantes são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e a formação profissional. (SECCHI, 2006, p. 83).

Diante desses dilemas e de nossa própria vivência como docente na Educação Infantil e também com base em algumas concepções teóricas, focaliza-se o professor da Educação Infantil na atualidade, o seu fazer e o seu pensar. Até pouco tempo atrás, para ser professor na Educação Infantil bastava gostar de criança, hoje, esse requisito não é suficiente, já que o docente tem que incorporar os avanços das políticas, das teorias e os movimentos sociais que delineiam o fazer pedagógico.

Em consonância com todas essas especificidades que englobam a atual configuração da prática educacional na primeira infância é de suma importância que o profissional compreenda que para além da afetividade está o desenvolvimento da criança e de suas potencialidades. A criança pequena é mais dependente do professor, o que a diferencia das demais crianças e também distingue a responsabilidade do professor de Educação Infantil dos demais professores. Katz e Golffin (1990) destacam aspectos importantes sobre o docente na Educação Infantil. De acordo com esse autor,

[...] o papel dos professores das crianças pequenas se é, em muitos aspectos, similar ao dos outros professores, diferencia-se destes em aspectos importantes. **Apresentam-se sete elementos que configuram a diferença entre uns e outros professores**, a saber: **âmbito alargado** do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a **diversidade de missões e ideologias**, a **vulnerabilidade da criança**, o **foco na socialização**, a **relação com os pais**, as **questões éticas** que relevam da vulnerabilidade da criança, o **currículo integrado**, pois que nas suas próprias palavras em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função. (KATZ; GOLFFIN, 1990, p. 197 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 137, grifos nossos).

Esses sete elementos que norteiam o fazer pedagógico se constituem no respeito à criança como ser social ativo e de direito e são aspectos diferenciadores que corroboram para uma prática pedagógica que reconhece as vulnerabilidades de criança, dando-lhe a proteção devida, mas sem inferiorizar suas competências e habilidades constituídas como as de qualquer ser humano.

Assim, redefine-se o papel do docente da Educação Infantil, contrapondo-se ao caráter assistencialista de cuidados formais que ocupa as crianças com atividades vazias e sem significado, em desrespeito às múltiplas linguagens da criança (da fala, dos gestos, do desenho, da escrita) e à importância do brincar, aspecto primordial nessa fase de desenvolvimento.

Em meio a dualidade assistencialismo e educação, estão à criança e o professor, ambos merecem políticas e práticas carregadas de sentido que os reconheçam como seres sociais e de

direitos, sendo valorizados dentro da sociedade. Diante de todos os desafios apontados, percebemos a efetiva necessidade, no que se refere à formação inicial e continuada do docente que atua na Educação Infantil, de se restaurar o fazer pedagógico, o quadro de carreira, tendo como alicerce o respeito ao conhecimento acumulado no exercício da profissão, e até mesmo o papel que pode exercer junto aos professores mais novos. Para isso, é preciso que as agências formadoras valorizem a trajetória familiar, profissional e até mesmo estudantil do professor, pois ele “[...] tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais inserem.” (TARDIF, 2000, p. 15).

O docente é o ser social que, talvez, mais tire proveito dessas facetas, ou seja, as especificidades da profissão docente permitem, perfeitamente, que tais experiências possam ser consideradas. Alarcão (1996) elenca o conjunto de processos utilizados pelo professor, acrescentando que, “[...] além dos conhecimentos e da técnica, os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, mas são manifestações de talentos, sagacidade, intuição, sensibilidade artística.” (ALARCÃO, 1996, p. 16).

Nessa perspectiva é preciso considerar que esses conhecimentos e experiências não são meras casualidades na vida do professor, pelo contrário, são experimentos que, valorizados, contribuirão para o fazer pedagógico do docente. O art. 87, § 4º, da Lei nº 9.394/96 estimula a formação dos professores, trazendo, a seguinte redação: “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 31).

As instituições de ensino devem investir na capacitação em serviço ou formação continuada de forma atualizada e permanente, considerando o momento histórico e também os saberes adquiridos durante a permanência do professor em sua função, sem deixar de lado aqueles que estão iniciando sua prática pedagógica.

Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam esses profissionais. Diante disso, somente por meio da problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança é que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados a transformarem ou potencializarem as suas ações. (SILVA, 2011, p. 209).

Para dar continuidade ao tema que ora nos mobiliza, destacamos que os cursos de formação de professores têm priorizado os saberes históricos, deixando de lado seu objeto de estudo, a prática docente. Nos cursos de veterinária e medicina, por exemplo, o objeto de estudo se faz presente nos dois últimos anos da caminhada acadêmica; já na área de educação,

esse tempo de estudo voltado ao objeto da ação é reduzido. Segundo Alarcão (1996), o parente pobre de todas as disciplinas é o estágio pedagógico, pois os docentes universitários não reconhecem e nem prestigiam essa disciplina.

O que exaustivamente se vê, é a ênfase nas teorias. A prática fica reduzida a umas poucas horas durante a formação; não digo aqui que a teoria tenha menos importância, mas ambas precisam estar equiparadas, não se pode deixar o conhecimento sobre a prática para quando o professor assumir uma sala. Para Alarcão (1996, p. 29), a Universidade deixa de relacionar teoria e prática e não possibilita ao aluno “[...] servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos e, nessa atividade, aprofundar e consciencializar o seu saber.”

Quando a teoria não anda junto com a prática, o professor utiliza-se de exemplos não muito favoráveis à educação, seguindo o exemplo de seus professores quando estudantes. Esses recursos adaptados pelo docente deixam-no distante da verdadeira prática pedagógica. Conforme Tardif (2000),

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p. 20).

Outros professores iniciantes utilizam como modelo sua própria experiência de vida, como procederam na criação dos filhos ou como foram criados por seus pais. Se esses forem os únicos modelos de “prática educativa” que o professor tem à disposição, esses recursos adaptados pelo docente podem deixar distante a prática pedagógica pautada em conhecimentos específicos de uma profissão. A esse respeito, Dominicé (2010) descreve uma dualidade entre a rejeição e adesão dos professores a esse tipo de modelo:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas. (DOMINICÉ, 2010, p. 94).

O que empobrece mais esse fazer pedagógico é que muitos professores, com vasto tempo de atuação, acostumam-se tanto com a prática adquirida somente pela “experiência”⁸, sem considerar o saber teórico, que acreditam cegamente que esse fazer é o correto.

Vale ressaltar que, quando acessa novos conhecimentos por meio da formação continuada, o docente não se sente confortável em participar, pois não considera confiável o que ouve, e se defende argumentando que há anos atua como professor e, no ponto de vista dele, tudo vai bem. Assim, não percebe o quanto de conhecimento mais qualificado tem negado às suas crianças e a si mesmo.

Nas instituições em que se trabalha a teoria aliada à prática, observa-se que a dinâmica pedagógica, quando o professor assume a sala de atividade, torna-se coerente, facilitadora e reflexiva. Um exemplo disso ocorre no Instituto Superior de Educação de Vera Cruz (ISE Vera Cruz), em São Paulo. Lá se começa o Estágio Supervisionado no 2º ano e o término se dá ao final do curso. Extraído de Marangon (2012b), o testemunho de uma ex-aluna dessa faculdade comprova a importância de teoria e prática andarem juntas:

[...] foi durante o tempo de estágio que a prática repetitiva, mecânica, de mera reprodução de atividades e utilização de manuais, ainda amplamente empregada com os estudantes nos dias de hoje, caiu por terra. "Fui incentivada a pesquisar, a refletir sobre práxis, a revisitar inúmeras vezes meu modo de pensar e os caminhos que estavam seguindo", conta. "A supervisão de estágio foi um espaço de diálogo e de troca e não de transmissão imposta e passiva de conhecimentos e procedimentos." (MARANGON, 2012b, p. 34).

Marcado pela reflexão, o relato acima ratifica a relevância do acompanhamento e supervisão dos acadêmicos para o aprimoramento do fazer pedagógico, mesmo porque a reflexão torna as atividades diárias prazerosas e dinâmicas.

A carreira docente, em sua fase inicial, tem se constituído por momentos de buscas, tentativas, erros e acertos, que se configuram como sustentáculos à consolidação da ação profissional. Compreendemos que esses momentos não devem ser vividos solitariamente, sem a possibilidade de diálogo e reflexão sobre a experiência vivida. Entendemos que devem resultar de inserções assistidas e refletidas junto com parceiros mais experientes, no caso específico, com docentes diretamente ligados à formação inicial de professoras. (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012, p. 208).

A partir do momento em que as instituições formadoras criarem contextos de reflexão sobre a formação que estão proporcionando às crianças e aos futuros professores, a prática do

⁸ Digo “experiências” por conta da repetição durante anos e até décadas, repetição essa que, por sua vez, leva a uma imaginável perfeição. Experiência tem que ser experienciada em todo tempo com todas as suas prerrogativas (frustração, inquietações, conhecimento teórico, ser pesquisadores, etc.).

professor será reflexiva e atual, respeitando o contexto em que está inserido, mesmo porque diante de tal panorama ao se falar em formação docente logo se relaciona com o professor atualizado, competente e sabedor de seus fazeres diários.

Romanowski (2012), referindo-se a um estudo sobre a formação inicial de professores, formula questionamentos que levam à reflexão sobre o tema:

Os estudos permitem apontar as seguintes questões: Por que a Educação Infantil é o segmento em que a formação específica é menos valorizada? É suficiente a experiência de vida para referenciar a prática docente? A Educação Infantil direcionada a atender os filhos das mães das classes trabalhadoras, enquanto estas trabalham, cumpre o seu papel na guarda destas crianças, em que a experiência de ser mãe pode gerir este processo? Como a Educação Infantil não focaliza a transmissão de conhecimentos pode ser desenvolvida por profissionais sem uma formação prolongada, pois não necessitam ter um largo domínio de conhecimentos? (ROMANOWSKI, 2012, p. 189).

Todas as questões levantadas por Romanowski (2012) nos levam à reflexão sobre os saberes docentes necessários (e presentes) na atuação do professor da Educação Infantil. Fazem-nos pensar sobre o papel dos professores nessa etapa de ensino, assim como sobre o papel do Estado na inserção desse profissional.

Por conta de todas essas prerrogativas e da idiossincrasia de cada um, os professores da Educação Infantil, na atualidade, estão em busca de uma identidade do fazer pedagógico e mesmo de reconhecimento social. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.” (NÓVOA, 1992, p. 16).

No dia a dia, os desafios docentes estão presentes nas políticas, no currículo, na gestão escolar, na clientela, no senso comum, na família, na formação acadêmica do professor, na prática e na teoria e na individualidade de cada um. Existe uma crise estabelecida na identidade do profissional que atua com crianças pequenas, pois a luta política e a produção de conhecimento, nesse campo de atuação profissional, vêm estruturando-se no país. Esses desafios provocam ansiedades nos professores comprometidos com a educação e com sua trajetória profissional. Sob esse prisma, “[...] a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Gatti (1996) evidencia que sem o envolvimento direto dos professores na análise de sua identidade pessoal e profissional “[...] as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança.” (GATTI, 1996, p. 89). Assim, na construção de uma identidade profissional que supere os estereótipos que a sociedade propaga, é essencial que o professor se muna de

conhecimentos teóricos sólidos e aprofundados, os quais subsidiarão uma prática pedagógica premente de especificidades que ultrapassem os cuidados maternos recebidos em casa.

1.2 As políticas públicas e a prática docente na Educação Infantil

Para compreender as políticas públicas que delineiam a prática docente é necessário voltar o olhar brevemente sobre a história da Educação Infantil. Nas décadas 1970 e 1980, o Brasil passava por um processo de urbanização no qual o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho foi indutor para a criação de instituições que atendessem as crianças pequenas. Com a pressão dos movimentos sociais, tornou-se imprescindível ampliar o atendimento educacional das crianças da Educação Infantil.

Dada à necessidade social presente e uma demanda alta, aliada à omissão da legislação educacional, as instituições da Educação Infantil aumentaram fora dos padrões de qualidade. Conforme o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006),

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. **Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.** (BRASIL, 2006, p. 8, grifos nossos).

Contribuindo para a superação de tal contexto, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) ressalta o resultado da urgência em se constituir um espaço para atender as crianças em idade delicada, explicitando a ideia de que,

[...] se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.(BRASIL, 1998a, p. 39).

No que diz respeito ao assunto em questão, num passado recente para ser professor na Educação Infantil bastava gostar de crianças e saber cuidar (higiene, alimentação, sono, etc.). Por conta do assistencialismo que durante grande período prevaleceu nas creches, percebemos que ainda hoje, quando se pensa em professor de Educação Infantil, é comum vir à mente

alguém que dará sequência aos cuidados maternos, como uma babá melhor preparada. É o que nos afirma Sommerhalder (2010):

A educação e o assistencialismo, concretizados de forma desintegrada ao longo da história da educação, infantil, ainda se fazem presentes na prática cotidiana de muitas creches e pré-escolas, entretanto com uma nova roupagem, vestido pelos termos educação e cuidado, uma vez que o termo assistencialismo é cada vez mais expurgado deste campo. (SOMMERHALDER, 2010, p. 24).

Essa imagem não está presente apenas no senso comum, muitas vezes ela pode ser percebida também no ambiente educativo, o que ocorre, a nosso ver, por falta de conhecimento sobre as diretrizes que norteiam o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil. Todos esses impasses se fazem presentes por conta de serem recentes as tentativas do cumprimento das políticas que delineiam a educação de qualidade e respeito às especificidades das crianças. No documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006), aponta-se o início dessa implantação da política na Educação Infantil:

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à Educação, explicitando conquistas da Constituição de 1988. Assim em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. (BRASIL, 2006, p. 9).

Após essa conquista, em que as políticas voltam o olhar para a educação da criança em idade ténue, o Ministério da Educação (MEC) preconizou uma série de encontros e seminários com gestores municipais e estaduais para discutir e definir políticas voltadas para a Educação Infantil (BRASIL, 1994):

Seguindo os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, o Ministério da Educação e do Desporto, a partir de outubro de 1993, a discussão deste documento, em que são propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar, nos próximos anos, relativas a esse segmento educacional.

[...]

Com o objetivo de viabilizar o processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais Especiais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), E, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) /Pastoral da Criança.

Em janeiro de 1994, foram incorporados à Comissão Nacional de Educação Infantil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Fundação de Assistência ao Educando – FAE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Para prestar apoio técnico e operacional á Secretaria Executiva da Comissão, exercida pela Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF, foi instituído Grupo de Trabalho com a participação de técnicos do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e da Delegacia do MEC em Minas Gerais. (BRASIL, 1994, p. 7-8).

Um ganho considerável para essa etapa da educação iniciou-se com a Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que evidencia a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Em 1998, o MEC, por iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), publicou um documento que norteia o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Por esse prisma, nesse mesmo ano, elaborou-se outro documento para nortear o trabalho dos professores no atendimento de todas as prerrogativas das crianças nessa etapa, a saber: o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Tal referencial, por sua vez, veio atender o art. 26 da LDB, que declara:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 12).

Pelo mesmo viés, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1999, deliberou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) com caráter mandatório, a fim de subsidiar a elaboração de novas propostas pedagógicas para os estabelecimentos de Educação Infantil.

No ano de 2000, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou o primeiro Censo da Educação Infantil, com intenção de obter informações precisas sobre a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2006). Para expressar as competências dos entes federados, em 2001, no que se refere à Educação Infantil, foi incorporado, ao Plano

Nacional de Educação, um capítulo que destaca as diretrizes, objetivos e metas para dez anos seguintes, envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos.

Nessa mesma direção, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006) estabelece que

De acordo com a resolução nº 1 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.” (BRASIL, 2006, p. 13).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* — RCNEI (BRASIL, 1998) é mais um instrumento que beneficia e norteia as funções do docente nessa etapa da educação, desconstruindo a imagem estigmatizada de que a Educação Infantil é uma etapa que envolve apenas cuidados. Esse documento, ferramenta básica para o professor da Educação Infantil, destaca e adverte sobre as reais dificuldades e reformulações desse profissional nessa etapa da educação e ainda orienta que:

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 39).

Na observação dessa necessidade de uma formação mais abrangente, e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao enfatizar que a educação e o cuidado de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas deve ser realizada por professores com formação superior em Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) assegurou como meta chegar em 2011 com 70% dos professores da Educação Infantil com diploma de nível superior, na intenção de aprimorar as leis já previstas. Diante de tal panorama, o plano demonstra o quadro de formação de professores no país, que assim se apresentava em 2001: “[...] das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais, [...]. Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior.” (BRASIL, 2001, p. 36). Para atingir essa meta, o país teve uma tarefa árdua para transpor, pois, como visto, na realidade educacional brasileira boa parte dos professores que atuam na Educação Infantil possui

apenas formação de nível médio, preparo insuficiente para atender as necessidades educacionais das crianças.

O PNE 2001-2011 foi contundente no que se refere à meta seis de, “[...] a partir da vigência [do] plano, somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.” (BRASIL, 2001, p. 46). Essa meta chegou em tempo oportuno, pois a prática docente na Educação Infantil é complexa e desafiadora, e a baixa escolaridade dos professores não permite avanços na educação das crianças pequenas.

Em 2006, na avaliação final do Plano Nacional de Educação, no que se refere à titulação do profissional da Educação Infantil, foi feito um balanço das metas propostas, no qual se constatou que foram obtidas metas expressivas, no entanto, ainda distantes do proposto pelo plano, como se pode constatar a seguir com a afirmação de Nunes (2011):

Em relação ao nível de escolaridade dos professores de creches e pré-escolas, comparando os dados do Censo Escolar de 2000 com os de 2006, vê-se a diminuição de professoras que têm apenas o ensino fundamental: nas creches, de 22,1%, passaram a representar 5,2% e, nas pré-escolas, de 9,3% passaram a representar 2,1%. A escolaridade em ensino médio completo, em 2006, atingia 60,8% dos professores das creches e 52,3% dos da pré-escola; e, quanto ao nível superior, em 2006, 34% dos professores das creches tinham algum curso superior, ao lado de 45,6% dos das pré-escolas. Os percentuais expressam o avanço significativo na área, embora ainda fiquem aquém da meta do PNE de ter “todos os profissionais com formação em nível médio (modalidade Normal) até 2006 e 70% com formação em nível superior, até 2011.” (NUNES, 2011, p. 68).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelaram dados mais atuais sobre a situação dos profissionais da Educação Infantil no Brasil. Segundo Aguiar (2011), “[...] dos quase 2 milhões de docentes na Educação Básica, 369 mil trabalham na Educação Infantil, sendo 97% de mulheres; somente 48,1% possuem nível superior; outros 41,3% têm apenas o nível médio e 10,7% são leigos.” (AGUIAR, 2011, p. 40). Tais dados revelam uma ampliação significativa do número de mulheres atuando na Educação Infantil, no entanto, ficou aquém da meta prevista no PNE 2001/2011.

Finda a vigência do Plano Nacional de Educação 2001/2011, foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação, com início de vigência em 2014 e com prazo determinado para 2024. Sua primeira meta prioriza a Educação Infantil e objetiva universalizar, até 2016, o atendimento, em instituições de Educação Infantil, de crianças de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2024, a oferta nessa etapa da educação. Ainda como estratégia, aponta a necessidade de se

"[...] avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola." (BRASIL, 2014a, p. 23). Essa estratégia, por sua vez, beneficiará o fazer pedagógico do professor, pois em muitos ambientes da Educação Infantil a infraestrutura física é precária. Quanto aos recursos pedagógicos, essa iniciativa propiciará maior dinamismo às crianças e ao trabalho do profissional, já que em determinadas situações o material reciclável é o principal recurso didático que o docente utiliza.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como primeira meta a universalização, até 2016, da Educação Infantil, que inclui o atendimento à população de quatro e cinco anos e a ampliação, até 2024, "da oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos." (BRASIL, 2014a, p. 23). Para que se alcance o objetivo proposto, investir na formação dos professores é uma das urgências, conforme demonstrado a seguir:

1.5 Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil.

1.6 Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professoras para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos. (BRASIL, 2014a, p. 23-24).

Assim faz-se necessário políticas e estratégias firmadas para uma educação que não apenas contemple a criança pequena em sua totalidade mas que também promova uma formação de qualidade ao docente da Educação Infantil, formação essa que

[...] permita constituir sua identidade com autoridade, refletir sobre suas práticas, compreender a sua trajetória histórica, redimensionando passado e presente a fim de garantir às crianças de zero até seis anos cuidado, educação, afeto, atenção, trocas, acolhimento, cumplicidade, apropriação de saberes, circulação de conhecimentos, produção de cultura e construção de valores. (SECCHI, 2006, p. 83).

Fato é que o profissional da Educação Infantil ao ser contemplado nas políticas públicas terá a possibilidade efetiva de realizar com maior qualidade o seu fazer educativo. Como mencionamos em outro momento, sem formação adequada o fazer pedagógico fica comprometido, mesmo porque essa etapa da educação demanda conhecimentos específicos para estabelecer total domínio sobre a prática e somente com uma formação inicial e continuada, com especialização de qualidade dar-se-á a concretização de uma prática educativa coerente, criativa e conceitual.

1.2.1 Os professores de Educação Infantil na REME⁹

Com advento da Carta Constitucional de 1988, garantiu-se o direito à Educação Infantil no Brasil, corroborado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que enfatiza a educação e o cuidado de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas por professores em nível superior, com curso de licenciatura.

Mesmo diante dessa realidade, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (BRASIL, 2013b, p. 1, grifos nossos).

Essa mudança na legislação que regulamenta a profissão dos professores que atuam na Educação Infantil é, a nosso ver, um retrocesso, já que deixa de exigir a formação de nível superior para se atuar como professor da Educação Infantil, evidenciando a descontinuidade de políticas educacionais. Diante de tal panorama, Dourado (2007) destaca tal disparidade, afirmando:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, **têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade**, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007, p. 925-926, grifos nossos).

Essa desarticulação com os sistemas de ensino mencionada por Dourado (2007) também ocorre em Campo Grande/MS, município em que a pesquisadora atua como professora. Até 2007, em Campo Grande/MS, as creches (CEINFs) não faziam parte da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, mas da Secretaria de Assistência Social - SAS. Com o Decreto nº 10.000, de 27 de junho de 2007, finalmente passaram a fazer parte do sistema municipal de ensino. De acordo com o decreto, publicado no Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE, cabe, portanto, à SEMED:

⁹ Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

- a) Coordenar a elaboração **da proposta pedagógica** de cada CEINF; [...]
- b) Designar recursos humanos ocupantes de cargos do Grupo Magistério para atuar nas atividades docentes e pedagógicas;
- c) **Estabelecer os mecanismos para formação, capacitação dos recursos humanos** dos CEINFs, em articulação com a Secretaria Municipal de Administração e Secretaria Municipal de Assistência Social; [...] (CAMPO GRANDE, 2007, p. 2, grifos nossos).

Assim, a responsabilidade sobre a formação e capacitação dos docentes da Educação Infantil ficou sob o gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação, e os professores e outros profissionais da educação nela inseridos puderam ter a oportunidade de participar dos eventos de formação continuada e dos cursos de pós-graduação oferecidos pela prefeitura em parceria com instituições de ensino superior. Atualmente, “[...] a formação dos professores é tarefa permanente na SEMED na luta por uma Educação Infantil de qualidade como direito de todas as crianças.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 25).

Desde sua aprovação, a Lei nº 9.394/96 vem passando por reformulações que interferem na configuração de critérios para a contratação de professores, no que diz respeito ao nível de formação deles. Alguns contrassensos podem ser percebidos no *Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI*, que demonstra a polivalência do professor da Educação Infantil:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que a professora tenha uma competência polivalente. **Ser polivalente significa que a professora cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.** (BRASIL, 1998a, p. 41, grifos nossos).

Como docente da Educação Infantil, busquei aprimorar-me por meio de formação continuada e pós-graduação, no intuito de fazer um trabalho pedagógico de qualidade para atender as especificidades de crianças na Educação Infantil. Mesmo com todos os conhecimentos adquiridos, encontro dificuldades e dúvidas e, então, fico a indagar como essa polivalência caberá em uma instrução de nível médio na modalidade normal?

Essa natureza polivalente do professor da Educação Infantil é destacada pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998a), que ressalta:

Este **caráter polivalente demanda**, por sua vez, **uma formação bastante ampla do profissional** que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para

a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998a, p. 41, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o município de Campo Grande/MS possui um diferencial no entendimento do que é necessário para garantir uma educação de qualidade para as crianças pequenas, exigindo licenciatura plena na área de atuação seja em concurso público ou em contratos temporários. De acordo com a Resolução CME/MS nº 1.203, de 7 de abril de 2011,

§2º Para coordenar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o profissional deve ter graduação em Pedagogia com ênfase na área.

Art. 36. A formação de docentes, para atuar na Educação Infantil, far-se-á em instituições de educação superior, em cursos de licenciatura plena na área de atuação. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 297).

O *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil* (2008) destaca também a impossibilidade de se assegurar uma educação de qualidade se a formação dos profissionais que cotidianamente estão em contato com as crianças não estiver em sintonia com as finalidades e comprometimento com a cidadania que essa etapa exige (CAMPO GRANDE, 2008).

No que se refere à formação dos professores, o Referencial estabelece:

[...] para que a Educação Infantil possa alcançar seu objetivo de educar-cuidar sem dicotomizar essas atividades a SEMED, organiza sistematicamente a formação dos seus profissionais baseada nesse binômio, entendendo ambos, educação e cuidado, como igualmente importantes no cotidiano da Educação Infantil e, ainda, situa-os na dimensão do afeto, da ética, da criação e expressão e possibilita a construção de uma educação humanizadora. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 25).

O Referencial deixa claro, portanto, a tentativa de superação do binômio “Educar e Cuidar”, indicando inclusive ao professor, formas de ação para o alcance do objetivo proposto. Como visto até aqui, o caminhar da Educação Infantil no Brasil tem uma história marcada de muitas lutas e desafios, alguns ainda não superados. A imagem estigmatizada que ainda prevalece na sociedade, a qual associa essa etapa do ensino ao puro assistencialismo, principalmente nos Centros de Educação Infantil (CEINFs), juntamente com a falta de políticas de inserção de professores iniciantes que diminuem o impacto da entrada desses profissionais em um ambiente que naturalmente já é desafiador, são alguns dos desafios que ainda estão postos na realidade da Educação Infantil.

1.2.2 Os professores de Educação Infantil e as políticas sobre cuidar e educar

Nas últimas décadas, os termos Cuidar e Educar estão em evidência no cenário das políticas educacionais, nas formações e nos discursos de especialistas que investigam a Educação Infantil.

As políticas da Educação Infantil ponderam atribuições específicas para cada um desses termos, evidenciando a sua indissociabilidade, o que se reflete no trabalho docente. O inseparável Cuidar e Educar aponta uma complementação, singular e plural, transformada na eficácia epistemológica.

Está bastante claro, no âmbito teórico ou conceitual das ciências que estudam a criança, bem como nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância, que **a criança é um todo**, que o **físico**, o **social**, o **emocional** e o **intelectual** são apenas aspectos de um ser único e integral e que um não se realiza bem sem os outros. (NUNES, 2011, p. 13, grifos nossos).

Em consonância com esse ‘todo’ do ser humano em idade tênue não é concebível uma dissociabilidade de Cuidar e Educar, pois a educação deve ser voltada para as necessidades atuais da criança pequena, incrementada com cuidados que favoreçam o aprendizado para autonomia e proteção. Não é possível argumentos de professores que digam “não fiz uma graduação para limpar bumbum de criança”, como se limpar uma criança não fosse momento de troca e aprendizado para os pequenos, “[...] tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação.” (NUNES, 2011, p. 13). Assim, essa junção Cuidar e Educar vai além de vaidades humanas e conceitos errôneos.

A palavra professor remete, no imaginário social, a cadernos, a papéis, a avaliações, a boletins, etc., então, como ser professor com todas essas conotações e quando esse fazer pedagógico está imbuído de ensinamentos e prática agregados ao Cuidar e Educar. Vale ressaltar que esses instrumentos (objetos) fazem parte dessa etapa da educação resumidamente. É nesse momento que a especificidade dessa etapa exige do profissional uma pedagogia diferenciada, pois “[...] as atividades docentes, principalmente aquelas vinculadas ao cuidado do outro, exigem um desprendimento emocional e físico muito intenso” (NÖRNBERG, 2007, p. 215), desprendimento esse que denota uma ação altruística baseada em conhecimentos científicos para a permanência e sucesso desse profissional na Educação Infantil. Nörnberg (2007) observa ainda que o cuidado não é abordado como componente central na educação de crianças e jovens diante dos processos formativos de professores.

Assim para que a Educação Infantil possa alcançar seu objetivo de educar-cuidar sem dicotomizar essas atividades, **é preciso que a formação dos profissionais também se baseie neste binômio**, entendendo ambos, educação e cuidado, como igualmente importantes no cotidiano da Educação Infantil, e ainda, situando-os na dimensão do afeto, da ética, da criação e expressão, possibilitando a construção de uma educação humanizadora. (SECCHI, 2006, p. 90, grifos nossos).

Acrescentamos que para uma ação altruística e uma educação humanizadora é preciso educar e educar para condição humana, pois o ser humano tem em si uma polaridade de amar e odiar, por isso, o adulto precisa educar-se para essa condição humana racional, o ‘amor’. O *cuidado* está embrenhado nas atitudes humanas, pois cuidar é uma atitude humana instituída desde os primórdios, a pessoa volta-se para o ser natural humano e compreende a necessidade de cuidar e ser cuidado e apreender com esse ato. Vale enfatizar que nenhum ser humano é um ser acabado, todos carecem de cuidado independente de sua idade, e o cuidado com a crianças, em especial, tem suas peculiaridades. Para Nörnberg (2007),

O *cuidado* é entendido como o próprio ser da existência na sua capacidade humana de projetar-se a si mesmo e de poder-ser. Ou seja, justamente por estar-lançado, o seu exercício acontece através de seus movimentos e projetos que se fazem no cotidiano da vida e das instituições. Palavras como precauções, diligência, carinho, zelo responsabilidade, servem como descrição adjetivada para uma compreensão ôntica do termo. (NÖRNBERG, 2007, p. 213).

As necessidades humanas independem da idade. Todo ser humano necessita de cuidados, zelos, carinhos, afetos, bondades. Esses elementos transformados em práticas resultam em *educação*. Amor e afeto são condições para o Cuidar, pois essa prática demanda empreendimento sentimental e cognitivo de quem se propõe a fazê-lo. “Cuidar é uma arte, pois ao cuidar transmitimos nossas emoções e sentimentos aos outros; e é uma ciência, porque exige conhecimentos e habilidades.” (SEGURO et al, 2008, p. 12-14). Dessa forma, na educação da criança pequena, o Cuidar “é expresso mediante o conjunto de saberes que se articulam por meio de pensamentos e concepções, emoções e sentimentos, práticas e ações, que se fazem no cotidiano educacional.” (NÖRNBERG, 2008, p. 90). Esse conjunto de saberes advém do saber teórico, de mundo, culminando em prática e ações do cotidiano educacional.

Diante disso, o fazer pedagógico pautado nas diretrizes curriculares e referenciais possibilita aos professores um planejamento organizado e dinâmico. Em decorrência, esse fazer torna-se autônomo e baseado no respeito, na valorização das oportunidades de

desenvolvimento pleno das crianças, proporcionando a reflexão e aplicação respaldada nesse Cuidar e Educar.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCNEB) ressaltam a ideia de que “[...] um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si.” (BRASIL, 2013a, p. 89). Esse documento discorre sobre as especificidades de Cuidar e Educar de forma indissociável, destacando que o

[...] educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e constroem sentidos pessoais e significativos coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2013a, p. 89).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 2010a, 2010b, 2010c).

Como já mencionado, a partir do estabelecimento desse direito, podemos destacar o papel do professor nessa dinâmica de Cuidar e Educar, processo nada simples como parece ser; no entanto, sua complexidade exige do professor que atua na Educação Infantil conhecimento teórico, prático e de mundo. Somente com tais requisitos a Educação Infantil atenderá as crianças de 0 a 5 anos.

Para contemplar esses requisitos indissociáveis, que trazem consigo a dicotomia de Cuidar e Educar, os princípios básicos que orientam o professor estão regulamentados em princípios éticos, políticos e estéticos. Vale ressaltar, no entanto, que esses princípios fundamentais estão acordados nas *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* (2010) (Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999).

No tocante aos princípios que norteiam o trabalho do professor, o princípio ético é de fundamental importância no processo educacional da criança pequena porque oferece à criança uma visão de mundo regulada na solidariedade, responsabilidade, autonomia, no respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, à identidade e à singularidade. A mediação do professor conduzirá e permitirá a construção sólida desses elementos éticos.

Diante de tal panorama, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (BRASIL, 2013a) esclarecem:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimentos como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. (BRASIL, 2013a, p. 87).

Evidenciando ainda a observação dos princípios que norteiam o fazer pedagógico, destacamos os princípios políticos, os quais devem proporcionar o desenvolvimento da cidadania, do senso crítico e do respeito à ordem democrática. Para obter esses resultados é necessário que se criem condições para a criança se expressar, dar sua opinião e ouvir a opinião do outro, o que requer o respeito à cidadania. Sobre isso, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* orientam:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovam a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2013a, p. 87).

Sobre os princípios básicos que auxiliam a prática docente, temos também os princípios estéticos. Esses princípios proporcionam o desenvolvimento pleno da criança, garantindo-lhe o direito de criar e observar o mundo em que está inserido. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (2013a) baseiam-se na ideia de que

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidade, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação de diversificadas experiências. (BRASIL, 2013a, p. 88).

Pode-se dizer que, sem esses princípios básicos, o Cuidar e Educar na Educação Infantil seria como um marinheiro sem o leme. Mesmo porque o objetivo principal nessa

etapa da educação é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade; em face disso, a função do professor é a de mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, priorizando a interação e a brincadeira, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, no entanto, isso exige do docente sensibilidade e observação atenta dos pequenos. Por meio desse mecanismo, o professor detecta o que seduz e proporciona o encanto nas crianças com as quais trabalha.

Destacamos que, no Cuidar, há possibilidades de educar e vice-versa, retomando o que foi expresso anteriormente sobre a sensibilidade do professor, este, por sua vez, apresentará um olhar cuidadoso no que se refere em cuidar. Partindo dessas premissas, o professor extrai proveito dessas situações e traz à tona o Educar. No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998a), consta a seguinte observação:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.[...]. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998a, p. 25).

Com todas essas prerrogativas já destacadas, chamou-nos a atenção um artigo publicado na *Revista Educação*, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que salienta com proeminência o trabalho do docente sobre a peculiaridade de Cuidar e Educar. Transcrevemos na íntegra essas orientações, que trazem como título “O educador cuida e educa quando”:

- reconhece que a criança é capaz de atuar ativamente nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e na avaliação de suas conquistas;
- reconhece que é pela interação com adultos, com outras crianças e com o meio que elas ampliam suas experiências e se desenvolvem globalmente;
- reconhece que é principalmente pela brincadeira que a criança aprende;
- prioriza ações individuais junto a elas;
- ouve e considera as suas contribuições individuais;
- constitui-se como referência para o grupo de crianças sob sua responsabilidade;
- acolhe sugestões, proposições e ideias que as crianças apresentam para que sintam confiantes e seguras e sejam atuantes e autônomas;
- respeita o que elas trazem consigo e expressam sobre suas culturas;
- faz com que elas se sintam plenamente bem e à vontade;

- enriquece a exploração delas com perguntas e questionamentos que chamem a atenção, ampliem o entendimento e as levem a refletir sobre o que dizem, pensam e fazem;
- incentiva a sua investigação, testagem de hipóteses, registros e solução de problemas nas relações cotidianas;
- promove diariamente registros nas diferentes linguagens no seu fazer pedagógico: escrita, visual (fotografias), audiovisual (filmagens), que auxiliam o (re)pensar sobre eles;
- tem um olhar observador e investigativo nos diferentes contextos, ouvindo atentamente o que elas conversam entre si, conhecendo-as melhor;
- considera que as aprendizagens infantis acontecem a todo momento e não apenas quando planeja;
- promove uma relação de confiança com as famílias;
- estabelece metas realistas para cada criança, considerando sua singularidade e momento de desenvolvimento infantil;
- organiza o espaço físico atento às necessidades infantis;
- acredita que ela pode aprender sobre tudo, respeitando o grau de complexidade do assunto, em relação ao desenvolvimento. (CRUZ S.; CRUZ R., 2011, p. 31).

Oferecer a educação que efetivamente as crianças merecem, é respeitar a indissociabilidade de Cuidar e Educar. Nessa perspectiva, o docente tem que incorporar essa prática a sua ação, ao seu conhecimento e em seu coração, transpondo os limites e preconceitos gerados ("não fiz uma faculdade para limpar bumbum de criança") numa cultura egoísta, que trata o docente como babá que, por sua vez, gera nesse professor sentimentos que o distanciam de uma educação de qualidade.

1.2.3 Os professores de Educação Infantil e a parceria com as famílias

Na Educação Infantil, a parceria entre os professores e as famílias das crianças parece ocorrer mais facilmente, já que as famílias tendem a participar mais, procuram atender o convite da escola quando solicitadas, buscam estar em contato direto com o professor, fazendo suas interferências.

Para que a ligação entre pais e professores se estabeleça de maneira efetiva é necessário que o docente tenha uma postura flexível aliada a um bom conhecimento teórico, e, primordialmente, ao conhecimento das crianças, para que essa relação não se configure como uma intromissão no fazer pedagógico, mas que se concretize em forma de parceria, questão a qual nos dedicaremos nesta seção. Assim pondera o *Referencial Curricular para Educação Infantil*: “[...] cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil”

(BRASIL, 1998a, p. 76), parceria que implica sintonia e conformidade para as devidas intervenções na vida dos pequenos que estão em formação.

Na atualidade, vemos que o conceito de família distancia-se da ótica tradicional, que define a família a partir da uma união conjugal entre um homem e uma mulher e os filhos que vierem a existir. O modelo familiar sofreu mudanças ao longo do tempo, hoje temos diversos tipos de famílias que compõem a sociedade e, por sua vez, essas são os representantes legais das crianças.

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade. (BRASIL, 1998a, p. 76).

Em meio a esses arranjos familiares estão às crianças que precisam de segurança, conforto e cuidado das famílias e a devida complementação de educação por parte dos professores, estes por sua vez precisam ser pessoas esclarecidas, livres de qualquer tipo de preconceito e conceito, para atender a criança sem criar nenhum tipo de desprezo e predileção.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013a, p. 92) destacam a ideia de que “[...] o importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos”, sejam avós, tios, primos, babás, vizinhos, madrasta, padrasto, pais genitores, pais adotivos e pais homossexuais, qualquer pessoa que seja responsável por ela, é a parceria ideal que o professor constituirá para aquele ano letivo, pois eles conhecem a criança e podem partilhar com os docentes as especificidades da criança que não são apresentadas diariamente por ela na sala de Educação Infantil, mas que são refletidas na sua formação.

Nessa perspectiva, as DCNEBs enfatizam a importância dessa conexão para que não haja fragmentação nas práticas com essas crianças. Eis o que expressa o texto legal:

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2013a, p. 92).

A dinâmica de parceria é necessária logo nos primeiros contatos com as famílias para que a inserção da criança não seja traumática. Nessa perspectiva, “[...] um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos.” (BRASIL, 2013a, p. 92).

Como aponta o *Referencial Curricular para Educação Infantil* (BRASIL, 1998a, p. 80), “[...] no primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Esse dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida”, pois muitas crianças ao chegarem aos centros de Educação Infantil, creches ou pré-escola, tiveram apenas contatos diários com suas famílias. Assim o primeiro dia nesse ambiente pode ser assustador, o lugar está cheio de crianças diferentes, adultos distintos dos familiares, o que provoca, na criança, muita insegurança.

Conhecer o responsável (cuidador) pela criança dará ao professor instrumentos para lidar com ela e respeitar sua individualidade, pois, em determinados momentos, a criança reproduz atitudes e crenças de seu ambiente familiar. Desse modo, conhecendo a realidade social e familiar da criança, compreenderemos essa criança, mesmo porque o primeiro contato e experimentação de mundo se dão no seio familiar.

Durante o período de adaptação da criança, é importante que cada qual saiba o seu papel na formação dos pequenos. Nesse período também é preciso abolir o jogo de responsabilidades entre responsável e professor. Esse período, portanto, requer maturidade dos pais e uma prática pedagógica coerente e sensível por parte dos professores. Assim,

[...] para que a criança sinta-se segura em um ambiente diferenciado, ela necessita que pais e profissionais da instituição saibam exatamente qual é o seu papel nesta tarefa. [...] os professores não podem exercer o papel da família e a família não pode exercer o papel dos professores, cada um tem seu papel e responsabilidade na educação dos pequenos. (MININI, 2012, p. 121).

Para que isso ocorra é necessário união, e assim, as crianças que precisarem de um olhar individualizado sentir-se-ão seguras e confiantes, mesmo em um ambiente diferenciado.

Essa parceria não pode limitar-se somente ao período de adaptação, antes precisa prosseguir durante o ano letivo, conforme as orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, no que se refere à criança em tenra idade.

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2013a, p. 92).

Conforme Maranhão (2011, p. 17), “[...] a família é o primeiro meio no qual a criança está imersa e com o qual se identifica.” Partindo desse pressuposto, a proposta pedagógica e curricular da escola deve contemplar a participação da família como uma escuta cotidiana. Assim se manifestam as diretrizes curriculares na observação do cumprimento integral dos direitos da criança:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2013a, p. 92).

Nesse sentido, o olhar do professor e da equipe pedagógica em relação à presença da família tem que ser de parceria e não de intromissão ou de vigilância. A partir do momento que o docente estabeleça o seu lugar como conhecedor de sua prática pedagógica e compreenda o papel da parceria com a família na educação da criança, ficará claro, para ambos, que suas funções são exercidas de maneiras diferentes. Em tempo, é preciso destacar que muitas famílias negligenciam suas crianças, portanto, cabe ao professor, em conjunto com a instituição, protegê-la e cuidá-la, como aponta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 2010c, p. 17).

Somente com iniciativas como essas é possível o cumprimento da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que declara em seu art. 7: “[...] na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.” (BRASIL, 2009, p. 2). Dessa forma, o fazer pedagógico será pleno na educação da criança partindo deste princípio: “II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.” (BRASIL, 2009, p. 2). As parcerias estabelecidas entre o responsável e professor em consonância com a instituição são aspectos fundamentais na busca por uma educação de qualidade.

Mediante todas as especificidades destacadas nos tópicos observados anteriormente e os apontamentos feitos entre assistencialismo e o direito à educação, conquistado com a Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012a, p. 121), vemos que esse ‘dever’ envolve Estado, família, instituição, professores, materiais didáticos, estrutura física, ambiente agradável e políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, dispõe: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade". (BRASIL, 2012a, p. 121-122), garantia essa especificada na LDB, Lei nº 9.394/96, que estabelece:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2010a, p. 25-26).

E também nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*:

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

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010b, p. 12).

Assim como a sociedade sofre alterações, mudanças e reformulações, as políticas para Educação Infantil vêm se transformando para compreender e atender a criança em seu momento histórico, na sua totalidade, apontando para o pleno desenvolvimento da criança como determina a Constituição Federal.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 81-82).

Considerando-se as questões mencionadas neste capítulo, em especial, as transformações das políticas (algumas por conta da descontinuidade, outras para o aperfeiçoamento da Educação Infantil), o binômio Cuidar e Educar e o fortalecimento das parcerias com as famílias, são notórias as necessidades urgentes e profundas no que se refere à formação inicial e continuada do profissional que atua nessa etapa da educação, preparando-o para a nova configuração da Educação Infantil. Mesmo porque o trabalho do professor na Educação Infantil não se limita a brincar e transferir conhecimentos constituídos ao longo do tempo. Conforme analisa Paro (2010, p. 772), “[...] educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce.” Educar a criança, tornando-a sujeito do aprendizado é respeitá-la desde seu nascimento e “[...] o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da sanidade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 2010c, p. 16).

Ao educar, o professor não pode perder de vista o direito da criança de “IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 2010c, p. 16), o que permite à criança ser criança em toda plenitude.

Desta forma, pensar em “formação docente” leva-nos a relacionar, quase que inevitavelmente, uma imagem de professor atualizado, competente e sabedor de seus fazeres diários. A partir do momento em que as instituições formadoras repensarem a formação que estão proporcionando às crianças e futuros professores, colocando em seu currículo tanto o necessário saber teórico quanto a necessária interação com a criança, poderemos caminhar para uma prática profissional mais reflexiva e atual, que promova o respeito ao contexto em que crianças e professores estão inseridos.

2 PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO, AÇÃO E REFLEXÃO

O presente capítulo traz uma reflexão sobre o que dizem as teorias a respeito das narrativas dos professores e das narrativas infantis na pesquisa em educação, destacando a importância da Sociologia da Infância e do uso de narrativas nas pesquisas voltadas para as práticas docentes na Educação Infantil.

Recorremos inicialmente a Paul Ricoeur para falar sobre o papel da experiência na existência humana:

Algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação. Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública. (RICOEUR, 1976, p. 27).

No fragmento acima, Ricoeur expõe o milagre da experiência que, mesmo não sendo transferida, pode ser saboreada, vivida, provada, vivenciada. A experiência nos toca profundamente, trazendo para fora sentimentos ocultos de nosso ser, funcionando como antídoto que impede as ações nocivas e viciadas da prática educativa, provocando, por fim, libertação, renovação e reflexão.

Nesse sentido, pensar na prática docente como um campo com atributos específicos e com questões a serem resolvidas nos leva a buscar instrumentos que considerem e interpelem o ser humano no mais profundo e íntimo de seu ser. Nessa busca, a abordagem narrativa surge como mais um instrumento de investigação no campo educacional, mas isso não significa que essa forma de investigar se propõe a substituir a metodologia qualitativa, mas vem para acrescentar, já que muda a maneira de se relacionar com o sujeito investigado (BOLÍVAR, 2002; REIS, 2008).

Ao adotar as narrativas como método de pesquisa, o investigador tem contato direto com o protagonista estudado; sua escuta e seu olhar são direcionados ao participante. Essa forma de investigar não permite olhares e escuta externos, não possibilita o distanciamento do investigador com o sujeito da pesquisa, como outrora.

Em Reis (2008), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Ao contrário dos relatórios de investigações realizados segundo outros paradigmas, o relatório de uma investigação narrativa não consiste numa

transcrição de dados, pretensamente objectiva e neutra, nem silencia ou expropria as vozes do investigador e dos investigados através da imposição de uma análise categorial afastada das palavras dos protagonistas. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). (REIS, 2008, p. 6-7).

Nesse sentido, para Pineau e Le Grand (2007), a relação do investigador com o investigado é densa e pessoal em toda a sua plenitude, diferentemente do que propõe a investigação positivista, que valoriza o distanciamento de ambas as partes, pois

[...] numa história de vida social em que não se trata mais, tão somente, de estar implicado, mas de se implicar, o contato pressupõe o estabelecimento de uma relação densa e pessoal em toda a sua plenitude, que ultrapassa o jogo tradicional dos papéis sociais investigador- investigado. (PINEAU; LE GRAND, 2007, p. 156).

A narrativa, portanto, dá sentido à experiência humana (REIS, 2008), já que esse tipo de investigação se propõe a observar o ser social e sua característica individual, ou seja,

[...] a atividade biográfica realiza assim uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, aquilo por meio do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles se produzem como seres sociais. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Ao lançar mão da atividade biográfica, o sujeito tem a possibilidade de se ver em seu processo humano e profissional, podendo dimensionar sua ação no contexto pessoal e também no de trabalho.

2.1 Por que valorizar as narrativas dos adultos?

Ao se considerar a narrativa como uma ação humana e histórica, pode-se perceber que a história é feita por pessoas que lutam por seus ideais, que trabalham por uma sociedade melhor e que acreditam no que fazem, deixando o legado de experiências que são (ou deveriam ser) narradas para o crescimento e aprimoramento de gerações futuras. Com efeito,

[...] o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. Por solidão não quero indicar o facto de, muitas vezes, nos sentirmos isolados como numa multidão, ou de vivermos e morrermos sós, mas, num sentido mais radical, de que o que é experienciado por uma pessoa não se pode transferir

totalmente como tal e tal experiência para mais ninguém. (RICOEUR, 1976, p. 27).

Desse modo, narrar é interpelar os sentimentos e emoções do pesquisado, trazendo para fora o real depositado nas profundezas da alma, assim, o fenômeno torna-se autêntico.

Benjamim (1985) discorre sobre o fato de estarmos vivendo tempos de aligeiramento em todas as áreas da vida. As experiências adquiridas na trajetória de vida do ser humano estão sendo ignoradas com a propalada crença de que informação importante é a momentânea. O real significado de viver em grupo é a troca de amor, de carinho, de diálogo, de narrar afetos e desafetos. Hoje em dia, o ato de narrar é visto como coisa do passado e acaba afugentando narradores e ouvintes. "Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. [...] Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes." (BENJAMIM, 1985, p. 6).

Em outros termos, o que nos toca e nos impulsiona a produzir e criar são contatos humanos; o fazer do outro com sucesso e insucesso nos inspira a prosseguir ou parar. Tais prerrogativas têm como uma das fontes o narrar de experiências, pois para compreender algo "[...] humano, personal, colectivo es preciso contar una historia." (BOLÍVAR, 2002, p. 41). Por meio dessas histórias, encontramos caminhos na trajetória da vida, se elas se perderem, perde-se o sentido real do ser humano que é de inspirar uns aos outros.

Segundo Benjamim (1985),

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIM, 1985, p. 1).

Quando são solicitadas a narrarem, as pessoas sentem-se inseguras sobre o que escrever e como escrever, como demonstra este excerto¹⁰: "*Segue a narrativa que me pediu, qualquer coisa pode me perguntar ou pedir que eu reescrevo, não tenho experiência com esta escrita de texto, mas estou a disposição*". (C1)¹¹. Ao aceitar o desafio, esse narrador tem receio sobre o que está posto e se aquilo contempla a expectativa do pesquisador. Outro exemplo desse medo: "*Qualquer dúvida me liga se ficou faltando alguma coisa!*" (P1)¹².

Como vimos até aqui a dificuldade em narrar está posta e a desconfiança exacerbada na sociedade atual acabou gerando pessoas individualistas, que não compreendem a

¹⁰ Optamos por colocar as narrativas em itálico para diferenciá-las das citações, que estão em redondo.

¹¹ Coordenadora de uma escola do município de Campo Grande/MS.

¹² Professora de uma escola do município de Campo Grande/MS.

importância do narrar e o efeito que esse ato causa nos ouvintes e leitores. Quando entramos em contato com uma narrativa oral ou escrita, conseqüentemente, temos oportunidade de refletir e aprender com as experiências, os problemas e as dificuldades narrados. “Como aconteceu com os ancestrais, minha geração pôde se formar graças aos aportes educativos fornecidos pela geração que a precedeu.” (DOMINICÉ, 2008, p. 36).

Nos dias atuais, o que se vê, no entanto, é uma banalização da fala do outro, não se valoriza, não se compreende a simplicidade e veracidade em se contar uma história de vida e a grandeza e a experimentação desses narrar. De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 363), “[...] a narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida.”

Assim, ao narrar, o sujeito expõe sua experimentação de vida, evidenciando também o momento histórico em que está inserido. Como Bolívar (2002, p. 41) ressalta, “[...] la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la própria experiencia y configura la construcción social de la realidad.”

Evidentemente, o que nos diferencia de outros seres é a capacidade de pensar, modificar, refletir, dialogar, criar, trabalhar, compreender a cultura e produzir cultura. Com todas essas prerrogativas, superamos e aprimoramos o mundo em nossa volta.

Dentre as inúmeras capacidades humanas citadas acima, o narrar propicia uma reflexão plausível a esse viver. No entendimento de Passeggi (2008, p. 125), “[...] narrar, refletindo sobre o que se fez, é uma prática humana, mas fazê-lo dentro de modelos narrativos próprios a uma esfera cultural é algo que se adquire na relação com seus membros.” E quanto maior e mais próxima da oralidade, portanto do original e natural for a capacidade narrativa de uma pessoa, mais o fato narrado se gravará na memória do ouvinte, produzindo efeitos construtores de reflexão sobre a vida em que está inserido. E assim,

[...] quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (BENJAMIM, 1985, p. 1).

Observa-se, assim, o valor da narração no processo de formação de professores, uma vez que permitirá a cada um dos sujeitos em formação realizar reflexões sobre a trajetória percorrida em seu processo formativo, assim como sobre a sua prática docente.

2.2 A narrativa no contexto da prática pedagógica: buscando pistas nas narrativas autobiográficas

Como já visto até aqui, a prática docente em Educação Infantil vem enfrentando obstáculos a serem superados, entre eles, podemos citar: a histórica desvalorização profissional, a concepção assistencialista e a visão equivocada de que a Educação Infantil é etapa preparatória para as séries iniciais. As narrativas vêm ao encontro dessa necessidade de superação, pois a escuta da subjetividade da professora permite uma visão do contexto social em que ele está inserido, de suas reais limitações e dificuldades. “A construção da narração instala-se na relação entre identidade e subjetividade, ao partir da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo da vida.” (SOUZA, 2008, p. 91).

As peculiaridades das ações do docente na Educação Infantil não podem ser consideradas como mero instrumento de pesquisa, como mero objeto de estudo. Tomada apenas como um conhecimento empírico, essa subjetividade vem sendo ignorada pela perspectiva positivista, que privilegia a objetividade. Em Reis, encontramos o seguinte esclarecimento:

Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objectividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjectiva e valoriza essa mesma subjectividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. (REIS, 2008, p. 6-7).

Além disso, os professores constroem histórias diariamente, e as narrativas vêm ao encontro dessa perspectiva de se fazer história, já que ao narrar, naturalmente, descreve-se o momento histórico e sua história de vida. Sobre esse aspecto, Prado e Nogueira pontuam:

A constituição e/ou a reconstituição de nossas histórias por meio das narrativas possibilita inscrevermo-nos como sujeitos ativos perante o mundo e perante a vida, compreendermo-nos como sujeitos da experiência, como sujeitos que continuamente ressignificam a própria identidade, saindo de uma posição alienante e situando-nos como agentes da história, da própria vida e da vida em coletivo. (PRADO; NOGUEIRA, 2014, p. 99).

Nessa perspectiva, valorizar as narrativas dos docentes é conhecer a história desse participante a partir dele, mesmo porque são eles que cotidianamente se deparam com os enfrentamentos na escola, como testemunha uma professora: “[...] *recebi minha primeira turma com 32 crianças, a maioria nunca havia frequentado um centro de Educação Infantil. Os primeiros dias foram uma loucura; era criança por todo lado correndo na sala sem parar, por várias vezes pensei em desistir e saia da escola exausta.*” (C1).

É interessante notar que as agonias, frustrações, preocupações e os encantamentos relatados pelos professores assumem outra perspectiva, pois a visão de quem está de fora em determinadas situações não é completa. Eis o que diz outra professora: “[...] *uma das maiores dificuldades que encontro é a quantidade de crianças por sala, já cheguei a ter 28 crianças e não tenho auxiliar.*” (P1).

Reis (2008), referindo-se à importância da narrativa na educação, aponta aspectos relevantes às dimensões pessoais do sujeito em seu desdobramento narrativo.

A investigação narrativa valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus afectos, sentimentos e percursos de vida [...], permitindo aceder à complexidade das interpretações que estes fazem das suas vivências, das suas acções, dos seus sucessos e insucessos e dos problemas, desafios e dilemas com os quais são confrontados. (REIS, 2008, p. 6).

Ao narrar suas inquietações e realizações diárias pertinentes à prática docente, o professor é afetado por suas palavras, essas expressões faladas tornam-se significativas e culminam em mudanças de atitudes, ou a longo prazo, essa confrontação de si transforma em atitude(s) reflexiva(s), conseqüentemente, toda essa explosão de sentimentos afeta também o investigador, portanto, nos constituímos um no outro enquanto investigador e investigado, e “[...] é por meio dessa relação que vamos, nos constituindo e construindo também os outros em nós e os outros na vida”, como relatam Prado e Nogueira (2014, p. 99).

Ou seja, na relação com o outro há a possibilidade de reflexão sobre as ações e, por conseguinte, de refletirmos sobre quem nós somos. Segundo Prado e Nogueira (2014, p. 99), “[...] somente em relação com os nossos outros é que construímos a compreensão de quem somos, percebemos nossas características, emoções, valores, crenças, enfim, tudo o que nos torna singular.”

Tendo em vista o isolamento que habitualmente acontece no recinto escolar, é importante observar que a prática isolada tende a petrificar os pensamentos, emoções, sentimentos, tornando o professor incapaz de agir e de refletir sobre a sua prática docente, como ilustra este relato: “*Venho percebendo que muitos professores estão se tornando insensíveis, como se estivessem criando uma casca que os deixa distante dos sofrimentos das crianças.*” (P1).

Se o isolamento provoca atitudes insensíveis no docente, as narrativas, ao contrário, nos permitem um movimento em direção à reflexão íntima, envolvendo questões como "o que estou fazendo?" e "por que estou fazendo desta ou daquela forma", pois a articulação entre a memória e a história compõe a troca de instrumentos que nos constitui humanos, e diante das

demandas diárias somos propensos a esquecer de quem somos e pra que viemos. Nesse sentido,

[...] os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. (REIS, 2008, p. 4).

Essa evidência configura-se na voz da professora (P2) que, ao narrar atos de violência física e sexual contra crianças dela, desabafa: “[...] *como é triste perceber que algo está errado com uma criança de 4 anos, ver esta criança te pedindo socorro e nada ser feito de imediato.*” Percebe-se, nesse relato, o sentimento de impotência diante da displicência dos pais e da sociedade frente a um problema social gravíssimo – a violência física e sexual.

Sarmento (2009, p. 18-19) aponta para uma situação paradoxal vivenciada em nossa sociedade, ao afirmar: “[...] nunca como hoje as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje à infância se apresentou como geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento.” A inércia perante tal situação está presente no relato da P2: “*Senti o gosto amargo de tentar fazer algo pelas crianças e me sentir totalmente impossibilitada de reagir.*” A sensação de impotência intensifica-se quando autoridades competentes são acionadas, e as providências demoram a ser tomadas (quando são tomadas), o que acaba gerando um sentimento de frustração pela impossibilidade de solucionar o problema.

Como dissemos, as narrativas são caracterizadas pelo tom de desabafo e isso se dá quando o narrador sente-se seguro em narrar, sabendo que não será perseguido por suas palavras. Suas memórias, suas experiências assumem natureza singular, assim “*el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.*” (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 11).

Sem pretender esgotar o assunto, neste trabalho, nos propusemos a investigar a prática docente na Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS. Para alcançarmos os objetivos propostos, recorreremos às narrativas autobiográficas como fonte de coleta de dados. Essa escolha se justifica, segundo Nogueira e Almeida (2012), pois

[...] a utilização das narrativas docentes ocorre como ferramenta que pode contribuir com a formação profissional, pois por meio da autorreflexão a professora pode repensar sua trajetória até a escolha e atuação docente, sua concepção de docência, a postura adotada com as crianças, além de pode perceber outras formas de qualificar sua prática pedagógica. (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012, p. 211).

A partir da visão de educadores que atuam em escolas e Ceinfs do município de Campo Grande/MS, foram convidadas para participar da pesquisa duas professoras (P1 e P2) do Pré II, que atuam na Educação Infantil em escolas e atendem crianças de 3 a 5 anos; uma professora (P3), que atende crianças de 2 a 3 anos de um Centro de Educação Infantil (CEINF) e uma coordenadora (C1) da Educação Infantil (1º e 2º ano de uma escola) e que foi, outrora, professora da Educação Infantil. Esses profissionais foram convidados porque acreditamos que eles possam contribuir com sua história de vida na trajetória da Educação Infantil.

Foi solicitado às professoras e à coordenadora que escrevessem uma narrativa na qual demonstrassem como ocorreu a inserção delas na Educação Infantil, fornecendo informações sobre tempo de profissão; as ansiedades, dificuldades e os desafios encontrados; o papel da formação inicial em sua vida profissional; e como esse professor entende sua profissão, ou seja, como ele constrói sua identidade profissional e que visão de criança tem.

Para melhor compreender a trajetória dos professores participantes desta pesquisa na Educação Infantil, optamos por agrupar suas narrativas autobiográficas em categorias, apresentando alguns fragmentos dessas narrativas.

2.2.1 A escolha da profissão

A opção pelo ofício de professor pode vir pela origem infantil da paixão por ensinar: “[...] *sempre me encantei pela palavra professora*” (P2); para corresponder a um desejo familiar porque o “[...] *pai sempre disse que o sonho dele é que eu fosse professora*” (P1); ou ainda por já estar inserido no contexto educacional em outro ofício ou profissão: “[...] *minha entrada na Educação Infantil aconteceu após passar no concurso público para recreadora.*” (P3).

Nem sempre o trabalho com crianças pequenas é a primeira opção, como evidencia o comentário a seguir: “[...] *a princípio minha intenção era fazer matemática, porém durante o cursinho resolvi fazer pedagogia.*” (P1).

Embora caracterizados pela diversidade social, alguns pontos em comum podem ser observados entre os profissionais docentes. Com efeito,

[...] a grande maioria pertence a grupos que tentam a ascensão profissional pela instrução, e sendo mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar. O exercício do magistério, tanto para aquelas de origem social nas camadas médias, quanto para as demais, é, pois, uma via de saída da vida privada, e, para as oriundas de camadas de mais baixas rendas, é também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual. (GATTI, 1996, p. 86).

Assim, a escolha da profissão docente, para as mulheres, ainda obedece a certos estereótipos sociais, os quais entendem a figura da professora como maternal, que naturalmente teria um jeito especial para lidar com crianças, pois “[...] *é muito gratificante trabalhar com crianças*” (P1), é “[...] *uma profissão muito honrosa*” (P2), e “[...] *quando eles me abraçam e dizem: – Prô, eu te amo, é muito bom*” (P2), ou ainda pela receptividade e afetividade das crianças: “[...] *as crianças me receberam com todo o carinho que tinham por mim.*” (P3).

Gatti (1996) aponta para o fato de as professoras sentirem uma gratificação por parte das crianças e muitas vezes dos pais, o que se revela um fator importante na escolha e manutenção da profissão docente. Gatti ressalva, entretanto, que “[...] esse é um aspecto interessante a ser aprofundado, pois cuidar não significa necessariamente ensinar, avaliar, alavancar. Pode significar apenas guardar, ou, no limite, um 'não deixar morrer' simbólico.” (GATTI, 1996, p. 87).

2.2.2 O papel da formação inicial e continuada na visão dos professores

De acordo com Gatti (1996), as condições atuais oferecem muitos desafios aos professores, pois a dinâmica da sociedade em que vivemos traz especificidades que obrigam a escola contemporânea a repensar seu papel e seus valores. Dentre esses desafios, podemos citar: a) o crescimento e a heterogeneidade sociocultural das crianças atendidas, b) a demanda da sociedade por uma escolarização de mais qualidade e c) o impacto das novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o processo educativo. Afirma Gatti (1996):

No entrechoque dinâmico dessas condições situa-se o trabalho cotidiano dos professores em suas salas de aula, com a bagagem que sua formação básica ou continuada lhe propiciou, e com os saberes que com sua experiência construiu. E é desse trabalho que a sociedade em geral realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição. (GATTI, 1996, p. 89).

Nos fragmentos a seguir, percebe-se a valorização da formação inicial pelos professores da Educação Infantil. Parece ser bastante claro para esses professores que para atuarem como docentes nessa etapa da Educação Básica precisam ter uma formação específica. Paradoxalmente, deixam evidente que, tanto no ambiente de trabalho como em outras unidades, constata-se ainda a falta de formação exigida aos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Hoje, ainda se admite a contratação de pessoas completamente

despreparadas, com formação de segundo grau e sem vínculo com a educação, como podemos ver nos relatos abaixo:

Permaneci na função de recreadora por quatro anos. Só então surgiu a oportunidade de complementar minha formação, pois além da Pedagogia fiz o magistério de três anos, o que não me habilitava para trabalhar com a Educação Infantil; então fiz um ano de normal médio concomitante e prestei o concurso para professora no município. (P3).

Fundamentar nosso conhecimento e entender nossa função dentro do universo da Educação Infantil vai favorecer a valorização do nosso trabalho deixando de lado o esvaziamento do caráter profissional a que fomos submetidos durante muito tempo. É importante a professora ter essa clareza para que consiga estruturar suas ações pedagógicas com responsabilidade e liberdade na relação com as crianças. (P3).

Terminei o ensino médio fiquei uns quatro anos sem estudar, aconteceram várias coisas e estava difícil retomar, mas comecei a sonhar em fazer uma faculdade, então resolvi fazer um cursinho para prestar vestibular na UFMS porque não tinha condições de pagar uma faculdade. A princípio, minha intenção era fazer matemática, porém durante o cursinho resolvi fazer pedagogia, prestei vestibular no início de 2000 [...] Ainda durante o curso, comecei a trabalhar em uma escola particular, me formei em 2003 e, no segundo semestre de 2004, fui trabalhar em um Ceinf. (P1).

A prática adquirida no trabalho cotidiano nas escolas e nas experiências reais de sala de atividade, ou seja, esse contato com as crianças sem um compromisso mais efetivo fez com que buscasse algumas alternativas e fizesse algumas experiências que deram certo e outras que não. (P3).

O fazer diário revela as deficiências ou insuficiências de saberes: “[...] mas tenho ainda minhas dificuldades em planejar e avaliar, acho que este é o grande dilema de muitos professores.” (P2). A prática diária revela ainda em que medida os modelos fornecidos por seus pares com maior experiência podem ser relevantes na inserção profissional dos professores iniciantes: “[...] me espelhei muito em algumas colegas, com bastante tempo no serviço, pois percebi com o tempo que sempre procuramos modelos, e creio que consegui alguns belos modelos.” (P2).

A intimidação e o despreparo em planejar podem revelar também qual a expectativa dos professores sobre de quem seria a responsabilidade sobre os saberes insuficientes, como mostram estas passagens: “[...] minha diretora me disse um dia que não chegaria ao final do 1º semestre 'se não estudasse ou planejasse direito'” (C1); “[...] planejar e avaliar são processos de estudo que sempre devem ser vistos e revistos pelos mestres e doutores, não cobrado... professor já é cobrado demais, e sim auxiliado em nossas dificuldades.” (P2).

A dicotomia existente entre escolas e CEINfs também é lembrada pelos professores: “[...] a estrutura administrativa inadequada que ainda não conseguiu deixar o

assistencialismo de lado provoca uma diferenciação entre profissionais que atuam nas instituições.” (P1).

Uma professora relata:

[...] as dificuldades provocam muitas ansiedades para nós professoras iniciantes na carreira e também iniciantes na Educação Infantil que ainda estamos diante de uma indefinição de nosso papel profissional, ficando sujeito ao “achismo” ou modismo dentro de nossa prática docente. (P1).

Observando as dificuldades mencionadas pelas professoras em sua narrativas, pode-se perceber que a formação inicial é insuficiente para munir o professor de aportes teóricos que assegurem uma prática segura e confiante. A formação continuada, além das experiências empíricas, pode auxiliar os professores iniciantes a terem mais segurança metodológica, pautada em uma base teórica consistente.

Conforme já dito anteriormente, basear-se no trabalho de outros professores como modelo pode ter consequências positivas ou negativas, a depender do profissional no qual o professor iniciante está se espelhando. No extremo negativo, pode levá-lo a perpetuar práticas descontextualizadas, repetidas no cotidiano escolar sem uma reflexão significativa sobre o que elas representam.

2.2.3 A busca pela identidade profissional

Os professores da Educação Infantil, na atualidade, estão em busca de uma identidade do fazer pedagógico e mesmo de reconhecimento social. Os desafios docentes estão presentes no dia a dia nas políticas, no currículo, na gestão escolar, na clientela, no senso comum, na família, na formação acadêmica do professor, na prática e na teoria e na individualidade de cada um. A P2 busca definir-se, identificar-se profissionalmente quando diz: *“[...] sou o que um curso que participei pela UEMS nos definiu 'professora iniciante' [...]” (P2).*

Esses desafios provocam ansiedades nos professores compromissados com a educação e com sua trajetória profissional. Sob esse prisma, *“[...] a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (NÓVOA, 1992, p. 16).* Esses conflitos estão presentes nos relatos seguintes: *“[...] minha história na Educação Infantil está sendo construída junto com minha identidade profissional” (P3); “[...] minhas principais angústias hoje é em relação à educação do amanhã, quais os frutos que vêm para nossas escolas, nossas vidas, tive medo de não querer mais ser professora...” (P2); “[...] ainda temos a angústia de ter uma grande quantidade de crianças e às vezes não conseguir fazer o trabalho que desejo.” (P1).*

A cada ciclo de melhoria na educação se coloca em dúvida tudo o que está sendo feito, desmoralizando todo um trabalho realizado até então. *“Mesmo com tantos estudos de teóricos, doutores, mestres, a educação é um grande laboratório que parece não terminar nunca seus testes e experiências.”* (P3).

Gatti (1996) evidencia que sem o envolvimento direto dos professores na análise de sua identidade pessoal e profissional “[...] as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança.” (GATTI, 1996, p. 89). Assim, na construção de uma identidade profissional que supere os estereótipos que a sociedade propaga, é essencial que o professor se muna de conhecimentos teóricos sólidos e aprofundados, os quais subsidiarão uma prática pedagógica premente de especificidades que ultrapassem os cuidados maternos.

2.2.4 Desafios, frustrações e realizações

Hoje tal como a sociedade, as crianças se modificaram. Estão conectadas a internet e demais tecnologias, nem sabem pronunciar uma palavra corretamente, mas sabem escorregar seus dedinhos por teclados de celulares, tablets, notebooks, etc.

As informações e experimentação das tecnologias chegaram até eles com determinada rapidez, diferentemente do que ocorria há algumas décadas. Nos dias atuais, balbuciando ainda, criança escolhe seu programa de televisão favorito, brinca com tablet, celular, etc.

Esse reflexo se dá na sala quando, em determinadas situações, o professor cogita trabalhar com suas crianças da mesma maneira como fizeram com ele ou com seus filhos. Para Corsaro (2011, p. 18), “[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão - futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão.”

É comum encontrarmos professores de Educação Infantil que não percebem a dinâmica educacional das crianças de hoje, que exige uma metodologia de ensino que instigue essas crianças, despertando nelas o interesse pela escola e por suas práticas. “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 16).

Enquanto alguns professores se sentem inseguros com a nova perspectiva de educação, uma professora relata:

Quando começo analisar minha prática pedagógica nos últimos três anos coma professora da Educação Infantil, percebo que minha prática evoluiu muito diante do novo, diante da construção de um fazer pedagógico envolto em uma série de ideais... (P3).

Ao perceberem a realidade encontrada nas salas da Educação Infantil, realidade essa caracterizada pela carência afetiva e diversidade de problemas que essas crianças trazem de casa, alguns desses professores se sentem desafiados dia a dia:

Sou professora há treze anos e há nove trabalho na mesma escola com o mesmo nível de ensino, mas me sinto desafiada a cada dia, pois todos os dias surgem novos problemas e por se tratar de pessoas nunca temos a receita de como solucionar cada um deles. (P2).

Por outro lado, enquanto uns se preocupam em renovar e atualizar sua prática, respeitando a criança como ser social; outros se esquivam e ignoram essa nova concepção de criança, fato evidenciado no discurso da coordenadora:

Porém, uma das minhas frustrações aconteceu enquanto coordenadora da Educação Infantil, pois encontrei professoras excelentes, mas outras sem afetividade, sem amor pela profissão, que pensam que por serem crianças menores o tratamento tem que ser menor e por às vezes não conseguir intervir nesta situação como gostaria. (C1).

Com a nova configuração de família, os desafios dos professores vão além das questões didático-pedagógicas. O docente precisa lidar também com questões familiares, sociais e emocionais das crianças como, por exemplo, separações dos pais: “[...] neste ano tenho me deparado com crianças que choram por qualquer motivo e quando vamos investigar junto à família, descobrimos que há uma grande desestrutura familiar ou que os pais estão se separando” (P1); violência física e sexual: “[...] ver crianças que sofrem violência física e até sexual, tentar ajudar e não conseguir nada... nada mesmo” (P2); carência afetiva das crianças: “[...] tenho observado também que a cada ano as crianças estão mais imaturas e convivem menos com a família, o que as torna mais carentes de atenção, afetividade e até de cuidados”. (P1).

Diante de situações como essas, o professor percebe a necessidade de oferecer um atendimento que contemplem áreas afins, como aponta o testemunho de uma das professoras:

Estamos diante de uma realidade em que temos que oferecer um atendimento multidisciplinar ou multiprofissional já que temos que ter um olhar não para o aluno, mas para um indivíduo em formação, e infelizmente as formações acadêmicas parecem não preparar-nos para tais realidades, o que vem gerando uma insatisfação e frustração dos profissionais na área. (P3).

Há ainda a dúvida, entre os docentes, se a Educação Infantil é etapa preparatória para séries iniciais e se as crianças devem ser alfabetizadas na pré-escola, questão essa que começa a ser desmistificada nas narrativas coletadas, como nos relatos que seguem:

E também por perceber o quanto o tema alfabetização ainda é confuso na cabeça de algumas professoras que não compreendem que este aluno tem direito de conhecer e vivenciar situações de leitura e escrita. (C1).

Compreendo agora que cada criança tem seu tempo e que nossas ações em sala de atividade são muito importante para um desenvolvimento pleno, conciso, e por mais que se coloque que Educação Infantil não é preparatória para o 1º ano tenho a certeza que NÃO é preparatório, mas é uma fase extremamente importante para o desenvolvimento futuro. (P2).

É dever do professor, portanto, envolver as crianças no mundo da escrita e da leitura para que elas possam se apropriar e formular hipóteses desse saber. Não é necessário dar aulas de alfabetização às crianças da pré-escola, porém é preciso envolvê-las no mundo letrado, propiciando sim a alfabetização. Ferreiro (1993) ratifica essa importância:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre o desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39 apud BRANDÃO; ROSA, 2011).

Em Soligo (2003), essa verdade vem a ser confirmada de forma sistemática, oportunizando o ensino da escrita e da leitura.

A perspectiva de alfabetização-e-letramento desde a Educação Infantil pressupõe a garantia de acesso à diversidade de textos e de situações comunicativas de uso da linguagem, bem como a oportunidade de refletir cotidianamente sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética. (SOLIGO, 2003, p. 3).

Apesar de todos esses impasses mencionados até aqui, os professores se realizam no que fazem:

Apesar de tantas dificuldades encontradas eu me realizo, pois escolhi essa profissão, e é muito bom saber que posso fazer a diferença na vida desses pequeninos que muitas vezes fazem tudo para chamar atenção e com um pouquinho que sentamos ao lado deles ouvimos o que eles têm a dizer e conversamos ou até mesmo um simples abraço faz com que eles mudem seu comportamento. (P1).

A exemplo de Corsaro (2011), sentem-se desafiados ao perceberem essa criança como ser social, compreendendo como ela negocia, compartilha, cria cultura com adultos e entre si:

O que me enche de alegria com o trabalho na Educação Infantil é que as crianças estão presentes me desafiando a buscar o melhor do meu

compromisso, para oferecer a cada dia algo novo, que seus olhinhos brilhem nas trocas que acontecem diariamente. (P3).

No excerto dessa professora, percebe-se também o sentimento e comprometimento com essa nova configuração de criança e educação: “[...] *por ser muito dinâmica, tanto a educação como as crianças, é preciso acompanhar todas as mudanças ocorridas na sociedade.*” (P3).

2.3 Por que valorizar as narrativas infantis?

A criança vivencia intensamente o seu presente como se não houvesse amanhã, não tem passado, nem futuro, sua atenção, desejos e intenções se dão no presente, diferentemente de nós adultos. Vivemos em dimensões futurísticas, enquanto a criança se satisfaz, saboreia-se com o presente. Pensar na prática do docente na Educação Infantil pode parecer fácil, se consideramos somente a visão do adulto; porém se levarmos em consideração a maneira das crianças compreenderem o mundo, sabendo que elas pensam e opinam sobre o que querem, torna essa tarefa mais complexa. “De fato, a decisão de desenvolver práticas e metodologias que tomam as crianças como protagonistas do processo não é algo simples.” (MARTINS FILHO, 2011, p. 83).

Olhar a criança como ser social é uma tarefa árdua, já que ao longo da história foram construídos conceitos acerca da criança e da infância que, segundo Kohan (2004), levaram-nos a tentar transformar as crianças em algo distinto do que são e “[...] seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios.” (KOHAN, 2004, p. 66). Reconhecer a criança na totalidade e aderir a essa nova concepção, não é algo fácil. Concordar com essa nova percepção da criança é um caminho gradual que será atingido com passos lentos, conforme descreve a Política Nacional da Educação Infantil, já que

[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (BRASIL, 2006, p. 8).

Para fortalecer essa concepção de criança, como sujeito de sua própria história, a Sociologia da Infância vem para valorizar a voz da criança, respeitando-a como ser social. Esse ramo da sociologia tem-se destacado nas últimas décadas mundialmente. No Brasil, sua introdução é recente. Inicia-se na década de 1990 com algumas publicações que têm a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar a voz da

criança e a valorizá-la como pessoa com seus atributos intelectuais, tal qual um adulto (MARTINS FILHO, 2011).

Com base na pesquisa de Martins Filho (2011, p. 81-106), que destaca como tema “Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentada na ANPEd”, apresentamos, nos quadros abaixo, alguns trabalhos e procedimentos de pesquisas que contemplam o aparecimento do conhecimento das crianças como crianças, aspectos referentes à Sociologia da Infância. “A inclusão do descritor “sociologia da infância” deu-se pelo fato de essa área ganhar destaque nas pesquisas com crianças em nosso país.” (MARTINS FILHO, 2011, p. 88).

Como não era objetivo desta pesquisa realizar um extensivo estudo do tipo "estado da arte", optamos por organizar, em quadros, as informações sobre as pesquisas feitas com crianças e não sobre crianças que foram apresentadas na ANPEd no período 1999-2009, para facilitar a análise do leitor e condensar as informações.

Quadro 1 - Precusores da Sociologia da Infância no país

AUTOR	TÍTULO	ANO
Florestan Fernandes	<i>As 'trocinhas' do Bom Retiro</i>	1961
José de Souza Martins	<i>Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida</i>	1993

Fonte: Produção própria

Quadro 2 - Escolha de procedimento teórico-metodológico em autores portugueses

AUTOR	TÍTULO	ANO
SARMENTO; PINTO	<i>As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo</i>	1997
SARMENTO, M.J.	<i>Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controversas</i>	2000
SARMENTO, M.J.	<i>A infância: paradigmas, correntes e perspectivas.</i>	2001
SARMENTO, M.J.	<i>Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância</i>	2005
TOMÁS, N.F	<i>Ter e não deter o direito de audição. Um estudo de caso no Colégio de São Fiel.</i>	2000

FERREIRA, M.M.M.	<i>A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância.</i>	2002
FERREIRA, M.M.M.	<i>Do 'avesso' do brincar ou... as relações entre pares as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ens) sócia(ais) instituinte (s) das crianças no jardim-de-infância</i>	2004
SOARES, N. F.	<i>Outras infâncias... A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores</i>	2006
VASCONCELOS, C.B	<i>Entre as redes casuais e as raízes profundas... Interações e amizades na infância.</i>	2006

Fonte: Produção própria

Quadro 3 - Reflexões teórico-metodológicas sobre Educação e Sociologia

AUTOR	TÍTULO	ANO
QUINTEIRO, J.	<i>Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.</i>	2000
QUINTEIRO, J.	<i>Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção</i>	2002
DEMARTINI, Z. de B.F.	<i>Infância, pesquisas e relatos orais</i>	2002
DELGADO, A.C.; MULLER, F.	<i>Sociologia da infância: pesquisas com crianças</i>	2005
SILVA, M. R.	<i>O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?</i>	2000
MARCHI, R. de C.	<i>Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não criança” no Brasil.</i>	2007

Fonte: Produção própria

Quadro 4 - Coletâneas que impulsionaram as discussões sobre a Sociologia da Infância

1. <i>Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças, organizada, em 2002, pelas pesquisadoras Ana Lúcia G. de Faria, Patrícia Dias Prado e Zeila de Brito F. Demartini.</i>
2. Uma revista, <i>Educação e Sociedade</i> , que lançou um dossiê intitulado “Sociologia da infância: pesquisas com crianças”

Fonte: Produção própria

Quadro 5 - Procedimentos teórico-metodológicos

Metodologias identificadas	TOTAL
Levantamento identificado	193
Foram selecionados referentes às pesquisas com crianças e lidos integralmente	38
Os que realmente se referiam a pesquisas com crianças	25
Estudo de caso – abordagem qualitativa e interpretativa	21
Abordagem teórico-metodológico, no campo da Sociologia da Infância	21
Trabalhos que indicam a necessidade de trazer as vozes das crianças	22
Registro fotográfico	18
Observação participante ou observação com participação. “Em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar; a observação é sempre com participação”	22
Desenhos das crianças	07
Referem-se aos processos de socialização, dando ênfase as relações sociais dos adultos com crianças e a proposição que prevalece, bem como das crianças entre pares	21

Fonte: Produção própria

Essas publicações demonstram como são recentes as pesquisas com crianças e, por sua vez, apresentam a necessidade urgente de uma Sociologia da Infância no país.

No Brasil temos um campo desenvolvido e legítimo de pesquisas em educação da infância e atualmente a sociologia da infância conta com alguns interlocutores brasileiros, que apresentaram algumas publicações na década de 1990. Ainda temos um longo caminho a trilhar no que se refere à consolidação da área da sociologia da infância no Brasil, o que Quinteiro (2000, 2002a, 2002b) já constatou em publicações recentes acerca da emergência de uma sociologia da infância no país. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Diante de tal panorama, essa abordagem de pesquisa em educação tem o intuito de valorizar as vozes das crianças, considerando, para isso, as diversas complexidades inerentes ao ser, independentemente da fase que esteja vivendo, seja ele um infante ou mesmo um adulto pleno em suas faculdades. A Sociologia da Infância caracteriza-se como um campo do conhecimento amplo e específico capaz de identificar pormenorizadamente as diversidades da condição humana, principalmente nos primeiros anos de vida.

O campo da sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de

socialização no campo da sociologia. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351).

As crianças percebem e vivenciam com autonomia o mundo a sua volta de forma específica. Sarmiento (2005) argumenta que a Sociologia da Infância entende a infância como objeto sociológico sobre dois aspectos: como categoria sociológica, a alteridade, ou a capacidade de me colocar no lugar do outro; e os grupos geracionais, onde uma geração não pode se sobrepor a outra. Cabe ainda destacar que:

[...] a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Considerar a “geração” e a “alteridade”, em Sarmiento (2005), é desvelar os jardins ocultos em que foram encerradas (pelas teorias tradicionais) as crianças. Teorias essas que desconsideram as crianças como atores sociais, que criam culturas geradoras do processo do conhecimento, que atuam no meio ambiente ativamente com a sua percepção cognitiva.

Esse conceito de criança como um lugar vazio pronto a recolher todas as informações e instruções, no entanto, deu-se com o discurso de teorias sociológicas perpetuadas durante décadas; discursos esses que legitimaram as crianças como seres passivos, num meio onde toda projeção voltava-se para o adulto. Nessa concepção, somente o ser emancipado detinha o conhecimento necessário para sua vivência em sociedade, conseqüentemente, essas crianças eram vistas como associas e em desenvolvimento, e os adultos, por sua vez, maduros e socialmente preparados para o convívio em comunidade; possuidores, portanto, dos meios necessários para conduzir a criança rumo a um futuro brilhante e próspero. A esse respeito, observa Corsaro (2011, p. 18): “[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão.”

Nesse cenário sociológico, as crianças ocupam uma posição de anomia porque apenas são levadas em consideração as prioridades das famílias e da sociedade. "As crianças, mais do

que ignoradas, têm sido marginalizadas e 'menorizadas' pelo discurso sociológico.” (QVORTUP, 1995 apud SARMENTO, 2009, p. 20).

Vale ressaltar que o pensamento sociológico foi concebido ao longo dos tempos por grande parte dos pensadores da sociologia. Os conceitos ora elaborados pelo discurso da sociologia tradicional corroboraram para a socialização infantil ao conceber a criança como ser secundário dentro da estrutura social, por meio de um processo no qual as crianças e a infância deveriam se adaptar e internalizar a sociedade.

2.4 Breve retomada de modelos sociológicos da infância

Vemos que ainda hoje prevalece a visão de criança como um receptáculo em que os adultos introduzem seus ensinamentos e, passivamente, a criança, como ser insipiente, aceita. Seria oportuno lembrar os modelos estabelecidos e propostos pela sociologia ao longo dos tempos e que corroboraram com práticas educativas questionáveis como o uso da palmatória¹³, quais sejam o modelo determinista e o modelo construtivista.

No modelo determinista, a criança é vista como ser humano pronto a receber treinamento e tratamento cuidadoso. Dentro do modelo determinista surgem duas abordagens: a funcionalista e a reprodutivista. Segundo Corsaro (2011, p. 20), “[...] os funcionalistas preocupavam-se pouco com o porquê e com o como as crianças se tornam integradas à sociedade.” Esse modelo predominou nas décadas de 1950 e 1960 e tinha como alvo o futuro da criança, apesar de considerá-la uma ameaça à sociedade até que viesse a ser moldada e completamente formada.

A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um future being, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. (SIROTA, 2001, p. 9).

Em outras palavras, era preciso formá-la, criá-la, produzi-la, dar forma e contornos do modo que a sociedade lhe impunha, para que essa criança se adaptasse aos moldes, costumes e

¹³Em "Conto de escola", publicado em 1896, Machado de Assis narra as peripécias de um menino em sua conflitante relação com a escola primária, cuja frequência era constantemente burlada por “gazeteiros” como ele, em favor dos atrativos da infância: brincadeiras de rua e passeios sem rumo pela cidade do Rio de Janeiro. A narrativa nos remete ao tempo em que as escolas primárias, separadas conforme o sexo dos alunos, funcionavam geralmente no âmbito dos espaços domésticos, nas próprias residências dos mestres. Eram denominadas “casas de escola” e conhecidas pelos nomes dos professores e professoras que as administravam. A memória coletiva nos traz imagens de professores severos e prestigiados, envergando casaca preta, chapéu e bengala, e sempre municiados com a “santa luzia” – ou seja, a palmatória –, instrumento dos mais persuasivos para que seus discípulos aprendessem rápido, “de cor e salteado”, o bê-á-bá e a tabuada. (SCHUELER, 2007, p. 1)

ditames da sociedade. Após a decadência do modelo funcionalista, cria-se mecanismo para desigualdade social.

A abordagem reprodutivista vem com a proposta de focalizar a desigualdade social e fortalecer o tratamento diferenciado dos indivíduos nas instituições sociais. Para essa abordagem, a criança que deveria ser assistida e beneficiada era aquela cujos pais possuíam poder aquisitivo considerável e com maior acesso aos recursos culturais. Essas crianças recebiam educação de qualidade (CORSARO, 2011).

O que se verifica é que tanto a abordagem funcionalista como a reprodutivista contribuíram para uma prática sociológica de distanciamento entre a criança e o adulto, já que tais modelos intensificaram a desvalorização do ser social que a criança é. A esse respeito, o sociólogo Parsons defendia a ideia de que se deveria preparar a criança para emoldurar e colaborar com a ordem e o equilíbrio da sociedade, pois a mesma constituía uma ameaça à sociedade. “O ingresso da criança nesse sistema é problemático porque, embora tenha potencial para ser útil ao seu funcionamento contínuo, ela também é uma ameaça até que seja socializada”. (CORSARO, 2011, p. 20).

Está claro que “alguns desses teóricos sociais subestimaram a importância das atividades infantis, que consideravam irrelevantes ou não funcionais” (CORSARO, 2011, p. 21), desconsiderando o ser social pleno (criança) e ativo, ignorando suas potencialidades, sua criatividade e capacidade.

Em decorrência da decadência dessas teorias, entra em cena o modelo construtivista cuja concepção de criança ativa substitui a concepção de criança como ser passivo. Esse modelo, no entanto, tem suas limitações já que torna a criança solitária mesmo com a presença de outros figurantes em cena (pais, colegas, professoras). Assim, o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Outro equívoco diz respeito à preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento ou o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta (CORSARO, 2011).

Esse modelo desconsidera o mundo presente da criança e a cultura que ela produz sobre ele. No modelo construtivista, no qual as teorias encontram espaço nas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, podemos destacar dois psicólogos que contribuíram para a compreensão da criança: Jean Piaget e Vygotsky (CORSARO, 2011).

A teoria proposta por Piaget fundamenta alguns aspectos importantes da Sociologia da Infância, pois ressalta a percepção e organização de mundo que as crianças fazem

propriamente diferente dos adultos. As perspectivas de um adulto sobre o mundo que o rodeia é diferente do ponto de vista da criança.

Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais. Piaget é bem conhecido por haver afirmado que o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos. A noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos. (CORSARO, 2011, p. 23).

Vygotsky, por sua vez, aponta o reconhecimento da criança e infância, valorizando seu desenvolvimento social e cultural, com destaque para o papel ativo da criança no desenvolvimento humano, suas relações coletivas, a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo. De acordo com ele, os processos se dão no nível social e no nível individual.

Em Sarmiento (2009), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Mais atento aos contextos sociais e às suas fraturas e fontes de estratificação, Vygotsky (1979) enfatiza o papel das crianças na aquisição da sua cultura social de pertença, através da internalização dos valores sociais e do desenvolvimento das capacidades linguística, com incorporação dos elementos simbólicos plasmados na linguagem. (SARMENTO, 2009, p. 29).

Os modelos ora apresentados, mesmo com todos os impasses que se apresentam em relação a essas teorias, ainda se mantêm como referência para a educação das crianças pequenas.

Vale ressaltar que a sociologia não deixou de considerar a inserção das crianças em suas teorias, entendendo que sofreram modificações e versões diferentes para aprimoramento da mesma. Como a visão que considera que somente no ambiente familiar a socialização da criança inicia, ou seja, é nela que a criança tem o primeiro contato com o mundo, portanto é de sua inteira responsabilidade moldá-la e guiá-la a fim de torná-la um membro totalmente funcional e por fim internalizar a sociedade.

O ser humano independentemente de sua faixa etária é um ser que está em constante formação e transformação. No entanto, ao analisar as crianças frente ao adulto, associa-se que só a criança está no estado de formação. A criança tem que ser vista numa conflituosa e competitiva ordem social diferente.

2.5 Emerge uma nova Sociologia de Infância: a voz da criança na educação

O processo de socialização mudou na contemporaneidade¹⁴ e a Sociologia da Infância passou a considerar a criança como ator social que experimenta, cria sobre o mundo, interage, modifica culturas. Como sujeitos ativos elas criam suas culturas, portanto, a opinião delas precisa ser considerada nas investigações orientadas pelos adultos. A criança "[...] é crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca." (FINCO, 2011, p. 160).

Pensar nessa nova concepção de Sociologia da Infância é compreender a criança como criadora, como ser social que mais aprecia o momento histórico em que está inserida. Com a decadência das concepções outrora vigentes, criança e infância surgem como protagonistas que falam, pensam, criam e atuam vigorosamente no tempo presente.

Sabe-se que o sujeito constrói sua identidade nas múltiplas negociações relacionais com os próximos e nessa negociação o ser social se constrói. Para Delgado e Müller (2005), essas concepções de socialização remetem ao fato de que socialização é um trabalho do ator socializado, esse por sua vez experimenta o mundo social. Essa nova concepção de sociologia aparece desbancando os modelos tradicionais, para dar lugar ao modelo interativo, conceito que tem como eixo os estudos com, e não sobre, as crianças, defendido por Corsaro (1997, 2003). Ainda segundo Delgado e Müller (2005),

[...] esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Entender a criança como ser social é romper com o conceito de infância, que considera a criança como ser inerte, carente, dependente e insignificante em várias situações de vida. Nas palavras de Belloni (2009, p. 121), "[...] a visão predominante sobre infância nas ciências humanas enfatiza principalmente a criança como ser em formação, incompleto, o futuro homem presente no homenzinho e suas capacidades de tornar-se adulto [...]." No entanto, essa ruptura precisa ser uma tomada de decisão, na compreensão e apropriação de que esse pensamento é ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado (SARMENTO, 2005).

¹⁴ "Quando guri, eu tinha de me calar, à mesa:/ só as pessoas grandes falavam./ Agora, depois de adulto,/ tenho de ficar calado para as crianças falarem." (Mário Quintana). Os versos de Quintana mostram como eram as relações familiares em sua época e como isso mudou com o passar do tempo.

As crianças são atores sociais e estão presentes no mundo dos adultos interagindo, criando culturas, negociando, compartilhando, embora a cultura adultocêntrica prevaleça¹⁵. A cultura estabelecida na sociedade se insere na questão da criação e como venha ser futuro da criança, sem perceber que é no presente que suas necessidades precisam ser atendidas e respeitadas, pois esse ser, apesar de pequeno na estatura, possui sentimentos, emoções, prazeres, sonhos. A etimologia de criança contribui para a permanência desse modelo de criança, sua definição se projeta nela um ser dependente, sem autonomia de criar cultura e modificar o mundo em que ela está inserida.

São paradigmas que corroboram para o entendimento de que a infância é geração presente e futura, de igual maneira o adulto e professor de hoje educa a criança com referências de sua geração passada, negando-se a olhar a evolução tecnológica e conceitual que as crianças de hoje vivenciam.

Segundo Corsaro (2011, p. 18), “[...] raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos.” A pretensão do futuro promissor está incutida na mente das pessoas, no meio social, nas famílias e até na prática pedagógica, chegando-se ao ponto de desconsiderar as verdadeiras necessidades do momento atual dessas crianças. A socialização era pensada sobre a influência do adulto sobre o mais jovem, sobre o controle de uma geração sobre a outra, o que na realidade não é uma verdade absoluta, pois carrega em si elementos relativizados, pois despreza a constituição de um ser completo e pleno. A criança, apenas está situada em determinada condição temporal, mas processa os elementos para compreensão do meio em que vive, produzindo sua própria cultura interior para entendimento do meio social.

2.6 Novos olhares para Educação Infantil: o uso de narrativas com crianças

Ainda é comum a imagem estigmatizada da criança na Educação Infantil. Segundo Kramer (1999, p. 2), para que a Educação Infantil possa “[...] desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura.” Permitir ouvir a voz da criança é uma metodologia da Sociologia da Infância que colabora para desfazer essa maneira de encarar as crianças, mesmo porque elas têm vozes, porém não são escutadas, e por fim acabam sendo

¹⁵As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos são percebidas como estando em vias de o ser por efeito da ação adulta sobre as novas gerações (SARMENTO, 2009, p. 20).

"marginalizadas em função das suas posições submissas na sociedade e das concepções teóricas da infância e da socialização." (FINCO, 2011, p. 163).

Pensar nesse momento histórico e nas crianças é pensar no sujeito que deixa suas marcas na história, através dos desenhos, da escrita, da fala. Tais registros são marcas constituídas cotidianamente e a narrativa não fica de fora dessas prerrogativas, pois a mesma assinala o momento histórico em que o sujeito está inserido.

Segundo Dominicé (2008, p. 35), "[...] a narrativa acontece em dado momento da história e em um entorno cultural específico", portanto, registrar e evidenciar a narrativa infantil, é valorizar e incentivar a inteligência da criança. Os desenhos, as brincadeiras, os relatos orais produzidos pelas crianças são retratos de suas emoções, seus pensamentos, sua criatividade e capacidade, configurando seu momento histórico. Nesse sentido,

[...] essas crianças brincam com o instituído, desdizem as palavras com as quais se reveste o discurso hegemônico; criam novas dobras e inventam distintas janelas por onde se possam ver outros possíveis caminhos. (SAMPAIO et al, 2011, p. 158).

A criança dialoga com sua realidade e com o seu pensar com um jeito muito próprio e singular de ver o mundo que a rodeia, inventando brechas nas janelas da vida e constituindo novos caminhos. De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, "[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio." (BRASIL, 1998a, p. 21).

Considerar as vozes das crianças é uma forma diferente de se fazer ciência que traz consigo aspectos relevantes na forma de refletir e perceber as experiências das crianças. Pode-se dizer que esse é um desafio que tem marcado os métodos de investigar a categoria geracional da infância. Segundo Finco (2011),

[...] o grande desafio está em compreender que, como categoria social específica, as crianças atuam a partir de suas próprias especificidades, a partir de sua visão de mundo, no impacto que produzem suas primeiras experiências, na relação com os adultos, às vezes protetoras, fonte de satisfação, mas também de frustração. (FINCO, 2011, p. 167).

A partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos, podemos descobrir, apreender e analisar o mundo social das crianças e também o modo como se relacionam com o contexto no qual estão inseridas. Desse modo, "[...] interagir, analisar e contextualizar historicamente as falas captadas das crianças é ultrapassar as aparências do fenômeno, é aproximar-se da sua essência." (MARTINS FILHO, 2011, p. 95).

Os métodos de recolha de instrumentos de pesquisa estão em construção nesse novo enfoque de perceber as crianças. Alguns pesquisadores recorrem ao método etnográfico, pois ele permite uma abordagem interpretativa de compreender o ponto de vista das crianças. “De forma geral, os levantamentos sobre as pesquisas da infância nas ciências sociais revelam limitações das metodologias interpretativas com foco no ponto de vista da participação da criança.” (DELGADO, 2011, p. 195).

É inquestionável, portanto, a importância de se enfrentar as “[...] polêmicas que geram controvérsias ao novo respeito às crianças rumo a sua participação na ênfase de metodologias de pesquisas que recolham diretamente suas vozes.” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2009, p. 4). Para esses autores, é urgente que se construa uma epistemologia paradigmática que possa vir a sustentar uma concepção legítima de um grupo geracional com menos poder na sociedade: a infância. “A escuta das crianças e a inclusão das suas diferentes linguagens e pontos de vista nas pesquisas configura-se como uma importante mudança paradigmática do campo.” (DELGADO, 2011, p. 201). Essa, por sua vez, irá transgredir as tradições em pesquisas para estabelecer uma prática alternativa com e sobre crianças.

Escutar as vozes das crianças requer ouvido refinado e a percepção de que a condição humana transpõe requisitos limitados à definição etária, o que não é uma tarefa fácil, pois o adulto não foi ensinado a ouvir desse modo durante décadas. Falar da criança é o conceito habitual mais prático e com referências diversas. Para se falar com a criança, é preciso desfazer de conceitos humanos interiorizados, petrificados, numa atitude que requer deixar a arrogância e a soberba de adulto de lado, algo que as pessoas geralmente não costumam pensar, pois só o imaginar demanda o fim da vaidade adulta. Como apontam Martins Filho e Barbosa (2009, p. 4), “[...] carecemos de despirmo-nos do estatuto de adulto – no sentido de vestirmos outras roupas – para se conhecer as crianças, suas vidas, suas culturas, seus universos!”

Existe um vale construído há muito tempo separando criança e adulto, transpor essa barreira é como renascer depois de uma morte dolorosa. Além disso, desfazer conceitos é como quebrar os ossos e juntas do corpo humano, não é um processo fácil e muitos se negam por conta de que o lugar em que está é confortável. “O trabalho de desconstrução da naturalização dos conceitos de criança e de infância implica questionar a sua relação com os adultos, buscando compreender a ordem que constrange as suas vivências.” (FINCO, 2011, p. 161).

Estar ao lado ou na mesma posição na relação de poder não é confortável, relação essa de adulto e criança, mesmo porque estar acima do outro numa condição que impõe a

submissão pela superioridade física e da manutenção dos meios de subsistência, permite ao adulto a utilização de recursos coercitivos a fim de que sua vontade prevaleça. Suprimir a voz da criança pelo direcionamento, questionamento e dando ordens, produz no adulto a sensação de dever cumprido. Martins Filho e Barbosa (2009) destacam que a relação entre adultos e crianças não pode seguir um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação. O enfrentamento dessas novas situações serão conflitos que o adulto terá que enfrentar a fim de superar essa prática desumana cometida com nossas crianças, pois historicamente nunca foram observadas, escutadas, consultadas e muito menos consideradas. Segundo Martins Filho (2011),

[...] é preciso envidar esforços, explicitando os limites e descobrindo as possibilidades para estabelecer uma comunicação fértil com as crianças pequenas, principalmente no intuito de inventar, criar e estabelecer outras formas de comunicação com elas, o que coincidirá com a criação de outros procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa. (MARTINS FILHO, 2011, p. 95).

Martins Filho e Barbosa (2010) arrazoam em favor da ideia de que ao defender o conceito de escuta da criança, o adulto precisa ter uma lente de aumento, que possibilitará o rompimento de poder construído ao longo da história da humanidade.

O reverso que apontamos é o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atenta e sensível em um diálogo coletivo. Falamos da necessidade de olhar as crianças com uma “lente de aumento”, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. A lente de aumento nos possibilitará ultrapassar o muro que isola a criança do adulto, muro firme que tem bases sólidas, pois foi construído ao longo da história da humanidade. Mas, que mesmo assim, pode ser rompido. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 4).

No assunto em questão, esse campo do conhecimento é recente e com inúmeras dificuldades, porém é tempo de observarmos as crianças e rompermos com esse muro construído ao longo do tempo, pois elas são a parte da humanidade que mais consegue viver e relatar intensamente seus sentimentos e emoções, o que ocorre já nos primeiros gestos e rabiscos. Desse modo, compreender a criança e a infância significará avanços de grandes proporções para o progresso e crescimento de todas as relações humanas e certamente permitirá que o convívio social tenha um crescimento harmônico e democrático para os diferentes seres humanos inseridos na sociedade. Vale ressaltar, entretanto, que

[...] reconhecer a capacidade das crianças pequenas de construir culturas na diversidade etária representa a criação de um conceito de infância, que começa a ser pensado e traduz inovação do tema, dentro de uma escassa bibliografia e de inúmeras dificuldades, seja na busca por compreender o

desenvolvimento como fenômeno da cultura, seja na negação da condição hierarquizada, cronológica e “etapista” da construção dos sujeitos, pois **as crianças e adultos ocupam lugares ativos na história** (PRADO, 2011, p. 115, grifos nossos).

Com a compreensão de criança geradora do processo construtor de ideia e opinião, o adulto romperá com a marca colocada sobre a criança, entenderá que a mesma é capaz de se relacionar sem intervenções externas em todas as dimensões da estrutura social, contribuindo como protagonista de sua própria história e no percurso das fases vindouras se constituirá de forma plena e íntegra pelo ser que ela é em si mesma, cabendo ao adulto respeitá-la como construtora de seu mundo social. Segundo Martins Filho e Prado (2011, p. 4), “[...] atualmente descobrimos o quanto é importante os adultos observarem sensivelmente o que as crianças estão fazendo e o modo como conhecem, reproduzem e transformam o mundo.”

2.7 Trajetórias metodológicas

De natureza qualitativa e fundamentada no método autobiográfico, a presente investigação procurou compreender e valorizar a subjetividade da criança. De acordo com Souza (2008, p. 86), “a utilização das histórias de vida e das narrativas na pesquisa-formação em educação vincula-se ao contexto das transformações dos métodos e procedimentos de pesquisa associados à abordagem qualitativa nas ciências humanas.” Nessa perspectiva, considerar as vozes das crianças permite que as mesmas narrem e participem como protagonistas de seus sentimentos, de seus pensares e, sobretudo, como sujeitos da construção dessa investigação de natureza científica.

Embarcar uma pesquisa nos relatos orais das crianças e nos registros desses relatos, seja por meio de desenhos, fotos ou filmagens permite ao pesquisador uma visualização plena do conjunto pesquisado e uma compreensão maior da realidade sem interferir nela.

Essa etapa de nossa investigação desenvolveu-se em uma escola da rede pública municipal de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, e teve como objeto de análise as narrativas produzidas por crianças de 3 (três) para 4 (quatro) anos. Os temas escolhidos para o trabalho em sala de atividade foram pautados pelas orientações presentes no *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS*, privilegiando o eixo temático Diversidade. O documento enfatiza a importância de se trabalhar com questões étnicas, culturais, éticas, de família (CAMPO GRANDE, 2008). Nossa intenção foi a de despertar na criança o respeito à diversidade, explicitando que ser diferente é uma qualidade humana e, portanto, deve ser respeitada.

Como nossa análise é pautada na Sociologia da Infância, tais conteúdos, a nosso ver, são pertinentes com a pesquisa referida, mesmo porque todas essas implicações que remetem ao teor selecionado estão inseridas no contexto social e familiar das crianças em geral.

Iniciamos o desenvolvimento das temáticas com os diferentes tipos de família, trabalhando também com a noção de etnia (indígena e negra) e, por fim, com pessoas com necessidades especiais, valorizando o direito à inclusão. Nossa expectativa era a de que a criança se sentisse à vontade para fazer os seus relatos sobre a prática docente, pois o conteúdo estava inserido no seu dia a dia familiar, escolar, cultural e social.

2.7.1 Participantes da pesquisa

Foi escolhida como sujeito desta pesquisa uma turma com 19 crianças entre 3 e 4 anos cuja docente é a pesquisadora deste trabalho. Vale dizer que muitas crianças se negavam a participar da pesquisa, algumas delas falavam claramente que não queriam participar; em outras situações, essa resistência era percebida nas expressões e gestos desses crianças.

A recolha de dados teve a contribuição de uma estagiária, acadêmica do 3º ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como sua pesquisa também se fundamentava nas contribuições da Sociologia da Infância, ela acompanhou as atividades, entrevistou as crianças, filmou e tirou fotos durante todo o processo.

Para desenvolver as propostas das temáticas já citadas, reservamos um dia na semana (quarta-feira) para planejamento das atividades. Reflexões, análises e mudanças na recolha de dados foram feitas juntamente com a orientadora e estagiária. O desenvolvimento do projeto e a recolha dos dados foram feitos em três meses, de setembro a novembro de 2013.

Outros participantes convidados foram professoras de diferentes escolas municipais de Campo Grande/MS e uma coordenadora da Educação Infantil, que já atuou como professora na Educação Infantil. Feito pessoal e individualmente, o primeiro contato com essas professoras consistiu de um breve recorte sobre o projeto e sobre a contribuição delas para pesquisa. Posteriormente, enviamos e-mail com alguns pontos norteadores para a narração e todas retornaram o contado redigindo suas histórias. Entramos em contato com dois professores (homens), porém, os dois se negaram a participar.

Durante o processo da pesquisa atuava como professora do Pré I na Educação Infantil. Naquele momento surgiu a necessidade de abordar temas específicos com a turma. Os tópicos escolhidos foram família, etnia/raça e educação especial. A escolha não foi aleatória ou somente pela necessidade momentânea. Essas questões são tópicos que norteiam o trabalho na Educação Infantil e estão postas no *Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede*

Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, que, dentre outros, determina o trabalho com o tópico diversidade, com o objetivo de:

- Compreender e respeitar a heterogeneidade que caracteriza nossa sociedade;
- Reconhecer e valorizar a diversidade dos grupos sociais em relação à etnia e à cultura;
- Conhecer e considerar o valor de cada expressão de cultura humana particular e das interrelações entre as culturas;
- Ter atitudes de respeito e valorização das diferenças etnorraciais e culturais da nossa sociedade.
- Reconhecer e valorizar sua identidade pessoal e familiar. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 77-79).

A escolha pelo tema deu-se porque, em certos momentos, percebia-se que as crianças apresentavam comportamentos espantosos diante das diferenças dos colegas da escola, algumas dessas crianças demonstravam preconceito diante dessas diferenças.

Fatalmente, quando somos desafiados a organizar um trabalho pedagógico na escola, principalmente na Educação Infantil, essas visões cristalizadas acabam orientando o nosso fazer e desencadeando atividades, projetos, relações e comportamentos permeados por preconceitos e distorções. (BRASIL, 2014b, p. 17).

Visões cristalizadas e preconceitos estão presentes na Educação Infantil como em qualquer outra etapa escolar, fazendo com que o professor desenvolva um trabalho pedagógico específico para discutir e trabalhar tais temas. Outro fato digno de nota é que muitas de nossas crianças estavam frequentando o espaço educativo pela primeira vez; muitas delas não haviam convivido com crianças com necessidades especiais, apresentando medo, receio e curiosidade ao encontrá-las nos corredores da instituição.

Diante dessa situação, achamos por bem desenvolvermos um projeto com o objetivo de promover entre os pequenos a compreensão e o respeito às particularidades e peculiaridades do outro, despertando neles a consciência de que essas características individuais é que tornam cada pessoa especial e única. Assim, nossas ações caminharam no sentido de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade que se comprometessem “[...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, etnorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (BRASIL, 2010b, p. 17).

Desenvolvemos também um trabalho com o conceito de família, pois observávamos, nas crianças, comportamentos indesejados que, na verdade, eram reflexo da vida em família dessas crianças. Não eram raros os casos de crianças vindas de famílias sem qualquer

estrutura (financeira, emocional) e/ou desfeitas. Essa desestrutura familiar repercutia no desempenho da criança em sala, gerando agressividade, isolamento, rebeldia, timidez, entre outros.

Isso motivou uma busca por uma maior compreensão dos diversos tipos de famílias que compõem a sociedade, para que pudéssemos desenvolver, entre os pequenos, a importância da família no desenvolvimento de todas as pessoas, procurando, com isso, nos afastarmos da "imagem de família idealizada, hegemônica, [e] valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária." (BRASIL, 2012c, p. 17). Nessa perspectiva, compreendemos que é papel do professor assumir a responsabilidade "[...] de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias." (BRASIL, 2010b, p. 17).

Quanto a se trabalhar com a noção de etnia, a escolha se deu pelo fato de termos em sala duas crianças indígenas, e por compreendermos que, assim como as etnias surgem, elas tendem a desaparecer, caso não sejam respeitadas, preservadas na sociedade. Tratar a temática com dois protagonistas (crianças indígenas) presentes na sala, tornava a situação autêntica e propícia a despertar o interesse pela valorização da etnia indígena. Particularmente, consideramos que termos, entre nossas crianças, crianças indígenas é uma feliz eventualidade, que dificilmente acontece na vida de um professor da Educação Infantil, e não poderíamos deixar passar uma oportunidade riquíssima dessa de "proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo." (BRASIL, 2010b, p. 23).

O tema raça foi abordado por se compreender que a escola é um espaço que deve acolher e promover "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010b, p. 21), mesmo porque tenho a pele negra e grande parte da turma tinha alguma característica estética da raça negra.

Diante de tais necessidades, solicitou-se a ajuda de uma professora que trabalhava, na escola, com crianças com necessidades especiais, pois acreditamos que "se essas tarefas forem realizadas coletivamente e de modo colaborativo, tornam-se menos pesadas e transformam-se em oportunidades de auto formação docente." (BRASIL, 2014b, p. 28-29). Com essa intenção, elaboramos um projeto com a finalidade de desenvolver nas crianças atitudes de identificação, valorização e respeito às diferenças que existem no ambiente escolar e na sociedade.

Para introduzirmos a questão dos diferentes tipos de família, iniciamos com a leitura de *O livro da família*, de Todd Arr (2006), que traz uma variedade de famílias, algumas delas parecidas; outras, diferentes. Para as atividades relacionadas ao livro, foram pesquisadas revistas com figuras de pessoas que se pareciam com os membros da família das crianças. Foi mostrado também um vídeo, “Família amigos: meus irmãos voadores”, que faz menção à criança que é adotada. Realizamos ainda a leitura do livro *A história do quadrado*, de Alexandra Prasinós Bernal, e solicitamos a cada criança que desenhasse sua família usando as formas geométricas para representar os diferentes tipos de famílias. Ao término do projeto, os pequenos trouxeram fotos e apresentaram suas famílias aos colegas em uma roda de conversa. Colocamos as fotos em um mural de fotos e, para dinamizar a conversa, chamei individualmente algumas crianças para pegarem uma foto de outro colega e identificar de quem era a família que estava na foto; logo após, ele devolvia ao seu devido dono, esse por sua vez mostravam aos colegas a foto de sua família, relataram nomes, quantidades de pessoas; bichos de estimação; as características físicas dos membros da família.

O trabalho com o tópico Etnia teve início com o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, e sua versão em vídeo¹⁶. Foram oferecidos como atividade, jogos de quebra-cabeça e um jogo com imagens referentes ao livro e também papel cartão retangular para que as crianças fizessem um desenho livre de jardim com tinta guache e pincel.

Para enfatizar a cor negra, escolhemos o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Como proposta de atividade, as crianças pintaram de preto com tinta guache o coelho branco, representando quando entrou na lata de tinta; também pintaram rolinhos de papel higiênico para fazer o corpo da menina bonita, e cada um fez o rosto dela. Finalizamos com uma roda de conversa sobre o tema.

Para apresentarmos a etnia indígena, levamos a turma à sala de informática para assistirem a alguns filmes com duração entre 3min e 6min¹⁷. Foram utilizados como atividade, quebra-cabeças com imagem de índio, música e roda de conversa.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=28G4v-6hk9c>>.

¹⁷ Os filmes foram: *Turma da Mônica aventura no tempo*: o filme. Parte 6, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MIghHTbJxXY>>; *Pajerama*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0>>; *Crianças Indígenas*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LhoqSfFzz4Y>>; *Índio do Brasil* - David Assayag (Música Indígena Brasileira), disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=trJCzSL6gPs>>.

Por fim, apresentamos o tópico Educação Especial, trabalhando com filmes¹⁸ que abordavam essa temática, ou que traziam crianças portadoras de necessidades especiais, e também indagando as crianças se sabiam por que as crianças dos filmes utilizavam cadeira de rodas, bengala, óculos escuros, etc. Na roda de conversa, usamos as imagens dos filmes para enriquecer o diálogo com as crianças. Nessa conversa, pudemos observar que as crianças relacionavam tudo a algum tipo de doença e não às especificidades de cada um. Recorremos também à literatura, com o livro *Meus pés são a cadeira de rodas*, de Franz-Joseph Huainigg, obra essa que proporciona a reflexão da igualdade na diferença. Em seguida, espalhamos fotos das crianças especiais da escola sobre as mesas, pedindo às crianças que primeiro olhassem as fotos, depois escolhessem e colocassem no varal. No outro dia, juntamente com os participantes envolvidos no projeto, para encerrarmos nossas atividades, programamos uma festa com balões, pintura no rosto, bolo, cachorro-quente e refrigerante. Todas as crianças especiais das fotos vieram participar, foi um momento em que a turma reconheceu as crianças das fotos, recebendo-as com admiração, carinho e respeito.

¹⁸Filmes vistos: *Educação Inclusiva* - Maurício de Sousa e Turma da Mônica, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nisvNAzYjzU>>, Educação Inclusiva, que mostra imagens de todos os tipos de deficiências com a música “Vamos Construir”, de Sandy e Júnior, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=70EvnSfn0Tk>> A inclusão e a Educação Infantil, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=70EvnSfn0Tk>>

3 PRÁTICA DOCENTE PARTICIPATIVA: O QUE VIVEM E O QUE EXPRESSAM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para ressaltar a participação da criança em pesquisas é preciso envidar esforços na intenção de aprender e apreender com as crianças o jeito de ser criança, rever conceitos estabelecidos e retomar conceitos esquecidos, como já mencionado. Ao longo dos tempos, tanto a sociedade quanto as instituições religiosas e de ensino, desconsideraram a opinião das crianças, o que impossibilitou o direito da criança de participar ativamente do contexto social.

Os indicadores metodológicos na investigação com criança ainda constituem um campo em fase de construção. Métodos da antropologia e da sociologia na perspectiva de investigar a criança tem uma premissa em comum, o ponto de vista da criança. Os sociólogos baseiam-se na metodologia qualitativa e interpretativa, que permite observar a subjetividade do pesquisado e penetrar na realidade social, possibilitando descrever a complexidade de um caso concreto. Por sua vez, a antropologia baseia-se na metodologia etnográfica que, segundo Martins Filho (2011, p. 97), “[...] contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados.”

Com instrumentos específicos, sociologia e antropologia aproximam-se para criar um novo conceito de pesquisa com o olhar voltado para a criança no seio da escola: a pesquisa socioantropológica (DELALANDE, 2011; DELGADO, 2011). Segundo Delalande (2011, p. 67), “[...] a ruptura das barreiras teóricas e metodológicas encontra eco na evolução do olhar posto pelas nossas sociedades sobre a população infantil, o que parece permitir o nascimento de uma socioantropologia da infância.”

Para se investigar a criança, o adulto precisa retirar a roupagem construída durante toda sua trajetória de vida, despir o seu status de poder e sabedoria e inclinar-se ao status da criança, permitindo-se navegar em seu mundo fantástico. Para isso, no entanto, é necessário compreender as adequações plausíveis e metodológicas durante o processo investigativo, o que requer sensibilidade e flexibilidade no espaço de tempo que durar a investigação, visto que a criança é inusitada e espontânea, não segue, ao contrário do adulto, nenhum paradigma.

A criança é autêntica e espontânea, por isso requer que o pesquisador se utilize de uma diversidade de conceitos capazes de abarcar com mais precisão o objeto de estudo dentro de uma realidade mais ampla, tendo que ter a criatividade lado a lado com o planejado, pois nesses eventos podem surgir novos procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa.

É importante ressaltar que, tradicionalmente, as técnicas participativas utilizadas em pesquisas se restringiram à participação de adultos. A participação da criança como sujeito de pesquisa é prática recente. Introduzida nos anos 1980, chegou com o objetivo de ouvir as vozes das crianças, tendo em vista que “[...] sempre nos deparamos com a necessidade de prescrever formas, modelos e técnicas, enfatizando o “como fazer para as crianças” e nunca o “como fazer com as crianças” ou, ainda, o “como fazer das crianças.” (MARTINS FILHO, 2011, p. 94).

Não é novidade dizer que o investigador organiza uma agenda para desenvolver sua pesquisa, propondo-se a segui-la fielmente, pois “[...] ao escolhermos utilizar as técnicas de investigação que são mais fáceis de responder para os participantes, mais do que considerar apenas a agenda do investigador, a oportunidade de recolher informação de forma uniforme é confiscada.” (O’KANE, 2005, p. 164). As técnicas participativas, no entanto, têm suas limitações e quando se trata do mundo infantil, precisa-se ser flexível, pois estamos falando da criança como protagonista desse fazer, portanto elas devem sugerir como proceder à agenda. Cabe, então, ao adulto se organizar para o cumprimento dessa, levando em consideração a imprevisibilidade e espontaneidade da criança.

Para que a participação da criança seja ativa e produtiva, o pesquisador precisa encontrar formas e meios que quebrem a relação assimétrica que há entre adultos e crianças. Sem dúvida, esses são enfrentamentos desafiadores para o pesquisador que, por sua vez, necessita ampliar a criatividade na perspectiva de criar espaços que favoreçam os pequenos terem voz e serem ouvidos (O’KANE, 2005).

3.1 Quando a prática docente é participativa?

De acordo com o *DicionárioWeb2014*, o termo participativo pode ter os seguintes significados: "1. pessoa que participa de algo, que está sempre presente. 2. característica daquele que participa ativamente de alguma coisa." Como colocar isso em prática se estamos inseridos em uma sociedade individualista e egocêntrica?

Tornar a reviver ou implantar nos indivíduos envolvidos na educação, ou até mesmo na civilização, sentimentos propriamente ditos humanos, como compreensão, sensibilidade, autonomia, amor, cumplicidade, etc. são aspectos que permitem uma prática educativa participativa. Observemos o seguinte diálogo:

Alguém pergunta a Juliana:

— *Se você fosse a professora, você ia fazer o quê?*

— *Brincar, falar brincando, escrever.*

Nesse excerto de Juliana, estão claros os desejos e anseios de criança. Aceitar e pensar na criança como ser sensível e capaz corrobora para o desenvolvimento de princípios de uma prática docente participativa. A criança é uma pessoa e deve ser valorizada e respeitada como tal. O termo participativo contempla essa especificidade.

No âmbito escolar, vemos que a criança participa ativamente do cotidiano da escola, está sempre presente nas atividades, mas não participa, por exemplo, do planejamento. Para Minini (2012, p. 80), “[...] um processo de ensino e aprendizagem democrático requer que os crianças também participem, sobre quais procedimentos irão adotar, para alcançar os objetivos propostos.”

As crianças têm muito a oferecer na ação pedagógica. O olhar sensível diário torna a escuta do professor propensa à criatividade e singularidade da criança, mesmo porque, quando o professor se isola em sua prática, engessa-a, tornando a aula indigesta tanto para o aluno quanto para o professor.

Conforme Minini (2012, p. 79), “[...] o planejamento na educação tem que ser pensado de maneira profunda e não superficialmente.” Este, por sua vez, não pode ser somente uma bela escrita para apresentar aos superiores, sem consciência, que não respeite a condição socioeconômica na qual a escola está inserida, os anseios e dilemas das crianças. É preciso respeitar a realidade da escola e das crianças. O planejamento na Educação Infantil deve considerar sua clientela em todos os aspectos, seu ambiente físico, social e emocional.

Planejar junto com a criança, considerando seus anseios, torna o processo de aprendizagem mais significativo. As decisões tomadas em um planejamento devem ser fruto da participação de todos.

Na Educação Infantil, o olhar atento do professor é capaz de apreender e perceber o que as crianças estão buscando.

Quando os alunos tomam decisões desde pequenos, estão desenvolvendo a responsabilidade e, pode ter certeza, participarão mais das aulas, porque sentem suas ideias valorizadas, porque as ações são escutadas. Que possuem vez e voz, e que, o que estudam tem sentido na vida e isso colabora para que jamais esqueçam o conteúdo, pois a experiência foi significativa, adquirindo conhecimento de fato. (MININI, 2012, p. 80).

A assimilação dos conteúdos e do processo do conhecimento apresentado pelo professor em sala de atividade permite que as crianças, ao se perceberem como parte contribuinte, deixem de ser passivas, passando a participar ativamente do processo de aprendizagem.

3.2 Abrindo espaço para a efetiva participação infantil nas pesquisas

Escutar as experiências e os pontos de vista das crianças é um aspecto preponderante da participação infantil nas pesquisas, uma vez que essa participação ativa vem sendo objeto de interesse do campo das Ciências Humanas desde o final da década de 1980.

Como sendo separados e diferentes dos seus educadores adultos, interesse esse na linha do estabelecimento de um novo paradigma para o estudo da infância, que procura explorar as relações e culturas da infância das crianças como área de estudo de direito próprio. (O’KANE, 2005, p. 143).

Para O’Kane (2005), os investigadores encontram desafios quando se propõem a trabalhar com crianças, devido à disparidade de poder que há entre adulto e criança, por esse motivo, as vozes infantis foram muitas vezes marginalizadas. Desta forma, encontrar maneiras de quebrar essa desigualdade e, ao mesmo tempo, criar espaços que permitam às crianças terem voz e serem ouvidas são aspectos consideráveis e desafiadores no processo investigativo quando as crianças são consideradas participantes ativos.

A técnica investigativa que concerne espaço para o falar e o narrar, ou seja, que utiliza métodos participativos tem sido considerado pela academia com bons olhos quando se trata de adultos, mas quando se trata de abrir espaço para a fala das crianças, ainda existem resistências. Para Kramer (2009, p. 171), “[...] olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade.”

Deixar de exercer um “autoritarismo” sobre a criança, destruir conceitos estabelecidos, não é algo fácil de fazer. A visão que anteriormente eu tinha das crianças como seres passivos e submissos à autoridade do adulto não era diferente da compartilhada por grande parte da sociedade.

Durante a graduação, não tive a disciplina Sociologia da Infância em minha grade curricular. O primeiro contato com esse campo do conhecimento me trouxe sentimentos confusos. Começaram a fluir em minha mente pensamentos como: “[...] criança não tem muito o que pensar e sentir, muito menos o que expressar ou dizer.” Com as leituras e estudos em Sociologia da Infância, porém, passei a pensar diferente; deixando de considerar a criança como um ser impotente, dependente de cuidados e proteção, um ser alheio ao mundo em que está inserido. Era como se grande parte de suas vidas estivesse em minhas mãos, sendo que eu como adulta e professora, precisava dar conta disso com toda maestria.

Tamanho foi o meu constrangimento como professora quando percebi que observava a criança dessa forma desumana. A surpresa foi ainda maior ao compreender a visão de mundo

que os pequenos têm, como produzem cultura, como se relacionam com a vida e se constituem nela.

Sem a interferência de conceitos e preconceitos compreendi, com Kramer (2009, p. 171), que “[...] atuar com as crianças com este olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana.” Quando subvertemos a ordem aparentemente natural das coisas, as crianças não falam apenas de si de seu mundo infantil a partir de sua ótica, mas do seu contexto social e do mundo adulto (KRAMER, 2009).

A dinâmica de desconstruir ou ressignificar minha visão de criança também nos fez refletir sobre a prática e narrar sobre ela, projetando uma prática educativa coerente com as crianças. De acordo com Prado e Nogueira (2014), as narrativas de si

[...] possibilitam a compreensão da autoria dos sujeitos, podendo esta contribuição não indicar novas perspectivas de formação como também de investigação no âmbito do trabalho pedagógico dos profissionais da educação e das práticas de ensino e de aprendizagem junto às crianças [...]. (PRADO; NOGUEIRA, 2014, p. 99).

Ao narrarmos, colocamos para fora erros, debilidades, anseios, pontos fortes e fracos da nossa prática e, a partir deles, podemos entrar em um processo reflexivo que incidirá na contribuição de novos procedimentos da prática pedagógica. Assim na desconstrução de conceitos equivocados e na ressignificação, podemos relatar com mais propriedade sobre a abertura da participação infantil na pesquisa a que nos propusemos investigar.

Já na primeira filmagem com as crianças aqui analisadas, percebi que eu repetia a prática pedagógica que vivenciei, a prática do "monólogo", prática essa "[...] muito encontrada em rodas de conversas com crianças pequenas é aquela onde a professora ‘conversa’ com a classe como um todo, e na grande maioria das vezes faz perguntas que ela mesma responde.”(LEITE, 1995, p. 10). Dessa forma na roda de conversa com a turma, somente eu falava. As crianças tinham que ficar quietas, observando tudo o que eu tinha para lhes dizer. Tal postura de minha parte se encaixa nas seguintes observações de Smith, Bordini e Sperb (2009):

Entretanto, a disponibilidade dos educadores para conversar com as crianças pode diminuir, à medida que as atividades típicas da escolarização são introduzidas na rotina e priorizadas. Numa investigação sobre a interação verbal cotidiana de crianças entre 3 anos e meio e 4 anos e 2 meses com três diferentes educadoras, Dickinson (1991) observou que narrativas pessoais ou um discurso explicativo eram raramente oportunizados na rotina escolar. A maior parte das conversas abordava tópicos centrados no aqui agora [...]. A fala das educadoras focalizava principalmente as tarefas e o controle das crianças. Resultados semelhantes foram obtidos num estudo com uma turma

de crianças entre 4 e 5 anos [...] Constatou-se a precariedade da escuta e estimulação da expressão narrativa das crianças pelos educadores. Registrou-se também a priorização do contar (transmitir) histórias, do cumprimento de tarefas em detrimento do aproveitamento das interações para desenvolver a linguagem e a compreensão das situações, e do “ditar regras,” ao invés de permitir que a criança argumente e justifique seu comportamento. (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009, p. 182).

O velho modelo vestido de roupagem nova estava entranhado na minha prática pedagógica de tal maneira que me vi cumprindo o que determina o *Referencial Curricular para Educação Infantil*, no capítulo "Linguagem oral e escrita", que tem como um dos tópicos a roda de conversa. Quem adentrasse na minha sala naquele momento me aplaudiria, por ver com que desenvoltura cumpria as regras estabelecidas para Educação Infantil, mas o monólogo que eu propunha às crianças era rotinizado e domesticador, como aponta Ryckebusch (2011):

Desconsiderar a posição da criança como sujeito da linguagem no fluxo das interações verbais em contexto de “Roda de Conversa” significa a monologização do discurso. Em outras palavras, implica uma imposição do sentido da professora na produção de significados no grupo. Ao não ser reconhecida como sujeito da linguagem, a criança acaba por silenciar-se, à medida que adere aos sentidos postos pela professora no curso das interações. Nesse contexto, a roda pode se tornar um mero dispositivo pedagógico rotinizado e com fim em si mesmo. Numa crítica mais contundente: promotora da educação domesticadora. (RYCKEBUSCH, 2011, p. 55).

Como as crianças poderiam ter participação ativa na pesquisa com um modelo como esse? Graças às perguntas e análises feitas durante o processo de orientação, mudei minha prática e tomei uma postura de ação exotópica.

Kramer (2009) nos lembra que

[...] o conhecimento do outro exige exotopia. Esta é a decorrência do meu inacabamento. Observo, interpreto, escrevo, sinto, fotografo, filmo ou falo sobre o outro a partir de um determinado lugar em que, como pesquisadora, posso ver e ouvir. O lugar de onde falo de onde vejo ou escuto determina aquilo que aprendo e compreendo do outro. (KRAMER, 2009, p. 173).

Do lugar de onde falo e do apreender do outro posso rever o processo investigativo com a participação das crianças. O percurso investigativo por sua vez não pode ser uma técnica ou método mecânico, precisa estar imbuído de diálogos, ação, análise e mudança, partilha de informação e reflexão, só assim a técnica participativa será bem sucedida (O’KANE, 2005).

3.3 E as vozes das crianças?

Trazer à tona as vozes das crianças é dimensionar o olhar dos pequenos sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Diante de tal panorama, apresentar contribuição teórica e metodológica para a análise da prática educativa dos professores da Educação Infantil foi a intenção da presente pesquisa.

Buscar a Sociologia da Infância como forma de compreender o contexto a ser investigado, vem ao encontro da necessidade atual da sociedade em que as crianças estão inseridas, pois é uma maneira de tentar romper com a visão de criança como uma tábua rasa, uma miniatura do adulto, como um ser pequeno dotado de ingenuidade e necessidades que só o adulto sabe quais são e que poderá supri-las.

Nesta abordagem a criança é considerada como coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura, tendo seus desejos e opiniões valorizados, e não como receptora passiva. Ouvir a criança é ter sensibilidade de observar sua voz que, frequentemente silenciada, ganha timbre nas metáforas, traduzindo seus sentimentos, emoções, carinho, desejos e frustrações vistas nos gestos, nas falas, nos olhares, no caminhar, no discutir, no brincar e no agir. Enfim, é conceber a criança, como um sujeito histórico e de direitos que, nas "[...] interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (BRASIL, 2010b, p. 12).

No entanto, é comum observarmos na sociedade uma visão de criança como sendo uma pessoa em que os atributos intelectuais ainda não foram moldados conforme os padrões de um adulto. Segundo Corsaro (2011, p. 18), “[...] raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos.”

As crianças agem conforme o seu tempo. Visões arcaicas, que não acompanham e nem observam essas mudanças, não contribuem em nada para formação e transformação das crianças. Nessa perspectiva, justifica-se evidenciar os aspectos preponderantes da prática pedagógica da Educação Infantil a partir do olhar das crianças. Nas palavras de Serres (2013),

[...] Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados.

Não têm mais a mesma cabeça.

Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de

aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias.

Não habitam mais o mesmo espaço.

Sem que nós déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970. (SERRES, 2013, p. 19-20).

É como traduzir para minha linguagem o modo diferente da criança se ver e se inserir na sociedade, no contexto da Educação Infantil, “[...] as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 16).

Mediante esse cenário e na condição de professora da Educação Infantil, propus-me a investigar a prática docente, a partir do olhar das crianças, respeitando-as como seres sociais e históricos que pertencem a uma sociedade, levando suas opiniões em consideração e, sobretudo dando vozes àqueles que durante muito tempo foram silenciados.

Nos relatos a seguir, conheceremos um pouco do mundo infantil a partir do que pensam e expressam as crianças sobre o que conhecem e vivenciam no ambiente da Educação Infantil.

3.4 A prô que recortou!



As primeiras entrevistas com as crianças foram feitas a partir do conteúdo planejado e focalizaram os diferentes tipos de família. Como atividade referente ao tema proposto, pedi às crianças que pesquisassem, em revistas, pessoas que se parecessem com membros de suas famílias e que morassem em suas casas. Primeiro, pesquisei integrantes de minha família, recortei e coleí na atividade, para que servisse como modelo. Após, expliquei passo a passo como deveriam fazer, instruindo-as no sentido de que, depois que elas pesquisassem figuras

que tivessem semelhança com seus familiares, levantassem o dedo para que eu fosse até elas para recortar as imagens, ajudando-as a colarem.

Ao término dessa atividade feita com a turma do Pré I, aconteceu o seguinte diálogo:¹⁹

Colaboradora pergunta para Ana Rebeca: — *Que atividade que você fez agora?*

Matheus interfere: — *Eu quero também!*

Ana Rebeca: — *Fiz o meu pai com massinha de cobra, fiz minha mãe com massinha de cobra...*

Colaboradora: — *Hum...*

Ana Rebeca: — *Meu irmão com massinha de cobra e eu.*

Colaboradora: — *E com a revista?*

Ana Rebeca: — *Também. Eu achei meu pai, minha mãe, o meu irmão e eu (contando nos dedos)*

Colaboradora: — *E o que você achou da atividade? Você gostou?*

Ana Rebeca: — *Não, foi a “prô” que recortou minha mãe, recortou meu pai, recortou meu irmão e eu.*

Colaboradora: — *Ela recortou pra você?*

Ana Rebeca: — *Recortou*

Colaboradora: — *Mas, ela explicou bem?*

Ana Rebeca: — *Explicou*

Colaboradora: — *Você gostou de fazer?*

Ana Rebeca: — *Gostei.*

Colaboradora: — *E o que você achou que faltou?*

Ana Rebeca: — *O (...), o (...), a Nicole e a Suelen.*

Colaboradora: — *Mas a “prô”, o que você achou que faltou ela fazer?*

Ana Rebeca: — *A família dela.*

Meu instinto de superproteção e minha incapacidade de perceber o quanto a criança produz e reproduz me levou a subestimar a capacidade das crianças e providenciar os limites, bem fundamentados em minha defesa: “[...] tesouras não, são muito pequeninos, podem se cortar. Colas não, podem apertar com força, derramar, irá virar uma bagunça...” Meu pensamento e minhas atitudes demonstravam que

[...] os adultos superprotetores criarão com a criança vínculos de dependência, inibindo suas atitudes e tornando-a incapaz de tomar decisões sozinha. Podemos encontrar esse exemplo nas salas de aula quando vemos professoras subestimando a capacidade de seus crianças, dirigindo suas atividades, antecipando respostas certas e inviabilizando suas tentativas. (WERRI; RUIZ, 2001, s.n).

De acordo com Minini (2012, p. 128), “[...] só aprendemos na vida por meio de tentativas, por exemplo, se hoje ela serviu muita comida, depois que você explicou, conversou, amanhã ela poderá se servir menos e assim sucessivamente.” Da mesma forma, se

¹⁹ Optamos por usar itálico nos diálogos e nas narrativas para diferenciá-los das citações.

hoje a criança colocou muita cola, recortou torto ou na metade da imagem, em outro momento, por meio de tentativas conseguirá fazer corretamente.

Uma das surpresas quando se presta atenção à voz e aos anseios da criança da Educação Infantil, ou seja, quando o adulto ou professor se dispõe a *escutar*, sendo que esse escutar é “[...] algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 45), pode-se perceber que as crianças têm ideias muito claras sobre autoria e autonomia.

As crianças são pequenos pesquisadores que experimentam e buscam respostas para as muitas perguntas que fazem sobre este mundo ainda tão cheio de mistérios. Constroem e reconstróem teses sobre o funcionamento dele, da natureza e da vida. Sentem-se livres e entusiasmadas para questionar, argumentar e experimentar todas as coisas que estão a sua volta. Este pesquisador curioso não para, não se contenta com os objetos que estão próximos dele, vai além e viaja. Ao dominar a palavra, enriquece seus pensamentos e alça vôo no mundo das idéias. Se antes brincava com seus brinquedos, agora brinca também com palavras. (WERRI; RUIZ, 2001, s.n).

Nota-se que, na percepção da criança, eu havia extrapolado o limite da intervenção, o que para ela significou perda de autonomia, a qual, conforme o *Referencial Curricular para Educação Infantil* é “[...] definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro.” (RCNEI, 1998c, p. 14). Assim, torna-se possível perceber que, na situação aqui citada, a criança constatou que a autoria da atividade não era realmente dela.

Segundo Minini (2012, p. 128), “[...] a criança precisa entender o que está fazendo para ir se tornando autônoma e isto denota paciência, carinho, compreensão, experiência.” Tais atitudes são adquiridas com a experimentação e tentativas, compreendendo que podem errar e fazer novamente.

No excerto a seguir, Nanda relata como Ana Rebeca reclama a autonomia que eu suprimia das crianças por ainda não possuir claramente o entendimento de que, “autonomia sem liberdade não existe. Liberdade com limites não é liberdade. Educação sem autonomia não é educação, porque a educação implica na possibilidade de reflexão, e não dá para refletir sem autonomia, porque a reflexão é livre e sem limites.” (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 1). Essas crianças clamavam por uma reflexão sobre o que faziam, “sentir como fazer uma atividade por completo.”

Colaboradora chama Nanda e pergunta sobre a atividade realizada, ela responde:

— *Minha mãe.*

- *Mas o que fez?*
- *Fiquei sentada.*
- E o que você queria que a profa. fizesse de atividade?*
- *Colar.*
- *Que ela deixasse você colar?*
- *Aham.*
- *O que mais você queria fazer na aula?*
- *Brincar.*

Terminada a atividade, pedi que colocassem no varal da sala, como exposição para todos apreciarem suas famílias e as dos colegas, porém, não coloquei a minha, guardei no armário. Na fala final, quando Ana Rebeca diz: “[..] faltou a professora fazer a família dela”, demonstrou ter entendido, sabiamente, que a atividade não estava completa, pois a professora não havia colocado sua família em exposição, enquanto o comando inicial da atividade deixava claro que era para todos. Assim,

De todos os argumentos para o convencimento e o desenvolvimento de uma relação de confiança que deve existir entre o educador e o educando, nenhum tem apelo tão forte quanto o exemplo. É mais do que sabido que as palavras ganham materialidade através dos exemplos. (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 16).

Ana Rebeca parece ter entendido que não se pode cobrar algo que não se fez. A compreensão de que eu não promovia a autonomia das crianças me levou à reflexão de que, para empreender uma educação que contemple todas as necessidades e especificidades da criança, é necessário respeitar o ser social que a criança é, um produtor de cultura, possuindo desejos, sonhos e muita vontade de produzir, assim como o adulto. Destarte,

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. (BRASIL, 1998b, p. 14).

O professor só se permite compreender o significado de criança produtora de conhecimento e que interfere no ambiente em que se insere, a partir do momento em que se torna pesquisador e adquire conhecimento refinado, que, por sua vez, entranha-se em seu íntimo e se reflete no seu fazer pedagógico. Freire (1996, p. 14) afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo.” Nesse *educar se educando* não há espaço para uma prática docente pautada em rotina sem reflexão, sem busca do conhecimento, práticas

essas que acabam por tornar a professora insensível à escuta da criança, culminando numa prática pedagógica autoritária.

3.5 Não sou preta, prô!



- *Então, se a menina bonita era preta por causa da avó, você é dessa corzinha assim por quê?*
- *Porque, tava tanto no sol.*
- *Do sol!*
- *Você nasceu branquinha, então?*
Afirmção que sim com a cabeça.
- *E você ficou assim dessa cor?*
Afirmção com a cabeça.

No imaginário social posturas racistas são inaceitáveis, principalmente entre as crianças. Quando o assunto vem à tona, o que se ouve dizer é: "estamos no século XXI e isso não existe mais". Tem-se a falsa impressão de que no espaço da Educação Infantil não existam conflitos entre crianças por conta de sua aparência física, sua etnia, sua classe social, sua capacidade mental, etc. Essa realidade, porém, é outra, já que podemos sim observar atitudes de preconceito e discriminação no universo infantil. Com efeito, desde a década de 1980, vêm sendo realizadas pesquisas com a Educação Infantil que têm “demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares.” (BRASIL, 2014b, p. 7):

Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professoras, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. (BRASIL, 2012b, p. 9).

Promover atitudes de respeito com o próximo, independentemente de sua etnia, também é papel do professor que trabalha com crianças pequenas na Educação Infantil, mesmo porque o racismo consolidou-se aos poucos entre os seres humanos, e da mesma

forma, ele precisa ser erradicado. Diante do gigante que se formou, é preciso envidar esforços de profissionais que estão envolvidos com as crianças, a fim de promover o respeito à diversidade e o repúdio à discriminação de qualquer natureza.

A esse propósito, vale destacar que “o compromisso dos profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária é o principal motor para que procurem o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas que promovam a igualdade racial nessa etapa.” (BRASIL, 2012b, p. 13-14).

Também a literatura que aborda a cultura afro-brasileira e africana é ferramenta que constitui arma poderosa para desconstrução de conceitos errôneos. Ao lermos, mostramos um pouco do mundo à criança, pois,

[...] quando a professora lê, oferece às crianças a possibilidade de fruição de um texto bem escrito, de apreciação de belas imagens nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos. (BRASIL, 2012c, p. 40).

Ninguém gosta ou odeia aquilo que nunca provou ou viu. Ao apresentar essa literatura às crianças, promovemos momentos de reflexão e mudança de comportamento. Vale ressaltar que as crianças pequenas desfrutam do momento da leitura, este é um dos mecanismos na desconstrução de práticas raciais, pois ao lermos um livro que fala de outra cultura, por exemplo, “podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens.” (BRASIL, 2012b, p. 40).

Outro aspecto importante é citar exemplos já vivenciados em situações preconceituosas, sejam pessoais ou pertencentes à trajetória de vida de outras pessoas. Dialogar sobre o respeito ao próximo independentemente de sua cor, religião e raça, com aporte de experiência formal ou informal, enriquece a aula e propicia momentos de trocas.

Diante de tal panorama, a minha experiência pessoal me permitiu compreender o sentimento de Anali, tendo em vista que sou filha de branco com negro e, entre cinco irmãos, sou a mais negra. Foi difícil a aceitação de minha cor, já que com um aninho chegou meu irmão branquinho cheio de sardas. Uma senhora quando viu minha mãe com o recém-nascido no colo e eu sentada ao seu lado, lamentou: "coitada da senhora adotou uma negrinha e engravidou de outro bebê". Vemos então que “[...] a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola.” (BRASIL, 2012a, p. 189).

Cresci no meio desse preconceito e isso logo se refletiu em meus sentimentos; não aceitava minha cor e um dia, ainda muito pequena, expressei como me sentia sobre isso quando pedi a minha mãe para me dar banho de alvejante. Em minha inocência, justifiquei o pedido afirmando que sempre a ouvia dizer que alvejante deixava a roupa branquinha e eu queria ficar branquinha também, como todos da casa.

No excerto de Anali²⁰, reproduzido no início desta seção²¹, percebo também essa não aceitação, mas diferentemente de mim, não por causa de sua família, pois todos são da mesma cor, mas porque está dentro de uma sociedade que tem preconceitos e os revela em todas as situações que uma escuta sensível e atenta pode detectar.

No entanto, a constatação da discriminação e do preconceito racial ainda existente na sociedade brasileira tem onerado as crianças negras impossibilitando-lhes ocupar-se tão somente dessas experiências de forma produtiva e integral. Para elas, o contato cotidiano com a rejeição à sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais causam impacto no seu pleno desenvolvimento, e muitas vezes as tornam presas a um “pessimismo racial”, já que requer grande equilíbrio emocional conviver com tal situação e ainda ter disposição e energia para aprender. (BRASIL, 2012c, p. 14).

A negação de si é o primeiro passo de um “pessimismo racial” que irá desenvolver atitudes e comportamentos prejudiciais ao ensino-aprendizagem. Na roda de conversa em que discutíamos sobre o livro, comentei com a turma que eu era pretinha igual à menina bonita, nesse momento uma criança, Ana Rebeca, que tem cor branca, falou: “Eu sou pretinha.” Anali, com o semblante fechado, rapidamente gritou de longe: “Não sou preta, Pro.” Continuei afirmando “eu sou pretinha, eu sou uma menina bonita do laço de fita.” Lucas, que é negro como eu, vem ao meu encontro e me abraça, dizendo: “Eu também sou preto”. Muitas crianças negras resistem ao sistema e se autoafirmam, assim como Lucas. “Há crianças que, mesmo diante desse ambiente hostil, conseguem auto afirmar-se como negras e colaboram para que outras crianças passem a considerar essa uma possibilidade legítima de ser e estar no grupo.” (BRASIL, 2012b, p. 191).

Descrever Anali é fácil, pois foi uma criança que marcou muito a minha prática pedagógica. Era uma linda menina com características fortes, brava, e muito ciumenta, negando-se a fazer e participar das atividades. Vivia agredindo os colegas e procurando

20 Os nomes das crianças são fictícios.

21 — Então, se a menina bonita era preta por causa da avó, você é dessa corzinha assim por quê? /— Porque, tava tanto no sol. /— Do sol! /— Você nasceu branquinha, então? / Afirmação que sim com a cabeça. /— E você ficou assim dessa cor? / Afirmação com a cabeça.

chamar minha atenção. Tive que conquistar sua confiança aos poucos, dialoguei com sua mãe por várias vezes na intenção de descobrir o porquê de tanta tristeza e raiva e como poderia ajudá-la.

A forma mais comum de resistência é a reação de bater praticada por crianças negras que são ofendidas. Muitas crianças negras reagem desse modo na escola. E nem sempre são compreendidas pela comunidade escolar, que as acusa de serem violentas e não tem o mesmo procedimento com a criança que praticou a discriminação. Outras se isolam. Ambas passam a ser acompanhadas de novas marcas de exclusão dentro do ambiente escolar, consideradas “agressivas”, “esquisitas” ou “pouco participativas”, como nos apontam estudos realizados por Cavalleiro (2005). (BRASIL, 2012b, p. 190).

A agressividade nunca é sem razão, e se investigarmos encontraremos o motivo. Cada ser humano é único, lida com seus problemas de diferentes modos, e com a criança não é diferente.

Ganhei a confiança de Anali, e ela passou a me contar tudo o que acontecia em sua casa sem eu perguntar; contou-me espontaneamente o momento em que sua mãe foi despedida do emprego por sua doença sem diagnóstico claro; a internação da mãe e o falecimento dela.

O reconhecimento da criança como sujeito que tem voz e deve ser considerado um interlocutor, leva a indicar a roda de conversa como atividade permanente na organização do cotidiano das instituições. A criança reflete sua cultura no modo como conversa, alimentando os assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos que presencia ou conhece. **À medida que os temas relativos às questões raciais também estiverem presentes e disponíveis para a conversa entre as crianças, elas poderão, com base em seus modos próprios de pensar e ver o mundo, ampliar o que sabem e aprender a lidar com essas questões, de forma que enriqueçam a vida no coletivo.** Por isso a criança precisa conversar sobre essas questões com seus professores, com outros adultos da comunidade e conversar entre si. (BRASIL, 2012c, p. 37-38, grifos nossos).

Se eu não trouxesse a temática racial para sala, se eu não promovesse uma roda de conversa, jamais saberia que Anali negava sua cor e que muitos de seus comportamentos eram reflexos de sua não aceitação racial.

Nas falas de Anali é possível perceber a importância de uma escuta sensível aos pequenos. Esse exercício inserido na prática pedagógica atribui que “[...] a professora é mais que transmissor de informações, ou seja, a professora é um construtor de sentido.” (GARANHANI, 2010, p. 194). Vale ressaltar que minha escuta estava sensível às falas das crianças, por conta da pesquisa que fazia, e por haver me apropriado do conhecimento teórico da Sociologia da Infância. Em outra situação, eu seria apenas mais um professor transmissor

de informação, cumpridor do dever pedagógico, como esclarece Arroyo (2009, p. 119): “[...] a pedagogia vai ao encontro da infância com seus imaginários e verdades. Verdades prévias que condicionam sua experiência, seu pensar e fazer pedagógico.” Sendo assim, provavelmente a história de vida de Anali teria passado despercebida, como já havia acontecido em diversas outras situações.

Com a contribuição de um referencial teórico como o que aqui abordamos, passamos a perceber que momentos como esses são reveladores tanto para a criança como para os professores e, portanto, não devem passar ao largo de considerações mais aprofundadas, pois permitem conhecer melhor a si e ao outro. Assim, ao terminar o ano letivo, Anali era outra menina, tranquila, atenta, passou a demonstrar prazer em realizar as atividades e deixou de brigar.

3.6 Estou ensinando aqui



Crianças agora vocês contornarão com canetinha o desenho da história Romeu e Julieta. A colaboradora pergunta às crianças se elas gostam mais de pintar ou contornar:

Anali: — *Pinta(r) e contorna(r).*

Vitor interrompe, dizendo:

— *Eu já fui, lá no índio, eu fui sozinho.*

Guilherme diz:

— *Eu também fui no índio, quando eu fui viajar no meu vô eu fui com minha mãe e com meu pai.*

A colaboradora pergunta:

— *O que você está fazendo, Ana Rebeca?*

— *Estou ensinando aqui.*

A criança vai contornando e dizendo:

— *Contorna, contorna...*

Selecionei essa atividade para estimular o uso “correto” da canetinha. A fim de que compreendessem melhor, fiz uma atividade como demonstração, porém, ao perceber que muitos não estavam conseguindo, fui até os que tinham dificuldade e peguei em suas mãos para ensiná-los como deveriam fazer.

Ana Rebeca observou atentamente como ensinei os colegas, e logo em seguida, percebendo a dificuldade de Naty foi até ela, pegou em sua mão e fez o mesmo, demonstrando assim como a “[...] criança observa ativamente os outros que a atraem” e que “[...] há uma tendência de se unir a eles numa espécie de participação efetiva.” (PEDROSA 1994, p. 112). As atitudes colaborativas evidenciam que logo cedo as crianças prestam atenção aos modelos escolares, reproduzindo-os no seu cotidiano escolar e até familiar e esse aprendizado se constitui através das trocas sociais.

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade. (BRASIL, 1998b, p. 21).

Quando o professor se dispõe a educar com empenho e paciência o passo a passo de uma atividade, as crianças, por sua vez, sentem-se seguras e estimuladas a dar o melhor de si. Essa ação pedagógica ajuda as crianças a aprenderem mais e melhor, propiciando à criança a segurança necessária para agir com autonomia, sabendo que o professor estará ali para auxiliá-la em suas dificuldades, com afetividade, compreensão e respeito.

Para Tassoni e Leite (2013),

A disponibilidade em ajudar concretiza-se em ações pedagógicas bastante efetivas: dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras de se fazer, etc. Em todas as séries/anos pesquisados, os crianças destacaram um conjunto de ações pedagógicas que os ajudava muito, produzindo sentimentos agradáveis que contribuíam positivamente para o processo de aprendizagem. [...].

Os comentários dos alunos do último ano da Educação Infantil abordaram ações concretas que os ajudavam, evidenciando-se um aspecto bastante tônico – falaram de ajudar com carinho, falaram de contato físico e destacaram a entonação da voz. Demonstrou-se que a afetividade manifestava-se e nutria-se, frequentemente, pela via corporal. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264).

Ser afetivo é estar envolvido num processo de sensibilização. A afetividade valoriza e estimula o aprendizado da criança, permitindo a ela criar e recriar sobre seu ambiente. Vale ressaltar que toda ação provoca uma reação, assim, ao ensinar com amor e afeto, o educador disponibiliza um exemplo a ser seguido, no entanto, para se estabelecer uma prática pedagógica que permita ao aluno se expressar, imitar, produzir e reproduzir é necessário uma prática democrática.

3.7 “Prô, quebra-cabeça é muito difícil”. “É assim, ó!”



O excerto a seguir, demonstra como a criança pode praticar atos de imitação e cumplicidade. Neste diálogo, temos dois protagonistas: Felipe e Lucas.

Felipe reclama:

— *Prô, quebra-cabeça é muito difícil.*

— *Mas é por isso que chama quebra-cabeça, que é para você quebrar a cabeça mesmo.*

O aluno Felipe pergunta novamente.

— *É assim, pô?*

— *Prô!*

O coleguinha Lucas se incomoda com a pergunta dele e diz:

— *Não, Felipe. Não, Felipinho. É assim, ó! Ai, ó Felipinho.*

Felipe se irrita, soca a mesa e diz:

— *Não assim! Não, isso não é seu.*

A colaboradora interrompe:

— *Deixa aí, Lucas, ele não quer ajuda.*

Assim como Ana Rebeca, Lucas se dispõe a ajudar o colega, porém, diferentemente de Naty, Felipe se incomoda com a ajuda, pois se sente capaz e não quer que o colega manuseie sua atividade.

Nesse excerto, percebe-se que a cumplicidade e a parceria entre os colegas de turma só é possível com a permissão das crianças, e sempre numa atitude de respeito à subjetividade e

individualidade do outro. É notável que uma prática que permita aos pequenos serem assistidos em suas dificuldades deve, ao mesmo tempo, permitir total liberdade de produção. Essa reflexão surge quando nos apropriamos dos conceitos relativos à Sociologia da Infância, e passamos a transformar nossa prática pedagógica diária em uma prática verdadeiramente democrática. Nas ideias de Freire (1996):

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mais um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996. p. 43).

Entendemos que só se muda à realidade quando se valoriza e se considera com respeito o que as crianças expressam sobre a prática pedagógica. Ao se refletir atentamente sobre o que elas narram, busca-se uma transformação real das atividades rotineiras da sala de atividade, transformação essa que vai muito além do discurso teórico ou da defesa de uma ideologia. É uma mudança conceitual que interfere profundamente na forma de se ver e compreender a criança da Educação Infantil.

3.8 "Vamos trocar?"



O diálogo a seguir aconteceu quando iniciamos as atividades sobre o livro *Romeu e Julieta*. O objetivo proposto era que, ao pintarem a atividade com diversas cores, as crianças criassem um vínculo com a história, valorizando os diversos tipos de cor de pele e de famílias que temos em nossa sociedade.

Para essa atividade, confeccionamos e distribuimos quebra-cabeças referentes à historinha. Para que ficassem bonitos e firmes para se manusear, foram utilizadas sobras de papel-cartão, e por conta disso, tivemos diversas cores de fundo dos quebra-cabeças. Observem, no excerto abaixo, como Anali se nega a ser direcionada. Uma ressalva importante: existe um diálogo sobre diversos tipos família, cores de pele e de flores, anterior ao fragmento abaixo selecionado.

Professora: *Que cor o jardim tem que ser?*

Individualmente cada uma das crianças diz:

-*azul*

- *amarelo*

- *vermelho*

-*preto*

-*branco*

-*etc.*

Professora: - *As diversas cores é que deixam o jardim bonito.*

A professora começa a distribuir os quebra-cabeças.

Thiago: – *Prô, eu quero roxo.*

Professora: - *Não tem roxo.*

Professora: – *Prô, quero amarelo.*

Ela repete.

Anali: – *Prô, quero amarelo.*

Thiago: – *Quero amarelo, Proôo.*

Professora: - *Vamos parar de escolher, deixa a prô distribuir.*

Anali: – *Prô, quero amarelo.*

Thiago: – *Prô, quero amarelo.*

Professora: -*Não tem amarelo para todo mundo, acabou o amarelo.*

Anali olha para o dela (rosa) inconformada, quando a colega ao lado levanta o dela (amarelo), numa fração de segundo olha novamente para o seu e diz:

- *Vamos trocar?*

Nanda balança a cabeça, dizendo que não.

No excerto, fica perceptível que as crianças ficaram ansiosas com as diversas cores do fundo dos quebra-cabeças. O ideal teria sido que se explicasse que não havia quebra-cabeças de uma mesma cor para todos, para só depois distribuí-los. Por conta disso, a inquietação tomou conta das crianças, principalmente de Anali, que insistiu por várias vezes que queria o amarelo, não conseguindo aceitar o rosa que lhe dei. A pequena imediatamente tomou providência, mesmo que sem sucesso, mas não deixou de agir, negando-se a aceitar aquela imposição.

As crianças que se envolvem com a verdadeira criação de regras, por vezes reinventam regras, ou aperfeiçoam normas já estabelecidas. Embora esses aperfeiçoamentos não sejam totalmente originais, produzem sentimentos de autonomia na criança. Regras reinventadas demonstram a compreensão das crianças da norma moral, porque traduzem a norma, reelaborando-a numa linguagem própria, fazendo os aperfeiçoamentos que fazem sentido para elas. (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 12).

A regra estabelecida era que cada um recebesse sua atividade e a aceitasse passivamente, mesmo que rejeitasse a cor recebida. Anali reinventou a regra, tentou uma barganha, mesmo que “[...] na aula que se fundamenta em pedagogia diretiva, a professora fala e o aluno escuta, a professora propõe a atividade e o aluno executa, [...]” (LODER, 2002, p. 38), Anali fugiu à regra estabelecida de minha prática pedagógica diretiva.

Esse evento me fez refletir sobre a necessidade de ser menos diretiva, acreditar que as crianças se direcionam e não precisam ser direcionadas o tempo todo, e passar a “[...] considerar as crianças como pequenos pesquisadores, que experimentam e buscam respostas para as suas muitas perguntas. Nessa busca, elas constroem e reconstróem conceitos acerca do mundo, da natureza, da vida.” (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 10).

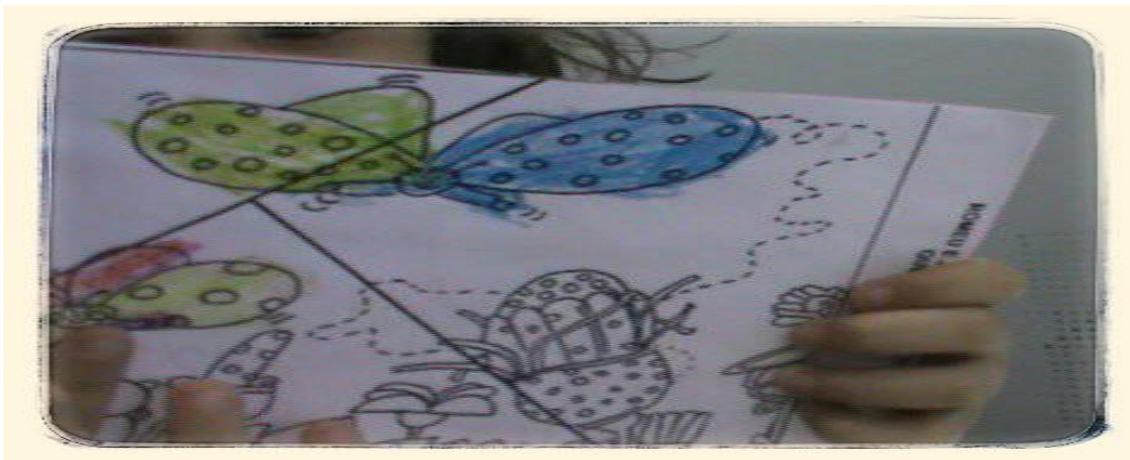
Minhas concepções de ensino são incorporadas pelas crianças, que passam a agir como se houvesse uma única forma de ensinar, deixando de ser passivas e assumindo o comando de tudo, portanto, “não se pode aceitar que a professora detenha controle da conduta, das atitudes e do saber da criança.” (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 10).

A relação entre o professor e a criança deve ser pautada na cooperação e respeito mútuos, o que auxilia na formação de indivíduos autônomos (SANTOS; RUBIO, 2014).

Precisamos nos dar conta de que a autoridade total do adulto, numa relação unilateral, ausente de respeito mútuo, leva a criança a acreditar que somente os adultos têm razão, e suas afirmativas tendem a ser consideradas verdades absolutas pelas crianças. A autoridade em níveis exacerbados pode retardar o esforço pessoal. (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 10).

Quando o que está em jogo é a manutenção da ordem, da disciplina, ou simplesmente o término da atividade planejada, de acordo com o que foi pensado anteriormente pela professora, sufocamos a voz da criança e elevamos a nossa, a fim de impor a nossa decisão sem admitir reivindicações ou protestos. Mais uma vez se percebe que o diálogo, a explicitação clara do que era esperado, das regras e limites da atividade, poderiam ter feito com que as frustrações das crianças fossem atenuadas. Seria uma atitude de maior respeito se, por exemplo, entrássemos em um acordo sobre a melhor forma de resolvermos o problema das cores de fundo dos quebra-cabeças: por sorteio, por meio de uma brincadeira ou outra solução original, que provavelmente eles dariam, se tivessem espaço para tal. A exemplo do que fez Anali que, mesmo burlando as rígidas regras por mim estabelecidas para resolver um conflito que não eu havia previsto, achou uma solução original: propor a troca. Se sua solução fosse socializada, talvez ela ou outras crianças obtivessem sucesso em suas tentativas de terem seus gostos pessoais levados em consideração.

3.9 "Ué, você sabe!"



Ana Rebeca chama com a mão a colaboradora e diz:

Ana Rebeca: - *Você primeiro.*

Colaboradora: - *Eu primeiro o quê?*

Ana Rebeca: - *Ué, você sabe!*

Colaboradora: - *O quê? Eu não sei, não.*

Ana Rebeca: - *Quem é Romeu, Julieta?* (aponta o dedo para os personagens da atividade)

Colaboradora (risos): - *Ah, você quer que eu pergunte para você?*

Balança a cabeça que sim.

Colaboradora: - *Você gostou dessa historinha?*

Afirmção com a cabeça.

Colaboradora: - *Ela fala do quê?*

Ana Rebeca: - *Romeu e Julieta.*

Colaboradora: - *A historinha mostra o que pra gente?*

Ana Rebeca: - *Romeu e Julieta.*

Colaboradora: - *E as famílias são todas iguais, é todo mundo da mesma cor?*

Ana Rebeca: *É.*

Colaboradora: - *Você é da mesma cor que a Naty?*

Afirmção com a cabeça.

Colaboradora: - *Você é da minha cor?*

Afirmção com a cabeça.

Colaboradora: - *Não, você não é.*

Ana Rebeca: - *Você é mais escurinha que eu.* (fala bem baixinho parecendo constrangida em dizer que ela é mais escurinha)

Colaboradora: - *Então! E todo mundo vive junto, né?*

Ana Rebeca: - *Tudo é igual.*

Pudemos, no decorrer das atividades, começar a sentir os primeiros efeitos de se introduzir uma prática mais sensível à escuta das vozes das crianças, como pode ser percebido nesse excerto. A criança, desde o início, desejava ser ouvida, mas o espaço para esses eventos na sala de atividade eram limitados. Conforme indicamos no início desta análise, mesmo nas rodas de conversa eram os monólogos que prevaleciam. Ana Rebeca aqui demonstra sua

aprovação ao novo paradigma instituído em sala de aula: chama pelo diálogo, pede escuta à sua voz e às suas interpretações de mundo, insere-se numa brecha aberta em que sabe que terá oportunidade e espaço para se expressar.

“No seu início, a narrativa da criança é uma construção conjunta com seu interlocutor adulto. Mais do que isto, é a interpretação do adulto que torna o enunciado da criança parte de uma narrativa” (LEITE, 1995, p. 7), e Ana Rebeca necessitava dessa interlocução, por isso foi logo dizendo “*Ué, você sabe!*”, indicando estar atenta às ações praticadas em sala e cobrando de sua interlocutora o mesmo conhecimento: “Ué, você sabe! Não tem feito isto ao longo das aulas? Não tem nos perguntado o que sentimos, o que fizemos, o que achamos?” As crianças carecem desse movimento de falar e escutar, e quando percebem que podem se expressar reivindicam esse direito com desenvoltura.

[...] apropriação da narrativa pela criança pequena é um processo que, como outros, se faz a partir da interação com parceiros privilegiados de um determinado meio. **Quando ela começa a narrar, inaugura uma etapa importante na sua relação com a linguagem.** É o momento em que ela não depende mais das interferências e interpretações de uma terceira pessoa que fala por ela, em que a progressão do seu discurso adquire novas possibilidades de interpretar o que para ela foi dito e de lançar o seu dizer ao seu interlocutor. (LEITE, 1995, p. 6, grifos nossos).

Torna-se evidente, então, o anseio das crianças em serem ouvidas e de falarem. É perceptível o orgulho de Ana Rebeca de participar da pesquisa dando suas opiniões. Quando a colaboradora não a entrevistou mais, ela exigiu a participação, como que dizendo, eu preciso falar, tenho opinião, basta você me dar uma oportunidade.

Permitir, em sala de aula, momentos de fala e escuta, é admitir a criança como ser que pensa, interagem e se expressa. Da mesma maneira que os adultos buscam ser ouvidos, as crianças também, apesar da sociedade marginalizá-las; e quando conseguem que alguém as escute, esse alguém se torna seu amigo, fonte de inspiração, e conversam com esse ouvinte de igual para igual.

Os preconceitos sobre esses pequenos expressarem o que pensam são fantasmas de adultos, dos modelos a que foram expostos quando pequenos, consequência do mundo adultocêntrico em que viveram. Entendendo que as crianças possuem capacidade para refletir sobre seu meio, percebemos como é necessário que o professor favoreça momentos de escuta e de diálogos com as crianças. Nesse contexto, “[...] não se pode educar crianças como cobaias em laboratório, como os ratos são condicionados. É importante que as crianças tenham consciência de seus atos, que estejam cientes de suas conseqüências e que reflitam

sobre eles.” (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 19). Dar liberdade a elas é empoderá-las diante de suas ações, pois, assim como o adulto, irão produzir e reproduzir sobre seu ambiente. Esse processo permite a reflexão sobre suas ações e desejos, isso tudo se traduz em segurança, iniciativa, autonomia.

3.10 Registro de algumas atividades desenvolvidas com os pequenos e que serviram de base para a pesquisa (vídeos, desenhos, fotos)

Os vídeos realizados durante o percurso investigativo foram transformados em fotos. Apresentamos, nesta seção, imagens que reproduzem algumas das atividades desenvolvidas com as crianças e que fundamentaram o presente estudo.

Imagem 1 - Apreciação do mural da família



Fonte: Produção própria

Imagem 2 - Apresentando a família aos colegas



Fonte: Produção própria

Imagem 3 - Conhecendo a família do colega



Fonte: Produção própria

Imagem 4 - Desenhando a família em formas geométricas



Fonte: Produção própria

Imagem 5 - Momento de apreciar e apresentar a família



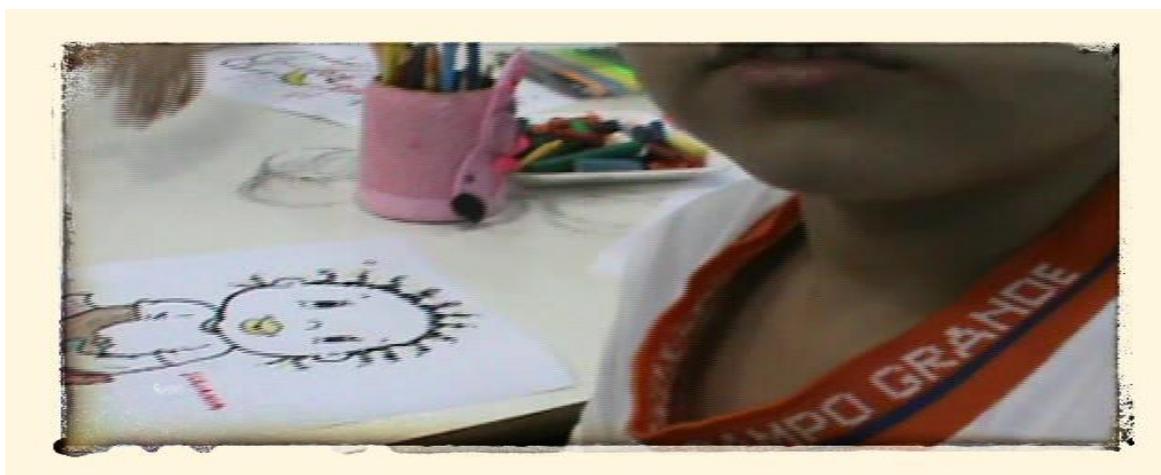
Fonte: Produção própria

Imagem 6 - Estou pesquisando minha família



Fonte: Produção própria

Imagem 7 - Pintando a menina bonita do laço de fita



Fonte: Produção própria

Imagem 8 - Minha obra de arte "Jardim Colorido"



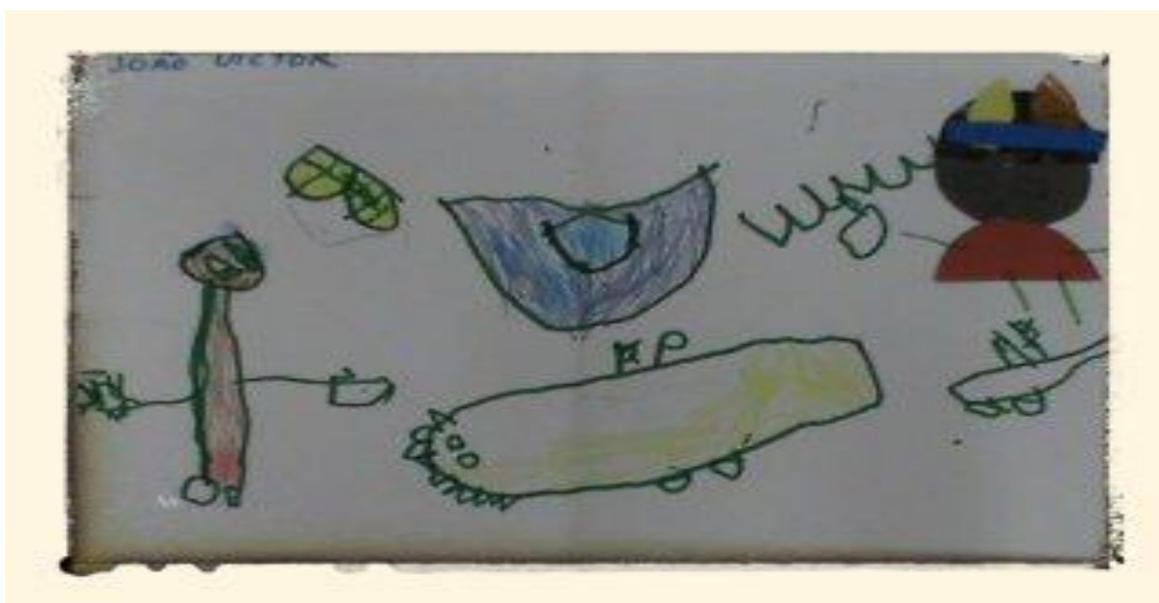
Fonte: Produção própria

Imagem 9 - Hora de ouvir a professora falar dos índios



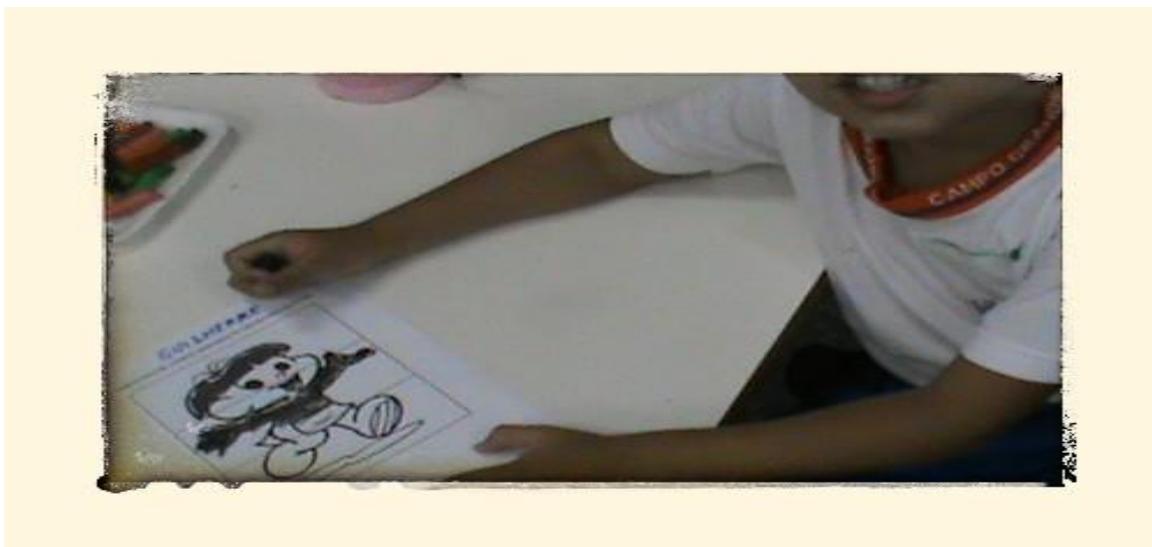
Fonte: Produção própria

Imagem 10 - Obra de arte "Meu Índio"



Fonte: Produção própria

Imagem 11 - Meu quebra-cabeça de índio



Fonte: Produção própria

Imagem 12 - Vou deixar bem colorido meu conterrâneo!



Fonte: Produção própria

Imagem 13 - **Eu consegui montar o meu!**



Fonte: Produção própria

Imagem 14 - **Essa é a Julieta!**



Fonte: Produção própria

Imagem 15 - Meus colegas especiais no mural



Fonte: Produção própria

Imagem 16 - Que legal! Você veio nos visitar!



Fonte: Produção própria

Imagem 17 - Vou ficar bonito para festejar com meus novos colegas, "crianças especiais"



Fonte: Produção própria

Imagem 18 - Gostei de você!



Fonte: Produção própria

Imagem 19 - *Meus pés são cadeiras de rodas, que livro legal!*



Fonte: Produção própria

Imagem 20 - Qual é a atividade, professora?



Fonte: Produção própria

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à etapa final, faz com que relembremos o começo de tudo: o início do mestrado — um sonho de anos —; a busca incessante por novos conhecimentos que pudessem embasar teoricamente o texto; todas as narrativas orais e escritas dos protagonistas desta peça; o escovar das palavras, como diz Manoel de Barros, para dar leveza e beleza na leitura e reflexão do texto.

Finalizar nos dá uma leve impressão de que o presente estudo está pronto e acabado e que todas as expectativas iniciais foram respondidas. Essa é uma momentânea impressão, pois colocamos aqui não um ponto final, mas apenas uma vírgula, reconhecendo que muitas expectativas foram superadas (porém, outras surgiram, relacionadas ao tempo e à intimidade), a partir do momento em que escutamos e conhecemos a criança um pouco mais.

Durante o processo de recolha de dados, apresentamos as vozes de professoras e de uma coordenadora da Educação Infantil sob a forma de narrativas. Por meio dessas narrativas, pudemos observar as dificuldades enfrentadas por essas professoras, desde escolha da profissão até sua permanência nela, destacando que o trabalho com as crianças pequenas nem sempre foi a primeira opção ao se fazer uma graduação. Constatamos ainda a falta de formação exigida aos profissionais que atuam na Educação Infantil e também as deficiências ou insuficiências de saberes no fazer diário.

Inúmeros são os aspectos mencionados nas reflexões dos participantes. Dentre eles, merece destaque o fato de o Ministério da Educação, após 22 anos, implementar políticas direcionadas à Educação Infantil. Quando ouvimos os relatos das participantes, percebemos que ainda há muito por fazer, e uma das urgências diz respeito a mudanças na formação inicial e continuada dos professores com conteúdos específicos para essa etapa da educação.

Dando continuidade às narrativas de professores, durante o processo de ser investigadora e investigada, a colaboradora que participou desta pesquisa nas filmagens e entrevistas com as crianças, solicitou-me uma narrativa como pesquisa de campo para seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Como sua linha de pesquisa era também fundamentada nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e da pesquisa autobiográfica, assim o fiz, escrevendo uma narrativa de forma natural e espontânea.

Um dos tópicos da minha pesquisa analisa a prática docente à luz das narrativas de professoras e coordenadora, no entanto, como a prática investigada foi a minha própria, então

fiz questão de deixar minha narrativa na íntegra, para expressar de forma natural o processo de transformação do meu ser e do fazer pedagógico que houve durante e depois do processo de busca e produção deste trabalho.

Sou professora há sete anos e atuando na Educação Infantil há cinco anos, durante a graduação não tive acesso a Sociologia da Infância por conta que esta disciplina não fazia parte da grade curricular do curso que escolhi. Como a Ariely, esse era o tema do meu trabalho, fizemos a pesquisa de campo juntas, ou melhor, ela cooperou com minha pesquisa de campo ao fazer a dela, nas gravações e entrevista com as crianças, acrescentamos ainda as discussões que fizemos sobre a pesquisa de campo e no campo da sociologia, esses diálogos foram de extrema importância para construção deste texto.

Meu primeiro contato com o conhecimento de Sociologia da Infância foi quando cheguei ao mestrado, destaco o sentimento que tive com esse tema, em duas palavras: dúvida e desafio.

Dúvida por conta da percepção de criança que tinha, minha visão era de que a criança era um ser totalmente dependente, sem capacidade de decidir, de pensar sobre o mundo em sua volta, necessitando de minha intervenção em tudo.

Durante as primeiras gravações, ainda estava em mim a roupagem de professora como destaquei acima, que a todo o tempo intervinha nas atividades, antecipava as falas da criança, como se ela estivesse agoniada e não fosse conseguir terminar a palavra ou a frase, precisasse ajuda, tirava-lhe toda a sua autonomia durante a atividade, assim era eu.

Com as primeiras discussões sobre o resultado das gravações iniciais com a nossa orientadora, ela desafiou-me a colocar em prática o conhecimento que estava adquirindo, assim fiz, confesso que não foi um processo fácil, pois estava entranhada em meu ser, a criação que tive e a que dei aos meus filhos, e os modelos de professoras que tive.

Essas por sua vez exerciam uma educação de autoritarismo e detentoras do conhecimento, sempre fui pessoa aberta ao novo e ao conhecimento, e muitas maneiras de se proceder na educação reprovava nos colegas e em mim mesma, por conta disso fui em busca de mais conhecimento.

Por mais que negássemos a educação autoritária, estava fazendo da mesma forma, percebendo o quanto isso era forte, quando assimilava o conhecimento de sociologia da infância, transformar a apropriação em prática não foi algo fácil, tenho feito isso diariamente, pois mudar conceitos e costumes não é uma tarefa simples.

Hoje minha escuta está sensível às crianças, não as atropelo mais em suas falas, as deixo criar e recriar, interajam com liberdade, produzirem e reproduzirem no meio social, noto que desfrutam da liberdade de ser criança, não são adulto em miniatura. Durante atividade com papéis conseguem fazer daquilo um momento de brincadeira, aprendem mais.

As crianças antes desta pesquisa eram tensas e sérias, pois sempre nutria a preocupação em como fazer para as crianças e não no como fazer com as crianças, envergonho-me de pensar como lhes tiramos momentos tão importantes na vida delas e desrespeitamos muitas crianças com a preocupação do futuro delas sendo que suas necessidades eram atuais. Essa prática da qual mencionamos autoritária, vem dos costumes da sociedade e da prática docente tradicional. (L.S.R.).

Hoje me pego enfrentando outra dificuldade no recinto escolar, qual seja, a metodologia tradicional (ainda forte e orgulho de muitos, desde autoridades até professores) e que está materializada nas crianças enfileiradas, nas salas totalmente silenciosas, nos monólogos intermináveis dos professores.

Ao longo desta pesquisa, pude constatar, em mim, uma pequena transformação, digo pequena porque essas marcas não se perdem do dia para noite; pelo contrário, é um exercício diário. Pois bem, ao analisar as primeiras filmagens, observei que prevaleciam monólogos infundáveis, já que eu antecipava as vozes das crianças, nem sei se posso colocar no tempo passado.

Agora, as crianças da minha sala estão conversando umas com as outras, organizando-se entre si, falando muito, mas, durante o momento da explicação, todas sabem qual o tempo de ouvir e de falar; são participativas em tudo e opinam.

Essa postura ativa das crianças não é muito aceitável em um ambiente tradicional, constantemente percebo uma reprovação, por meio de olhares e insinuações, por deixar as crianças serem crianças e desfrutarem desse momento com toda energia que possuem. Esse foi um dos primeiros desafios encontrados na nova prática adotada.

Mudar o olhar autoritário e de poder sobre as crianças é um enfrentamento diário dos professores que atuam com crianças, para isso, os docentes precisaram permitir-se aprender e apreender com as crianças e com o conhecimento teórico da Sociologia da Infância. Mesmo porque essa prática de domínio vem desde os primórdios e sempre haverá alguém querendo ter controle de toda situação.

É necessário que a formação inicial e continuada, apresente e discuta a Sociologia da Infância para que os professores conheçam com propriedade o mundo infantil e que se ofereça aos professores que já atuam há muito tempo como nós, e que não tiveram acesso às contribuições da Sociologia da Infância, formação que contemple a necessidade atual da criança, promovendo momentos de escuta do professor, alertando-o para a necessidade de dar vozes e escutar os pequenos. São atos que contribuem para que as crianças deixem de ser silenciadas dentro da educação e na sociedade. Dessa forma, o Cuidar e Educar tornar-se-á leve e prazeroso na prática docente, e a participação da família será prioridade.

Nesse momento, retomo meu sonho, o de chegar ao mestrado, sonho que me acompanhou por anos. Na intenção de conhecer mais sobre a educação, sentia que minha prática docente precisava de mais conhecimento, só assim poderia encantar crianças, pois o conhecimento muda o ser humano e sua história de vida, como mencionado na introdução. Nesse anseio de conhecimento e na busca de alcançá-la, descobri que “cada um de nós

compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz” (SATER; OLIVEIRA, 1990). Assim, precisamos colocar nos corações das crianças que passam por nossas vidas que elas carregam dentro de si o dom de ser capaz, de ser feliz.

Cheguei! O desafio foi lançado quando tive que assumir o papel de participante ativa desta pesquisa como investigadora e como sujeito investigada. Sonhava em ser investigadora na intenção de ser melhor como profissional e contribuir com propriedade para a sociedade, ensinando com qualidade, cuidando, valorizando e fazendo feliz cada criança, cada pai que passasse por mim nessa estrada da vida.

Transformar-me em investigadora foi encantador, cresci como pessoa e em conhecimento. Esse crescimento me permitiu cavar, no quintal, "vestígios da criança que fui", acrescento ainda, da mãe, esposa, filha e por fim, da professora, pois o ser que somos fora do recinto escolar não se desvencilha das demais personagens; a função é diferenciada, mas a pessoa é mesma.

Essa sou eu, desempenhando papéis pois, independentemente do ambiente, lá está a menina que brincou com pés descalços, reconhecendo que, esses buracos de minha infância abertos no decorrer deste trabalho, permitiram-me olhar as crianças de frente, respeitando-as como seres humanos dignos de toda consideração como devo a qualquer adulto. Crianças precisam ser olhadas nos olhos e não de cima para baixo.

Entendendo que nos dias atuais muitas crianças são iguais à criança que fui, cheia de medo, vergonha, sem voz e sem expressão alguma, apresso-me em dar voz aos pequenos, que clamam para serem alcançados com o olhar da Sociologia da Infância.

Como as crianças nos mostraram outras possibilidades de se realizar uma prática docente, termino com um ponto e vírgula, deixando aqui o meu respeito e admiração aos pequenos protagonistas deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Maria Cunha de. **A docência na educação infantil**: representações sociais dos professores cursistas do Proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 2013. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20-%202013/ANA%20MARIA%20CUNHA%20AGUIAR.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professoras. **Revista da Faculdade Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALMEIDA, Ordália Alves de; SECCHI, Leusa de Melo; SILVA, Tanea Maria Mariano da. Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias? **Intermeio**: Revista do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2004.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.119-140.
- BARROS, Aline; FEITOSA, Edson; FEITOSA, Ana. Sonda-me, Usa-me. In: BARROS, Aline. **Som de adoradores**. Rio de Janeiro: MK Music, 2008.
- BARROS, Manoel, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- _____. Achadouros. Memórias inventadas: a infância. **Jornal de poesia**. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/manu1.html>> Acesso em: 4 jun. 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Acadêmico de bolso).
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNAL, Alexandra Prasinos. **A história do quadrado**. São Paulo: Aliança, 1999.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Língua Portuguesa na Escola, 2).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 4 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/legislacao/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. 7.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010c.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 71/2012 e pelo decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnica, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 5 abr. 2013, n. 65, 2013b. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>> Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1.

2014a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014b.

CAMPO GRANDE. Decreto n. 10.000, de 27 de junho de 2007. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão compartilhada e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, MS, 13 jul. 2007, n. 2.339, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da rede municipal de ensino para Educação Infantil**. Campo Grande: SEMED, 2008.

_____. Deliberação CME/MS n. 1.203, de 7 de abril de 2011. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Campo Grande - MS e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, MS, 13 maio 2011, n. 3.276, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Dimensões práticas. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, n. 1, p. 6-11, set. 2011.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. Os cuidados à criança pequena no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, 1 fev. 1991. Mensal.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1990.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A importância do currículo. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, n. 1, p. 26-41, set. 2011.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v.1, n.1, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008. p. 25-46.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Nova Escola**, out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml?page=0>>. Acesso em: 3 out. 2014.

FINCO, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 159-180.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/computacao-iftm4/ATvMr4bHApS>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ano da publicação original: 1996. Ano da digitalização: 2002. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338>. Acesso em: 25 mai. 2014.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência da Educação Infantil. In: SOUZA, G. de. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GATTI, Bernardete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da sua heterogeneidade**. 98. ed. São Paulo: Cad. Pesq., 1996.

HUAINIGG, Franz-Joseph; BALHAUS, Verena. **Meus pés são a cadeira de rodas**. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção Igualdade na diferença)

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KULISZ, Beatriz. **Professores em cena**: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. p 4-19, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; ROCHA, José Fernando Teles da. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 597-617, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2014.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 163-189.

_____. O papel social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

LEITE, Regina Lucia Scarpa. **Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas**. São Paulo: FMUSP, 1995.

LODER, Liane L. **Epistemologia versus pedagogia**: o lócus do professor de engenharia. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2983/000329924.pdf?sequence=1&locale=pt_BR>. Acesso em: 13 out. 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, n. 2, p.14-29, set. 2011.

MARANGON, Cristiane. Na relação com as crianças, a professora da Educação Infantil encontra o seu papel de mediador do desenvolvimento humano e do desafio de apreender o mundo. **Revista Educação Infantil**: a construção da professora, motivações, desafios e o perfil docente. São Paulo: Segmento, n. 2, p. 28-33, jul./ago. 2012 a.

_____. A prática é amiga da teoria, experiências de estágios supervisionados e residência pedagógica permitem refletir e dimensionar os fazeres da profissão docente. **Revista Educação Infantil**: a construção da professora, motivações, desafios e o perfil docente. São Paulo: Segmento, n. 2, p. 34-35, jul./ago. 2012b.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeito de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias.

(Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). Apresentação. In _____. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 1-10.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL ENCUENTRO ETNOGRÁFICOS CON NIÑ@S Y ADOLESCENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS, 2009, Buenos Aires. **Resumos...** Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/METODOLOGIAS%20DE%20PESQUISAS%20COM%20E%20SOBRE%20CRIAN%C3%87AS.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/DAS%20PESQUISAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20AO%20ENCONTRO%20DA%20INF%C3%82NCIA%20CONTEMPOR%C3%82NEA>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

MININI, Vanda Cristina. **Pais e professoras do passado crianças do futuro**. Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2012.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do túnel? A formação de professoras iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELI, Maria Aparecida de Souza. **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campina, SP: Mercado de Letras 2012. p. 205-228.

NÖRNBERG, Marta. O lugar do cuidado na formação de professoras. **Diálogo**, Canoas, n.11, p. 211-234, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/dialogo/2007_n11/mnornberg.pdf> Acesso em: 4 out. 2014.

_____. **Palpitações indizíveis: o lugar do cuidado na formação de professoras**. 2008. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14835?locale=pt_BR> Acesso em: 6 set. 2014.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30. (Ciências da Educação, v. 4).

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

O'KANE, Claire . O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison A. **Investigação com crianças**. Perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 143-170.

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

PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARR, Todd. **O livro da família**. Ilustração de Todd Parr. Tradução de Kiki Pizante Milan. São Paulo: Panda Books, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

PEDROSA, M. I. P. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**. n. 2 . Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994. p. 111- 121.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Histórias de vida**. Tradução livre de Maria da Conceição Passeggi. Natal: UFRN, 2007.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisas com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 107- 128.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Narrativas revelando lições de construção identitária e produção de saberes e conhecimento partilhado. In: VALENÇUELA, Milton; PROENÇA, Maria Gladis Sartori; TENO, Neide Araújo Castilho. **Pesquisa e educação para a formação de professores: olhares interdisciplinares**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professoras e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, n. 16, v. 15, p. 17-34, 2008.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação o discurso e o excesso de significação**. Rio De Janeiro: Edições 70, 1976.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Moderna, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação inicial de professoras: implicações com a Educação Básica. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELI, Maria Aparecida de Souza. (Orgs.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p.181-204.

RUIZ, Jucilene de Souza. Creche: um discurso acerca de seu surgimento. In: ENCONTRO DE PEDAGOGIA: 40 ANOS FORMANDO EDUCADORES. **Anais...** Disponível em: <http://cpan.ufms.br/old/encontro_pedagogia/2_Comunicacao_Oral/Comu08.pdf> Acesso em: 7 set. 2014.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A roda de conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. São Paulo, s.n., 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011.

SAMPAIO, Carmen Sanches et al. Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, v. 12, n. 26, p. 155-169, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**: revista de Ciência da Educação, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, v.1, n.1, mai./ago. 2005, p. 361-378.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

SANTOS, Márcia Regina dos. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2014.

Disponível em:

<http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf>.

Acesso em: 23 de ago. 2014.

SATER, Almir Eduardo Melke; OLIVEIRA, Renato Teixeira de. **Tocando em frente**. 1990.

Disponível em:

<http://www.paixaoeromance.com/90decada/tocando_em_frente/h_tocando_em_frente.htm>.

Acesso em: 3 nov. 2014.

SECCHI, Leusa de Melo. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

SEGURO, Aline de Oliveira et al. O cuidar: a dimensão de uma palavra que tem como significado uma profissão. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**, v.2, n.2. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/rccs/article/view/90>>. Acesso em: 7 out. 2014.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização da professora da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-221.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112. mar. 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

SOLIGO, Rosaura. Variações sobre o mesmo tema: letramento-e-alfabetização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global/ Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil? São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. No tempo da palmatória: as práticas pedagógicas nas escolas públicas do Império incluíam castigos físicos e até uma “prisão-solitária” para encarcerar os crianças faltosos. **Revista de História**. 9 set. 2007. Disponível em:

<<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/no-tempo-da-palmatoria>> Acesso em: 31 mai. 2014.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tânia Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2. 2009, p.181-190. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins, LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901014>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

WERRI, Ana Paula Salvador. RUIZ, Adriano Rodrigues. Autonomia como objetivo na educação. **Revista Educação**, Maringá: UEM, ano 1, n. 2. jul. 2001. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/02autonomia.htm>> Acesso em: 23 de ago. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Proposta de intervenção

Introdução

Uma das particularidades do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, é a exigência de que, juntamente à dissertação, seja elaborada uma proposta de intervenção, que possa trazer contribuições efetivas para a melhoria da Educação Básica.

Neste sentido, ao iniciarmos esta pesquisa, nos indagávamos se as crianças eram capazes de falar sobre uma prática tão complexa como a da Educação Infantil, prática essa que também não está bem resolvida para os professores que atuam nessa etapa da Educação Básica, uma vez que ainda há confusão entre Cuidar e Educar, alfabetizar ou não, até que ponto deixar as crianças brincarem. Indagávamo-nos também se, a partir dessas considerações percebidas e colhidas das crianças durante a pesquisa, poderíamos elaborar alguma intervenção que fosse, ao mesmo tempo, embasada teoricamente e prática.

É primordial que se repense e se intensifique as ações públicas em prol da formação do professor atuante na Educação Infantil, uma vez que, com as mudanças recentes na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o acesso à Educação Básica se inicia a partir dos 4 anos de idade. A alteração na Lei 9.394/96 assim define:

Art. 4.
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 a) pré-escola;
 b) ensino fundamental;
 c) ensino médio;
 II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
 (BRASIL, 2013a, n.p).

Para atender a essa faixa etária de uma forma que cumpra com o elencado no art. 5 da referida Lei, que afirma ser finalidade da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 2013a, n.p), é preciso que se atente para uma formação de qualidade para os professores, que abranja aspectos específicos dessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, a Meta 1 do Plano Nacional da Educação (PNE), lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir de 26/06/2014 e estabelece diretrizes, metas e estratégias de

concretização no campo da Educação, trata não somente da entrada obrigatória das crianças a partir de 4 anos, mas da ampliação da oferta da Educação Infantil, pelo poder público, a 50% das crianças de até 3 anos. (BRASIL, 2014).

Porém, apenas a promulgação de leis não garante mudanças reais, uma vez que, de acordo com informações do Observatório do PNE, em relação às crianças de até 3 anos, “[...] o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual”, sendo que “[...] o déficit de vagas, calculado em cerca de 2,5 milhões.” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014, n.p).

Assim, além de garantir condições de acesso, cabe ao poder público garantir que essas crianças recebam educação de qualidade, para que essa entrada mais precoce das crianças na Educação Infantil se configure como um ganho em relação à facilitação da aprendizagem.

Dessa forma, apresentaremos, neste momento, algumas propostas de intervenção com o objetivo de contribuir de alguma forma para a promoção de uma reflexão sobre os temas tratados nesta pesquisa.

1 Formação inicial: onde está a Sociologia da Infância?

Assim, ao investigar a prática docente na Educação Infantil sob o olhar da criança, pudemos constatar a urgência de se investir em uma educação que contemple as reais necessidades da criança na mais tenra idade. Verificamos também a emergência de se investir em uma formação inicial e continuada que considere a voz do docente e da criança. Esse investimento perpassa os processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos, dos professores que atuam na Educação Infantil. Para que os professores entendam a necessidade de se considerar a voz da criança, e ainda, para que a teoria não se distancie da prática, é necessário incluir no currículo da graduação temas referentes à Sociologia da Infância e às questões atuais que permeiam as ações docentes.

Uma busca nas matrizes curriculares da Universidade Federal e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e também de duas das mais representativas faculdades particulares²² de Campo Grande/MS, mostrou que a disciplina de Sociologia da Infância não é oferecida nos cursos de graduação em Pedagogia. O mais próximo que encontramos, neste

²²Universidade Católica Dom Bosco. Informação disponível em: <<http://www.virtual.ucdb.br/cursos/graduacao/pedagogia/>>. Universidade Anhanguera. Informação disponível em: <http://www.anhanguera.com/graduacao/cursos/pedagogia_licenciatura.php>. Acesso em: 4 nov. 2014.

sentido, foi a disciplina de Sociologia da Educação. Entendemos, porém, que os temas que perpassam a Sociologia da Educação são muito amplos e abrangentes, necessitando assim que houvesse uma disciplina específica, no que se refere à Sociologia da Infância, para se criar condições de que os futuros professores da Educação Infantil percebam a importância de oferecer uma escuta sensível à criança.

2 Formação contínua: refletindo colaborativamente a prática pedagógica

No que se refere à formação contínua, entendemos que se faz necessário um investimento público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a fim de atender aos professores da Educação Infantil, principalmente os que já atuam há certo tempo nessa etapa de ensino. Essa ressalva é feita porque percebemos que os professores que possuem mais tempo de serviço, muitas vezes são mais resistentes à mudanças na sua prática pedagógica e, provavelmente, não tiveram acesso a temas como o da sociologia da infância em sua formação inicial, pelo fato de esta ser uma temática relativamente recente.

Assim, entendemos que simplesmente ter uma longa carreira docente não é garantia de uma prática eficaz que atenda às reais necessidades das crianças, se o professor seguir um modelo de aula engessado e pautado na autoridade (ou autoritarismo?) que silencia a criança em tenra idade. É comum encontrarmos entre professores com mais (e também com menos) experiência uma prática que se assemelha ao monólogo, já citado anteriormente em nosso estudo. Desta forma, conforme afirma Garcia (2010):

[...] a competência profissional do professor experiente não é conseguida através do mero transcorrer dos anos. Não é totalmente verdade, como afirmava Berliner, que a simples experiência seja o melhor professor. Se não se reflete sobre a conduta, não se chegará a conseguir um pensamento e uma conduta experta. (GARCIA, 2010, p. 28).

Essa “reflexão sobre a conduta” não será conseguida de forma solitária, antes, é necessário uma prática reflexiva solidária, a qual entendemos que deveria ser mediada pela Secretaria Municipal de Educação. Com o apoio institucional da SEMED, podem-se criar espaços de debate coletivo sobre a prática. Não pensamos aqui no modelo de formação continuada que usualmente encontramos na Rede, onde há pouco espaço para o diálogo colaborativo. Nesses encontros, promovidos pela Secretaria, geralmente são “estudados” textos previamente selecionados pela equipe técnica, e apenas nos momentos finais de cada reunião formativa, não raro de forma aligeirada, abre-se espaço para o intercâmbio de experiências e saberes entre os professores. Sugerimos, portanto, que haja espaço, dentro de

cada unidade escolar, para que os professores se reúnam e debatam sobre os problemas reais encontrados em suas salas de aula, à luz das reflexões proporcionadas pela escuta atenta à voz da criança atendida naquele espaço educativo.

Não queremos dizer, com isso, que não haja as formações promovidas pela Rede, em que todos os professores se reúnem no Centro de Formação para a Educação (CEFOR). Esses momentos de estudo podem ser muito ricos e ajudam a definir a filosofia educativa seguida pela Rede, no entanto, nos espaços menores, dentro de cada escola, pode-se aprofundar e encontrar soluções criativas para os problemas elencados nas reuniões maiores ou observados no dia a dia da sala de aula.

Reivindicamos, ainda, que nas reuniões pedagógicas apontadas no calendário escolar, sejam incluídos assuntos relacionados à Educação Infantil, uma vez que nas escolas municipais que oferecem a pré-escola, as pautas das reuniões frequentemente atendem a assuntos gerais, não se tratando de temas específicos da Educação Infantil. Se não for possível tratar dos temas da pré-escola nas reuniões gerais, sugerimos que as reuniões sejam feitas em grupos separados, Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que se possa atender às necessidades de cada etapa.

3 Estágio supervisionado: quanto antes, melhor

Para que a teoria não se distancie da prática é necessário que os estágios aconteçam logo nos primeiros anos da graduação, dessa forma, o professor terá contato com a realidade logo no início, o que lhe servirá de base e sustentação para assumir uma sala.

Observando as matrizes curriculares de algumas faculdades de Pedagogia, já apontadas anteriormente, percebemos que a disciplina Estágio Supervisionado não é oferecida nos primeiros momentos da graduação. Em algumas, o estágio começa no 5º período; em outras, apenas no 7º período. Entendemos, porém, que é necessária uma reformulação das legislações sobre os estágios, de forma que estes aconteçam logo nos primeiros anos da graduação, com acompanhamento efetivo da Universidade e reflexões aprofundadas sobre as práticas observadas, para que não se institua uma cultura simplista de mera conformidade ou reprodução dos modelos assistidos pelos graduandos nas salas de aula reais a que terão acesso. É preciso debater com coragem e com aporte teórico adequado os problemas e urgências encontrados na realidade da Educação Infantil brasileira, buscando soluções originais e viáveis diante de situações desafiadoras.

Isso somente será possível se os graduandos tiverem acesso ao cotidiano da Educação Infantil logo no início de seus estudos, para que enquanto estiver realizando seus estudos

teóricos nos bancos da faculdade, estes também possam refletir e relacionar seus aprendizados à realidade encontrada efetivamente nos ambientes concretos das escolas e CEINFs. Somente relacionando teoria e prática pode-se pensar soluções para os problemas enfrentados na educação da criança pequena.

4 Participação das famílias na escola: colaboração ou interferência?

Outro aspecto importante apontado em nossa pesquisa foi a participação das famílias na educação escolar. Para que essa participação seja efetiva e não se restrinja aos primeiros momentos de adaptação da criança na escola ou centro de educação infantil (CEINF), entendemos que se deva fazer um trabalho de conscientização não apenas da comunidade escolar, mas também dos professores, haja vista a resistência de alguns a essa participação, muitas vezes vista como uma intromissão dos pais ao seu fazer pedagógico. As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* asseguram essa participação:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2013b, p. 92).

É importante que o professor perceba e entenda essa parceria, “diálogo e escuta cotidiana das famílias”, como um elemento favorável ao pleno desenvolvimento da criança a seu cuidado. Neste sentido, seria relevante que a equipe pedagógica da escola formasse grupos de estudo sobre o tema, e que esses estudos constassem do calendário de reuniões pedagógicas. Uma vez que o professor percebesse a importância dessa participação dos pais e responsáveis pelas crianças no cotidiano escolar, far-se-ia um trabalho de acolhimento e incentivo à participação e colaboração ativa dos pais durante todo o ano letivo.

5 Considerações finais

As crianças são plenamente capazes de se expressarem (por meio do olhar, de um gesto, de um desenho e até mesmo de palavras), de revelarem o que pensam sobre a prática docente. Ao longo dos tempos, o silenciamento imposto aos pequenos fez com que nós adultos perdêssemos uma parte importante da história infantil, concentrando-nos apenas em nossos sentimentos e desejos para os pequenos, ignorando-os como seres que atuam em seu mundo presente, construindo e reconstruindo história e com necessidades atuais.

Embora não seja uma prática comum na Educação Infantil, ouvir a voz das crianças, manifestada em suas narrativas, é uma forma de permitir que as crianças denunciem os equívocos que vêm sendo cometidos em nome de uma pedagogia tradicional pautada em conceitos arcaicos e ultrapassados. Observar a prática docente a partir do olhar de Ana Rebeca, Anali e os demais, permitiu-nos rever conceitos que diariamente praticávamos como se fossem normais e coerentes. Ouvir as crianças é descobrir de que forma elas vêm aprendendo e atribuindo sentido ao aprendido. As crianças explicitam a importância não apenas do outro nesse percurso, como também de serem valorizadas em seu ambiente escolar. Ao pensar e poder se expressar na instituição escolar e além dela, essas crianças afirmam: “Estamos aqui! Somos seres humanos, sentimos e percebemos o que está a nossa volta”!

Referências

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 5 abr. 2013, n. 65, 2013a. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>> Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Lindalva Souza Ribeiro de Resende, responsável pela pesquisa *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*, estou solicitando a autorização da criança que está em sua responsabilidade para participar deste meu estudo, trata-se de uma Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Campo Grande, Área de concentração: Formação de Educadores. Linha de pesquisa: Formação de Professoras e Diversidade. Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira.

Esta pesquisa pretende descrever e analisar os relatos orais das crianças, com vistas a uma maior compreensão de suas ideias. Para sua realização, será necessária a filmagem das aulas e fotos. A participação das crianças constará de presença e interação nas aulas.

Esta pesquisa não apresenta riscos para as crianças. Os benefícios esperados com o estudo são que os professores observem e deem mais importância ao que as crianças desejam e expressam, respeitando-o como ser social. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo.

Fica sancionado seu direito de não autorizar a participação de sua criança ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade). Serão também utilizadas imagens através de filmagens, que poderão vir a ser divulgadas.

APÊNDICE C - Autorização

Eu, _____,
 RG: _____ representante legal da criança
 _____, após a leitura (ou a escuta da
 leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador
 responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente
 informado, ficando claro para mim que autorizo a participação da criança sob minha
 responsabilidade e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades.
 Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e da garantia de confidencialidade e
 esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância da
 criança pela qual sou responsável em participar deste estudo.

 Assinatura de seu representante legal

 Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste
 representante legal para a participação neste estudo.

 Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

_____/_____/2013.

Dados da pesquisadora:

Lindalva Souza Ribeiro de Resende – 9256-0153/ 3346-4201, Rua Antônio Estevão de
 Figueiredo, 97; Bairro Jardim Parati. e-mail: lindalva.s.r@gmail.com