



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB



FORMAÇÃO CONTINUADA & SABERES DOCENTES

IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE EDUCADORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE BALÃO MÁGICO
BACABEIRA - MA



ORIENTANDA: SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PPGEEB

SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA & SABERES DOCENTES: implicações na prática de
educadores da Educação Infantil da Creche Balão Mágico Bacabeira - MA.**

SÃO LUÍS
2023

SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA & SABERES DOCENTES: implicações na prática de educadores da Educação Infantil da Creche Balão Mágico Bacabeira - MA.

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador Prof. Dr. José Carlos de Melo.

SÃO LUÍS
2023

Imagem da capa
<https://www.canva.com>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Araújo Silva, Suzane Castro.

Formação Continuada & Saberes Docentes : Implicações Na
Prática de Educadores da Educação Infantil da Creche Balão
Mágico Bacabeira -ma / Suzane Castro de Araújo Silva. -
2024.

184 p.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Formação Continuada. 3.
Saberes Docentes. 4. . 5. . I. de Melo, José Carlos.
II. Título.

SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA & SABERES DOCENTES implicações na prática de educadores da Educação Infantil da Creche Balão Mágico Bacabeira -MA.

Dissertação de Mestrado apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra (Membro Interno)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Membro Externo)
Doutora em Políticas Públicas em Educação (PPGE/UEMA)

Profa. Dra. Fabiana Oliveira Canavieira (Suplente Interno)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Suplente Externo)
Doutora em Educação (PPGFOPRED/UFMA)

*Às Educadoras da Creche Balão Mágico
pela disponibilidade, compreensão e
dedicação em compartilhar de seus
valiosos saberes docentes.*

AGRADECIMENTOS

À Deus eu gostaria de expressar minha profunda gratidão por tudo que têm feito em minha vida. Por sua infinita misericórdia e amor incondicional. Sua presença em minha vida é uma bênção constante, guiando-me nos momentos de incerteza e fortalecendo minha fé.

Agradeço também à espiritualidade amiga, aos espíritos bondosos que têm me acompanhado ao longo dessa jornada. Suas mensagens e orientações têm sido uma luz que ilumina meu caminho, ajudando-me a compreender as lições que preciso aprender e a superar os desafios que encontro.

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão para mim e reconhecer pelo incrível esforço e determinação que tive nesta empreitada. Eu, reconheço, o quanto me superei de uma maneira impressionante e que não poderia estar tão orgulhosa ao final disso tudo.

A Julia Castro, minha Vó (in memoriam), que sempre foi incentivadora e vibrou por minhas conquistas.

A Suzana Castro, minha Mãe, minha parceira e melhor amiga. Mulher forte e que me encoraja todos os dias, fazendo a vida ser um propósito.

A Antonio Serpa, meu Pai, por todos os momentos que orou pela minha vida e pelos meus sonhos.

A João Castro, meu Tio, homem grande, perspicaz, meu porto seguro e fonte de inspiração na superação das dificuldades do dia a dia.

A Flávia Castro, minha Mamãe Flávia (Tia), por sua delicadeza e incentivo para perseverar nos estudos.

A Maria Castro, minha Madrinha, que é fonte de energia, disposição e grande incentivadora dos meus projetos.

A José Loriano, meu Tio, homem humilde, por sua brandura e orientação espiritual diante das provas e expiações.

A Pedro César, meu filho, que inconscientemente me dá motivos diários para não desistir. Um garotinho que começou comigo esse Mestrado, aos 6 anos de idade e ainda hoje, com 8 anos, ainda não desistiu da ideia de fazer.

Aos demais familiares, Tios, Tias, Primos e Primas, que estiveram na torcida durante toda a vida e em especial nessa jornada.

A Ana Karoline Wernz e Ana Júlia Viégas, amigas mais chegadas que uma irmã, a quem devo toda honra e toda glória por terem me rerepresentado a vida e me resgatado para o meio acadêmico. Muito obrigada por me preparar e cuidarem de mim ao longo dessa trajetória.

A Garces Silva, amigo mais chegado que um irmão, pelo companheirismo, pelas trocas, pelo amparo nas horas difíceis nessa jornada e pelos abraços regozijantes. Amizade para além do Lattes.

A Magali Dias, companheira de linha de pesquisa e das madrugadas de produções.

Maria de Fátima, pelo sentimento maternal para comigo e acolhimento das minhas inseguranças.

Aos colegas, que chegaram ao longo da jornada e juntaram forças e vibrações positivas.

Aos docentes do PPGEEB, os quais agradeço na figura do Professor Doutor Assis Cruz Nunes, pelos conhecimentos construídos e agregados ao longo da formação.

As Professoras Maria José e Fabiana Canavieira que ativamente contribuíram nas etapas de Pré-Qualificação e Qualificação.

As Professoras que formaram a Banca de Defesa, pela disponibilidade e disposição em contribuir mais.

Ao Grupo de Estudos Pesquisas, Educação Infância & Docência (GEPEID), pelo acolhimento, aprendizado e construção dos saberes, no tempo que foi possível e necessário de estar coletivamente.

Com estima e admiração, finalizo meus agradecimentos ao meu Orientador Professor Doutor José Carlos de Melo, a quem ofereço a passagem bíblica “*A tua vara e teu cajado me consolam*” (Salmos 23:4). Onde a vara é símbolo de proteção e o cajado de apoio, de suporte e orientação. E ao longo desses anos de convivência, o Senhor Professor representou tudo isso para mim. Obrigada por ter sido luz nessa trajetória e perdão por talvez não ter correspondido em algumas de suas expectativas sob mim. Quando eu “crescer” quero ser igual ao Senhor! De fato, *pesquisador não dorme!*

LISTA DE SIGLAS

ECA – O Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

DECNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

SECMED – Secretaria Municipal de Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação,

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

TPE – Todos pela Educação

RNPI – Rede Nacional da Primeira Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Geográfica de Bacabeira.....	74
Figura 2 - Vista Aérea do Centro da Cidade de Bacabeira	75
Figura 3 - Creche Escolar Balão Mágico	76
Figura 4 - Placa de Inauguração	77
Figura 5 - Refeitório	77
Figura 6 - Dependências da Creche.....	78
Figura 7 - Nuvem de palavras	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas "Saberes e Prática"	83
<i>Quadro 2 - Valorização dos Saberes</i>	85
<i>Quadro 3 - Por que escolheu a docência como formação inicial?</i>	91
Quadro 4 - Como você continua sua formação para a construção dos saberes?	92
Quadro 5 - Você acredita que a formação continuada contribui para a construção dos saberes?	94
Quadro 6 - Os saberes que você construiu ao longo da sua experiência contribuíram para a sua atuação na creche?	95
Quadro 7 - Quais saberes você tinha antes de atuar na creche?	96
Quadro 8 - Antes de iniciar o trabalho com crianças bem pequenas, recebeu alguma formação?	97
Quadro 9 - O que significa para você trabalhar com crianças bem pequenas?	99
Quadro 10 - Você considera que o processo de formação continuada é importante para a construção dos saberes docentes?	100
Quadro 11 - A Equipe técnica da etapa de educação infantil incentiva as educadoras no processo de formação continuada?	101
Quadro 12 - Descreva como acontece o processo de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação.	103
Quadro 13 – Na sua opinião, que tipo de formação continuada seria um diferencial para a construção dos saberes das educadoras de creche?	105
<i>Quadro 14 - Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para a construção dos saberes docentes?</i>	106
Quadro 15 - Quais os desafios enfrentados para a formação de uma supervisora de educadoras de creche?	107
Quadro 16 – De que forma a formação continuada para o cuidar educar podem contribuir para a construção dos saberes docentes?	109

RESUMO

A formação continuada de educadores da Educação Infantil implica nos saberes que são construídos ao longo das experiências profissionais. O diálogo que se faz entre a teoria e a prática se faz necessário para a construção da profissão docente. Esta pesquisa problematiza: como a formação continuada e os saberes docentes poderão contribuir com a prática de educadoras da Educação Infantil por meio de uma proposta de intervenção pedagógica? O objetivo geral é investigar a formação continuada e os saberes de educadoras na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: verificar as concepções teórico-metodológicas sobre formação e saberes; descrever as práticas pedagógicas; propor uma intervenção pedagógica sobre formação e saberes; elaborar um caderno com orientações pedagógicas. Para subsidiar o referencial teórico-metodológico, Tardif (2009), Gauthier (1998), Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Pimenta (1997) e outros, irão colaborar na discussão sobre formação e saberes. Kulhmann Jr. (2000), Kramer (2006), Filho e Nunes (2013) e outros subsidiarão a respeito da História da Educação Infantil. Assim como a análise dos documentos legais da etapa no Brasil e do Maranhão. O percurso metodológico foi de uma pesquisa aplicada, com uma abordagem quanti-qualitativa; os objetivos da pesquisa são do tipo descritivo e com procedimentos do tipo pesquisa de intervenção pedagógica. As colaboradoras desta pesquisa foram 08 educadoras. O *lócus* desta pesquisa foi a Creche Escolar Balão Mágico da rede de ensino municipal de Bacabeira-MA, localizada na sede do município. Os instrumentos utilizados foi a observação estruturada das práticas pedagógicas, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. A análise e interpretação dos dados em consonância com os instrumentos, utilizou as anotações das observações estruturadas da prática pedagógica das Educadoras, estruturado por meio do quadro de respostas. De maneira colaborativa, foi elaborado um Caderno de Orientações Pedagógicas como Produto Educacional, o qual as Educadoras sinalizaram ser um importante instrumentos para a formação continuada e a construção dos saberes.

Palavras-chaves: Formação de Educadores; Educação Infantil; Formação Continuada; Saberes Docentes.

RESUMEN

La formación continua de educadores de Educación Infantil se relaciona directamente con el conocimiento que se construye desde las experiencias profesionales. El diálogo entre la teoría y la práctica es importante para la profesión docente. Esta investigación problematiza: *¿ Cómo puede la educación continua y la enseñanza del conocimiento contribuir a la práctica de los educadores de Educación Infantil a través de una propuesta de intervención pedagógica?* El objetivo general es investigar la formación continua y el conocimiento de los educadores en Educación Infantil. Los objetivos específicos son: verificar las concepciones teórico-metodológicas acerca de la formación y del conocimiento; crear un caderno con propuestas pedagógicas. Para establecer el marco teórico-metodológico, Tardif (2009), Gauthier (1998), Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Pimenta (1997) y otros, colaborarán en la discusión sobre formación y conocimiento, Kulhmann Jr. (2000), Kramer (2006), Filho y Nunes (2013) y otros brindarán informaciones sobre la historia de la Educación Infantil así como el análisis de los documentos legales en Brasil y en Maranhão. El camino metodológico fue la investigación aplicada, con enfoque cuanti-cualitativo; Los objetivos de la investigación son descriptivos y con procedimientos de investigación pedagógica. Los colaboradores en esta investigación fueron 08 educadores. El lugar de esta investigación fue la Guardería Escolar Balão Mágico de la red educativa municipal Bacabeira-MA, ubicada en la sed del condado. Los instrumentos utilizados fueron la observación estructurante de prácticas pedagógicas, la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a través del cuadro de respuestas. De manera colaborativa fue creado un Produto Educativo que es una Cartilla de Orientaciones Pedagógicas la que los educadores señalaron como un instrumento importante para la formación continua y la Construcción de conocimientos.

Palabras-Clave: Formación Docente; Educación Infantil; Formación Continua; Enseñanza del Conocimiento.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: Percursos históricos e seus aportes legais	21
2.1 Os aportes legais de direitos das crianças	27
2.2 Os aporte legais da Educação Infantil	30
2.3 Os aportes legais curriculares da Educação Infantil	32
2.4 Os atuais aportes legais curriculares da Educação Infantil.....	39
3 EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	43
3.1 Concepção de criança, infância e educadores	48
3.2 Saberes docentes na Educação Infantil	56
3.3 Formação continuada de educadores de creche.....	59
3.4 Práticas pedagógicas na primeira infância	64
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: <i>entrando na roda</i>	71
4.1 Tipo de pesquisa	72
4.2 Local da Pesquisa	73
4.3 A Creche Balão Mágico	75
4.4 Participantes da Pesquisa	79
4.5 Descrição do Produto Educacional	87
5 GIRANDO A RODA: análise e discussão dos dados gerados	90
5.1 “Entre saberes e formação: o giro da roda sob a perspectiva das Educadoras”.....	91
5.2 “Entre saberes e formação: o giro da roda sob a perspectiva da Equipe Gestora”	100
5.3 “Entre saberes e formação: o giro da roda sob a perspectiva da Equipe Técnica”.....	106
6 SAINDO DA RODA: Considerações Finais.....	111
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	121
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	178
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Educadoras	181
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Supervisoras	182
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dupla Gestora.....	183
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184

1 INTRODUÇÃO

A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1991, p. 58)

Diante do cenário mundial contemporâneo de grande complexidade, os conhecimentos e habilidades para o exercício da profissão docente é uma estratégia para lidar com o movimento frenético que exige do educador um posicionamento prático e reflexivo da prática pedagógica. Com isso, contribuir com discursões que levem a refletir sobre a formação continuada e os saberes docentes que se acumulam ao longo das experiências que possam vir a ser condizentes para a prática pedagógica é uma prática necessária.

Desse modo, a profissão docente agrega conhecimentos teóricos e metodologias de como, para quê e a quem ensinar. As práticas docentes são desafiadoras e, por vezes, o senso comum alimenta publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão (NÓVOA, 2009).

Em aspectos gerais, a preocupação sobre a formação contínua e os saberes docentes no ambiente escolar, objeto de estudo desta dissertação, ilumina-se sob as identidades do trabalho docente que não “é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos **educadores**¹ é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula” (TARDIF, 2019, p. 33).

E sobre esse saber, nesta dissertação, o termo “**educadores**”² foi utilizado acreditando na ideia de que educador é aquele que possui o compromisso de promover o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. O educador é alguém que vai além da transmissão de conhecimentos, sendo também um facilitador do processo de construção do saber, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, o educador é responsável por criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças se sintam motivadas e encorajadas a explorar novas ideias e expressar suas opiniões. O educador desempenha um papel

¹ Grifo nosso.

² Para fins de compreensão etimológica, assim as citações de outros autores permanecem inalterados.

fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para a sua formação ética, cidadã e social. Em suma, o termo Educadores engloba todos aqueles que dedicam sua vida à educação, comprometidos em formar cidadãos conscientes, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Diferenciando-se do que significa a palavra professor, o termo Educadores abrange um conceito mais amplo e abrangente. Enquanto o professor (BELLONI 1998; FREIRE, 2002) é aquele que transmite conhecimentos de forma mais direta e tradicional, o educador vai além dessa função. O educador se preocupa não apenas em transmitir informações, mas também em despertar o interesse e a motivação das crianças para se desenvolverem. Ele busca criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, onde elas se sintam encorajadas a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento.

O educador reconhece a importância não apenas do aspecto intelectual, mas também do emocional, social e físico na formação de um indivíduo completo. Ele busca promover não apenas o aprendizado por meio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Enquanto o professor pode se limitar à sala de aula e ao conteúdo curricular, o educador busca estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os alunos, atuando como um guia e mentor em sua jornada educacional. Ele se preocupa com o bem-estar das crianças, ouvindo suas necessidades e preocupações, e oferecendo suporte e orientação quando necessário.

Em síntese, o termo Educadores vai além da simples definição de um professor. Ele engloba todos aqueles que assumem o compromisso de educar e não apenas como indivíduos intelectualmente capacitados, mas também como seres humanos íntegros, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Os educadores são agentes de transformação, que buscam orientar as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre as minhas práticas docentes, elas começaram no ano de 2009 no segundo período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, como estagiária em uma turma com crianças de 6 e 7 anos de idade e me deparei com a realidade de uma turma com 27 crianças em processo de alfabetização. Cheguei a cogitar a possibilidade de uma troca para as turmas do ensino fundamental, em virtude de achar que o trabalho fosse mais “tranquilo”. A educadora regente da turma conversou

comigo e alertou-me sobre possibilidades que eu não conseguia enxergar naquele momento. Ponderei e decidir ficar ali por mais um tempo... como ela disse: “*A educação infantil é um caminho sem voltas. Quem começa logo se apaixona!*” As atividades da graduação começaram a ficar mais intensas e por um tempo precisei me afastar do ambiente escolar priorizando as atividades do curso. Em 2011, retornei em uma escola bilíngue de Educação Infantil. O quantitativo de crianças era mais favorável para uma atuação que facilitava o trabalho docente. Outro grande desafio que detectei foi que as crianças têm uma grande capacidade de aprendizagem. O fim do curso estava se aproximando e, mais uma vez, precisei priorizar.

Antes da conclusão da graduação, houve uma oportunidade de concurso para Bacabeira, município que fica a 60 km de São Luís. Antes desse já havia tentado outros concursos, mas não passei no número de vagas para ser convocada imediatamente. O ano era 2012 e o resultado? Aprovada dentro do número de vagas. Em dezembro desse ano, convocaram para assumir a vaga e começou a corrida para concluir o curso e colar grau especial para obter o certificado de conclusão. Em fevereiro de 2013 fui nomeada e empossada no cargo de Supervisora Pedagógica em Bacabeira.

Nos últimos oito anos na rede municipal de ensino no município de bacabeirense, venho atuando na área de planejamento e orientação dos educadores de educação infantil. Nos anos de 2013, 2014 e 2015 atuei exclusivamente no atendimento as educadoras da infância no Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho. Em julho de 2015, precisei me afastar para então me dedicar à maternidade e no dia 28 de julho Pedro César nasceu de um parto cesáreo tranquilo e dentro da normalidade para aquele momento em São Luís. Retornei da licença maternidade em fevereiro de 2016 e permaneço até hoje.

A necessidade de continuar os estudos mesmo ao finalizar a graduação se tornavam evidentes a cada prática e a cada atualização que acontecia no cenário da Educação Infantil. Desenvolver e promover esses estudos sozinha não era possível, pois as trocas eram cada vez mais necessárias. Os conhecimentos adquiridos na graduação foram breves e melhorar minha prática era necessário.

Ao iniciar os trabalhos de orientação pedagógica junto aos educadores, observei que a construção dos planejamentos e embasamento das práticas não contemplavam ponderações acerca da identidade, autonomia, pensamento lógico e

dentre outras possibilidades de experiências que são essenciais na educação infantil; era perceptível por meio das atividades propostas no dia a dia escolar.

De uma forma gradativa isso foi sendo motivo de muitos debates em que se tem presenciado posicionamentos e práticas extremamente tradicionais e que contradizem com os documentos norteadores da etapa de ensino. Ainda sobre essa prática, as formações continuadas existiam como sessões de estudos sobre problemáticas de projetos educativos ou indisciplina escolar. Estudos sobre profissão docente, a importância, a produção de conhecimento não eram contempladas nas discussões pedagógicas.

Em virtude disso, despertou-me o interesse em pesquisar sobre a formação continuada no tocante da importância dela para a prática docente, bem como os saberes docentes que permeiam as educadoras que atuam na Educação Infantil no município.

Cabe aqui destacar que, atualmente, ainda se observa a centralidade das práticas pedagógicas na figura do educador de Educação Infantil. Fazendo um destaque para o século XXI, onde a geração de crianças apresenta um perfil ativo, autêntico, participativo, comunicativo, questionador, autônomo, constata-se que as atividades ainda giram em torno de atividades mecanizadas, ou seja, exclusivamente com foco no papel e lápis.

Assim, o debate acadêmico sobre a formação e os saberes docentes na Educação Infantil é pertinente e legítimo, pois muitos educadores estão nos ambientes escolares sem obterem uma formação inicial, outros que não fazem aprofundamento e constantes estudos sobre o trabalho que desenvolvem. Assim, acabam por utilizar dos saberes das experiências vividas. Por isso, é que esta pesquisa se concentrou sobre a formação e os saberes docentes como prática crítica e reflexiva no (re)conhecimento do protagonismo e evolução profissional.

Contudo, a relevância desse estudo está sob a compreensão dos educadores como atores da construção do próprio processo formativo e agregar isso à prática docente para adaptar e transformar as realidades sociais.

A Educação Infantil, alicerce da Educação Básica brasileira, tem um grande destaque para formação integral de crianças de 0 a 05 anos e 11 meses. (BRASIL, 2018) E o educador, nesse tocante, tem a função de articular, garantir e mediar as vivências por meio do eixo estruturante das interações e brincadeiras (BRASIL, 2018).

Para tanto, o atendimento a essa demanda das necessidades infantis requer dos educadores saberes e formação que qualifiquem a prática e reflitam sobre ela.

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. E nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática. (PIMENTA, 1997, p. 11).

A formação inicial, embora tendo seu devido valor para a construção do perfil profissional do educador, já não é mais o suficiente para a atuação docente. É necessário um constante movimento de ações formativas para a construção do saber. As discussões sobre os saberes e formação docente é recorrente e reverbera no meio acadêmico e das pesquisas científicas como TARDIF (2009), GAUTHIER (1998), IMBERNÓN (2010), NOVOA (2009), dentre outros autores, “nos últimos vinte anos têm marcado profundamente a problemática da profissionalização do ofício de professor em vários países” (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, 1998, p. 87).

É nessa perspectiva que se problematiza: como a formação continuada e os saberes docentes podem contribuir com a prática das educadoras da Educação Infantil no município de Bacabeira (MA) por meio de uma proposta de intervenção pedagógica visando a elaboração de um caderno de orientações pedagógicas?

Os saberes construídos ao longo da formação advêm de vários fatores: “formação inicial, continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc”. (TARDIF e RAYMOND, p. 212, 2000).

Essa investigação se propõe a alcançar fundamentos teórico-metodológicos que respondam às questões norteadoras: Quais concepções teórico-metodológicas as educadoras da Educação Infantil possuem sobre a formação continuada? Como as práticas pedagógicas das educadoras possibilitam a aprendizagem das crianças da Creche Escola Balão Mágico, no município de Bacabeira-MA? Como propor uma intervenção pedagógica sobre a formação continuada e saberes docentes para educadoras da Educação Infantil visando o ensino de crianças? De que forma a elaboração de um caderno com orientações

pedagógicas poderá auxiliar na construção da formação continuada e saberes docentes das educadoras da Creche Balão Mágico?

O objetivo geral é investigar a formação continuada e os saberes das educadoras da Creche Balão Mágico em Bacabeira - MA visando a realização de uma proposta de intervenção pedagógica com o intuito de elaborar um caderno de orientações pedagógicas.

Os objetivos específicos são: verificar as concepções teórico-metodológicas das educadora sobre formação continuada e os saberes docentes; descrever as práticas pedagógicas das educadoras no processo de aprendizagem (aquisição de conhecimentos) das crianças na Creche Escolar Balão Mágico; propor uma intervenção pedagógica sobre a formação continuada e saberes docentes para as educadoras; elaborar um caderno com orientações pedagógicas para auxiliar na construção da formação continuada e saberes docentes das educadoras no município de Bacabeira - MA.

Assim, essa investigação buscará alcançar fundamentos teórico-metodológicos que irão contemplar algumas indagações sobre a temática como as concepções teórico-metodológicas que as educadoras da Educação Infantil possuem sobre a formação continuada; como as práticas pedagógicas das educadoras possibilitam a aprendizagem das crianças; propor uma intervenção pedagógica com a temática da formação continuada e saberes docentes para educação infantil.

Contudo, ao longo do processo de pesquisa almeja-se elaborar um caderno com orientações pedagógicas com vistas na curadoria da formação continuada e saberes docentes das educadoras do município de Bacabeira (MA).

Esta dissertação está estruturada ao longo de cinco seções. A primeira é a seção introdutória na qual apresentou de forma geral a temática pesquisa, os interesses sob ela, a questão e os objetivos que nortearam o processo de investigação. A segunda seção, trata-se de um panorama histórico sobre a educação infantil brasileira e seus percursos históricos e seus aportes legais. A terceira seção, intitulada de “Educação Infantil, Formação e Saberes docentes”, apresenta a concepção de criança, infância, educador, além de trazer uma escrita dialógica sobre formação, saberes e práticas pedagógicas. A quarta seção descreve os resultados da pesquisa na Creche Escolar Balão Mágico. A quinta, são as considerações com relação ao processo de investigação ao longo do processo de produção desta dissertação.

2 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: Percursos históricos e seus aportes legais

O passado é lição para refletir, não para repetir.

(ANDRADE, 1993, p. 35)

As instituições educacionais brasileiras, creches e jardins de infância, começaram a surgir em meados da segunda metade do século XIX. Advindo das ideias pedagógicas da Europa, despertou o interesse em médicos, juristas, religiosos e intelectuais que tiveram suas atenções voltadas para a infância, em especial das classes menos favorecidas.

A Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos foi a instituição que se dedicou ao atendimento das crianças abandonadas, por quase um século prestou assistência a essas crianças e foi extinta por volta de 1950. Sua origem foi na Idade Média, na Itália com o intuito do trabalho de caridade.

O nome roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (MARCILIO, 1998, p. 55).

Esses cilindros tiveram origem a partir do que era praticado nos mosteiros dos conventos medievais. No intuito de evitar o contato com pessoas externas da casa, utilizavam o dispositivo para enviar mensagens, objetos, comidas e outros para os que ali moravam sem que pudessem ter algum tipo de ligação com o ambiente externo da casa. Além disso, esses mosteiros também recebiam crianças que os pais doavam para servirem a Deus e utilizavam da roda para entregar os bebês.

A Roda, também tinha uma finalidade de caridade, pois se concentrava na questão religiosa. Logo, os primeiros cuidados com a criança quando abandonada era de batizá-la com o objetivo de salvar sua alma, exceto quando o menor havia sido abandonado junto a uma carta que os pais informassem que isso já tinha sido realizado.

No Brasil, foi considerada uma instituição que acolhia as crianças abandonadas e desempenhou seu papel assistencialista. Sua origem, em terras brasileiras, perdurou desde o Brasil Colônia e durou até a República por volta dos anos de 1950. A partir do século XVIII houve um movimento para que fosse instalada uma Roda dos Expostos na cidade de Salvador. Tal ação ocorreu, pois havia a preocupação com muitos abandonados em locais insalubres no período da noite e quando achavam os bebês, estavam mortos.

Em 1726, a Roda em Salvador foi aberta. Em 1738, a segunda Roda foi disposta na cidade Rio de Janeiro, também com as mesmas justificativas e situações de abandono que acontecia em Salvador. A terceira roda foi instalada, no final do período colonial, em 1789 na cidade Recife. Nessas três cidades, a Santa Casa ficou com a missão de acolher os bebês abandonados, na qual a Câmara do Governo que subsidiava financeiramente o cuidado com os menores. Além dessas criadas no período colonial, mais dez foram criadas. Em São Paulo, no início do Império, as demais, Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), Cachoeira (BA), Olinda (PE), Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT).

Em terras ludovicenses, as Instituições de Assistência Infantil estiveram funcionando de 1850 a 1950. As crianças abandonadas eram acolhidas pela Irmandade da Misericórdia, anexo a Igreja de São Pantaleão. (NASCIMENTO, 2007).

A Casa dos Expostos, “a Casa da Roda” foi a primeira instituição destinada a infância desvalida e foi a partir dela que as demais foram surgindo. Inaugurada em 15 de julho de 1837, recebia os abandonados que eram colocados na Santa Casa de Misericórdia (MEIRELES, 1994). Seu funcionamento deu-se por volta de 1829 e durou até o ano 1940. As crianças eram abrigadas até completarem 10 anos. Após essa idade os meninos eram encaminhados para a Casa dos Educandos Artífices, onde seriam educados. A educação das meninas maranhenses (legítimas, órfãs e abandonadas) era realizada no Asilo de Santa Teresa, que teve funcionamento de 1855 a 1870.

O Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios (1742-1894) era o local que abrigava e educava meninas e mulheres maranhenses durante o século XVIII, na qual apresentavam comportamentos que se distanciava dos que eram esperados de uma mulher da época (casar-se e cuidar dos filhos) como adúlteras ou provenientes de famílias bastardas, na qual deveriam ficar reclusas para que as demais não seguissem o exemplo.

O Instituto de Assistência à Infância no Maranhão (1911-1939) era uma instituição filantrópica que atendia as necessidades de higiene e saúde pública das crianças desvalidas, proveniente de iniciativa privada. Além deste, o Educandário Santo Antônio (1941-1960), era destinado a guardar os filhos e filhas de Pais diagnosticados com Hanseníase.

As fontes de pesquisa que comprovam os serviços prestados a infância desvalida maranhense, são provenientes de arquivos físicos da Arquivo Público do Maranhão (APEM)³ que são os de ordem financeira, livro de receitas e despesas, mapas estatísticos com o quantitativo de abandonados, ofícios dos mordomos da Casa e relatórios da Santa Casa de Misericórdia.

Após as primeiras atenções dadas para a infância desvalida, na ótica da questão econômica, com a consolidação de uma sociedade capitalista, da urbanização e do trabalho industrial um novo contexto é criado do qual foram criadas as primeiras creches no Brasil e o resultado foi um conjunto de preocupações por parte de interesses jurídico, médico e religioso de que há necessidade da elaboração de políticas assistencialistas para gerenciar o principal pilar: a infância.

Inicialmente as instituições criadas não tinha ligação com o Estado e assim surgiram as que eram ligadas à filantropia, religião e interesses privados como, por exemplo, a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, criada em dezembro de 1871 pelo presidente da Câmara de Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antonio Ferreira Viana. Essa Associação, tentava manter as crianças pobres e desvalidas nas escolas municipais e dependia de receber fundos para se manter. Havia também a Associação Protetora da Infância Desemparrada, a qual na análise de Kuhlmann Jr. (2000, p. 474) foi uma das primeiras instituições que de fato preocupou-se com a infância a nível nacional: “[...] além de criar uma instituição própria, a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para a sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país.” Pode-se também registrar os trabalhos da Associação das Damas da Assistência à Infância, ligada ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que em 1908 cria a creche Sra. Alfredo Pinto.



³ A APEM possui um acervo digital que pode ser consultado por meio de sua homepage através do QR Code.

As creches brasileiras, conforme apontam os estudos de Kuhlmann Jr (2010), em um artigo de jornal do estado do Rio de Janeiro, com o título “A Creche (asilo para a primeira infância)”, em contrapartida aos anseios europeus que foram criadas para ampliação do trabalho feminino com o advento das indústrias, aqui, foram criadas para solucionar os problemas advindos da Lei do Ventre Livre, para educar os filhos de escravos. Somente mais tarde com a instauração da República, quando o período industrial tem maior notoriedade, os filhos de operários foram sendo atendidos por essas Instituições.

O ano de 1899 é considerado o marco da institucionalização das Creches no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro.

No ano de 1899, foram inauguradas duas instituições assistencialistas no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, que era própria para os filhos de operários. A primeira foi fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Esse instituto tinha a preocupação com o atendimento médico da criança e das famílias mais carentes. A segunda instituição foi criada para atender os filhos dos empregados da Tecelagem para que seus pais pudessem trabalhar. Era vista como uma prestação de serviços e um ato de caridade. (ALENCAR e OLIVEIRA, 2017, p. 55).

Em São Paulo, no ano de 1920, as primeiras escolas maternais foram criadas para atender às necessidades das Mães trabalhadoras.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fabricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. (KUHLMANN JR., 2000, p.8).

Vale aqui destacar a escrita de Filho e Nunes (2013) ao descrever o que mantinha as instituições, a quem eram destinadas e também o que propunham com relação as creches e jardins de infância.

[...] os jardins de infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro a sete anos) e tinham como público-alvo crianças filhas de classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade. As creches, por sua vez, iniciam atendendo a filhos de operários e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções. (FILHO e NUNES, 2013, p. 68).

As crianças da elite eram atendidas em instituições privadas, o Jardim de Infância, o qual fora financiado pela classe abastada, na qual abrigariam seus filhos, com a finalidade de uma proposta estritamente pedagógica. Kuhlmann JR. (2010, p. 81) diz que “[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres”.

A ordem de criação no modelo europeu era: primeiro as escolas maternais, para crianças de 3 a 6 anos, para só então transformar em creches. No Brasil, aconteceu ao contrário: primeiro apareciam as creches para só então criar o jardim de infância. Isso aconteceu nas primeiras décadas do século XX, com instituições pré-escolares assistencialistas conforme descreve Kuhlmann Jr. (2000, p. 477).

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começaram a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinados ao atendimento de crianças pobres.

Em meados das décadas de 1920 e 1930, o Brasil passava por uma grande crise econômica que repercutiu na oligarquia cafeicultora, causando assim a queda do governo de Washington Luís, período histórico que conhecido com a Revolução de 1930. Após a queda, há a entrada do governo de Getúlio Vargas, o qual se depara com um Brasil pouco industrializado e assolado por desigualdades sociais e regionais. Esse período ficou historicamente conhecido como a Era Vargas, segundo Fausto (2007) foi dividido em: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

Nesse período, uma de suas primeiras iniciativas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos foi que assumiu esse Ministério e tratou de realizar a reforma educacional que recebeu seu nome na qual, desempenhou um importante papel na organização do sistema de ensino nacional resultando na criação do Conselho Nacional de Educação. Muitas reformas educacionais foram perpetradas. Em 1932, foi publicado o texto “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Seus representantes foram os intelectuais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. Defendiam que a Educação deveria ser prioridade do governo, pois somente ela é capaz de promover o desenvolvimento e impulsionar o crescimento da nação. Assim, o Manifesto defendia

o princípio básico da educação pública brasileira com direito a “laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade [...]” (GHIRALDELLI, 2008, p. 45).

A Educação Infantil, inicialmente, não estava no plano de transformação do governo, posteriormente, reconhecendo a situação de miserabilidade e altos índices de mortalidade, o governo convoca a sociedade civil e relata que não tem recursos financeiros para garantir a cidadania, reforçando o caráter filantrópico e assistencialista historicamente dado às crianças. Com isso, um projeto desenvolvimentista é implantado no país e a infância é reconhecida como o futuro do Brasil, ganhando importância e passando a ter um olhar sobre a “proteção” e “educação”, mas condizentes ao autoritarismo inerente da época. Surgem então, vários órgãos públicos e privados para o atendimento de crianças e adolescentes. A maior parte deles são voltados para as áreas de: saúde, higiene, trabalho, assistência social e jurídica.

Em 1940, Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública [...] Em 1941, Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores [...] Em 1942, Legião Brasileira de Assistência (LBA) que visava assistir às mães e crianças na primeira infância [...] Em 1946, Serviço Nacional do Aprendizado Industrial (SENAI), com o objetivo de formar jovens com qualificações industriais, (NUNES, 2005, p. 76).

A Era Vargas inicia um olhar sob a criança, mas para aquela que trabalha e colabora com o progresso da pátria, ao invés da criança cidadã detentora de direitos como todos que vivem em sociedade. A Era Vargas durou 15 anos, de um regime que segregava e militarizava a sociedade brasileira e que não foi possível observar mudanças significativas.

A partir das décadas de 1970 e 1980, houve movimentos pelo fim da ditadura militar e luta pela redemocratização política do Brasil. As reivindicações concentravam-se por melhorias na educação pública, objetivando a ampliação do número de vagas na educação infantil e construção creches, pois como o movimento de urbanização e industrialização do país, as mulheres da camada popular ingressaram no trabalho industrial. Neste contexto, nasceu um novo olhar sobre as crianças de zero a seis anos, com a promulgação da Constituição de 1988.

Ao longo das próximas subseções, em ordem cronológica, é apresentada os aportes legais de direitos das crianças: a Constituição Federal no qual se faz um recorte para o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, o Estatuto da

Criança e do Adolescente que resguarda a proteção e também de direitos. Os aportes legais da educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta a educação no Brasil; os aportes legais curriculares: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, no qual vai estruturar a etapa por meio da organização dos eixos de trabalho; os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, contribui na prática pedagógica dos educadores, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, vem somar junto as orientações que o Referencial Curricular faz e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular, que se trata de um documento curricular que tem a proposta de contribuir para a construção das propostas curriculares das redes de ensino estadual e/ou municipal brasileira e o Documento Curricular do Território Maranhense que acrescenta os da Base com a parte diversificada.

2.1 Os aportes legais de direitos das crianças

Os documentos legais que sugerem e normatizam a etapa da Educação Infantil no Brasil, trazem consigo nuances sobre a formação e os saberes docente que fazem parte do atendimento educacional: a primeira etapa da educação. Assim, partindo da perspectiva que esses documentos foram estruturados no intuito de contribuir para o embasamento teórico-metodológico dos educadores brasileiros, é oportuno um recorte para as principais ideias desta dissertação.

As crianças brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988, passam a ser reconhecidas e resguardadas por esse marco na democracia do país. O Brasil, pós regime militar, passa por uma grande reforma da sua estrutura política e o avanço também é para com as crianças e adolescentes no âmbito da educação. No artigo 6º desta Lei são destacados direitos sociais ligados ao cuidado e desenvolvimento integral da criança (saúde, educação, alimentação, assistência social, moradia, lazer, segurança e dentre outros).

No artigo 7º a Constituição destaca o direito das crianças de trabalhados urbanos e rurais e são resguardar a seus filhos com relação a assistência social em creches e pré-escolas, ou seja, o período que estão no trabalho. No qual destaca que essas crianças têm direito a assistência gratuita desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas. O Artigo 208, descreve com relação a competência do Estado de garantir “educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A criança é reconhecida como um sujeito de direitos e, assim, fica assegurado o direito à proteção e às prioridades que as crianças têm dentro da sociedade bem como daqueles de quem devem garanti-los para o desenvolvimento delas em seus respectivos grupos sociais.

Anterior a Constituição Federal de 1988, as Creches e Pré-Escolas eram vistas e destinadas para fins distintos, a partir de então passam a ser entendidas como instituição educacional.

A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de educação infantil. Os Pais, já não apenas a mulher-mãe, passaram a ter direito, como trabalhadores, urbanos e rurais, à educação de seus filhos. Conquistou-se, além disso, o direito de a sociedade civil participar da elaboração das políticas de educação infantil e do controle das ações governamentais nessa área. (NUNES e FILHO, 2013, p. 72).

Antes as Creches eram vistas como uma ação assistencialista para com as mães que precisavam trabalhar tendo assim essa característica apenas do cuidar. Com a promulgação da Constituição e essa unificação da Creche e Pré-escola dentro da Educação Infantil, ganha-se muito ao entender o caráter educativo que a primeira etapa da educação básica brasileira tem para as crianças, assim como as necessidades profissionais para o desenvolvimento integral das crianças desde bebês. Garantir proteção e direitos também foram garantidos em forma de lei por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

A Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que estrutura o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 quando fala dos direitos das crianças. O ECA traz cinco direitos fundamentais: I - Direito à Vida e à Saúde; II – Direito à Liberdade, Respeito e Dignidade; III – Direito à Convivência Familiar e Comunitária; IV – Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer; V – Direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho.

A centralidade desta lei encontra-se no direito à sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social, a integridade física, moral, psicológica e social das

crianças e adolescentes. O desenvolvimento das políticas de maior prioridade é em torno da educação, saúde, de proteção social, o que tornam os direitos fundamentais as elas garantindo a vida, a alimentação, o esporte, o lazer, a cultura e a profissionalização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que concretiza e expressa os novos direitos da população infanto-juvenil brasileira. Seu caráter radicalmente inovador representa uma extraordinária ruptura com a tradição nacional e latino-americana neste campo. Ele inova em termos de concepção geral e de processo de elaboração (COSTA, 1994, p. 24).

Na Educação, o ECA versa sobre importantes pontos para a Educação Infantil como, por exemplo, a definição de critérios no que tange a prioridade absoluta, a instauração dos conselhos de direito à criança e ao adolescente, assim como o fundo de direito delas e um sistema de garantia desses direitos. Tal garantia de direitos visa o desenvolvimento pleno com vistas ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Ao longo de toda a lei são garantidos direitos para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes. Nesta dissertação, o recorte foi feito para 7 pontos que dizem respeito sobre a concepção que tem sobre crianças e aos que são relativos à educação.

O primeiro a ser destacado é o Artigo 1º que versa sobre a proteção de crianças e adolescentes. O segundo a ser destacado é com relação ao Artigo 2º que traz o entendimento da faixa etária 0 a 12 anos incompletos é entendido como crianças, e os adolescente estão na faixa etária de 13 a 18 anos de idade. Por conseguinte, o Artigo 4º versa sobre o dever da família e de outras instituições sociais que tem de assegurar a prioridade absoluta.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O quarto ponto a ser destacado é Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer o artigo 53 assegura sobre o desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

O quinto ponto, em *Parágrafo Único* é direcionado o dever aos pais sobre o acompanhamento pedagógico bem como participar do processo de desenvolvimento das crianças. O sexto destaque é com relação a Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos é dever do Estado a garantia de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

O sétimo é com relação aos Crimes e das Infrações Administrativas no “Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente” (BRASIL, 1990) sob pena de multa.

2.2 Os aporte legais da Educação Infantil

Vinte anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961, vem normatizar que as crianças com menos de 7 anos, teriam educação em escolas maternas e jardins de infância. A lei, continua a reforçar que as empresas e indústrias a manter instituições para os filhos dos trabalhadores. Kuhlmann Jr. (2000, p. 487) relata que “[...] as religiões, a igreja católica tenha se empenhado na organização de comunidades, no Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creches, em vários lugares do país.” Nesse mesmo passo os Centros de Recreação foram criados para o atendimento das crianças de 2 a 6 anos.

Em 1974 é criado o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação em 1977 do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), ambas foram criadas a partir de uma proposta de criação de instituições de baixo custo para os pobres para a faixa etária de 0 a 6 anos.

Os problemas que eram encontrados na infância, como: a pobreza, condições financeiras baixas (renda *per capita*) e, principalmente, as altas taxas de reprovações no ensino primário, seriam resolvidas com a educação infantil. Assim o principal foco do Movimento de Luta por Creches é que essas instituições passassem a ter um caráter educacional e rompesse com aquele assistencialista que mais segregou os pobres.

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista e não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgão de assistência social -, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas. (KUHLMANN JR. 2000, p. 12).

Kuhlmann Jr. (2010) destaca que embora as instituições tivessem um lado preeminentemente assistencialista, isso não tirava a atuação pedagógica que sempre tiveram. Ao seu ver ensinavam as crianças sobre como se comportarem, hábitos de higiene, disciplina etc., sendo assim as atuações interligadas.

É no marco de criação da Constituição de 1988 que as creches e pré-escolas passam a compor o sistema educacional do Brasil e mais adiante isso também é reforçado com a LDB de 1996. Guimarães (2011, p. 30) destaca sobre a criança ser um sujeito de direito com “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.” Assim percebe-se o avanço da representatividade de objeto (de tutela) a sujeito de direito, de simplesmente ser criança à cidadão.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 17).

Reconhecida como uma etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passa a ser dever do estado conforme a LDB vem instituir sobre a gratuidade do atendimento em creches e pré-escolas das crianças de zero a cinco anos de idade,

assim as creches que outrora eram fora do âmbito escolar foram integradas ao sistema de ensino.

2.3 Os aportes legais curriculares da Educação Infantil

Ao longo das próximas páginas, foram analisados na linha do tempo (surgimento) os documentos que foram norteadores e referências da etapa da Educação Infantil. A análise e estudos destes documentos serviram de base para a comparação com os atuais documentos, assim como compreender a evolução de como a etapa é compreendida e atendida dentro das suas múltiplas necessidades.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) surge para atender às determinações na LDB, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN). Documento que fora construído a partir de um debate nacional no qual educadores e outros profissionais que atuam com crianças em instituições escolares reuniram-se para dialogar e refletir sobre prática docente. Com o objetivo de auxiliar o trabalho docente frente a primeira etapa da educação básica brasileira, este documento busca orientar os educadores numa prática integradora do educar, cuidar e brincar, almejando metas de qualidades para o desenvolvimento integral das crianças. Foi considerado como um grande avanço nesta etapa, pois buscava distanciar-se do cunho assistencialista que surgiu no atendimento às crianças. Assim, o RCNEI então se constitui como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com criança de zero a seis anos” (BRASIL, 1998).

A organização de triagem do Referencial foi pensada a partir de três volumes, onde o primeiro diz respeito a parte introdutória e que traz reflexões acerca das creches e pré-escolas brasileiras, bem como das concepções-chaves para compreensão do educador de crianças.

Na parte introdutória do Referencial são apresentados os conceitos-chaves e que serão adotados nesta dissertação. A concepção de criança na qual o RCNEI defende é “um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. (BRASIL, 1998, p. 21) Já a visão de educar é “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que

possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal". (BRASIL, 1998, p. 23). O cuidar vai vir a ser "um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos". (BRASIL, 1998, p. 24) Sobre instituição de educação infantil é considerada como "um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas." (BRASIL, 1998, p. 11) Contudo, sobre toda a contextualização dessas concepções foram construídos os objetivos gerais e a estruturação dos outros dois volumes.

O segundo volume intitulado de **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo** é o eixo de trabalho para o desenvolvimento da Identidade e Autonomia das crianças no qual a concepção de Identidade é apresentada como um conceito "do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal" (BRASIL, 1998, p. 13). A autonomia é compreendida 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, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas". (BRASIL, 1998, p. 14) Ao longo do volume vão sendo sugeridos propostas de práticas no intuito de trabalhar com projetos para esse eixo, bem como também, são listados objetivos e conteúdo para o desenvolvimento da Identidade e Autonomia.

O terceiro volume nomeado de **Conhecimento de Mundo** está estruturado em seis eixos de trabalhos (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) que são os objetos de conhecimento no qual eram organizados os trabalhos pedagógicos na construção das diferentes linguagens.

Além do RECNEI, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) vai ser instituída por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no intuito de subsidiar a construção das propostas pedagógicas para educação infantil. Tal documento apresentar a concepção de Educação Infantil como a

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. (BRASIL, 2009, p. 12).

Corroborando com as demais concepções no RCNEI, as Diretrizes também vão apresentar a concepção de criança na qual entende como um sujeito histórico e de direitos e a partir dessa perspectiva apresenta a concepção de currículo a partir de um entendimento de construção do desenvolvimento integral da criança onde descreve como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12).

Articulado a essas duas ideias centrais também apresenta (quem apresenta?) a concepção de proposta pedagógica como

o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2009, p. 13).

Estabelece também diretrizes acerca da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir de 4 anos de idade completos até 31 de março do ano corrente. Discorre acerca da frequência e sobre o caráter de promoção para a etapa, no qual não retém a criança, ou seja, o seu fluxo acontece de maneira contínua para o ensino fundamental. A jornada poderá ser de maneira parcial, sendo no mínimo 4 horas ou de maneira integral a partir de 7 horas diária.

As DCNEI orientam que as Propostas Pedagógicas sejam respeitadas a partir de três princípios: Ético (primando pela autonomia, responsabilidade, solidariedade ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades), político (atendendo-se ao direito à cidadania, criticidade e a democracia) e estéticos (liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

No que se relaciona ao eixo dos currículos, o que vai nortear a construção das Propostas são as interações e brincadeiras. “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.” (BRASIL, 2009 p. 27).

Com relação a avaliação do processo educativo das crianças da Educação Infantil, segundo as DCNEI, as orientações são com relação ao registro do

desenvolvimento ao longo da etapa. O registro deverá ser de cunho qualitativo, onde podem ser registrados por relatórios, fotografias, álbuns etc.

As DCNEI's, chegam para contribuir com a organização pedagógica das práticas. As políticas públicas voltadas para essa etapa também contaram com um documento no intuito e avaliar a qualidade na educação das crianças.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil é um documento que “pretendem ser a base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços”. (BRASIL, 2006b, p. 12).

Este documento, teve sua primeira publicação em 2006 apresentando-se em dois volumes, posteriormente em 2018 o documento foi atualizado em virtude de outros documentos para a etapa terem passado por reformulações. O objetivo é de apresentar padrões e orientações para o sistema educacional no que diz respeito a etapa da Educação infantil com o intuito de organizar o funcionalismo das Instituições de Educação Infantil. É considerado um marco para as Políticas Públicas desta etapa, como aspecto fundamental ao direito das crianças de atendimento educacional sob os princípios da igualdade e da qualidade. Na seção introdutória deste documento, o leitor é levado a compreender sobre as concepções de qualidade, diretrizes, princípios, práticas, parâmetros e indicadores. Por qualidade, a compreensão é um

Conjunto de características positivas que a Educação Infantil deve oferecer, de acordo com os parâmetros, diretrizes e princípios aqui estabelecidos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil pretendem ser a base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços (BRASIL, 2006b, p. 12).

Assim, por meio da garantia da qualidade é traçado estratégias de implementação de Políticas Públicas para a primeira etapa da educação infantil. E para alcançar essa qualidade, os parâmetros vão ser a “referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006b, p. 12). Nesse sentido, há sugestão de práticas aos profissionais que atuam na educação infantil.

Tais parâmetros são organizados por meio de diretrizes, nas quais são concebidas como “aspectos norteadores e legais. São orientações para estabelecer, por exemplo, acesso, inclusão e equidade, qualidade, oportunidades de aprendizado

e desenvolvimento ao longo da vida etc.” (BRASIL, 2006b, p. 13) e por indicadores, o documento, vai conceituar como um

instrumento de quantificação para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. Indicadores, enquanto medidas quantitativas, podem ser usados para verificar o andamento ou a qualidade dos processos de implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil. Exemplo, taxa de matrícula das crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas, percentual de Professores da Educação Infantil com curso superior completo. (BRASIL, 2006b, p. 13).

Os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, foram divididos em oito grandes áreas. Cada área foi estruturada com princípios e práticas que visam a estruturação, organização e o funcionamento de qualidade na Educação Infantil. Por princípios, conceitua-se que são “fundamentos a que se propõe. A razão ou o que explica a importância das práticas propostas. Princípios devem ser internalizados, consultados e devem guiar as práticas propostas.” (BRASIL, 2006b, p. 13).

A primeira área focal é a *Gestão dos sistemas e redes de ensino*, na qual tem dois princípios a de gestão de acesso, oferta e matrícula e guiar como “uma gestão comprometida com a garantia dos direitos das crianças de 0 a 5 anos organiza, de maneira democrática e transparente, o acesso, a oferta e a matrícula na Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 27) e o outro com relação ao sistema de ensino/rede de ensino e orienta para “o trabalho de gestão compartilhado e cooperativo, contribui para a cultura da corresponsabilidade e a melhoria da qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 28). Esta área conta com trinta parâmetros que vão orientar com relação ao planejamento, acompanhamento, implementação e avaliação do trabalho que vão ser proporcionar um (re)dimensionamento da política de gestão.

A segunda área focal é com relação a *Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil* e propõe três princípios. Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais é o primeiro princípio e propõe a questão da valorização das condições de trabalho e salarial dos profissionais. O segundo princípio é sobre a Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais, no qual destaca sobre a importância do processo de formação inicial e continuada dos educadores para a garantia de uma prática aperfeiçoada e de qualidade. O terceiro princípio abrange com relação as Condições

de trabalho dos Professores e profissionais da educação. Nesta área, estão previstos 31 parâmetros.

A terceira área focal é *Gestão das instituições de educação infantil*, nela é priorizado a questão do trabalho realizado com as crianças e suas famílias. É a maior de todas contendo cinco princípios. O primeiro princípio subsidia sobre o planejamento e a avaliação das práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil, para tanto tal orientação é com relação ao Planejamento e Avaliação. O segundo princípio vai orientar a respeito do Projeto Pedagógico. O terceiro princípio direciona para os processos de transição das crianças dentro dos grupos sociais que ela está inserida. O quinto e último princípio desta área focal é a Promoção da saúde, bem-estar e nutrição. Ao todo, estão listados 52 parâmetros.

A quarta área focal vislumbra os *Currículos, interações e práticas pedagógicas*. São organizados 41 parâmetros que estão alocados em quatro princípios. Um deles são os Campos de Experiência: multiplicidade de experiências e linguagens, apresentando como princípio “as práticas pedagógicas buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2006b, p. 48) O segundo é direcionado na Qualidade das interações e instrui que “as interações de qualidade que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem quando os adultos são fisicamente e emocionalmente presentes, ouvintes interessados e mediadores da experiência da criança.” (BRASIL, 2006b, p. 49). Posterior a este, a Intencionalidade Pedagógica vai explicar que “Trabalhar com intencionalidade significa tomar decisões deliberadas, com objetivo e propósito, sejam as decisões tomadas durante os momentos da rotina, sejam as propostas de experiências nas atividades.” (BRASIL, 2006b, p. 51). Há também um princípio dedicado a Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças. A prescrição do princípio prevê que “as experiências vividas em contextos individuais e coletivos, constituem-se importantes informações sobre as crianças, seu desenvolvimento, aprendizagem, interesses, forças e necessidades e precisam ser documentadas, refletidas e compartilhadas com os pais ou responsáveis.” (BRASIL, 2006b, p. 52).

É dedicado na área focal uma atenção para a Interação com a família e a comunidade, apresentando 17 parâmetros para o único princípio que vai direcionar

“as relações cooperativas e colaborativas entre Gestores, profissionais e famílias, de maneira sensível, respeitosa e de comunicação recíproca, contribui com as crianças, reforça seu sentimento de pertencimento, sua segurança e conseqüentemente sua aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2006b, p. 55).

A sexta área focal é sobre a Intersetorialidade, na qual também apresenta apenas um único princípio, Rede de Proteção Social, assim “a proteção integral das crianças extrapola as funções educativas e de cuidado e deve ser articulada por meio de ações que integrem as Políticas Públicas intersetoriais” (BRASIL, 2006b, p. 59). A organização é feita ao longo de 10 parâmetros.

A sétima área focal descreve sobre os Espaços, materiais e mobiliários sendo estruturada por 27 parâmetros e estando sob a ótica de dois princípios. O primeiro deles é prevendo que “os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens” (BRASIL, 2006b, p. 62). O segundo princípio faz destaque para os Insumos pedagógicos e materiais, sob a visão do princípio de que “o investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar (-se), conhecer(-se) das crianças.” (BRASIL, 2006, p. 64).

Por fim, a Infraestrutura é a oitava área focal e está sob as orientações de trinta e um parâmetros e subsidiada em dois princípios. Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos e ambientais é primeiro dos princípios e suas ótica está na perspectiva de que “a garantia da qualidade depende das ações constantes de planejamento, avaliação, monitoramento e manutenção das estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 67) Além desse, outro princípio é o de Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre os ambientes, onde apresenta que “deve pautar-se pelas dimensões do cuidar e educar, prevendo ambientes administrativos, ambientes de aprendizagem, ambientes de repouso, ambientes de higiene, ambientes de alimentação/ atenção, ambientes de serviços e ambientes para atividades externas” (BRASIL, 2006b, p. 69).

Contudo, os Parâmetros da Qualidade de Educação Infantil, apresentando a devida estruturação também indica ao longo das áreas focais para quem são direcionados os parâmetros. Compreende-se que a organização deste documento é

em consonância aos demais documentos que estruturam a etapa. Sendo assim, depreende-se que a Educação Infantil brasileira apresenta uma robusta e específica documentação para orientar, organizar e estruturar as práticas pedagógicas.

2.4 Os atuais aportes legais curriculares da Educação Infantil

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que congrega com as necessidades de organização das políticas públicas da educação brasileira, por meio de metas e projeções para o alcance da melhoria de oferta e promoção da educação básica. O PNE prever 20 metas com relação a essa educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já prevista desde a criação da LDB e proposta pelas DCNEI, vai ser o cumprimento de quatro das vinte metas do PNE.

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Com o intuito de si distanciar da fragmentação das políticas educacionais, a Base chega com uma proposta de balizar a qualidade da aprendizagem a nível nacional.

Em sua organização, a Base prever que o estudante desenvolva dez competências a partir de suas vivências nas instituições escolares. Por competência, a Base vai conceituar como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8) De maneira resumida são elas: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

Na Educação Infantil, além das dez competências e dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico (interações e brincadeiras), deve ser assegurado seis direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) para com que as crianças consigam aprender e se desenvolverem.

A estruturação do conhecimento que outrora era por meio dos eixos de aprendizagem, os quais se assemelhavam às disciplinas (“caixinhas de

conhecimento”), com a BNCC são chamados de campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Esses cinco campos de experiência não funcionam de maneira isolada, pois um perpassa o outro no sentido de se complementarem e garantirem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos três grupos etários que são propostos: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Embora não seja o foco dessa dissertação, discutir e relacionar os documentos que subsidiam a etapa da Educação Infantil brasileira, se faz necessário no sentido compreender com relação a formação continuada e a construção dos saberes docentes. Desta forma, é importante que se tenha a compreensão de como é o arranjo legal e curricular da base da educação básica no Brasil. Nas seguintes, as discussões serão em torno dos principais arcabouços teóricos metodológicos do objeto de investigação desta pesquisa.

A BNCC é proposta de base curricular para a educação brasileira. Os Estados e Municípios podem e devem criar os seus próprios documentos curriculares acrescidos das especificidades locais e culturais, a parte diversificada. O Estado do Maranhão possui este documento, porém Bacabeira ainda não conta com um currículo para as crianças bacabeirenses.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) foi elaborado por meio de uma mobilização da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC) aos 217 municípios do Estado. Tal ação foi necessária para que fossem levantadas as diversas peculiaridades do território maranhense, consideradas e ponderadas ao longo da organização curricular das aprendizagens e conteúdo das etapas e modalidades de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território maranhense.

Este Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil foi elaborado a muitas mãos, de modo democrático e participativo, contando com a colaboração de profissionais da educação de todo o estado. Está em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017, e tem como objetivo nortear as propostas pedagógicas de todas as unidades educativas públicas e privadas do Maranhão. (BRASIL, 2019, p. 53).

O material segue as orientações e é pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Por meio dessa organização as redes públicas e privadas de ensino maranhenses, poderão utilizá-lo para construir suas Propostas Pedagógicas, Projetos Políticos Pedagógicos, planos de aulas dos educadores como forma de apropriação do Currículo e de facilitar uma aprendizagem significativa as crianças.

O DCTMA, assim como na BNCC, considera que os eixos integradores das práticas pedagógicas são as interações e brincadeiras. Por meio delas, os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) podem ser garantidos através da estruturação dos cinco campos de experiência.

Assim, a divisão da Etapa da Educação Infantil dentro do DCTMA, está organizada em 5 partes por meio dos Campos de Experiência. Junto a eles, também é organizado textos introdutórios acerca de cada campo de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, Gesto e Movimentos; Traços, sons, cores e forma; Escuta, fala, pensamento, imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e também três tabelas que são dispostas pelos grupos de faixas etárias: Grupo 1: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Grupo 2: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Grupo 3: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) contendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as possibilidades de experiências.

As instituições de Educação Infantil devem concretizar projetos de aprendizagem focados na formação da identidade da criança, em especial com base nas vivências lúdicas. Vale destacar a importância de garantir a unidade do trabalho de toda a comunidade educacional, inclusive da família, desenvolvendo ações que fortaleçam a identidade da instituição educacional, integrando princípios, valores e práticas por diferentes linguagens e conheça a si e ao mundo de forma curiosa e questionadora. Assim, é necessário promover momentos de discussão, reflexão e estudo permanente deste documento e de outros que norteiam as práticas na Educação Infantil. (BRASIL, 2019, p. 58).

As discussões em torno do documento se fazem necessárias no sentido de se apropriar das mudanças e para nortear o trabalho pedagógico dos educadores desta etapa, visto que o arranjo curricular sofreu uma modificação e conseqüentemente ao trabalho docente daqueles que atuam com crianças. Há também no documento uma seção que trata sobre o planejamento da prática

pedagógica, onde pode-se encontrar recomendações com relação a construção das propostas de experiências para os grupos etários.

É importante e necessário proporcionar às crianças diferentes experiências: de vivências coletivas com outros grupos, de brincadeiras, de escolher propostas de atividades das quais queiram participar, de trabalho em pequenos grupos, todas estas em espaços diferentes da escola, com materiais diversos e organizados pelo educador em seu planejamento. (BRASIL, 2019, p. 59).

Ao longo de quatorze páginas são apresentados os objetivos de aprendizagem para os respectivos grupos etários dentro de cada campo de experiência assim como também são apresentadas as possibilidades de experiência. É neste último campo que são considerados as peculiaridades maranhenses como proposições que possam ser proporcionadas para ampliar o repertório cultural das crianças.

O documento apresenta uma seção que trata da avaliação na Educação Infantil. A avaliação é pautada conforme a LDB de 1996 e as DCNEI orientam e normatiza “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009). Além disso, é de responsabilidade das instituições escolares construir instrumentos que sirvam de acompanhamento do desenvolvimento infantil nesta etapa.

O DCTMA da Educação Infantil finaliza com a seção que faz proposições acerca da transição das crianças para o Ensino Fundamental. É proposto que o diálogo entre os profissionais das duas etapas sejam frequentes e em consonância para que esse processo aconteça de forma tranquila e que as crianças se sintam seguras em realizar essa mudança, assim, o documento sugere que métodos e estratégias sejam desenvolvidos para essa garantia do desenvolvimento integral das crianças.

A análise dos documentos legais da educação infantil brasileira, permitiu a esta investigação, que se estabelece uma relação entre o que esses documentos revelam sobre a Educação Infantil e como as educadoras se movem no contexto concreto da prática do saber fazer da prática.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

*Eu queria avançar para o começo, chegar
ao criancamentos das palavras.*

(BARROS, 1996, p. 22)

A Educação Infantil, alicerce da educação básica, tem um grande destaque para formação integral de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018) e o educador nesse tocante, tem a função de articular, garantir e mediar as vivências por meio do eixo estruturante das interações e brincadeiras (BRASIL, 2018). Para tanto, o atendimento a essa demanda das necessidades infantis requer dos educadores formação e saberes que qualifiquem a prática e reflitam sobre ela.

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. E nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 1997, p. 11).

A formação inicial, embora tendo seu devido valor para a construção do perfil profissional dos educadores, já não é mais o suficiente para uma atuação docente qualificada. É necessário um constante movimento de ações formativas para construção do saber docente. As discussões sobre a formação e os saberes docentes é recorrente e reverbera no meio acadêmico e das pesquisas científicas como Tardif (2009), GAUTHIER (1998), IMBERNÓN (2010), NOVOA (2009), dentre outros autores, “nos últimos vinte anos têm marcado profundamente a problemática da profissionalização do ofício de professor em vários países” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998, p. 87).

Os saberes construídos ao longo da formação advêm de vários fatores: “formação inicial, continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Nesse movimento de grandes avanços no atendimento de crianças, os saberes dos docentes também acompanham esse processo de mudanças e

adaptação aos diferentes contextos escolares. Durante muito tempo se aprendeu que os saberes profissionais do educador é o que agregasse apenas aquisição de conhecimentos básicos (conteúdos), refletindo na sua prática de sala de aula, contudo isso não basta para o contexto atual. O ofício de ser educador, traz consigo saberes que vem desde quando já se é aluno.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdo cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 14).

Porém, sabe-se que não basta apenas saber ensinar, trata-se, portanto, de torna-se um educador prático reflexivo, consciente, atuante e em total contextualização com sua *práxis*, “[...] não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1997, p. 32). Além da aquisição de saberes para o exercício da profissão, o educador deve tomar decisões e estabelecer relações na qual desenvolvem crianças para pensamentos críticos reflexivos ao longo do processo educativo.

Esses saberes que os docentes carregam, são importantes para ter como referência e ser uma possibilidade de contraposição com as diversas realidades que se deparam diariamente nos espaços escolares e nas interações que estabelecem. Assim, vão sendo construídos gradativamente e sendo ressignificados nas práticas com outros educadores e com os alunos.

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e o coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

É nesse viés que deve haver espaço para mudanças. Mudanças constantes nas práticas de salas de aulas de educadores que não temem ultrapassar as barreiras do tradicionalismo e acomodar-se somente às práticas habituais. Reconhecendo-se como um profissional que se depara com inúmeras situações de incertezas, o educador deve estabelecer estratégias e ações voltadas para a sala de

aula onde os alunos possam ter uma visão ampla e crítica sobre o seu cotidiano, é importante uma reflexão sobre uma prática de investigação e pesquisa diante das experiências diárias.

Ainda sob a luz dos pensamentos de Imbernón (2010), destaca-se que o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social, a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. Ser um profissional da educação é participar de um processo emancipatório. Contudo deve se pensar sobre uma prática reflexiva, no sentido de que o aluno desde muito pequenos aprendem a conviver em espaços que permitem o seu protagonismo.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repito) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise. (NOVOA, 2009, p. 36).

Portanto, o profissional docente também precisa se reconhecer como um sujeito em formação, apesar do ofício de formar pessoas, assim constantemente os conhecimentos necessitam ser revistos e discutidos. Apesar da profissão de formar pessoas, o educador precisa reconhecer-se enquanto sujeito em formação e na construção de ambientes formativos que direcionem no caminho da reflexão da prática.

Uma instituição de Educação Infantil, precisa ter sua proposta pedagógica alicerçada em práticas claras, objetivas, concisas, reais, estratégias centradas na concepção que norteia as atuações. Assim a função dos educadores é mediar as demandas sociais com o que é proposto, planejado e sistematizado pela escola.

Do ponto de vista histórico e cultural, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nessa perspectiva, a prática docente caminha além disso quando relaciona suas ações abarcando a comunidade escolar e toda a sociedade. Sendo assim, a teoria como ponto de partida para ressignificar a prática, transmitindo a ideia de ciclos.

Quando o educador de Educação Infantil tem como ponto de partida a horizontalidade dos relacionamentos, isso faz com que ele considere os conhecimentos que a criança traz de suas experiências externas a Escola. Isso facilita

o relacionamento educador/criança e o trabalho de planejamento, visto que a prática social é o ponto de partida e a retomada dela. Justificando a atuação do educador de Educação infantil considerar essa peculiaridade e proporcionar atividades que desenvolvam as capacidades intelectuais e a autonomia.

Zabalza (2007) sugere “três grandes espaços de competência”: a *programação*, na qual diz respeito o modo de organização dos conceitos e técnicas para conhecer e analisar a realidade do trabalho coletivo de acordo com a personalidade de entender a maneira de ensinar; a *orientação e guia da aprendizagem dos alunos*, aqui está a capacidade de o educador tornar real e significativa a forma de guiar o aprendizado das crianças, bem como a utilização do recursos didáticos que vão protagonizar junto com a aprendizagem; a *avaliação de processos*, parte de grande relevância no processo de ensino aprendizagem é a capacidade que o educador tem de reconhecer e ressignificar suas práticas.

O educador que apresenta preocupações com a vida prática e coletiva dos alunos tem uma maior percepção da demanda de atender seus alunos. É nesse caminho que pode se pensar numa educação de qualidade, onde o fazer pedagógico permite que o educador seja comprometido, responsável e ético com o processo de aprendizagem das crianças.

Durante a existência humana, os indivíduos passam por várias etapas do ciclo da vida, nas quais a primeira é o nascimento que se estende à infância. Logo nos primeiros anos de vida, a criança tem contato com a educação sistematizada que se formaliza nas instituições de ensino públicas ou privadas. Para a criança, “não se trata apenas da estranheza de um simples ambiente escolar, mas, além disso; trata-se de aprender a lidar com vínculos novos que serão criados a partir de então” (CINTRA, 2010, p.23).

A educação infantil nem sempre foi compreendida com valor institucional. Até épocas bem recentes esta etapa de ensino tinha caráter assistencialista, no qual era dever das agregações familiares: educar, assistir e alfabetizar suas “crias” menores de sete anos de idade.

Nas pretensões às quais enxergam a criança como sujeito de história e construtora de seus próprios conhecimentos, começou-se a pensar num ambiente que além de cuidar pudesse oferecer aos aprendizes saberes sistematizados, distanciando-se do cunho assistencialista que havia nesse momento. Então, surgiram as creches e pré-escolas que atribuíram para o processo educativo com amplo

compromisso com a socialização por meio das interações sociais, influenciando e modificando as estruturas comportamentais, psíquicas e cognitivas das crianças em processo de desenvolvimento.

Pode-se falar em educação infantil em sentido geral quando envolve qualquer forma de educação, como lembra o autor abaixo:

[...] envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura. Mas há outro significado consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena de 0 a 5 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (KUHLMANN JR, 2013, p. 469).

O que o autor defende é uma iniciativa de educação compartilhada entre família e escola, mesmo porque esse é um dos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, artigo 205 e na LDB nº 9394/96 em seu artigo 2º que estabelece que “a educação dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Sabendo-se que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, o saber docente - aquele que é mediado entre criança e educador - necessita ser plural por meio de variados fatores provenientes da formação inicial estendidos para a prática de sala de aula, que, por sua vez, exigem formações continuadas para que a dinâmica do aprender e ensinar seja sempre renovada. Se ontem o educador só precisava ter conhecimentos elementares de cuidar, hoje ele necessita articular sua ação didático-pedagógica com as várias linguagens e enredos que são instaurados nos currículos deste nível de ensino e com a bagagem cultural que as crianças levam para sala de aula.

Dessa forma, torna-se indispensável repensar as conduções teórico-metodológicas dos educadores por diferentes saberes que respondam satisfatoriamente às necessidades infantis e que estabeleçam relação de qualidade e equidade com o ensino ofertado.

3.1 Concepção de criança, infância e educadores

Antes de introduzir os conceitos de criança, infância e educadores, é imprescindível abordar sobre o que é ser criança, pensando nas dimensões histórico-sociais que em tempos passados não havia essa preocupação, pois acreditava-se que esse ser fosse reduzido a um adulto em miniatura. Trata-se de uma historicidade com base em um momento em que não havia quaisquer tipos de preocupação ou cuidado em conservar e/ou preservar a identidade infantil, mesmo porque o sentimento de infância não era notado.

As concepções de criança e de infância sempre acompanharam as mudanças evolutivas que ocorreram ao longo da formação das sociedades. Em diferentes épocas a criança foi percebida e tratada distintamente.

Na Antiguidade (4 a.C - 476 d.C), ela era vista como ser que não se distinguia dos adultos, tanto no comportamento quanto no modo de vestir-se e alimentar-se. As compreensões sociais dessa época ocasionaram números elevados de infanticídios, mortalidade infantil, entre outros atrelados aos descasos com os devidos cuidados sanitários. Sobre essa questão, Ariès (2006, p. 18) afirma que: “os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, porque esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade.”

Assim assinala Niehues e Costa (2012, p. 285) sobre a concepção de criança na Antiguidade:

Ao se estudar o tema infância na Roma Antiga, observa-se que o nascimento de uma criança “não era apenas um fato biológico”, mas também um fato de aceitação paterna. Isso porque quando o pai elevava a criança do chão o mesmo estava aceitando criá-la, sendo este um ato de adoção.

O que os autores acima externam é que havia meramente uma aceitação paterna. Dessa forma, o mundo infantil resumia-se em reproduzir os adultos, igualar-se a eles e viver conforme os princípios preestabelecidos pela família e pela sociedade. Em outras palavras, “na antiguidade, crianças, mulheres e escravos eram considerados seres inferiores em relação a dependência com seus senhores” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018, p. 13).

Na Idade Antiga, pensava-se apenas na criança como ser biológico, por isso, as atenções pela perfeição do corpo e da mente ao nascer eram grandes, pois essa perfeição poderia fazer com que ela fosse explorada pela sua mão-de-obra ainda

pequena. Nessa época, expressamente na Grécia Antiga, surge a Paideia como uma espécie de educação integral que envolvia corpo e mente do indivíduo. Essa educação formava o homem viril, educado e virtuoso, na qual preparava-se o menino, ainda muito cedo com ensinamentos para as guerrilhas.

Sobre o modelo preconizado na grega Paideia, considera-se:

Por volta do século V a.C. é criada a palavra Paidéia, que de início significa apenas 'criação dos meninos' (pais, paidós, 'criança'). Mas com o tempo, a palavra adquire nuances que tornam intraduzível. Werner Jaeger, famoso helenista alemão escreveu uma obra com esse nome, diz: Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por Paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (ARANHA; 2009, p.67).

O termo Paideia, regido pelos ensinamentos platônicos, repousava na inclusão de um sistema de educação direcionado à formação do homem para a civilidade de modo completo, perfeito e disciplinado, capaz de desenvolver papel significativo na sociedade. Nessa compreensão, a infância era considerada um período curto, pois os meninos começavam a frequentar a educação Paideia ainda bem pequenos em busca de uma formação civilizatória. Em relação às meninas, estas eram ensinadas em casa pelos membros de sua família as prendas do lar, as artes e, quando muito, eram direcionadas aos esportes e às atividades físicas.

Ao pensar as narrativas tecidas na Paideia, Jaerge (2003) considera que:

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. [...]. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente (JAERGE, 2003, p.13).

Na Idade Média (476 d.C – 1453), as crianças basicamente seguiram os mesmos rumos estruturados na Antiguidade. Com poucas alterações de um período para outro, uma das pequenas modificações que se tem notícia foi que a partir dos sete anos de idade os infantes eram obrigados a realizar tarefas iguais aos adultos. Cabia ao pai nesse período o poder de escolha de seu filho e o seu destino.

Com o surgimento do Cristianismo na Idade Média, as concepções de criança e, conseqüentemente, as de infância foram modificadas. Os dogmas cristãos

da igreja católica delegaram às crianças características pueris e de santidade, o que trouxe um enfoque à educação doutrinária. Ao contrário do que os romanos da Antiguidade pregavam, aqui “os monges abriam para o amor e a serenidade” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018, p. 26).

Nessas acepções medievais, a criança ganhou notabilidade. Compreendia-se, todavia, que ela já nascera dotada de conhecimentos inatos, cabendo ao educador, a função de fazê-la responder de acordo com o que era considerado ‘correto’ (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018). Caso houvesse respostas “erradas” ou que ferissem os padrões estimados como “corretos”, ou mesmo desagradassem os anseios dos mestres, aplicavam-se castigos físicos, como descreve Júnior (2009, p. 2):

Amor ao próximo, sobriedade e humildade eram virtudes arraigadas nos claustros. Essas eram dádivas que tornavam o homem menos violento e mais propenso ao perdão. Essa busca pelo bem comum reverberou nos ensinamentos oferecidos pelos mestres monásticos. Paradoxalmente, a procura pelo amor fraterno através da educação passava pela punição corporal dos estudantes, sobretudo, os jovens e indisciplinados.

A infância desse período era considerada a formadora dos princípios da moralidade e do caráter, contudo, os castigos físicos seriam a melhor forma de disciplinar os denominados “infratores sociais”.

Júnior (2009) vai mais além e dá detalhes da forma e como eram aplicadas essas punições corporais:

As penas eram aplicadas objetivamente, conforme a idade de cada um, pois o castigo era ineficaz se não compreendido. Aos mais novos, repreensões com varas e privações alimentares; aos mais velhos, cuja compreensão era maior, castigos na alma para provocar amargura na consciência. Ambos os níveis de punição tinham seu intento, porém, era a dor interior que atormentava o infrator, e fazia com que restabelecesse a harmonia com o Criador (JÚNIOR, 2009, p. 4-5).

A respeito do estudo acerca da história da infância na Antiguidade e no medievo, Kuhlmann Jr (2010) chama a atenção por acreditar que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR, 2010, p.30).

Com o advento do pensamento moderno (1453-1789), a valorização do ser humano e sua razão culminaram no desenvolvimento tecnológico, no Renascimento cultural e científico, na expansão industrial e do comércio e os homens tornaram-se livres para fazer suas escolhas desprendidas dos firmamentos religiosos. É bem aqui que as concepções que se tinha sobre criança e infância começaram a mudar, embora a educação desta ainda sofresse resquícios medievais pelo pensamento religioso dominante.

Durante o Renascimento das artes, nos registros iconográficos, as crianças começam a aparecer nas telas artísticas, pintadas “ora sagradas, ora profanas, algumas vezes como anjos e outras vezes nuas (ÀIRES, 2006, p.17). Este autor ainda pontua que: “o pintor não hesitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto” (p.17).

Neste período os cuidados médicos e nutricionais começaram a ser priorizados e a relação dos pais com os filhos se estreitou. Em consequência disso, têm-se crianças livres, cuidadas, maduras e espertas, o que provocou olhares pessimistas aos moralistas desse século por acreditarem que essas ações seriam incentivo ao mimo e à superproteção, fatos estes que acarretariam maus comportamentos.

Já pensando nas condições da criança enquanto ser dotado de vontades, pensamentos e aquisições, nova conceptualização de infância em que a criança assume papel ativo de transformação movimentou o mundo das ciências, da cultura, das artes, entre outros.

As inspirações do medievo respingaram na Idade Moderna a partir da colonização de países da América pelos padres jesuítas que se destinavam a “pregar a palavra de Deus às crianças indígenas, negras e, posteriormente, as classes pobres dos países colonizados” (BAZZANELLA; BAZZANELA, 2018, p. 21).

O Brasil, por ter sido colônia de Portugal, também recebeu em suas terras missionários da Companhia de Jesus que desembarcaram com a intenção de catequização, submissão e subserviência dos povos nativos à coroa de Portugal com base numa educação doutrinadora e conservadora das providências divinas. Durante a permanência dos padres inicianos em solo brasileiro, os castigos físicos perduraram como modo de civilizar os submissos, estabelecer a ordem gerida pela igreja e expandir o conhecimento e a educação movidos pela fé.

Desde sua chegada (1549) à sua expulsão (1759), a noviciada ordem religiosa foi expressiva na atuação das ações de catequese e transmissão de valores cristãos, o que a levou à criação de missões ou aldeamentos. Essas missões eram utilizadas para ensinar os gentios à aprendizagem de costumes da cultura europeia. O foco principal desses padres era a criança indígena, por ser considerada dócil, o que a tornara fácil para o processo de aculturação.

Além disso, esses povos, nas palavras de Caldeira (1997):

[...] eram submetidos a uma rígida disciplina de trabalho, que não levava em conta suas tradições. Os homens, antes educados para a guerra e a vida no mato, transformavam-se em agricultores sedentários. Além de perderem o sentido da aventura da vida, eram obrigados a realizar o cultivo das terras, tarefa que a tradição tupi reservava às mulheres. Estas, por sua vez, deixavam de desempenhar as importantes funções que lhes cabiam na tradicional sociedade indígena (CALDEIRA, 1997, p.37).

Nos caminhos percorridos durante a Antiguidade e o medievo, no que diz respeito à história social da criança, Kuhlmann Jr (2010) chama a atenção que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JR, 2010, p.30).

Daí surge a sociedade contemporânea (1789 - dias atuais) que vive um contexto efervescente no qual os direitos da criança são firmados por leis, normativas e mesmo por mudanças nos paradigmas sociais e educacionais. Distanciando-se da Antiguidade e do medievalismo, os pensamentos contemporâneos permitiram compreender a criança como ser pensante, construtora de aprendizagens e protagonista de suas próprias ações. Com essa nova mentalidade, os direitos infantis ganharam forma, conforme as organizações estruturais e necessidades que foram aparecendo.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação—LDB 4.024 em 1961, trouxe em seu artigo 23, a educação pré-primária destinada às crianças menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961). No artigo 24, desta mesma lei, empresas eram estimuladas a criar escolas dentro de seus espaços para que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos. Desse modo, as empresas, como forma de repressão às famílias

para que permanecessem no trabalho e até mesmo controlá-las, ocuparam-se de providenciar esses espaços, e, ainda os utilizam como moeda de troca. As famílias, por sua vez, concordavam com tais exigências pela necessidade de sustentar suas crias e de permanecerem ativas no ramo trabalhista. E assim, começaram as relações entre empregador e empregado (KUHLMANN JR, 2010).

A necessidade de inserir as crianças com idade inferior a sete anos nos sistemas de ensino, alterou a então LDB nº 4024/64 e fez nascer uma nova, a de nº 5.692/1971. Essa nova lei em seu artigo 19, § 2º, estimava que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Essa atitude legal garantiu a oferta de ensino em instituições de educação infantil e possibilitou outro olhar a essa etapa de ensino, porém, ainda fragilizado e a passos lentos.

Kuhlmann Jr (2010), aponta a preocupação com as crianças das camadas sociais mais pobres, sendo marginalizadas, vistas com frequência poder público como os “pobres estavam percebendo o quanto eram pobres, os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada aspirar de forma crescente aos bens da civilização” (KUHLMANN JR, 2010, p.10).

Sobre esse aspecto, Guimarães (2017) afirma que os jardins de infância se tornaram lugares de educar, pois,

[...] o objetivo era o de favorecer o desenvolvimento integral das crianças (físico, moral e intelectual), além de realizar a transição da família para a escola, atendendo crianças de quatro a seis ou sete anos durante meio período. Por isso, não competiria ao Estado financiar um local de brincadeiras para a infância rica, o que explica que inicialmente os jardins de infância eram considerados por diversos educadores e políticos, um luxo (GUIMARÃES, 2017, p. 94).

Isso posto, considera-se a ascensão da legislação brasileira, tomando de posse a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que apresenta no artigo 277 direitos e deveres universais cidadãos a todas as pessoas a partir de seu nascimento, sem distinção de raça, classe ou religião, todas deverão ser assistidas na vida, na saúde, na alimentação, na educação, dignidade e lazer no trabalho, na moradia, entre outros.

Ao longo das décadas outros documentos foram criados reafirmando o direito constitucional da criança, tanto na visibilidade social quanto na escolarização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 6.089/1990, em seu artigo 3º estabelece que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Seis anos mais tarde, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 que estabeleceu diretrizes para o processo de escolarização de todos os cidadãos brasileiros. Esta lei determinou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, conforme determina o artigo 29:

[...] a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco anos), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A escolaridade tornou-se obrigatória e gratuita como direito público subjetivo para crianças de quatro e cinco anos de idade sem promoção para o ensino fundamental. Essa inserção enfatizou a necessidade de acompanhar as estratégias governamentais, com especial atenção ao currículo pré-escolar e a formação dos educadores. A universalização dessa oferta torna de responsabilidade da família e do Estado a matrícula desse público e o acompanhamento de seu desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em seu artigo 55 estabelece que: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) enfatiza que a educação infantil é um período propício para o desenvolvimento pleno infantil e para isso, é necessário favorecer a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do processo de ensino, visto que, é na relação com outros sujeitos que os pequenos constroem suas concepções acerca do mundo.

A proposta da BNCC (2017), destaca na definição de currículo para a educação infantil, seis direitos de aprendizagens que sustentam a construção da identidade da criança. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, mas para serem assegurados devem ser criadas experiências de aprendizagem organizadas em torno de cinco campos de experiências pautadas nas

interações e brincadeiras integradas no cotidiano escolar. Esses campos de experiência são “o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades e transformações.” (BRASIL, 2017, p. 38).

As mudanças nos paradigmas histórico-culturais da infância e nos últimos documentos que dão visibilidade à criança como sujeito de direito e ao processo de escolarização acenaram para a necessidade de uma formação de profissionais que trabalham em instituições de creches e pré-escolas.

A formação pedagógica deve proporcionar, além dos conhecimentos teóricos voltados ao desenvolvimento humano e suas especificidades, conhecimentos convertidos à questão prática, numa “reflexão contínua entre o saber conhecer e o saber fazer, oferecendo aos profissionais conhecimentos clássicos e importantes à sua profissionalização” (PORTO, 2015, p. 81).

Na formação pedagógica, a função primordial do saber clássico, segundo Tardif (2011), deve considerar o conjunto de saberes dos educadores, pois, “a partir delas esse profissional busca aprimorar sua prática de modo plural oriunda de sua própria formação inicial” (TARDIF, 2011, p. 32).

Tomando como base as palavras de Porto (2015), a função do educador é desenvolver novas práticas didáticas que envolvam elementos lúdicos e permitam às crianças maior alargamento ao aprendizado, a fim de ajudá-las a superar dificuldades e aproximá-las de conhecimentos significativos.

Em relação à formação docente, desde a criação e promulgação da atual LDB nº 9394/96, os debates têm se intensificado, com estreitamento aos profissionais das creches e pré-escolas, no qual esses profissionais devem levar em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício da profissão.

Isto significa que a capacitação deve sempre acontecer, pois a sociedade, seus valores e suas compreensões científicas mudam constantemente. As diferentes redes de ensino têm o papel de proporcionar a esses profissionais essa capacitação, onde as experiências daqueles que já trabalham com as crianças “sejam aproveitadas e respeitadas, pois além da formação, que é de grande importância, as experiências vividas em sala de aula são muito valiosas” (BORBA, 2007, p.71).

Nas instituições de educação infantil, o educador é a pessoa mais experiente. É ele que irá garantir um ambiente prazeroso, no qual as crianças poderão expor as suas experiências de vida. Dessa maneira, considera-se este docente “um

exímio na arte de ensinar, e sendo este da educação infantil, sua atenção deve ser redobrada, pois o seu trabalho envolve a base, o alicerce” (NEGRINE, 2014, p.65).

Dito de outro ângulo, o educador deve motivar as crianças, encorajar o pensamento flexível e reflexível, considerar diversas sugestões e questões que incidam na construção de aprendizagem, oferecer oportunidade de a criança ter contato com a diversidade, ajudá-la “a encarar perdas e frustrações para que ela tenha coragem para tentar novamente quanto for possível [...]” (CROPLEY, 2005, p. 49).

O educador da educação infantil como agente de socialização no espaço escolar deve criar, produzir materiais, dispor de metodologias que chamem a atenção da criança, entre outros fatores que produzam conhecimento. Assim, a criatividade deve acompanhar esses fazeres pedagógicos suscitando saberes, identidades, habilidades e potencialidades de diversas naturezas.

3.2 Saberes docentes na Educação Infantil

Parte do trabalho desenvolvido pelo educador da educação infantil passa pela reflexão, organização e planejamento das variedades de práticas que são desenvolvidas em sala de aula. Sabe-se, porém, que esta etapa de ensino não tem objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental, mas é necessário que este profissional faça os devidos registros dos diferentes momentos do desenvolvimento infantil no ambiente escolar.

Através de fotos, relatórios, portfólios, textos e ou questionários é possível demonstrar os avanços, os pontos fortes e os pontos fracos desse desenvolvimento e, assim, intervir por meio de ações que possam ajudar esse processo. Trata-se, porém, de instituir elementos para organizar o tempo, o espaço e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017).

Como visto anteriormente, vive-se num contexto em que os direitos da criança foram consolidados, e os documentos legais e institucionais comprovam isso. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino devem garantir a oferta desses direitos através de um currículo bem estruturado, dotado de conhecimentos teóricos e práticos que elevem as condições de aprendizagens e desenvolvimento significativos.

Pelos requisitos propostos pela LDB nº 9394/96, a formação profissional para trabalhar com crianças pequenas deve ser em nível superior, necessariamente o curso de pedagogia, pois este fornece uma preparação adequada com saberes

específicos para atuar nas diversas etapas do ensino formal, sendo a educação infantil uma delas. Esse profissional é considerado um especialista em compreender a natureza educacional e social do aluno de modo multifuncional. Com atuação em creches e pré-escolas, este tem por objetivo o pleno desenvolvimento da criança, levando em consideração os vários aspectos do desenvolvimento humano como o cognitivo, o físico, o socioemocional, o motor, o afetivo, entre outros.

Essas indicações são facilmente encontradas no artigo 29 da atual LDB:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996. Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

Diante de um retrato de educação infantil emergente e respaldado em mudanças, no qual inclui, além de conhecimentos formais, habilidades para o desenvolvimento de diversos aspectos tanto individuais quanto sociais, torna-se necessário repensar os saberes e a prática pedagógica do educador, dados por diferentes vieses que possam atender às necessidades de cada aprendiz.

Repensar os saberes docentes da educação infantil requer um exercício constante de reflexão e ação entre o cuidar e o educar, princípios básicos que norteiam esta etapa de ensino.

Em relação ao cuidar tem-se os,

[...] cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados aos cuidados básicos, a alimentação, higiene, mas de uma forma integrada ao educar (BRASIL, 1998, p.24).

Entende-se, nessa dinâmica do cuidar, que estejam inseridos os cuidados necessários ao desenvolvimento infantil como proteção, alimentação, saúde, afetividade, estímulos, entre outros, que, uma vez encaminhados ao espaço escolar têm a responsabilidade de juntar-se ao processo de educar para assim, desenvolver na criança, os aspectos primordiais à sua vida individual e coletiva.

Nessa perspectiva de cuidar e educar, a reflexão sobre o fazer pedagógico recai na ação rumo à reconstrução de uma prática que supra a necessidade do aluno e encurta a distância entre o ensinar e o aprender. Essa dinâmica de reflexão-ação-

reflexão deve envolver a criança nos processos de socialização que se desenvolvem nas interações sociais, na formação de atitudes e na construção da autonomia.

Muitas pesquisas já foram feitas para averiguar os saberes docentes desmistificados na prática pedagógica. Com traços bem específicos, cada uma traz ideias de como relacioná-los com a identidade, história, experiências e narrativas dos educadores, principalmente em atender as inúmeras necessidades de aprendizagens dos alunos. Sobral e Lopes (2011) pesquisaram sobre os saberes docentes, e seus estudos apontaram para a necessidade de uma formação continuada, de modo que os educadores estejam sempre em diálogo com as propostas curriculares das instituições às quais trabalham. Para estes autores deve haver uma estreita relação entre currículo e formação, para assim promover um processo ensino aprendizagem mais significativo, com experiências e vivências próximas à realidade de cada criança.

Lacerda e Mak (2015) ao analisarem a prática do educador da educação infantil encontraram indícios de que é por meio de diferentes saberes provenientes de suas experiências que a ação pedagógica ganha significado e acesso amplo à qualidade na educação.

Os saberes docentes também são mencionados por Tardif (2005) que acredita que estes sejam plurais, temporais e construídos paulatinamente na carreira profissional do educador. Ao colocar em prática as experiências vividas no contexto educativo e na troca entre os pares, estes estão legitimando o processo de socialização de seus fazeres educacionais.

Sobre essas experiências que se unem para se transformarem em novos saberes, o autor, considera que:

[...] A ideia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, [...] nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2002, p. 71).

De acordo com as ideias mencionadas acima sobre os saberes docentes, o educador precisa interagir, dominar e movimentar-se diante deles como condição necessária à prática educativa. Dessa forma, é feito o convite à permanente atualização pedagógica, uma vez que esse profissional é a pessoa mais experiente, e como tal, deve permitir a aproximação entre o aprendiz e os conhecimentos

historicamente construídos pela humanidade. Essa aproximação deve suscitar o diálogo entre quem aprende e os diferentes tipos de conhecimento.

Nessa pluralidade de questões que permeiam a atuação dos educadores da educação infantil, encontra-se a possibilidade de reflexão-ação-reflexão sobre o *que* e *como* ensinar significativamente. Ao situar os saberes docentes de educadores de crianças de zero a cinco anos de idade, aponta-se para uma ressignificação epistemológica, à qual o cotidiano escolar promova a eficiência e a produtividade nas aprendizagens infantis.

Nas instituições de educação infantil, o educador é a pessoa mais experiente, aquela que irá garantir um ambiente prazeroso, no qual as crianças poderão expor as suas experiências de vida, nas quais conduzirá suas atividades pedagógicas que contenham momentos de prazer e diversão. Dessa maneira, considera-se o educador o agente primordial na arte de ensinar, e sendo este da educação infantil, sua transposição didática deve concentrar esforços, pois o seu trabalho envolve a base, ou seja, o início de todo o processo de formação humana.

3.3 Formação continuada de educadores de creche

A inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica preestabelecida pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela LDB nº 9394/96 reconheceu o valor que há nas atribuições do cuidar, do educar e do brincar nessa etapa de ensino e esse reconhecimento abriu espaço para se pensar a formação inicial e continuada de educadores que trabalham com crianças desse nível.

Mesmo sendo reconhecida, na formação de educadores infantis ainda há um grande desafio que beira o conhecimento e a atuação para o trabalho nas creches (crianças de zero a três anos de idade), isso porque há um conflito sobre o trabalho que é desenvolvido e que no currículo do Curso de Pedagogia não há disciplinas que ensinem teórico-metodologicamente a trabalhar com questões de saúde, alimentação, doenças ou mesmo higiene pessoal. Essa ausência conduz o educador a desenvolver suas atividades desprovidas de saberes sobre tais questões.

A formação pedagógica é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a atuação qualificada e adequados à educação, qualquer que seja o nível de ensino institucionalizado, e na educação infantil, por ser a etapa inicial da vida na escola, se torna ainda mais importante. Destacam-se, sobretudo, os resultados

dessa formação devem ser refletidos na prática, por meio dos princípios básicos que são aprendidos ao longo da formação, como lembra Ávila (2002, p.127) “não é maternagem, pois não se realiza em contexto familiar, não é puericultura, porque não se liga às práticas médico-higienistas; não é aula porque não tem como forma a escolar e não há alunos para incorporar a cultura produzida por conteúdos escolares.”

Sob o viés do cuidar e do educar há especificidades que o educador precisa conhecer para tomar decisões que sejam coerentes ao desenvolvimento das aprendizagens infantis. É por meio da construção de conhecimentos teóricos que se estabelece uma prática consciente das funções e responsabilidades que devem ser exercidas na cultura educativa das creches. Assim, não se pode mais negar aos educadores os devidos conhecimentos de como desenvolver um trabalho com crianças pequenas que traga valorização e qualidade à educação que é oferecida.

Assim, ensina Sacristán, (1999, p.28) sobre a prática educativa:

[...] a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

As creches vivem hoje um momento de afirmação de sua identidade enquanto instituição sistematizada que busca, na linha do tempo, firmar o sujeito enquanto ser cultural e fazedor de cultura e o educador enquanto agente promovedor da formação cultural e cidadã do indivíduo.

Diante da realidade que volta os olhares às creches, à formação de educadores e às condições necessárias ao funcionamento dessas instituições, o poder público, situado na gestão municipal de ensino tem por incumbência “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do sistema de ensino” (BRASIL, 1996, IV). Somam-se a essa incumbência outras exigências legais que estabelecem que até o final da “década da educação” (art. 87) todos os profissionais da educação sejam “habilitados em nível médio na modalidade normal ou superior para a docência na educação infantil [...]” (art. 61- I), embora se tenha consciência que o mais desejável seja o de nível superior para atender com mais rigorosidade as ações de cuidado e educativas.

Assim, há de se repensar os instrumentos que garantam uma formação continuada de educadores de creche baseada na qualidade e nas reais necessidades das crianças pequenas, uma vez que a esses educadores não lhes é oferecida uma base de conhecimento que envolvem o cuidar. Então, dentro desses instrumentos devem ser levados em consideração a história pessoal e instrumental de cada educador, marcada pelas suas vivências e experiências como ponto de partida para novos conceitos e ressignificações. Cota (2007) nos leva a refletir sobre os possíveis traços de atuação dos educadores de creches,

[...] a atitude maternal revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas; a condição sociocultural e econômica das trabalhadoras, pois todas são de origem familiar de baixa renda e baixa escolarização; a formação básica deficiente, desde a escolarização inicial; e o sentimento de pertencimento a um grupo específico, pois reconhecem a desvalorização do seu trabalho e sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da educação infantil. (COTA, 2007, p. 105 – 108).

Acreditando que esses cuidados carecem ser trabalhados de modo crítico e criativo no espaço nas instituições creches, Leite Filho (2005):

[...] exige uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos. Uma educação infantil que coloque a criança como centro do processo educacional (LEITE FILHO, 2005, p. 8).

Nesse espaço de creches, a criança precisa ser compreendida como um ser pessoal e social que, além de ser cuidada, necessita desenvolver aspectos importantes integralizados ao corpo, mente, cognição, motricidade e afetividade. Os laços afetivos constituem-se no desenvolvimento humano e é nas creches que a relação afetiva entre educador e educando se formaliza de modo a desempenhar um papel fundamental na construção do conhecimento.

Para La Taille (1992), a afetividade é manifestada:

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço (LA TAILLE, 1992, p. 65).

Assim, o início da vida afetiva é mediado pelos significados construídos entre quem aprende e quem o ensina, mediado pela cultura à qual se insere.

Nas palavras de Oliveira (2011, p. 23):

O ser humano aprende por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir [...] nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência.

A partir do momento em que as crianças conseguem adquirir competências verbais por meio da escuta, fala, gestos e movimentos em sala de aula, elas se tornam ainda mais dependentes de práticas didáticas mediadas pelo educador que lhes façam pensar para posteriormente agirem.

Na linha que sustenta essa proposição, o trabalho desenvolvido pelo educador de creche possibilita a esse público a reflexão sobre si, sobre o outro, a partilha com seus pares, a visão ampliada de mundo, de comunicação e de apropriação de conceitos e formalização de ideias, a partir de posturas, atitudes e comportamentos que direcionam a vida em sociedade.

Tendo em mente a formação de educadores de creche, os conhecimentos adquiridos nessa trajetória devem ser entendidos como construtores da evolução humana regidos por sentidos e significados de natureza científica que se correlacionam com as atitudes e comportamentos que são aceitos socialmente. Nesse interim, o sujeito desde os seus primeiros meses de vida e em contato com a creche poderá desenvolver princípios que se articulam com a sua vida em sociedade. São eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. *Políticos*: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. *Estéticos*: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16) (grifo meu).

Nesse sentido, a consolidação desses princípios reflete diretamente na inserção da criança na sociedade, pois estes contemplam o senso comum, artístico e cultural, aspectos tão importantes à constituição cidadã. Nesse entendimento, fica clara que as dimensões éticas, políticas e estéticas se convergem com os princípios

de cuidar e educar, sendo o primeiro relacionado ao bem-estar da criança e o segundo ao seu pleno desenvolvimento enquanto ser individual e coletivo.

Guimarães, Guedes e Barbosa (2011) discutem separadamente as intenções do cuidar e educar sistematicamente, quando revelam que:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar cores, os nomes dos objetos etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou tomar conta da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2011, p.11).

Filho (2007) assegura o trabalho do educador de creche numa dimensão bem ampla, mesmo porque é nessa fase que a criança desenvolve a linguagem oral. Cabe então a este profissional:

[...] criar situações significantes em que as crianças possam manifestar as suas ideias e discuti-las com os outros, confrontá-las com a informação disponível e a evidência experimental, tomando consciência de que existem ideias diferentes das suas que servem para explicar os mesmos fenômenos e que algumas (as científicas) são melhores que as suas. O educador tem de ajudar as crianças a tornarem explícitas as suas ideias, através do questionamento, da observação das suas ações, dos seus desenhos, das conversas com os seus pares (FIALHO, 2007, p. 3).

A formação se faz cada dia mais necessária por permitir criar situações significantes no ambiente escolar, como cita Fialho (2007), como também para aprimorar o desenvolvimento autônomo dos educadores em relação à gerência de sala de aula, ativar o protagonismo pedagógico, a apropriação das principais teorias que respaldam a sua prática, a articulação com as vivências trazidas para a escola e, principalmente com a melhoria na qualidade da educação.

Assim descreve Kramer (2006, p. 797) sobre a formação de educadores da educação infantil:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

A formação continuada de educadores de educação infantil que compreende as creches e pré-escolas é bem mais abrangente do que se imagina. Ela não pode ser confundida ou mesmo reduzida a um treinamento ou mera capacitação, como próprio nome sugere é uma formação, e como tal, deve ser renovada de acordo com as mudanças sociais e educacionais que vão ocorrendo ao longo dos tempos, levando em consideração os saberes que os educadores acumulam de suas vivências e experiências pessoais e profissionais, o tempo e o espaço que se articulam para melhorar as condições no processo inicial de ensino e aprendizagem.

Assim descreve-se sobre o trabalho realizado na educação infantil:

O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança, com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças (KRAMER, 2009, p. 1).

Nessa acepção, a formação inicial e continuada assume sua real importância a partir do momento que ela se materializa numa prática pedagógica que atenda às especificidades da criança no que concerne ao desenvolvimento linguístico, os movimentos corporais, gestuais, fala, pensamento e imaginação, realçando organizações estruturais do sistema cognitivo, numa dinâmica de interação com o mundo que com as pessoas.

3.4 Práticas pedagógicas na primeira infância

Um dos grandes diferenciais que ocorreram nos últimos anos foi enxergar na educação infantil o caráter educativo. Esse reconhecimento trouxe novas formas de conceber a criança como ser ativo e protagonista de suas próprias aprendizagens em seus “[...] aspectos físicos, psicológico, intelectual, e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996 – art. 29).

Na educação infantil, um dos princípios básicos da atividade educativa é mediar contextos significativos, com vistas à autonomia e preparo para a vida em sociedade. Assim, o trabalho nesta etapa de ensino deve alicerçar-se em formação de atitudes, valores, interação, socialização, respeito à diversidade entre outras atribuições pertinentes ao desenvolvimento de crianças de até cinco anos de idade.

Nas instituições escolares devem ser promovidas competências que possam contribuir com o desenvolvimento infantil seguro e saudável, nas quais o aprendiz possa perceber diferenças e semelhanças entre a vida familiar e a escolar.

A proposta pedagógica das instituições de ensino infantil deve garantir o acesso a “processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde [...] ao respeito, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.41).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as atividades sequenciadas ajudam na construção do processo identitário da criança, uma vez que focam nas características pessoais e sociais dos envolvidos. No mesmo documento, encontram-se outra afirmação relacionada a esse contexto:

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras (BRASIL, 1998, p. 62).

A partir disso, a educação infantil deve, de acordo com as análises de Oliveira (2004), incluir conhecimentos técnicos e o desenvolvimento de habilidades para a realização de atividades variadas,

[...] particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que elas façam, e que ela se encontra, propagando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas (OLIVEIRA, 2004, p.65).

Comumente, quando se fala em proposta pedagógica na primeira infância, fala-se, todavia, do currículo ou então das ações que vêm ser desenvolvidas na escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) comentam que o currículo se trata de um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e o saber da criança, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 aos 5 anos de idade” (p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar das habilidades a serem trabalhadas na educação infantil, estabelece que estas se organizem por meio de campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagens. Essa legitimação dada a esta etapa de ensino considera e atribui devido valor ao ritmo de aprendizagem de cada criança, suas vivências, experiências, sentido e saberes sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo à sua volta.

Os campos de experiência, segundo a BNCC devem ser difundidos de modo dinâmico, contextualizado e prático, permitindo dentro dessa praticidade, às crianças envolverem-se em situações que as identifiquem como pessoa única, porém coletiva. Tais campos referem-se:

1. O eu, o outro e o nós⁴ – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]. **2. Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...]. **3. Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...]. **4. Escuta, fala, pensamento e imaginação.** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro [...]. **5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.) (BRASIL, 2018, p.38-40).

A dinâmica do fazer diante desses campos é inerente ao educador, o que não pode existir é a ausência deles no universo das interações infantis. Esse procedimento esvazia os valores reais da educação destinada às crianças menores de seis anos de idade.

Dependendo da organicidade curricular, das habilidades e das metodologias utilizados, os jogos, as brincadeiras e o brincar podem ser executados

⁴ Os cinco campos de experiência foram grifos nossos.

de modo que resulte em aprendizagem que envolvam todos os campos acima mencionados.

Um dos trechos enfatizados pela Base estabelece que o principal “objetivo na organização curricular dos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam a criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a sua maneira, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário” (BRASIL, 2018, p.41).

A partir dos eixos que estruturam a educação infantil, que são: a interação e as brincadeiras, a Base afirma como direitos da criança: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 6). Tais direitos devem ser inseridos nos campos de experiência nos quais as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de avanços, transição e desafios.

O direito de brincar também é referendado nessa normativa, e nesse ato, de acordo com Bertoldo (2011):

As crianças adquirem marcos de referenciais significativos que lhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos, de si e o mundo dos outros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância (BERTOLDO, 2011, p. 56).

Levando em consideração o que é posto por Bertoldo, proporcionar atividades em espaços amplos e ao ar livre é parte essencial no desenvolvimento físico e intelectual da criança. Ao ar livre e em espaços amplos, as possibilidades se alargam e novos estímulos surgem. A linguagem é outro fator que deve ser trabalhado no dia a dia da sala de aula, pois a partir do momento que a criança tem contato com objetos, coisas ou mesmo outras pessoas, ela enriquece e aperfeiçoa suas expressões, seu vocabulário e seu repertório linguístico e artístico.

Tomando de posse os campos de experiências e os eixos estruturantes, as práticas pedagógicas de educadores infantis devem voltar suas atenções à forma como a criança aprende, como está aprendendo e se aprende, pois essas manifestações são importantes para que este profissional faça um diagnóstico da turma e escolha metodologias adequadas e variadas de mediação.

Defende-se a ideia de que criar um ambiente rico de experiências significativas por meio de práticas contextualizadas, seja possível, uma vez que o educador disponha de um bom planejamento para poder executar seu ofício de forma crítica e direcionado à dinâmica do aprender. Biscoli (2005, p. 48), diz o seguinte,

Ao deixarmos a criança se expressar respeitando sua individualidade, linguagem e imaginação, valorizamos sua autoestima. Sendo assim, é imprescindível pensar em uma educação que priorize a sensibilidade e respeite os processos criativos da criança (BISCOLI, 2005, p.48).

Existem diversas formas de o educador realizar suas práticas pedagógicas de modo que as crianças aprendam significativamente. Fazendo uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, mesmo porque o brincar é um direito preestabelecido documentalmente, este profissional pode promover em ambiente escolar grandes descobertas.

A criança brinca espontaneamente e essa ação a acompanha desde os primeiros momentos de sua vida, e com isso estabelece conexões com o seu dia a dia e com as pessoas à sua volta de modo operacional. Ela, por meio dessas conexões consegue externar emoções, sentimentos, alegrias, tristezas, medos, desejos, entre outros, assim, fica mais fácil do ponto de vista do educador desenvolver ações que lhes façam educar-se e desenvolver-se naturalmente, e, ao docente fica mais acessível de observar e registrar o desenvolvimento que cada uma vai adquirindo.

O ato de brincar na educação infantil que pode ser através dos jogos ou de outros artefatos lúdicos deve estar inerente às condições de aprendizagem de cada aprendiz, pois essa aprendizagem torna-se, nessa circunstância, mais atrativa aos olhos e às vontades de quem é direcionada.

Zabalza (2008) contribui dizendo que:

Na escola infantil, o jogo constitui a ocasião propícia para a socialização e a aprendizagem, capaz de fornecer a criança os componentes culturais (símbolos e materiais) necessários para conhecer, adquirir intimidade e dominar a futura cultura dos alfabetos eletrônicos. O jogo é oferecido como um terreno fértil para “cultivar” os processos cognitivos, estéticos, ético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva (ZABALZA, 2008, p. 17).

Além dos jogos, brinquedos e brincadeiras de uso muito comum na sala infantil, o educador poderá lançar mão de outros recursos, técnicas e metodologias que possam propiciar o senso crítico através do imaginário para assim construir a identidade social da criança. O ambiente deve ser provocador de estímulos e os recursos ou materiais também devem ser canalizados para que este profissional consiga fazer uma análise individual e coletiva das hipóteses criadas pelas crianças e intervir quando for necessário.

Na leitura de histórias, “as crianças desenvolvem regras de convivência como a fala, com a escuta, com o eu, com o outros, com os sons etc. Essas manifestações que remetem aos campos de experiência ajustam na criança “o posicionamento diante do enredo contado e aprende a lidar com as emoções” (PEREIRA, 2005, p.102).

As dramatizações são outras formas lúdicas que podem ser utilizadas através dos jogos e das brincadeiras. Estas permitem que as crianças se expressem, explorem o ambiente, interajam com as narrativas contadas e estimulem a imaginação e a criatividade, além de aprenderem “regras socialmente estabelecidas, como comportar-se, saber vestir-se, respeito aos pais, professores e às pessoas mais velhas e à valorização da sua própria vida” (FRIEDMANN, 2009, p.30).

O teatro de fantoches, de dedoche ou de bonecos - outro recurso bem criativo, também pode ser usado através das brincadeiras, quando bem trabalhado pelo educador, costuma envolver as crianças e as estimulam a expressar seus sentimentos e pensamentos de forma natural. Esse recurso pedagógico permite criar mundos diferentes e viver neles, usando apenas a imaginação, o faz de conta. O que une perfeitamente “com a facilidade que as crianças têm, desde muito cedo, de criar, inventar, brincar, imaginar, estar em outros lugares ou de ser outra pessoa” (CARNEIRO; DODGE, 2007, p.91).

Por outro lado, os passeios em grupos, além de divertidos e estimulantes, podem ser programados de modo que ampliem a visão e a compreensão que as crianças têm do mundo. Nesta estratégia, elas podem observar os arredores, conversar com seus pares, fazer perguntas, observar o ambiente, a sonoridade, espaço, posição, plasticidade, ou mesmo passear livremente, mas sempre sob a vigília do educador e de outros adultos envolvidos.

É importante ressaltar que a criança, ao realizar passeios, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (CARNEIRO; DODGE, 2007, p.93). É importante que o educador faça questionamentos às crianças sobre os passeios, pontuando as partes que mais acha interessante.

Ao formular suas propostas pedagógicas, os educadores, devem priorizar a criança como sujeito histórico, provido de variadas linguagens, aberta a novas aprendizagens etc. Nessas propostas, independentemente da experiência à qual se

atrela deve garantir a expressão, a auto iniciativa, a comunicação, o interesse e a autoconfiança que se inter cruzam com as diferentes formas de aprender e se desenvolver.

Para assegurar as dimensões mostradas acima, o educador, no que confere às suas práticas pedagógicas necessita planejar para posterior aplicabilidade em sala de aula de atividades que apontem para o desenvolvimento de linguagens orais, gestuais, musicais, corporais, plásticas entre outras, utilizando-se de recursos pedagógicos atrativos e estimulantes que chamem a atenção das crianças.

Assim, é importante que ao fomentar as suas práticas didático-pedagógicas, os educadores conjuntamente com a proposta curricular, ampliem seus olhares a respeito do sujeito criança, considerando a socialização através das interações sociais, colocando-a sempre no centro do processo de ensino e aprendizagem como ser ativo e representativo. As múltiplas práticas pedagógicas docentes devem sempre priorizar as experiências que cada criança carrega consigo, permitir que esta levante hipótese, formule atitudes, valores, seja cuidada e amada, estabelecendo, a partir de um ambiente acolhedor participação, amizade, autonomia, integralidade e pertencimento em diferentes espaços intencionalmente organizados.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: *entrando na roda*

*Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, ela é de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz, é a primeira voz
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção*

Música e compositor: Teca Calazans e Expedito Baracho (1977)

As danças de roda⁵ fazem parte da cultura popular brasileira, tipicamente presente na região do nordeste brasileiro. Elas são organizadas em forma de círculo, os brincantes se juntam de mãos dadas e fazem movimentos simples (girando para a esquerda, dançando dentro da roda e fora dela), cantando cantigas de dizeres populares que são passados de geração para geração.

A respeito disto, lembrando dos estudos na formação inicial a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, quando Saviani (1996) descreve sobre os cinco movimentos para apropriação do conhecimento historicamente produzido, onde o ponto de partida e chegada é a prática social, a construção desta seção partiu dela e chega à investigação dessa prática junto a Creche Balão Mágico.

O movimento de construção dos saberes e da formação continuada dos educadores, aqui, foram comparadas aos movimentos das cantigas de roda. São conhecimentos que vão sendo construídos na e para a coletividade, tanto dos educadores quanto das crianças.

A seguir, foram organizadas cinco subseções reservadas para organizar as rodas de apresentação, planejamento e formação junto as educadoras. Na primeira subseção, é descrito o tipo de pesquisa que foi escolhido para direcionar os primeiros giros, na segunda subseção é descrito o local escolhido para ser pesquisado e o porquê da escolha dele, na terceira subseção é registrado sobre as educadoras que



⁵ Significado e mais evidências sobre o termo “danças de roda” podem ser acessados diretamente no **Tesouro de Folclore e Cultura Popular Brasileira - Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, em sua versão digital com acesso por meio do QR Code.

participaram da pesquisa e a última subseção é sobre o produto que fora construído por meio das interações junto ao coletivo participante desta investigação.

4.1 Tipo de pesquisa

O aporte teórico metodológico que subsidiou esta pesquisa ilumina-se sob os pensamentos de Demo (1996, p. 34), quando descreve sobre a finalidade da pesquisa como um ato de “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. No desenho da roda metodológica desta pesquisa, conforme a classificação de Gil (2017), a natureza é aplicada, com uma abordagem quanti-qualitativa, os objetivos do tipo descritivos e com procedimentos do tipo pesquisa de intervenção pedagógica.

Por esse caminho crítico, criativo e reflexivo acerca da pesquisa é que se optou pela pesquisa de natureza aplicada, levando em consideração o problema da pesquisa Fleury; Werlang (2017, p. 11) dizem que esse tipo de natureza metodológica “concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”.

A abordagem do tipo quanti-qualitativa no sentido de avaliar dados como o quantitativo de profissionais especializados na área, quantitativo de crianças que são atendidas pela creche, dentre outros dados que possam contribuir para uma análise sob o significado dos fenômenos em pesquisa. Assim Pereira (2019, p. 25) descreve sobre “como o objeto é tratado, pela maneira de aproximação entre a realidade concreta investigada e a análise científica [...] um conjunto de técnicas de aproximação do conhecimento, podendo ser pela forma quantitativa (mensuração/caráter mais objetivo à análise), qualitativa (compreensão/caráter mais subjetivo à análise) ou ambas ao mesmo tempo.”

Com relação ao objetivo, foi do tipo descritiva no sentido de “descrever uma realidade fenomênica de forma que se apresenta ao pesquisador para que ele compreenda a essência do fenômeno” (PEREIRA, 2019, p. 26)

Quanto aos procedimentos foi feita pesquisa de intervenção pedagógica e colaborativa pois visa um “um estudo realizado a partir da participação

efetiva/afetiva/dialética dos pesquisados em sua profissionalidade” (PEREIRA, 2019, p. 27).

Acerca dos instrumentos, “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) Os instrumentos de coleta de dados a ser utilizados serão a análise documental dos cadernos de registro de rotinas e planejamentos pedagógicos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), o questionário e a entrevista semiestruturada (Marconi & Lakatos, 1999) com as educadoras, a equipe Gestora da Escola (Gestora e Suporte) e as Supervisoras da etapa (Apêndice A), a observação estruturada (THUMS, 2003) da interação das educadoras com as crianças (VIANNA, 2007) registrado no diário de bordo de todas as etapas do processo investigativo e oficinas pedagógicas (CORRÊA, 2000) as quais serão com o objetivo de subsidiar a construção do produto desta pesquisa.

A presente pesquisa seguirá os critérios estabelecidos na Resolução 196 de 10 de outubro de 1996, inciso III, alínea G, que se refere ao termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE). Será também solicitadas autorizações a Secretaria de Educação, assim como todos os dados e imagens dos envolvidos serão preservados na garantia do sigilo destes.

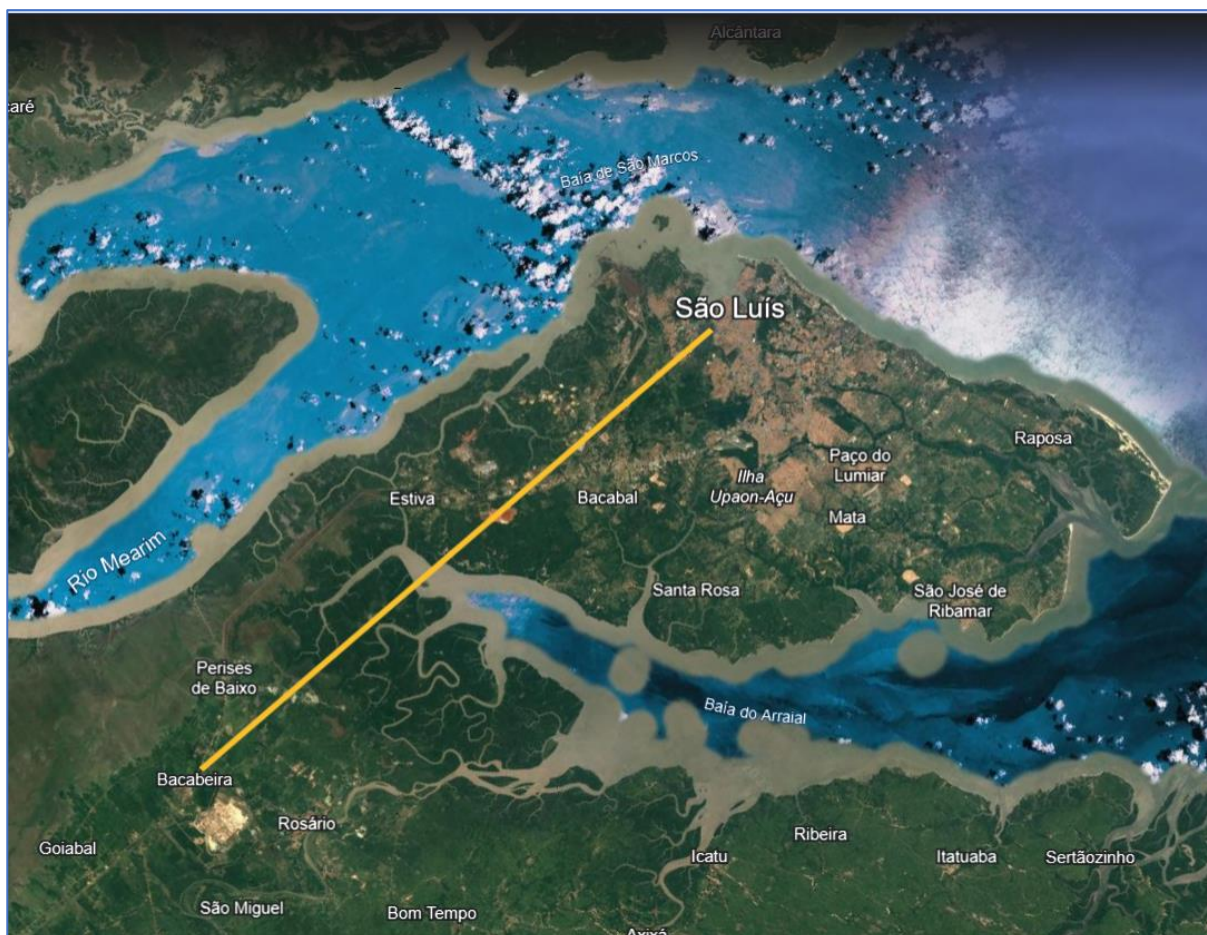
A análise e interpretação dos dados, respectivamente em consonância aos instrumentos de coleta de dados, utilizou os aspectos destacados da observação estruturada da prática pedagógica, ou seja, as anotações das observações. Moreira (2002, p. 52), caracteriza como “[...] relatos detalhados do que acontece no dia a dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador [...]”. Para somar as anotações, foi oportuno o uso do quadro de respostas resultante das entrevistas, portanto a seguir é descrito os dados gerados a partir dela.

Como uma parte da abordagem do problema é de uma pesquisa qualitativa, o quadro de respostas é pertinente quando se quer representar informações que não sejam apenas numéricas (BARROS, 1990), a seguir é descrito os dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas.

4.2 Local da Pesquisa

A pesquisa aconteceu no município de Bacabeira, localizado aproximadamente a 48 km de São Luís, capital do Maranhão.

Figura 1 - Localização Geográfica de Bacabeira



Fonte: Google Earth (2024)

De acordo com estudos da Fundação Sossândrade e da Universidade Federal do Maranhão (2009, p. 17) a ocupação territorial de Bacabeira aconteceu por volta de 1932 e 1935 por um morador que fixou residência à 300 metros de onde hoje corta a BR 135. O Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC⁶ (2014) identificou que os primeiros educadores apareceram por volta de 1950 e 1955.

Com o aumento da população o Departamento de Estradas de Rodagem – DER criou uma escola conhecida como Escola DER cujas professoras foram Dona Elmir e depois Maria Luiza e Maria Moraes, professoras normalistas que eram de São Luís contratadas pelo DER. Antes da escola do DER, entre 1950 e 1955, havia dois professores; Teodoro Furtado e Antônio Joaquim, alfabetizadores dos filhos dos fazendeiros e comerciantes da redondeza, para



⁶ A Enciclopédia dos Municípios Maranhenses da Microrregião de Rosário (2014) foi produzida pelo IMESC. O Instituto tem acervo digital que pode ser consultado por meio de sua homepage através do QR Code.

onde se deslocavam a cavalo passando vários dias nas fazendas. [...] Na década de 1960, surgiu uma escola beneficente criada por Nilson Felix de Rosário a Sociedade PABI, em Perizes de Cima e outra em Bacabeira. (IMESC, 2014, p. 53).

Na década de 90, por meio de um Plebiscito, resultou na criação da Lei Nº 6.187, de 10 de novembro de 1994, no qual o município de Bacabeira, foi desmembrado do município de Rosário.

Figura 2 - Vista Aérea do Centro da Cidade de Bacabeira



Fonte: Google Imagens, 2021

4.3 A Creche Balão Mágico

O *lócus* da pesquisa foi na Creche Escolar Balão Mágico, localizada no povoado Periz de Baixo que faz atendimento a crianças de 02 anos a 03 anos e 11 meses. O quantitativo de crianças que foram atendidas no ano de 2023 foram 85 crianças que frequentavam num dos turnos de funcionamento (matutino: 7h30min às 11h:30min e vespertino:13h:00min às 17h:00min).

Figura 3 - Creche Escolar Balão Mágico



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisadora (2023)

O prédio da Creche foi construído proveniente do convênio firmado no ano de 2012 entre a Petrobrás e a administração pública municipal. A Estatal chegou na cidade por conta do projeto de implantação da Refinaria Premium I. Ao todo foram entregues à sociedade bacabeirense um Centro de Capacitação, localizado na sede do município, uma escola com 8 salas de aula localizado no povoado de São Pedro, duas Escola com 12 salas (sede do município e no povoado de Gameleira, três Creches (sede, Periz de Cima e Periz de Baixo), cinco quadras poliesportivas cobertas (nas escolas edificadas). A Creche Balão Mágico foi inaugurada em 22 de junho de 2016.

Figura 4 - Placa de Inauguração



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisadora (2023)

A escolha por essa Instituição Escolar se deu pelos seguintes critérios: ser pública; está ligada a Secretaria Municipal de Educação; localidade do município que ainda não tenha sido pesquisada a nível de especializações de *Stricto Sensu* do tipo Mestrado Profissional; ser uma Instituição que faça atendimento às crianças com faixa etária de Creche.

A estrutura predial da Creche conta com um refeitório, cinco salas, uma cozinha industrial, um *playground*, dois banheiros infantis, um banheiro para adultos, um almoxarifado e uma sala administrativa.

Figura 5 - Refeitório



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisadora (2023)

Figura 6 - Dependências da Creche



Fonte: Registro Fotográfico da Pesquisadora (2023)

A chegada até a Creche seguiu procedimentos estruturados de acordo com quadro de processo de construção da pesquisa colaborativa em Ibiapina (2008) *apud* Pereira (2019). Inicialmente, foi feita a apresentação do Projeto de Pesquisa junto a Secretaria de Educação, assim como os termos de consentimento, autorização e cronograma da pesquisa, o qual foi apresentado a Secretária de Educação.

Na Creche foi realizada a sensibilização das educadoras e da equipe Gestora, sendo apresentado do Projeto de Pesquisa e a proposta de construção do produto da pesquisa (explicação sobre o objetivo da pesquisa).

Posteriormente, junto com as participantes da pesquisa foi realizada a negociação dos espaços e tempos (organização desses momentos junto aos educadores).

Junto com a equipe de educadoras foi realizado um diagnóstico e levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios (organização do conteúdo para as formações).

Finalizando essa etapa com as Rodas de Conversas com estudos e reflexão das práticas docentes caracterizando assim a execução do processo formativo.

4.4 Participantes da Pesquisa

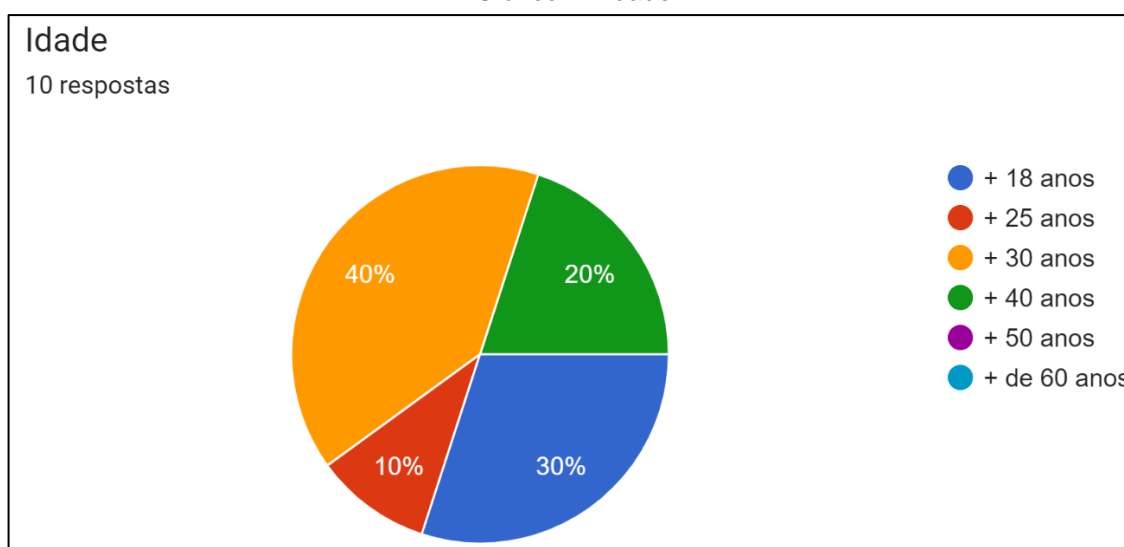
Os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa foram seis Educadoras da Creche, a Gestora, a Suporte Pedagógica e duas Supervisoras da etapa da Educação Infantil.

As Educadoras pertencem ao regime de contratação direta pela administração pública municipal e/ou Secretaria de Educação, assim como a Gestora e a Suporte Pedagógica.

A Supervisão Escolar, no ano de 2023, foi composta com a equipe técnica efetiva. A organização pedagógica, ficou organizada por etapa de ensino, na Educação Infantil a equipe foi composta por quatro Supervisoras. Nesta pesquisa, apenas duas demonstraram prontidão e disponibilidade para participar.

A seguir, os dados gerados a partir das respostas obtidas com o Questionário (Apêndice A), aplicado para todos os participantes desta pesquisa.

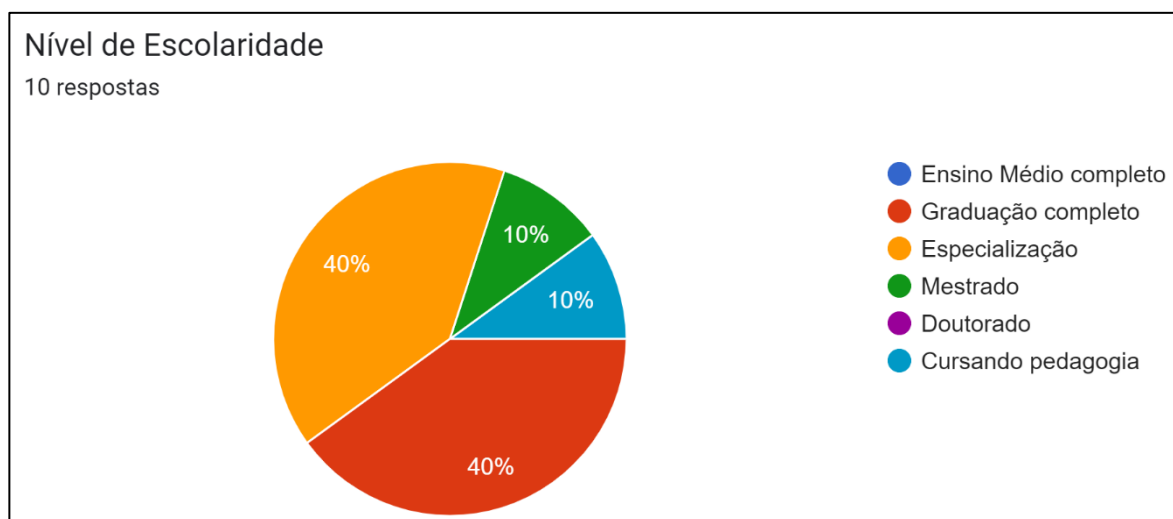
Gráfico 1 - Idade



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

O gráfico apresenta o percentual de idade do grupo participante da pesquisa. A idade predominante é na faixa etária de mais trinta anos de idade, 30% do grupo tem mais dezoito anos, 20% estão na faixa etária de mais de 40 anos e apenas 10% têm mais de 25 anos.

Gráfico 2 - Nível de Escolaridade



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

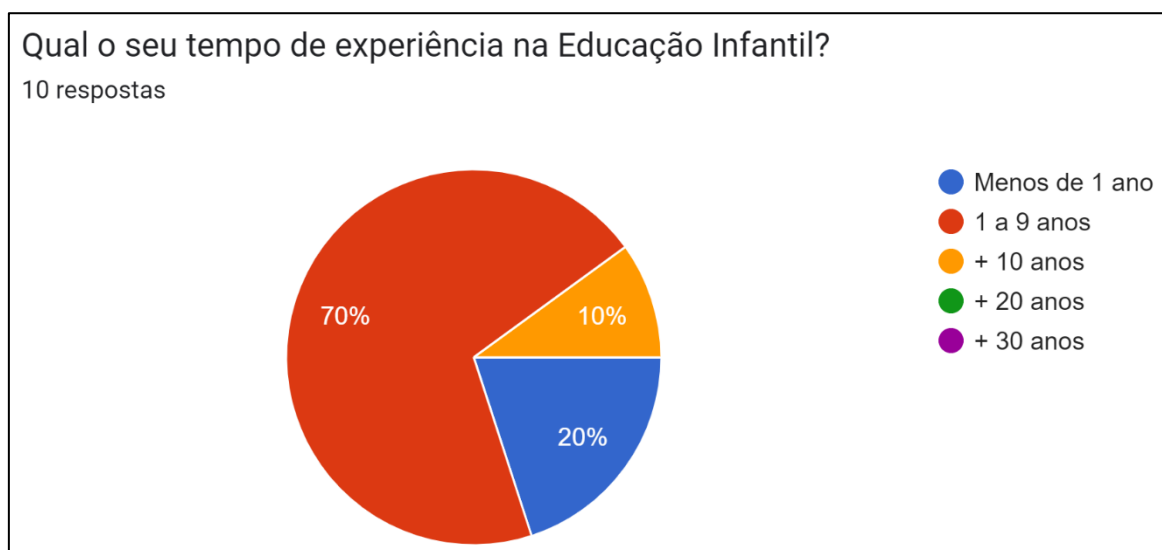
Os dados gerados sobre o nível de escolaridade das Profissionais correspondem a 40% são apenas graduadas, 40% têm Especialização *Lato Sensu*, 10% estão cursando Pedagogia e 10% são Mestre em Educação. A cerca disso, movimentos em defesa de uma Educação Infantil de qualidade (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do Todos pela Educação (TPE), da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) e outros) lutam para que a formação inicial seja a nível superior.

Tratando-se da formação de professoras, a RNPI estabelece como meta a ampliação da oferta de cursos de formação em nível superior, cujos conteúdos e prática pedagógica abordem “especificamente sobre o desenvolvimento e a educação na primeira infância, visando a que todos os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados em curso de pedagogia, com habilitação em educação infantil” (RNPI, 2010, p. 52).

A formação inicial a nível superior em formato de Licenciatura Plena em Pedagogia é o curso que habilita as Educadoras a atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Anos Iniciais. O movimento é legítimo e garante que a formação

aconteça mediante um currículo que garante uma formação específica e sistematizada para a etapa.

Gráfico 3 - Experiência na Educação Infantil

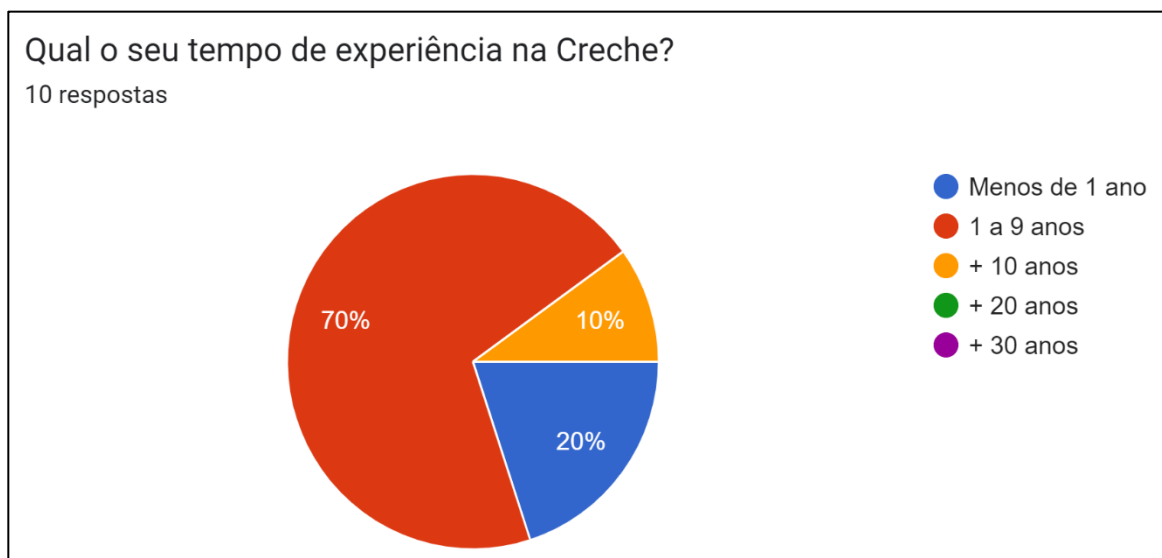


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Sobre o tempo de experiência na Educação Infantil, 70% responderam que estão entre 1 ano e 9 anos atuando na etapa, 20% sinalizaram que estão há menos de um ano e 10% indicaram que estão há mais de 10 anos. De acordo com **Tardif e Raymond (2000)**, o tempo é importante para a constituição da trajetória profissional, para além do “eu profissional”, o caminho pelo qual o educador percorre também lhe constitui como tal. Assim, “a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida.” (p. 216).

A experiência não se garante apenas no conhecimento teórico, pois “a formação recebida não toma corpo, não se materializa por meio de uma certa competência intelectual para criar intervenções diante das situações de docência: não tem presença, ali, no atuar.” (MARTINS, 1996, p. 154)

Gráfico 4 - Experiência na Creche

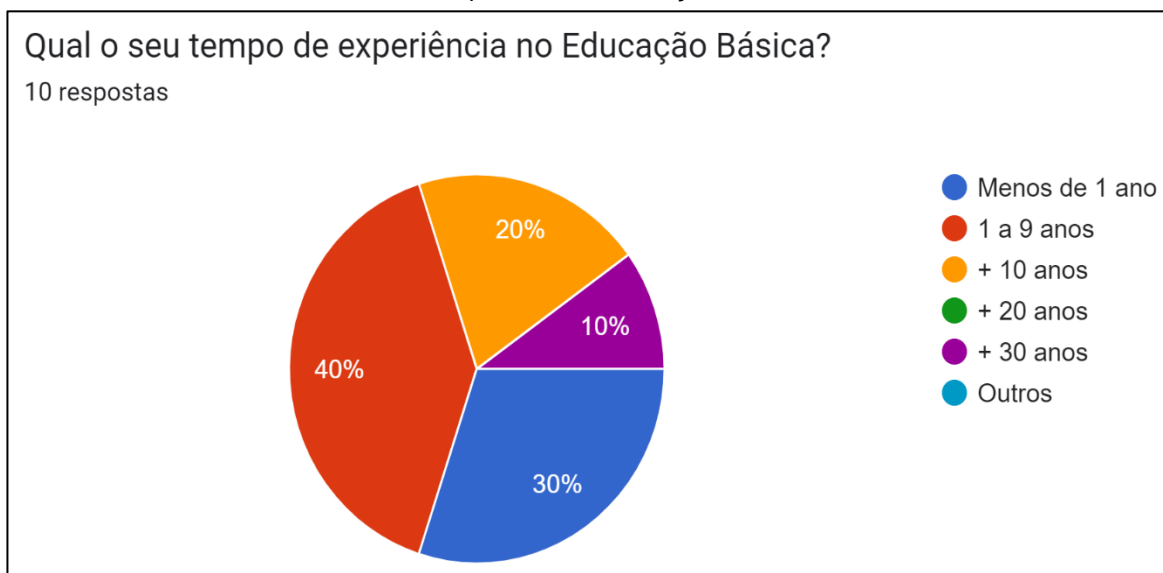


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

O gráfico 4, apresenta similaridade ao gráfico 3, pois pode-se depreender que a atuação do grupo é que estão atuando pela primeira vez em Creche e/ou sempre atuaram na Creche. 70% está entre 1 a 9 anos atuando na Creche, 20% há menos de 1 ano e 10% estão há mais de 10 anos na Creche. O tempo de atuação na Creche, foi pesquisado no sentido de compreender sobre o quanto de saberes as educadoras teriam com relação as crianças em faixa etária de creche. Oliveira e Ramos (2008, p. 256) acreditam que a experiência é "[...] um dos fatores que ajudam o professor a melhorar e sistematizar sua própria prática, beneficiando a si e aos alunos, com o ensino e a aprendizagem mais significativos".

O gráfico 5 apresenta os dados referentes ao tempo de experiência das Educadoras na etapa da Educação Básica. Assim, podemos compreender o quanto de saberes ao longo de toda etapa. Nas entrevista, essa questão foi explorada e há relatos sobre o interesse em atuarem em outro níveis de ensino.

Gráfico 5 - Experiência na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

Acerca do tempo de experiência delas na Educação Básica, os dados se ampliam e revelam experiências maiores ao longo da Educação Básica. 40% sinalizaram que tem de 1 a 9 anos, 30% menos de 1 ano, 20% têm mais de 10 anos e 10% sinalizaram que tem mais de 30 anos. As experiências oriundas de outras etapas de ensino na Educação Básica, contribuem no sentido de fortalecer a identidade profissional, logo o educador "[...] representado por suas experiências anteriores, sejam profissionais e pessoais, e que essas influenciam fortemente, 'positiva e negativamente' na construção das relações colaborativas" (TERRA, 2004, p. 170)

Sobre se acreditavam que os saberes contribuem para a prática pedagógica, todas responderam que sim. E as justificativas segue descritas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Respostas "Saberes e Prática"

VOCÊ ACREDITA QUE OS SABERES DOCENTES CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Educadora A: São de suma importância para a prática pedagógica

Educadora B: Os saberes pedagógicos são imprescindíveis no processo ensino aprendizagem, uma vez que a principal função do professor é levar o aluno ao conhecimento, tornando-o uma pessoa crítica, autônoma e responsável.

Educadora C: O processo de formação docente é essencial para que o professor seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as

dificuldades e os problemas da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional e pessoal.

Educadora D: Todos os docentes antes de ingressar na área da educação, deve ter posse de conhecimentos referentes à área que vai atuar. Estes conhecimentos contribuem muito para a sua prática pedagógica.

Educadora E: Com certeza, pois nos garante práticas novas e várias descobertas para o desenvolvimento das crianças, dando a elas o direito de serem os protagonistas.

Educadora F: Sim, pois é imprescindível no processo ensino aprendizagem, uma vez que a principal função do professor é levar o aluno ao conhecimento.

Educadora G: Contribuem na medida em que ajuda o professor a revisar sua prática pedagógica.

Educadora H: Pois a correlação entre os diversos saberes contribui para uma prática pedagógica assertiva e que vai proporcionar aprendizagem e desenvolvimento infantil. Os saberes, embora complexos, pois tratam do professor como pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais profissionais, necessitam ser mobilizados constantemente na prática pedagógica.

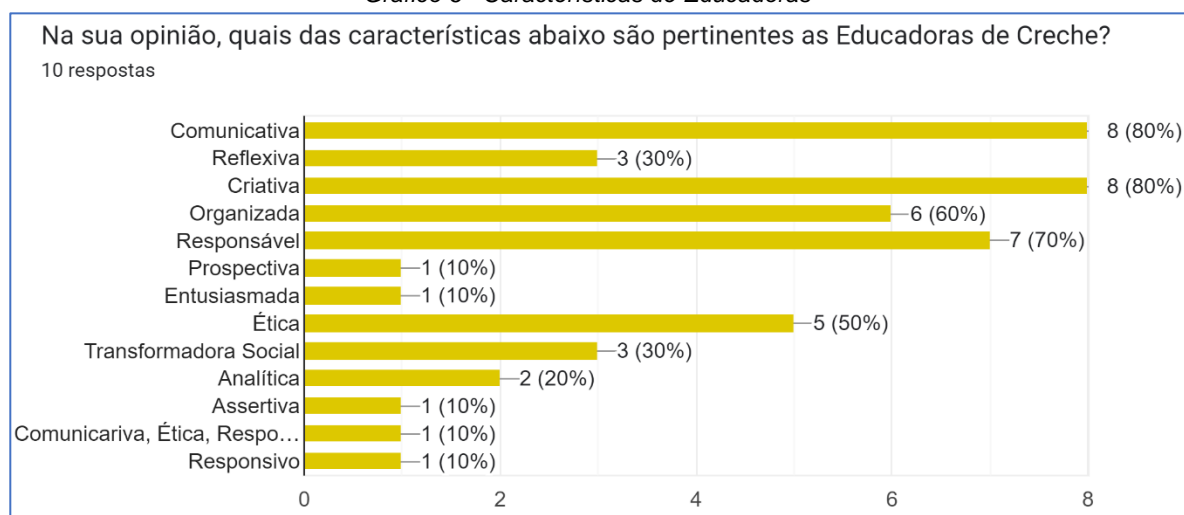
Educadora I: Sim!

Educadora J: Sim!

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Analisando as respostas, compreende-se que o grupo considera que a formação e a construção dos saberes são importantes para a prática pedagógica, assim como também isso está relacionado ao educar e cuidar junto as crianças da Creche. Ao passo que "[...] o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo" (Tardif, 2008, p. 214), logo as educadoras demandam seus interesses para o saber fazer na Creche.

Gráfico 6 - Características de Educadoras



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

Sobre as características que são pertinentes a uma Educadora de Creche, “Comunicativa e Criativa” tiveram o maior percentual, 80%, de sinalização, seguido “Responsável”, 70%, em terceiro com 60% entendem que deve ser “Organizada”, após com 50% de sinalizações, Ética é uma característica pertinente. Sobre ser “Transformadora Social e Reflexiva”, a incidência foi 30%. “Analítica” foi sinalizada por 20%. As demais características, “Prospectiva, Entusiasmada e Assertiva” foram sinalizadas por 10% das participantes. As duas opções que aparecem abaixo de assertiva, foram acrescentadas em “Outras” e a opção de acrescentar, correspondendo a 10% das que desejaram acrescentar outras características.

O saber docente é resultante da prática pedagógica. Os educadores têm suas próprias convicções acerca do que é preciso para ser uma educadora de. É no dia a dia que vão construindo seus conhecimentos, valores, hábitos, crenças e outras características que julguem necessárias para o ofício de ser educadora. (GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1995; SILVA, 2000)

No questionário, foi indagado se os saberes são levados em consideração, o quadro 2 foi elaborado com síntese das respostas.

Quadro 2 - Valorização dos Saberes

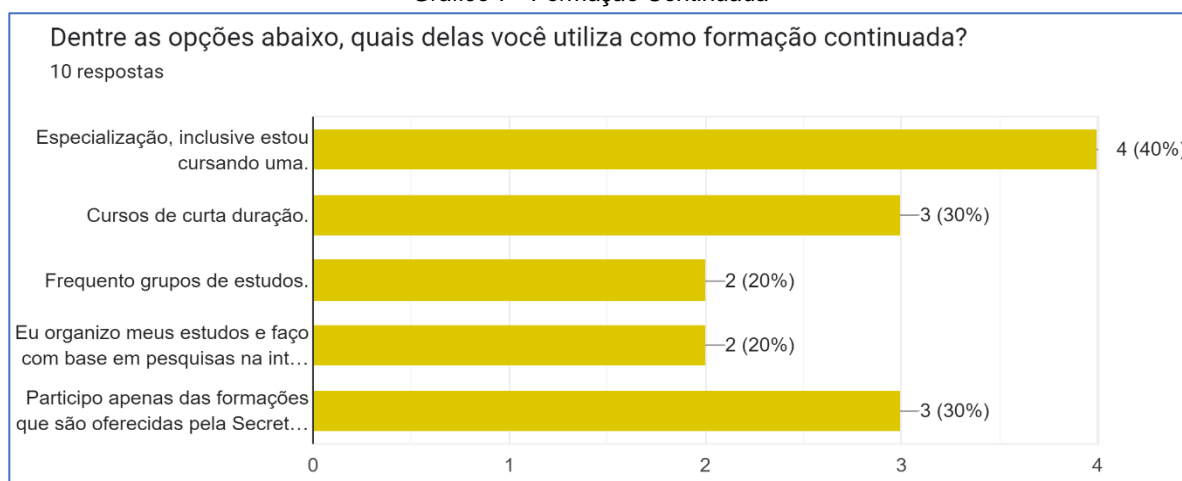
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Na Creche, são valorizados os Saberes da Docência?	
Educadora A: Sim. Porque ela exerce um papel determinante na qualidade do trabalho desenvolvido na instituição. O papel de líder, que organiza o grupo, detém autonomia para criar vínculos com diferentes segmentos da escola, transitando entre as relações humanas, administrativo, pedagógico e o social.	Educadora B: Sim, quanto mais conhecimentos à equipe docente tem em relação ao trabalho que vai desenvolver melhor será o seu desempenho e sua contribuição no ambiente que atual como profissional.
Educadora C: Digamos que ainda falta um pouco de diálogo entre a equipe, para que assim haja um bom êxito no ambiente de trabalho.	Educadora D: Sim, pois é muito bem repassado pela gestora, e sempre trabalhamos com base no que é repassado
Educadora E: Sim. Os saberes quando revisados mudam posturas no fazer pedagógico.	Educadora F: Nem sempre. Creio que falte mais formação em relação aos saberes da docência. De uma certa forma, há a valorização da profissão professor pela equipe na medida do possível.
Educadora G: Às vezes sim.	Educadora H: Sim! E é de suma importância
Educadora I: Sim!	Educadora J: Sim!

A maior parte do grupo, considera que os saberes docentes são valorizados na Creche Balão Mágico, ressaltam a importância e sobre o rever constantemente as práticas pedagógicas, porém, houve uma parte que consideram que “às vezes” é levado em consideração, há os que consideraram sobre o fortalecimento do diálogo para que as práticas sejam exitosas e os que consideram que a valorização da profissão existe, mas que carece de formação para que seja mais debatido sobre os saberes docentes.

Foram listadas algumas opções de formação e solicitado que as participantes, sinalizassem sobre quais mais utilizavam como formação continuada. A opção “Outros”, foi disponibilizada caso as listadas não contemplassem as opções anteriores, abaixo segue o gráfico 7.

Gráfico 7 - Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Com base na análise do gráfico, 40% do grupo sinalizou a Especialização para aquisição de novos conhecimentos. 30% optaram por cursos de curta duração e de participarem apenas das formações que a Secretaria de Educação realiza, 20% destacaram que frequentam grupos de estudos e/ou organizam seus estudos com base em pesquisas na internet.

Sobre a construção de um “Caderno de Orientações Pedagógicas”, perguntou-se se seria importante para o embasamento teórico e metodológico da prática pedagógica, todas responderam que sim e destacaram que “facilitaria o trabalho das que estão começando e daquelas que já tem experiência”, consideraram que seria um “guia para orientar e facilitar as práticas”, seria uma maneira de “mobilizar os saberes importantes e saber o que é importante”.

registros das experiências cotidianas, de tal forma que fiquem evidentes os passos dados e o produto elaborado em função dos momentos de aprendizagem. (PROENÇA, 2018, p. 68).

Para organizar essa coleção de registro, optou-se por utilizar o processo de curadoria na seleção das sugestões de conhecimentos que são importantes para a construção dos saberes e a formação continuada dos educadores.

[...] a curadoria é um processo de percepção de oportunidades informativas e resulta, portanto, da singularidade autoral e de um arranjo informativo inédito – como uma nova obra, decorrente do material disponibilizado (CORRÊA; RAPOSO, 2017, p. 9-10).

A palavra “*curadoria*”, etimologicamente, tem sua origem no latim que significa “*curador*”, “*aquele que administra*”, “*aquele que tem cuidado*”. Esta palavra é bastante conhecida no círculo das Artes, onde o Curador de Artes é que faz as seleções das obras para a exposição, assim como também na área Jurídica e de Marketing.

Nos tempos atuais, com ascensão da internet as informações chegam na velocidade da luz e diante do avolumado de informações, saber selecionar é importante no sentido de selecionar aquilo que importar e é útil para a construção dos saberes e da formação continuada dos educadores. Embora que a desigualdade social seja, ainda, uma realidade para a sociedade brasileira, Bhaskar (2020, p. 19) relata sobre cotidiano atual.

Já não passamos fome, mas estamos diante de uma pandemia de obesidade. Geramos mais dados, mas também mais ruídos. Temos entretenimento constante, mas somos cada vez mais distraídos. Somos mais ricos, mas acumulamos mais dívidas e trabalhamos mais horas. O excesso de opções faz parte do nosso cotidiano.

O Educador não é mais um transmissor de conteúdo, segundo Schoch (2017), “sua função agora é selecionar, disponibilizar e orientar o acesso ao conhecimento, com muito zelo e cuidado. Portanto, ele é de fato um CURADOR em educação.” (SCHOCH, 2017, p. 35).

Segundo Freire (1994, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e Bhaskar (2020) relata que ao selecionar as informações se faz uma curadoria do mundo, das experiências que se tem dele. Portanto, ao selecionar o que fez parte do Caderno de Orientações Pedagógicas partiu-se da experiência de mundo

que o coletivo formado durante a investigação julgou pertinente conter para subsidiar a construção dos saberes e a formação continuada.

O Caderno de Orientações Pedagógicas foi estruturado com sugestões de estudos acerca da concepção de crianças e infância na sua primeira seção. Sugeriu-se um estudo sobre alguns teóricos e com a possibilidade de construir seus próprios conhecimentos e sendo convidados a relacionar a prática pedagógica.

Na segunda seção do Caderno, foi organizado sugestões de formações continuadas que os Educadores podem utilizar como fontes de construção de saberes a partir de estudos individuais e coletivos. Por meio de acesso aos QRCodes, os Educadores serão direcionados a sugestões de formações continuadas para o estudos da Primeira Infância.

Além, de duas seções dedicadas exclusivamente para as temáticas geradoras desta pesquisa, há subseções onde podem fazer anotações, pesquisa, pesquisar e apresentando a autora do Caderno e o Orientador da Pesquisa.

O Caderno, representa um grande potencial para as Educadoras de Educação Infantil. É um instrumento versátil e que não se restringe apenas as Educadoras desta pesquisa, mas para qualquer Educador ou Educadora que esteja atuando com crianças da primeira infância.

5 GIRANDO A RODA: análise e discussão dos dados gerados

*Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar*

Cantiga Popular

O trecho da cantiga de roda “Ciranda Cirandinha” é uma analogia ao processo investigatório e de como aconteceu as entrevistas semiestruturadas, onde foi possível cirandar com todas nas escutas a cada sobre a temática de investigação desta pesquisa.

Durante os meses de novembro e dezembro de 2023, foram feitas as ações de investigação que esta dissertação se propôs pesquisar. O contato com a Secretaria de Educação foi o primeiro antes de ir ao lócus da pesquisa, na oportunidade foi apresentado os objetivos e para que fins estava destinada.

A equipe gestora da Creche Balão Mágico sinalizou pela disponibilidade de contribuir com o processo, foram informadas sobre o processo de pesquisa. Nos dias de 6 de novembro a 17 de novembro de 2023 foi realizado as visitas de observação dos espaços físicos e as observações das atividades na Creche.

Nos dias de 20 de novembro a 1º de dezembro foram realizados os encontros de apresentação das educadoras. A Creche funciona no turno matutino e vespertino, visando entender melhor da rotina pedagógica optou-se por frequentar os dois turnos e assim dar prosseguimento a investigação.

Nos dias de 4 de dezembro a 15 de dezembro foram realizadas as atividades referentes a aplicação do questionário e as entrevistas semiestruturadas aos colaboradores desta pesquisa.

Nos dias de 18 dezembro a 21 de dezembro foram realizadas as etapas de formação junto as educadoras da Creche. Os momentos aconteceram por meio de rodas de conversa, onde foram estruturadas as pautas para cada encontro e assim finalizando o processo de investigação junto a equipe.

A etapa das entrevistas foi viabilizada a partir do diálogo sobre o tempo e espaço das educadoras que colaboraram com este processo. Foi uma etapa essencial para uma melhor compreensão dos objetivos que se propôs a investigação. Então, de

acordo com a disponibilidade de cada uma ficou acordado o tempo de uma hora para cada entrevista.

A seguir, está organizado em três subseções, com a síntese e análises das respostas que foi obtida no contato junto a equipe de Educadoras, Gestora e Supervisão de etapa.

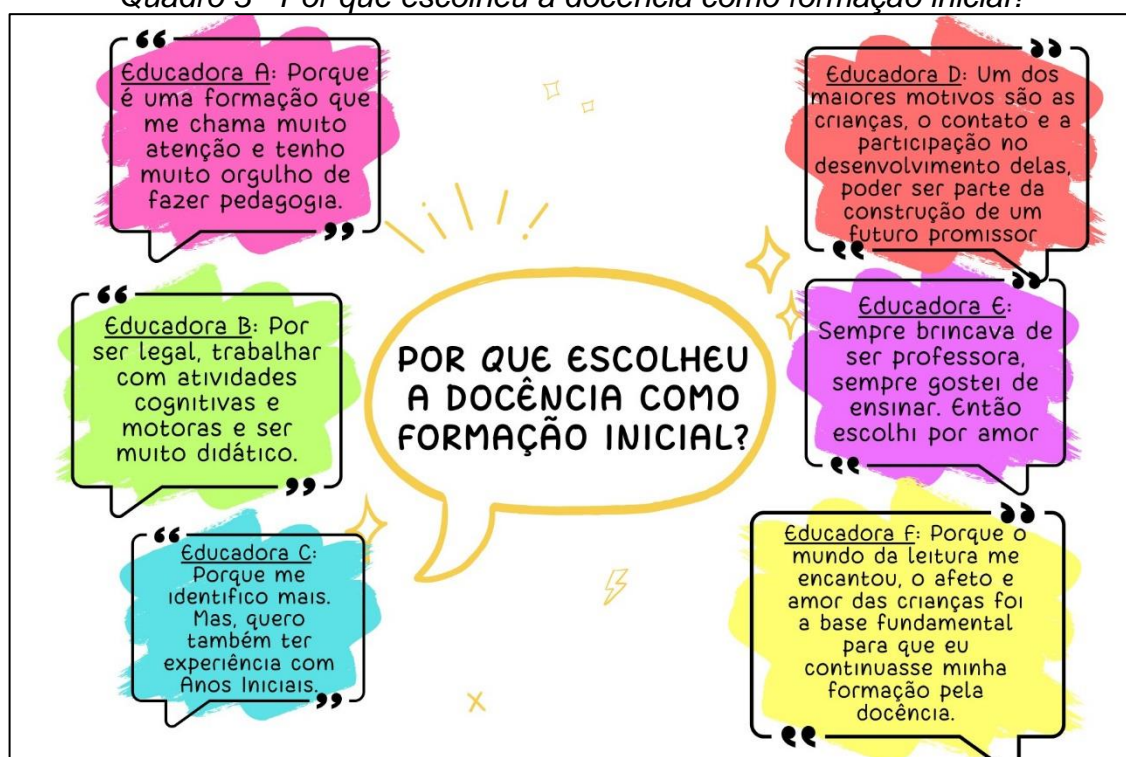
Por questões éticas, os nomes das professoras foram suprimidos, cada fala foi representada por meio de balões de fala e graficamente colocados dentro do quadro de resposta, onde foram representados por infográficos.

5.1 “Entre saberes e formação: o giro da roda sob a perspectiva das Educadoras”

As entrevistas semiestruturadas junto as Educadoras da Creche Balão Mágico foi organizada por meio de sete indagações acerca da formação e da construção dos saberes.

A primeira pergunta foi “*Por que escolheu a docência como formação inicial*”, no sentido de compreender as motivações iniciais pela profissão. Abaixo, encontram-se as respostas obtidas.

Quadro 3 - *Por que escolheu a docência como formação inicial?*

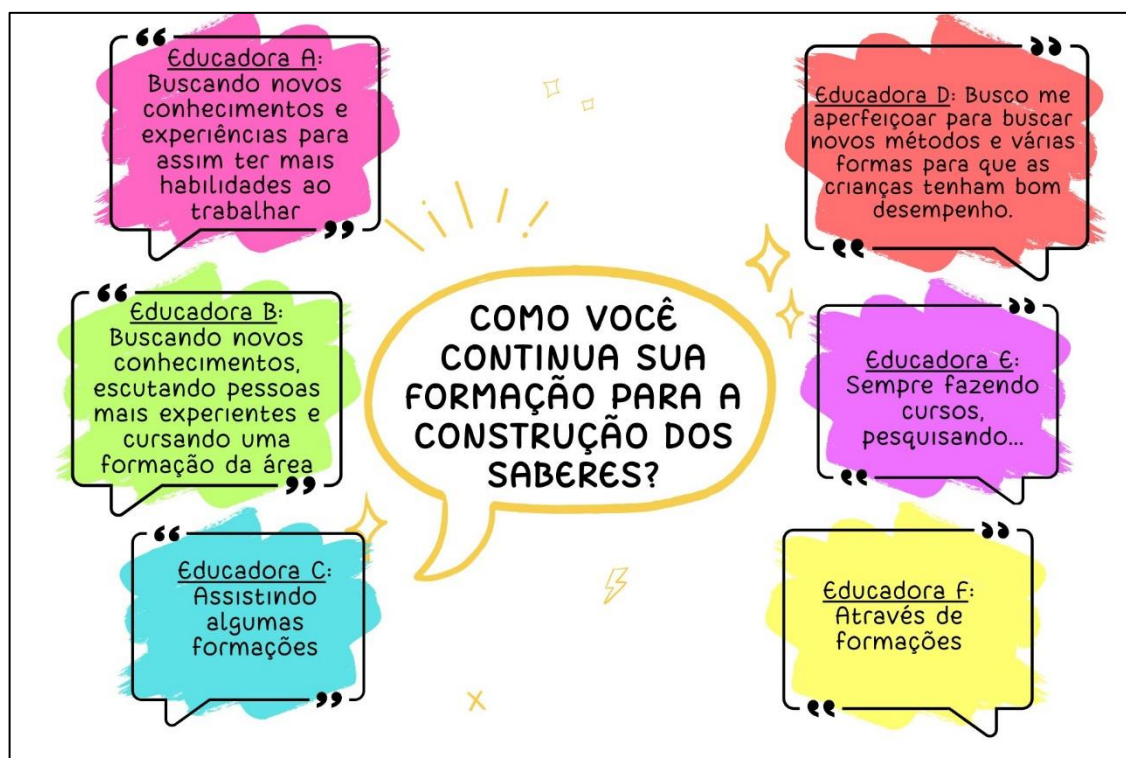


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

As Educadoras demonstraram ter escolhido a docência como formação inicial por causa do trabalho educacional com crianças (nas etapas de ensino), por ser um trabalho dinâmico, por uma retratação de uma brincadeira da infância, por inclinação pessoal, atividades que envolvem contação de histórias, por ter afetividade nas relações sociais e vocação profissional. Além disso, a realidade cultural está intrinsecamente ligada a escolha das Educadoras, Pimenta e Lima (2011, p. 66), contribuem nessa compreensão no sentido que dizem que “a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional”

Compreender as motivações de escolha da formação inicial foi necessário para entender como as educadoras constroem a formação continuada. A segunda indagação foi sobre “Como você continua sua formação para a construção dos saberes?”. No quadro 4, é possível visualizar a forma como as educadoras fazem esse processo.

Quadro 4 - Como você continua sua formação para a construção dos saberes?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

Na busca pelos conhecimentos do “como fazer”, as educadoras disseram que fazem por meio de busca a materiais na internet, “lives” nas plataformas de *streaming* (Youtube, Instagram e outras). Relataram ainda que também fazem cursos de *Lato Sensu* por instituições com ensino à distância e presencial. No município há uma única instituição de Ensino Superior de rede particular com sede física. Outras instituições de natureza parecida adentram ao município com ofertas de cursos (de curta duração, extensão, aperfeiçoamento e lato sensu) aos finais de semana.

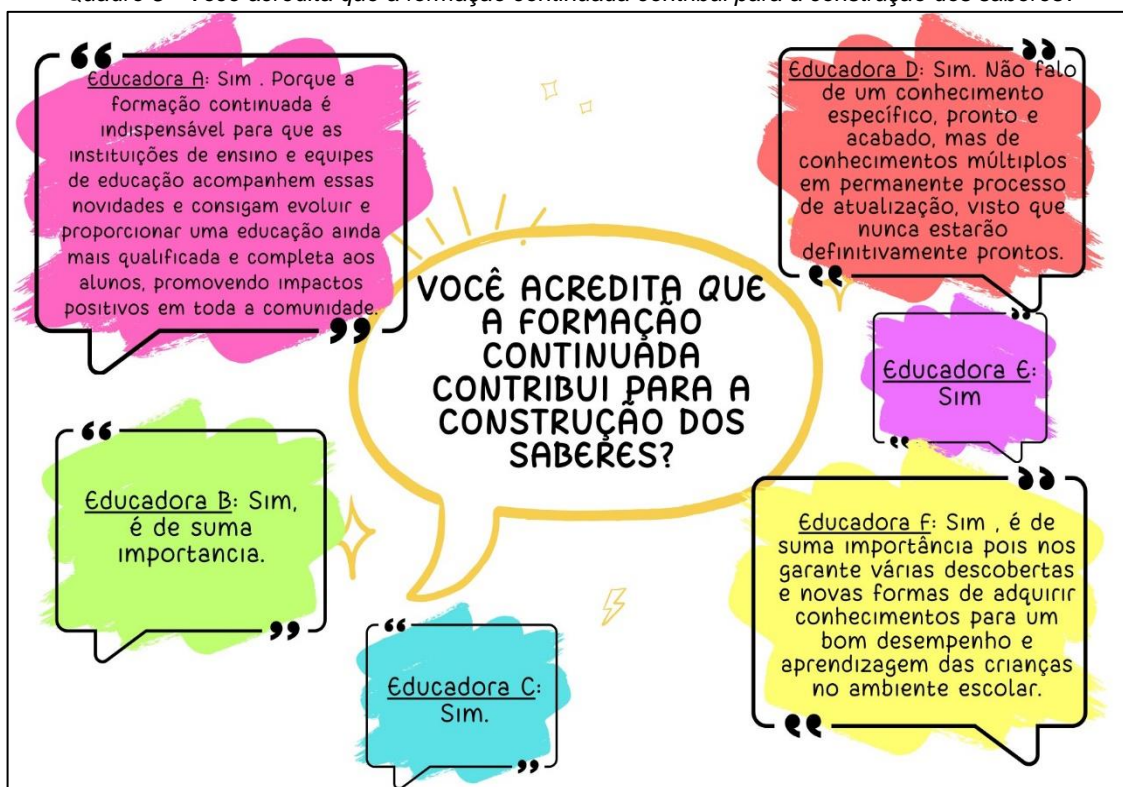
Além disso, relataram a troca de experiência com os pares, como uma forma de construir os saberes da docência. As Educadoras, disseram que trocam experiências por meio do relato de experiências exitosas que tiveram, como fazem a organização dos espaços e adaptações as realidades. Nóvoa (1992) já refletia sobre o quantitativo de cursos e alerta para

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1992, p. 13).

O autor remete a reflexão sobre a quantidade versus a qualidade das formações. A reflexão sobre os saberes que permanentemente são construídos ao longo das interações e trocas que são feitas durante o processo da constituição profissional. Tal reflexão nos leva ao pensamento de Baker (1992) quando diz que “uma visão sem ação não passa de um sonho. Ação sem visão é só um passatempo. Mas uma visão com ação pode mudar o mundo.”

Seguindo a investigação, a pergunta “*Você acredita que a formação continuada contribui para a construção dos saberes?*” foi direcionada para saber de que forma a primeira pode contribuir para a construção dos saberes.

Quadro 5 - Você acredita que a formação continuada contribui para a construção dos saberes?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

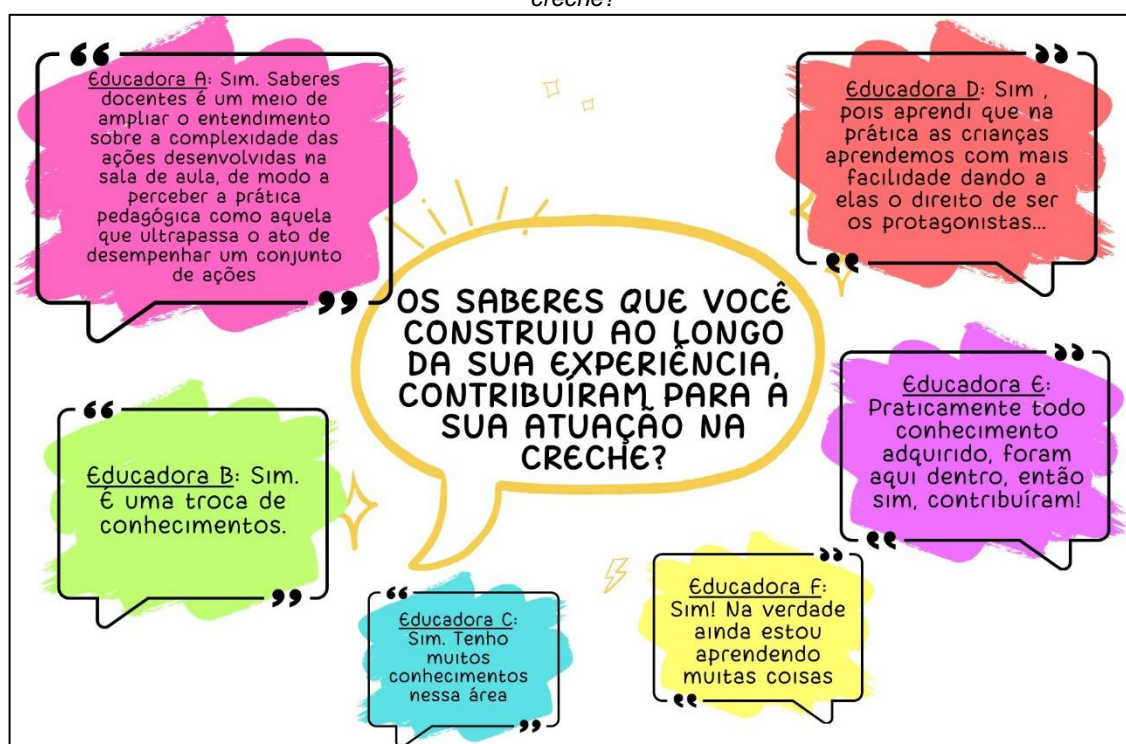
As Educadoras consideram que a formação continuada é “sim” importante para a construção dos saberes. Nas entrevistas, elas relataram que a BNCC e o DCTMA seja “algo novo” e que a Educação Infantil não é igual de quando se antecedeu aos documentos curriculares. O município de Bacabeira ainda não conta com um documento curricular, logo a Secretaria de Educação utiliza com referência com DCTMA e as especificidades referentes a regionalidades são agregadas no planejamento, os quais acontecem mensalmente e são direcionados pela equipe técnica. Logo, quando falam sobre “novidades” a ideia é reportando sobre o arranjo curricular que dispões nos documentos oficiais.

As formações continuadas relacionadas sobre do “como fazer” são, na sua maioria, a mais relatadas pelas educadoras. Desde a organização até quais materiais são essenciais no trabalho com as crianças bem pequenas. Nóvoa (2023) relata que a aquisição dos conhecimentos não se limita a isso, mas a troca entre pares, as vivências escolares. E acrescenta que é “uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem está se formando e quem já é professor.” (NÓVOA, 2023, p.73)

Sobre os saberes que elas já tinham antes de trabalhar na Creche, foi perguntado esses conhecimentos contribuíram para a atuação com crianças bem pequenas.

Os educadores, de maneira geral, desde a sua formação inicial já têm saberes e com o tempo eles vão sendo refinados para as áreas de atuação que pretendem ou estão atuando. A seguir, o quadro de respostas 6, apresenta as respostas da pergunta.

Quadro 6 - Os saberes que você construiu ao longo da sua experiência contribuíram para a sua atuação na creche?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

As educadoras responderam que sim e novos saberes foram agregados com a experiência atual. Sobre a dicotomia teoria e prática, relataram que na formação inicial os conhecimentos são estruturados de maneira que respondem a algumas indagações e na prática as tomadas de decisões são feitas de maneira subjetiva e cada uma faz isso de maneiras distintas e que estão ligadas as suas experiências.

Na prática, o desenvolvimento infantil é observado a partir de suas interações com outras crianças e com adultos. A respeito disso, as Educadoras relataram que buscam por formação para planejamento de experiências significativas e alinhadas ao contexto social. A formação continuada acontece para “atualizar” sobre as “novas”

práticas docentes, é uma maneira na qual elas buscam legitimar os conhecimentos como educadoras da primeira infância. Freire (1996) leva a refletir sobre esse processo de aprender na prática e sobre a via de mão dupla que isso significa.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Sabendo que havia saberes antes de atuarem na creche, buscou-se identificar quais foram ou são os que elas têm e consideram importante para atuar na Creche. A seguir, o quadro 7, apresenta as respostas da pergunta: “*Quais saberes você tinha antes de atuar na creche?*”

Quadro 7 - *Quais saberes você tinha antes de atuar na creche?*



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

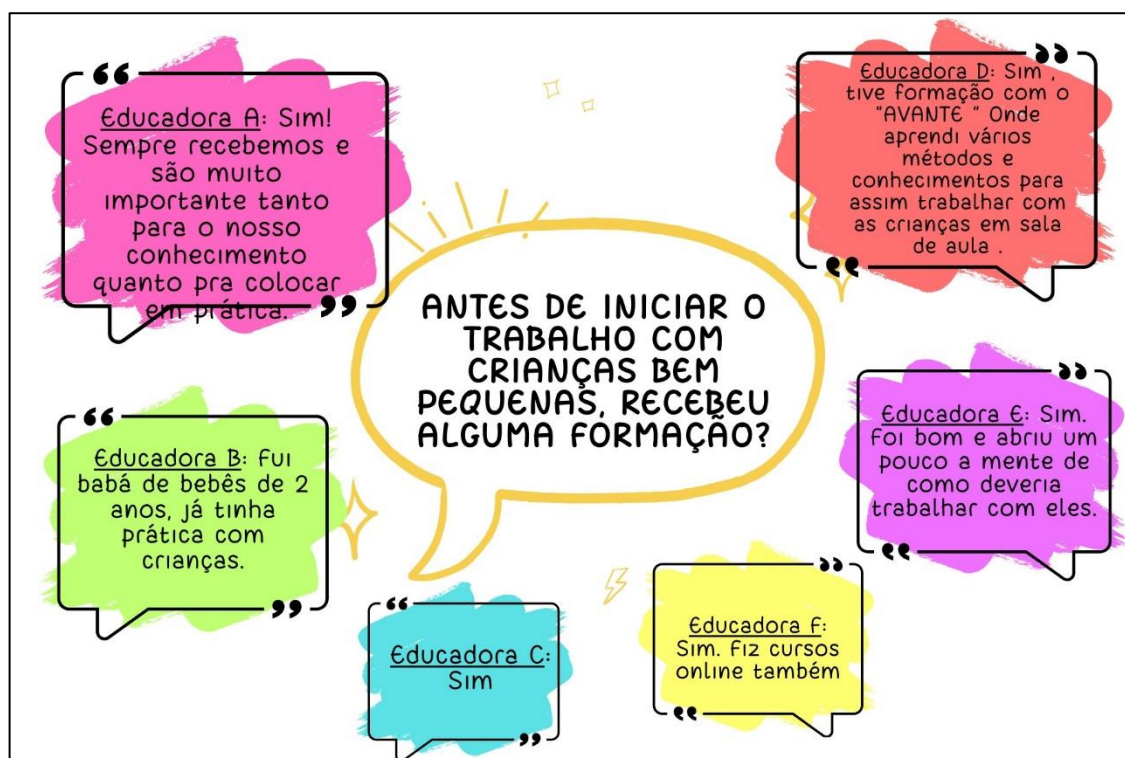
Observando o quadro, as Educadoras ressignificaram seus saberes com relação ao trabalho com crianças bem pequenas. Os saberes que tinham foram

relacionadas as suas experiências anteriores e provenientes do que apreenderam na formação inicial. Apenas uma educadora não lembrou especificamente quais saberes tinha antes de atuar em Creche. Tardif (2014, p. 64) acredita que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e etc.”

Os saberes vão sendo construído conforme o movimento que os educadores vão fazendo na sua trajetória profissional. Adiante, buscou-se informações acerca dos momentos de formação que antecedem a atuação com educadora de creche. Antes dos primeiros contatos com as crianças, a forma de organização pedagógica que se possa ter com o cuidar e educar de crianças bem pequenas.

O quadro 8 foi elaborado com as respostas da pergunta “*Antes de iniciar o trabalho com crianças bem pequenas, recebeu alguma formação?*”

Quadro 8 - Antes de iniciar o trabalho com crianças bem pequenas, recebeu alguma formação?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

As Educadoras sinalizaram que sim. Descreveram que acontecem de maneira pessoal quando buscam por fontes na Internet e pelas formações oferecidas

pela Secretaria de Educação. Uma delas, são as realizadas pela Equipe Técnica da Educação Infantil⁷, que no ano de 2023 desenvolveram um trabalho em rede. Os planejamentos são organizados de maneira que se caracterizam como formações. As Supervisoras estabeleceram um plano de ação para as Escolas da rede e mensalmente são trabalhadas temáticas que embasam o planejamento das *experiências de aprendizagem*⁸ para as crianças conforme os documentos curriculares. Sobre isso, Freire (2006, p. 181) contribui

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Ao que diz respeito as formações que são ofertadas pela Secretaria de Educação, elas acontecem por meio de convênio com empresas e/ou estatais que operacionalizam suas atividades em solo bacabeirense, a exemplo disso é a Vale S.A.

Nos últimos 5 anos, a mineradora tem realizado convênios na área da Educação com a oferta de formações continuada a rede de ensino. Especificamente, para a etapa da Educação Infantil, a empresa parceira a Avante⁹ - Organização da Sociedade Civil (OSC). O trabalho consistiu em consultoria e assessoramento pedagógico. Dentre as formações continuadas que realizaram foram os estudos dirigidos por módulos com o uso da plataforma *Paralapraca*, além das formações presenciais coletivamente e acompanhamento a cada escola que funcionava a etapa de ensino. A permanência da Avante do município durou 18 meses, iniciando em 2019 e finalizando em 2020.

⁷ A Equipe Técnica da Secretaria de Educação é composta por Supervisores Escolares (quadro efetivo) que fazem o acompanhamento pedagógico da Escolas da rede. No ano de 2023, a equipe foi organizada por etapas de ensino, assim houve 3 equipes: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental (Anos Finais) / Educação de Jovens e Adultos.

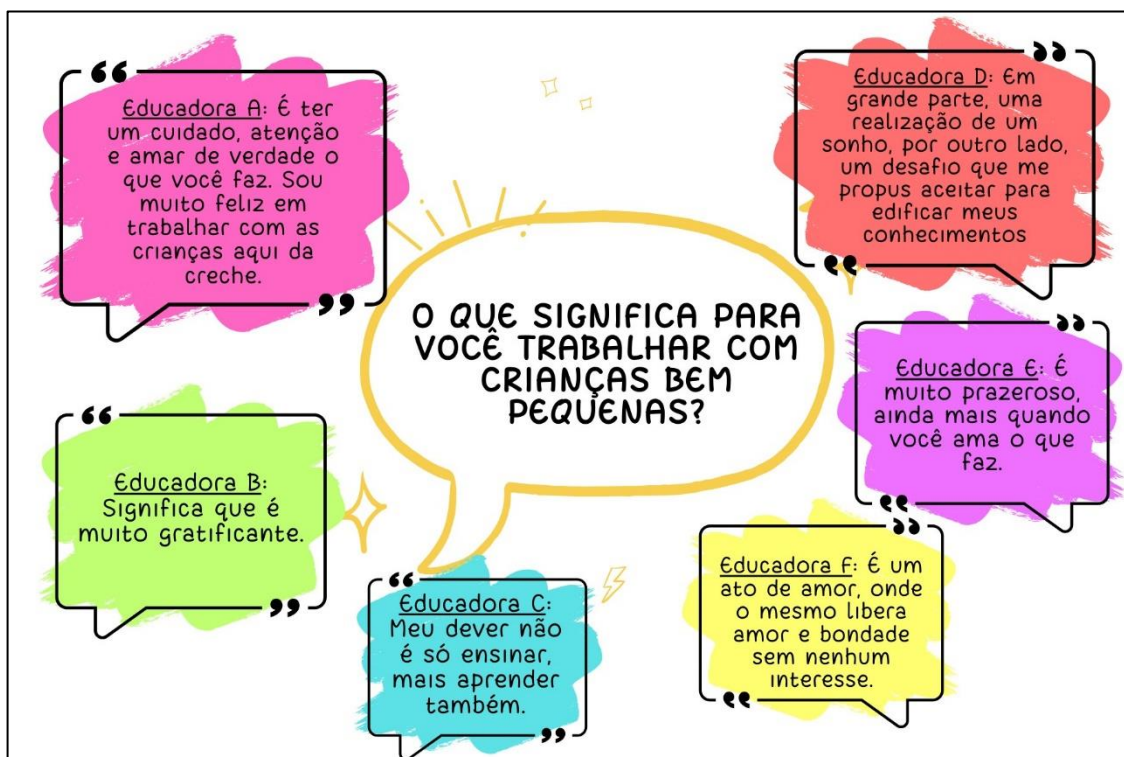
⁸ Expressão utilizada para se referir as ações que são planejadas e desenvolvidas com as crianças. Termo utilizado pela rede municipal e que justificam estar alinhado as orientações didáticas dos Documentos Curriculares Oficiais.



⁹ Para saber mais sobre AVANTE, acesse o QrCode e tenha acesso ao site da Organização.

Finalizando a entrevista, com a pergunta “O que significa para você trabalhar com crianças bem pequenas?”, foi direcionada para compreender como as educadoras compreendem o trabalho com as crianças bem pequenas.

Quadro 9 - O que significa para você trabalhar com crianças bem pequenas?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

As respostas delas perpassam pelas realizações pessoais e profissionais, o trabalho com crianças bem pequenas para elas é “*gratificante*”, “*prazeroso*”, “*aprendizagem*” e “*uma grande realização*”.

Além da realização profissional, a afetividade faz parte do trabalho com as crianças. Relataram que a troca de sentimentos entre elas e as crianças é recíproco e que isso motiva para com que se legitimem enquanto educadoras e continuem a formação para oferecem práticas qualificadas. Com relação a esse sentimento,

O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço de sua própria vida. (SALTINI 2000, p. 69)

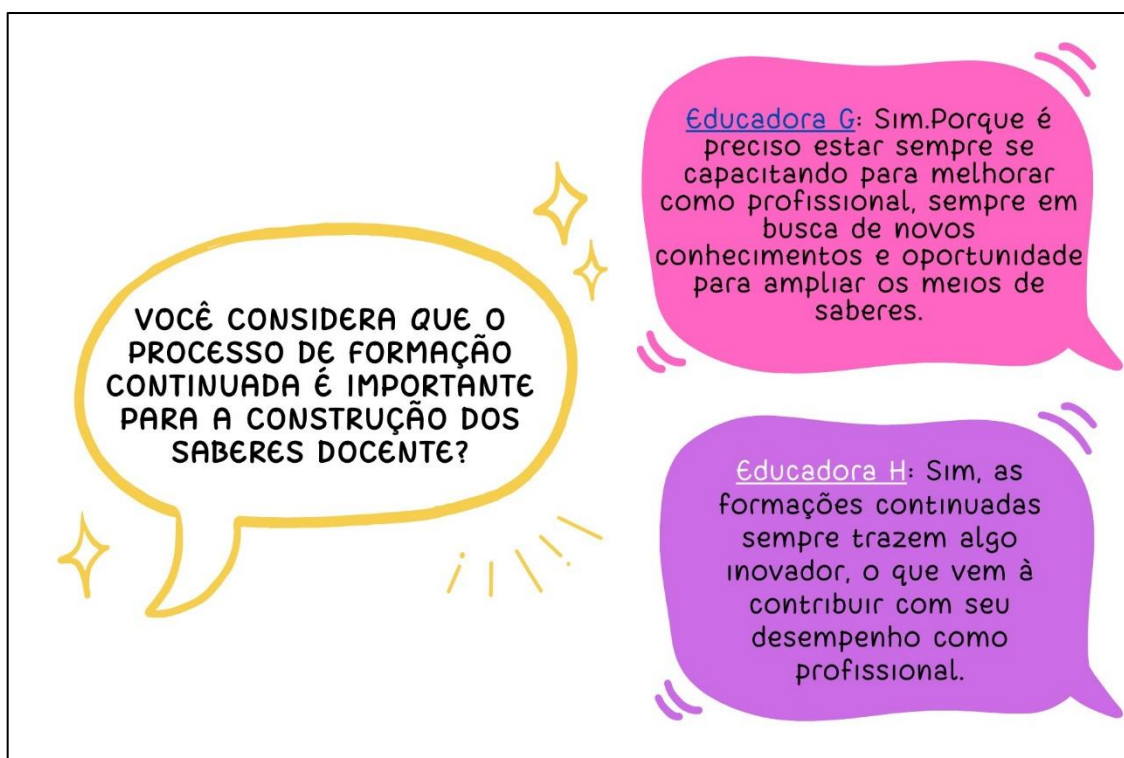
A subseção 5.2 apresenta a entrevista semiestruturada com a equipe gestora da Creche Balão Mágico.

5.2 “Entre saberes e formação: o giro da roda sob a perspectiva da Equipe Gestora”

A Creche Balão Mágico conta com o trabalho de uma Gestora e de uma Suporte Pedagógica a qual é intitulada de Equipe Gestora. A escuta junto a essas educadoras foi necessária no sentido de buscar compreensão de como entendem a formação continuada e a construção dos saberes.

A entrevista foi composta por quatro perguntas. A seguir, o quadro 11, está estruturado com a pergunta “*Você considera que o processo de formação continuada é importante para a construção dos saberes docente?*” e suas respectivas respostas.

Quadro 10 - *Você considera que o processo de formação continuada é importante para a construção dos saberes docentes?*



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

A Equipe considera importante a formação continuada para a construção dos saberes. Na oportunidade, relataram que as capacitações que são oferecidas

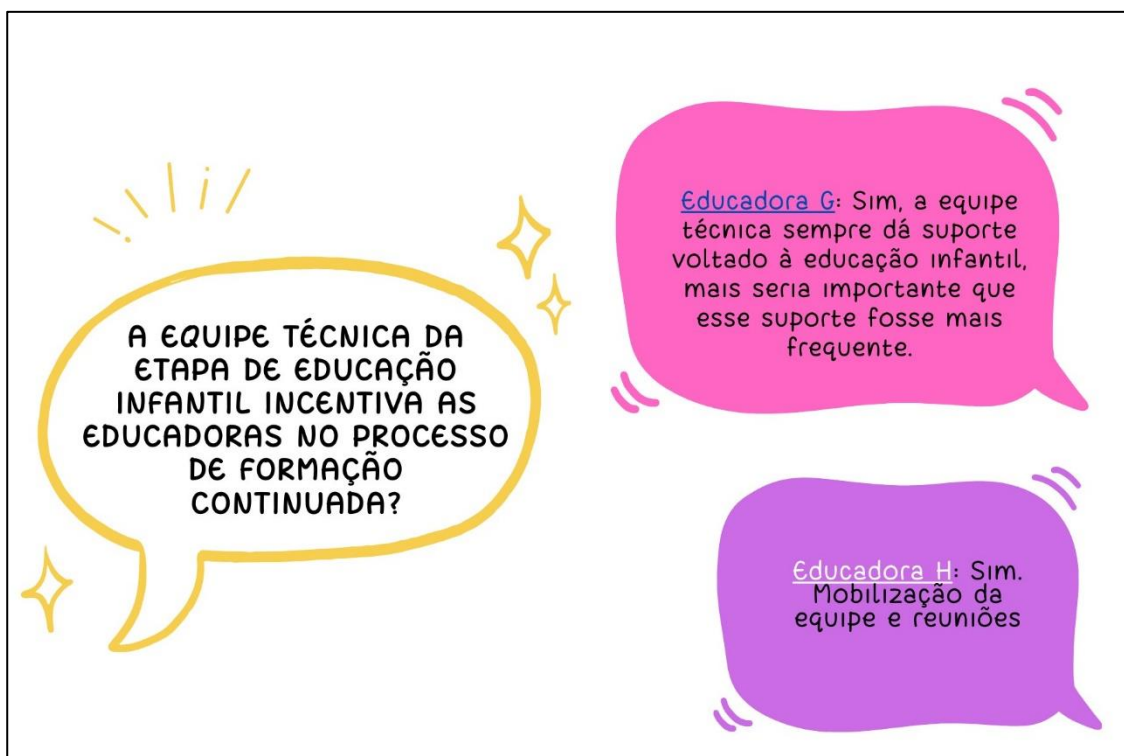
contribuem no sentido de motivar as Educadoras a buscarem constantemente conhecimentos para qualificarem suas práticas. Freire (2002, p. 43) ressalta essa importância da formação.

(...) é fundamental que, na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador.

Consideraram que as ações são perceptíveis quando as crianças participam e demonstram interesse nas propostas de experiência de aprendizagem que são elaboradas para que sejam trabalhadas as habilidades e competências corresponde ao que é proposto no DCTMA.

Adiante, foi questionado sobre se *“A equipe técnica da etapa de Educação Infantil incentiva as educadoras no processo de formação continuada?”*.

Quadro 11 - A Equipe técnica da etapa de educação infantil incentiva as educadoras no processo de formação continuada?



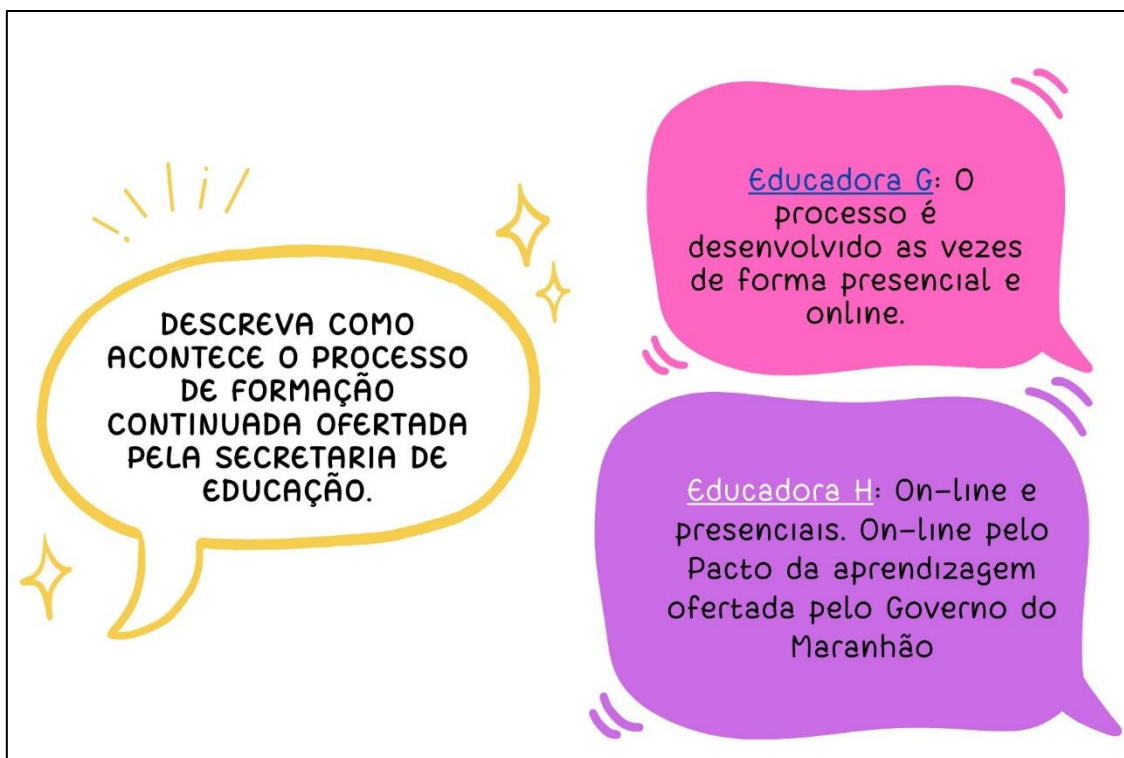
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

A Equipe Gestora sinalizou que sim. Esses incentivos são feitos durante as reuniões de planejamento mensal por meio da mobilização da participação das educadoras. São organizadas as seções de estudos a partir de uma temática que deverá fazer parte do planejamento das *experiências de aprendizagem*. Assim, a Equipe Técnica monta o planejamento e contribui no “como fazer” a organização dos espaços, tempos e materiais. Freire, (1996, p. 43), relata da importância desse momento e destaca que é “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Uma das participantes da Equipe Gestora sinalizou sobre a necessidade de uma maior frequência da Equipe Técnica de acompanhar o trabalho *in loco* na Creche. A Secretária de Educação juntamente com a Equipe Técnica, buscam por diversas estratégias de organização pedagógica e atendimento às necessidades das educadoras do município. Por enquanto, a Secretaria de Educação ainda não conta com uma organização pré-fixada com funções objetivamente definidas da Equipe Técnica.

Sob a ótica da Equipe Gestora, solicitou-se que “*Descreva como acontece o processo de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação*”, para uma melhor compreensão do que é caracterizado como uma prática de formação continuada.

Quadro 12 - Descreva como acontece o processo de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

O quadro 13, apresenta as respostas da Equipe Gestora, as quais reafirmaram que os momentos formativos presenciais são aqueles quando é feito nas reuniões de planejamento. Esses momentos são organizados por meio de uma Pauta, onde sempre são registradas as temáticas propostas para cada mês, a partir disso são feitos os estudos formativos, consta também informações sobre o funcionamento administrativo da Secretaria, o qual chamam de “*Informes*”.

Outra forma que utilizada são as formações remota, além da AVANTE, o qual foi suscitada na entrevista com as Educadoras, a Equipe Gestora destaca o programa Escola Digna¹⁰. A ação é desenvolvida por meio da estratégia do Pacto pela Aprendizagem, onde a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) visa contribuir com o aumento dos indicadores educacionais do Estado. Uma das ações dessa estratégia é a formação continuada na etapa da Educação Infantil e no ciclo de Alfabetização.



¹⁰ Para saber mais sobre a Escola Digna e a estratégia do Pacto pela Aprendizagem acesse o QrCode.

As formações do Pacto pela Aprendizagem, para o Eixo de Educação Infantil, são organizadas em ciclo formativos, com frequência mensal, onde são realizadas Palestras Formativas que é transmitida pelo Youtube, todos os municípios maranhenses que aderiram ao programa participam desse momento. As diferentes maneiras de participar de formações continuadas precisam ser flexíveis e adaptáveis a demanda dos educadores.

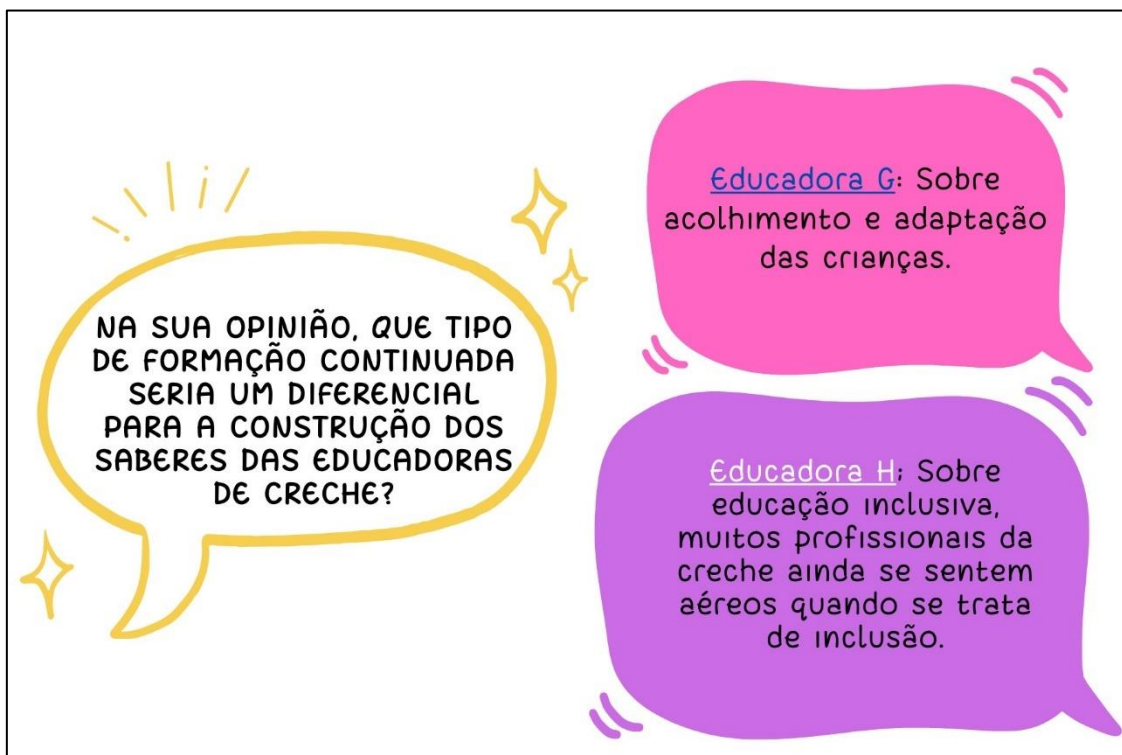
[...] modelos (de educação) que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais

[...] demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166)

Existem os encontros presenciais, realizados no município, que são organizados por meio dos Articuladores Pedagógicos Municipais (APM), estes participam das formações na SEDUC e replicam no município. As formações possuem uma pauta específica e uma temática a ser estudada. As formações contam com uma parte teórica e outra prática que são apresentadas por meio de experiências exitosas realizados por outros educadores. Ao final do Ciclo, os professores recebem certificado de participação.

No quadro 14, foi questionado *“Na sua opinião, que tipo de formação continuada seria um diferencial para a construção dos saberes das educadoras de creche?”*, a intenção é saber dentre as formas que as Educadoras têm sobre como continuar os estudos poderia ser um diferencial para a construção dos saberes.

Quadro 13 – Na sua opinião, que tipo de formação continuada seria um diferencial para a construção dos saberes das educadoras de creche?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

A Equipe Gestora, considera que as formações deveriam ser voltadas para as temáticas de acolhimento, adaptação e educação inclusiva das crianças. Assim, as temáticas (“o que saber”) são recorrentes quando se correlaciona a formação continuada e saberes. A cerca da qualificação, é algo complexo levando em consideração as demandas da Secretaria de Educação e da qualificação profissional pessoal das educadoras.

[...] sinalizamos que ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57)

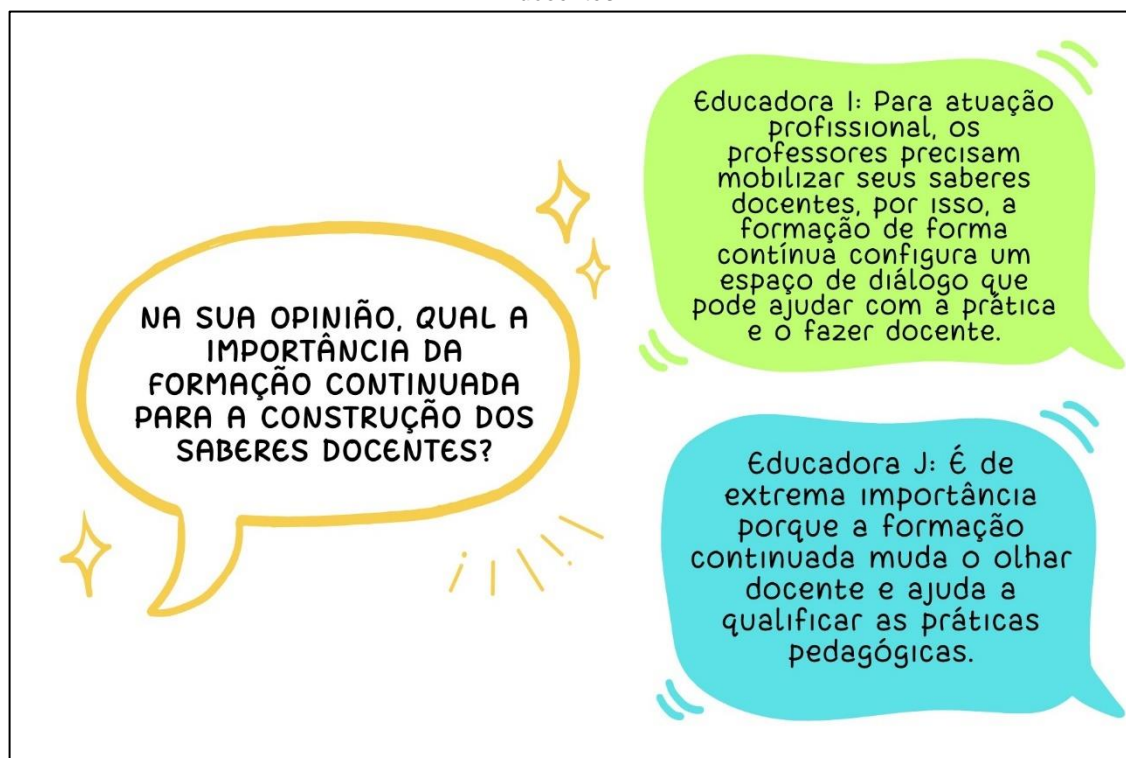
Sobre as temáticas sugeridas, durante a entrevista relataram sobre o aumento nos atendimentos realizados às crianças neurodivergentes em maior número

as com o transtorno do espectro autista e que possuem curiosidade de estudar sobre acolhimento e adaptação quando chegam na Creche. Há uma previsão que para o ano de 2024, seja feito o atendimento às crianças com 1 e 2 anos de idade., o que poderá ser um desafio.

5.3 “Entre saberes e formação: o giro da roda sob a perspectiva da Equipe Técnica”

A entrevista semiestruturada com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação foi planejada no objetivo de compreender como as Supervisoras compreendem o processo de formação continuada e a construção dos saberes da Creche. O quadro 15 está relacionado com a pergunta “Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para a construção dos saberes docentes?”.

Quadro 14 - Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para a construção dos saberes docentes?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

As Supervisoras consideram que a formação continuada é importante no sentido de “mobilizar os saberes docentes” e “ajuda a qualificar as práticas pedagógicas”. Uma das Supervisoras relata que a formação continuada é uma forma

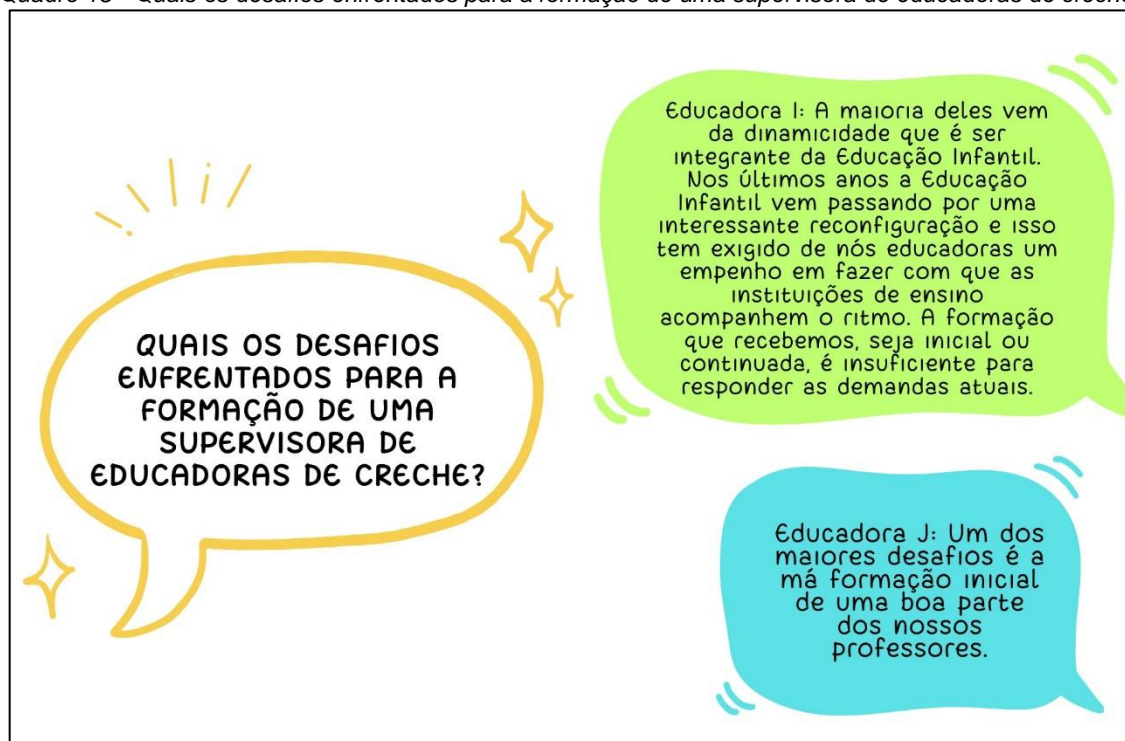
de compartilhar conhecimentos e nas trocas com os pares, o diálogo ajuda a constituir o “saber fazer”.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (PIMENTA, 1999, p. 27-28)

Sobre a “qualificação das práticas”, relatou-se que são aquelas em que os Educadores organizam propostas de experiências objetivando o desenvolvimento integral das crianças diante das vivências diárias.

Para a organização das formações que são facilitadas as Educadoras, foi perguntado se enfrentavam desafios e elas responderam que sim, para uma melhor compreensão de quais seriam esses desafios o quadro 16 apresenta as respostas.

Quadro 15 - Quais os desafios enfrentados para a formação de uma supervisora de educadoras de creche?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

Os desafios, segundo o relato das Supervisoras entrevistadas, primeiramente são em relação “a *dinamicidade de ser integrante da Educação Infantil*”. De acordo com uma das opiniões o que implica em uma “nova” estruturação

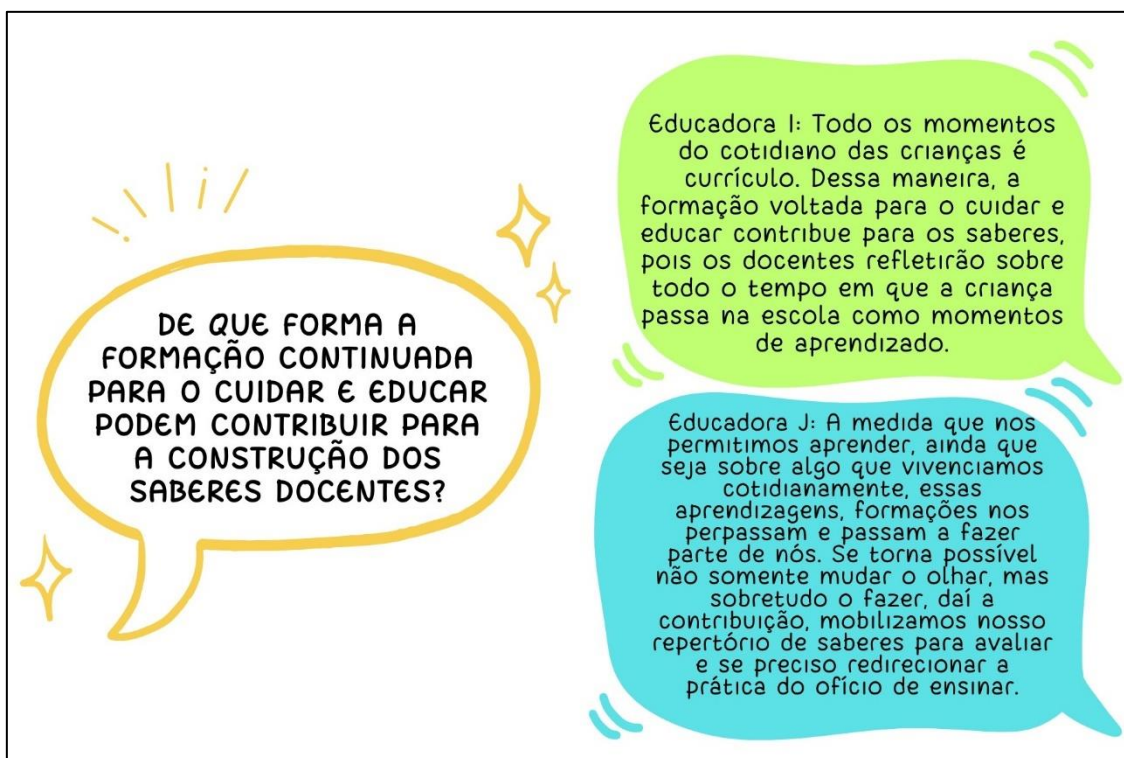
curricular das habilidades e competências que são previstas para a Educação Infantil e considera que seja a formação inicial ou a continuada que não atende às demandas atuais. Foi ponderado, sob a perspectiva de uma das Supervisoras, que é uma ‘má formação inicial’.

A respeito disso, que as compreensões basilares acerca da Educação Infantil ainda estão ligadas às questões do senso comum e a uma prática tradicionalista, mecanizada e resistência a quebra de paradigmas, o que dificulta o atendimento com as crianças e suas demandas atuais.

Para além dos desafios enfrentados pela Equipe Técnica na autoformação, “[...] qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho” (Marcelo, 2009, p. 12). Isso implica levar em consideração o itinerário de formação individual, a autonomia, as condições de trabalho que o sistema educacional proporciona, os quais vão implicar diretamente na sua atuação.

Por fim, a pergunta *“De que forma a formação continuada para o cuidar e educar podem contribuir para a construção dos saberes docentes?”* foi relacionada a investigar a contribuição da formação continuada tem para a construção dos saberes das educadoras com o cuidar e educar de crianças bem pequenas. A seguir o quadro 17 apresenta as respostas.

Quadro 16 – De que forma a formação continuada para o cuidar educar podem contribuir para a construção dos saberes docentes?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

Acerca das contribuições da formação continuada na construção dos saberes docentes, as Supervisoras consideraram a reflexão sob a prática; evidenciando as respostas pode-se perceber quando dizem: *“pois os docentes refletirão sobre todo o tempo que a criança passa na escola”* e *“mobilizamos nosso repertório de saberes para avaliar e se preciso redirecionar a prática”*.

As Supervisoras reconhecem que a Educação Infantil do município, nos últimos 6 anos, vem desenhando uma trajetória de quebras de paradigmas com relação à concepção de criança e infância, mas ponderam que tais práticas precisam ser mais bem assimiladas e consolidadas em solo bacabeirense.

[...] é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente a sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências. (SEVERINO, 2003, p. 86)

Ao longo da entrevista as Supervisoras consideraram a importância de sempre está refletindo e avaliando as práticas e ponderando ao comportamento que

as crianças vão demonstrando com as propostas de experiências que vão sendo elaboradas e pensadas a elas.

6 SAINDO DA RODA: Considerações Finais

*Alecrim, alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Foi meu amor
Que me disse assim
Que a flor do campo é o alecrim*

Cantiga Popular

Alecrim Dourado, nome de uma Cantiga Popular, é uma música suave e tranquila que conta a história da erva que nasceu no campo sem ser semeada. O eu lírico da música diz que foi o “amor” dele que contou essa história e nomeia a erva como a flor do campo.

A trajetória investigativa desta pesquisa, nasce a partir da estima pelo trabalho junto a etapa de Educação Infantil e ao longo da caminhada a formação continuada e a construção dos saberes fizeram companhia e foram desenhados a cada descoberta da construção profissional.

A formação continuada exerce sua devida função na construção dos saberes docentes quando se reflete sobre as práticas que validam e legitimam os saberes infantis. Ao longo dos estudos desenvolvidos para a construção do repertório teórico da dissertação, os conhecimentos foram expandindo e agregando novos. No que diz respeito à problemática da pesquisa, o contato com as Educadoras, Equipe Gestora e Equipe Técnica foram mostrando as evidências daquilo que se propôs a investigar e outras levaram a reflexão que podem ser continuidade desta pesquisa num “amanhã” cogitado.

Os dados gerados a partir do questionário evidenciou que as colaboradoras participantes desta pesquisa são mulheres e que a maior parte delas está na faixa etária com mais de trinta anos, as quais são graduadas com alguma Especialização *Lato Sensu* na área da Educação e têm experiência de um ano a nove anos na Educação Básica, correspondendo a sua maioria de atuação na etapa da Educação Infantil e na Creche. Logo, o grupo tem um repertório cultural e social sobre as práticas docente na Educação Infantil.

Passados aproximadamente 28 anos do reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica pela LDB/96, constate-se que a formação

inicial e continuada dos educadores é uma legitimação dos direitos das crianças e um distanciamento largo do caráter assistencialista que fora dado no surgimento dos primeiros atendimentos dados a elas.

Nas entrevistas semiestruturadas com as educadoras, os relatos sobre a contribuição da formação continuada na construção dos saberes são reconhecidos por elas, porém nos relatos se evidencia que a forma mais explorada de formação são as de forma remota no formatado de *lives* e em sua maioria direcionadas pela Secretaria de Educação. Os conhecimentos científicos da educação em sua totalidade não dão conta em responder a toda dinamicidade da atividade docente, Tardif (2019, p. 137) aponta para isso e considera que “os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade”.

As temáticas de formações continuadas que demonstram maior interesse estão ligadas ao “como fazer”, sempre atreladas a questão do planejamento. Inclusive, quando solicitado as sugestões para o Produto Educacional, a palavra mais citada é o Planejamento.

Com relação aos saberes que as Educadoras tinham antes da atuação na Creche, nos relatos foram identificados dados que demonstram que estes foram ressignificados e até consta que o processo de desenvolvimento das crianças, atualmente já não é compatível com as práticas tradicionais. As crianças demandam por curiosidades a fatos e coisas que vivenciam diariamente junto de seus respectivos grupos sociais. Enquanto se preocupa com o que planejar, o professor esquece que é um ser de direito, é um ser integral e entender que cada uma tem seu tempo e espaço de assimilar ao redor. O maior desafio de uma educadora, segundo Friedmann (2022, p. 21), seja “a escuta de cada uma delas, o reconhecimento das suas linguagens expressivas e não unicamente a partir das atitudes adultocêntricas”.

As entrevistas semiestruturadas com a Equipe Gestora e a Equipe Técnica, demonstram reconhecem a importância da formação continuada na mobilização de saberes que são específicos de Creche. Porém, carecem de um maior entendimento sobre os tipos de formação continuada e como cada uma pode contribuir e implicar significativamente na construção dos saberes.

Logo, os esforços que são somados para que aconteçam as formações continuadas e que mobilizem os saberes dos professores estão presentes nas práticas da rede municipal de Bacabeira.

Com a proposta do Caderno de Orientações Pedagógicas, as Educadoras demonstraram curiosidade e motivação para a sua utilização no dia a dia e na possibilidade de organização da trajetória formativa que podem construir a partir da utilização dele.

Embora, o produto educacional tenha sido criado nesta oportunidade investigativa, não inviabiliza o uso dele em outra localidade ou rede de ensino. Caracteriza-se como um material didático versátil e de fácil manuseio para qualquer Educador ou Educadora que trabalhe na etapa da Educação Infantil. Com ele é possível fazer estudos teóricos acerca das crianças, assim como registrar suas próprias reflexões acerca do que estudou. Além disso, é sugerido outras formas de continuar os estudos e até de adquirir materiais para ampliação do conhecimento e conhecer outras práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.S. de. OLIVEIRA, M.S. de. História da educação infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos. *In: Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.*, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 51-63, jan. - jun. 2017.
- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de: L'enfant et la vie familiale sous l' Ancien Regime. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARKER, Joel Arthur. **Paradigms - The Business of discovering the future**. New York: W. Morrow, 1992.
- BARROS, A.J.P.de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BARROS, M. de (1996). **Livro sobre o nada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 199638++.
- BAZZANELLA, A.; BAZZANELLA, S. L. **História da Criança**. Caderno I. Ascurra: Veritas, 2018.
- BELLONI, M. L. **Tecnologia e Formação de Professores: Rumo a uma Pedagogia Pós Moderna**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 65, n.65, p. 125-139, 1998.
- BERTOLDO, J. **Jogo, brinquedo e brincadeira: uma Revisão Conceitual**, 2011. Disponível em: www.ufsm.br/gepeis/jog. Acesso no dia: 07.fev.2023.
- BISCOLI, I. A. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivill_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30. jan. 2023.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente – **ECA, Lei nº 8.069/1990**. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em .29. jan. 2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 148.

_____. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília: MEC, 2001.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, set./out. 1997, p. 53-61.

CALDEIRA, J. *et al.* **Viagem pela História do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CALAZANS, Teca; BARACHO, Expedito. *Minha Ciranda*. Intérprete: LIA DE ITAMARACÁ. *In: Eu sou Lia; Ciranda de Lia* Records, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Srl2DaTrnsQ>.

CANTIGA POPULAR. **Alecrim Dourado.** Palavra Cantada. Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P7Fb3myaz9g>.

CARNEIRO, M.A.B. e DODGE, J.J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CINTRA, R.C.G.G. **A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vygotsky.** Rascunhos Culturais, v. 1, n. 2, p. 225, 2010.

COSTA, A. C. G. da. **O estatuto da criança e do Adolescente e o trabalho infantil.** São Paulos: LTr, 2013.

CROPLEY, A.J. *Creativity in education & learning – a guide for teachers and educator.* Oxon: Rotledge Falmer, 2005. CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Rá-Tim-Bum.** 1.ed. São Paulo: Annablume, 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

FÁVERO, M. H. **A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos.** Educar em Revista, 47-62, 2011.

FIALHO, I. A ciência experimental no jardim-de-infância. *In: Encontro Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância (CIANEI)*, 2., 2007, Porto (POR). Anais [...]. Porto (POR): Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2007.

FLEURY, T.L; WERLANG, S.R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV Pesquisa – Anuário de Pesquisa 2016-2017**, São Paulo, n. 5, p. 10-15, 2017.

FREIDMANN. A. *Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessias.* Cachoeira Paulista, SP: Passarinho / Diálogos Embalados, 2022.

FRIEDMAN, A. **O direito de brincar.** A brinquedoteca. 2 ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Petrobras. **ESTUDO DE IMPACTO AMBIENTAL**. São Luís, 2009.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHIRALDELLI, J.P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: 3 ed. Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017

GOMES, M.O. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, C.M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GUIMARÃES, D; GUEDES, A.O; BARBOSA, S.N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. *In*: CARVALHO, M.C, KRAMER, S. e NUNES, M.F.(Org.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897>. Acesso em: 05 de ago. 2022.

IBIAPINA, I. L de. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96. Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. **Educação Infantil: Formação e reponsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranste**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

KUHLMANN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Revista Brasileira de Educação – nº 14, Mai /Jun/Jul/Ago, 2013.

KUHLMANN JR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000.

KUHLMANN, JR. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, L.S; MAK, D. Saberes Docentes Na Educação Infantil. *In: EDUCERE, XII*. 2015. 1. ed. Anais... Curitiba, 2015. p. 38628-8638.

LEITE FILHO, A. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Feira de Santana, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2JytwgT>. Acesso em: 20 set. 2023.

MARCÍLIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. **História social da infância no Brasil**. Tradução. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCILIO, M.L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 2014.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. O. **Concepções de infância ao longo da história**. Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NUNES, D.G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73-96.

OLIVEIRA, I. M. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 2001.

PEREIRA, D. R.; SOUSA, B. S. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí**, v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M D1_SA17_ID2155_02042016211151.pdf Acesso em: 06 fev 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 2015.

PROENÇA, M.A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1 ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008. v. 01.

SATO, L. Pesquisar e Intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SANTOS, S. R. R.; CARVALHO. J. R. N. (Org). **As Práticas Curriculares na Dimensão Escolar: os desafios cotidianos da contextualização na construção social do conhecimento**. 1 ed. São Luís: EDUEMA, 2015. v. 1. 133p.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SOBRAL, E.L.S; LOPES, D.M.C. **Educação Infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação**. Revista espaço do currículo, v. 3, p. 626-641, 2010.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formation de maîtres et contextes sociaux**. Paris: Presse Universitaire de France, 1998. 290p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THUMS, J. **Acesso à Realidade**. 3^a ed. Canoas: Editora Ulbra, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA

JARDIM *dos* SABERES

CURADORIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA





SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA

JARDIM dos SABERES

**CURADORIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA**



**PPGEEB
São Luís
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Pró-Reitora

Profa. Dra. Flávia do Amaral

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
DIRETORA DE CENTRO**

Prof. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

COORDENADORA DO PROGRAMA

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

VICE COORDENADOR DO PROGRAMA

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

MESTRANDA:

Suzane Castro de Araújo Silva

ORIENTADOR:

Prof. Dr. José Carlos de Melo

DESING DE CAPA:

CANVA, 2023



São Luís

2024

Saudações Pedagógicas Educadores,

Apresento a vocês o nosso Caderno de Orientações Pedagógicas. Ele é o produto da dissertação intitulada "Formação Continuada & Saberes Docentes: implicações na prática de educadores da Educação Infantil na Creche Balão Mágico Bacabeira-MA".

Foi construído de maneira coletiva e levando em consideração aquilo que é importante para a formação continuada e a construção dos saberes de Educadores de Creche.

A organização deste Caderno utilizou o processo de curadoria de conteúdos que são relativos as práticas pedagógicas na primeira infância.



Agradeço a disponibilidade, participação e colaboração das Educadoras durante toda a investigação.

E sobre a nossa caminhada:

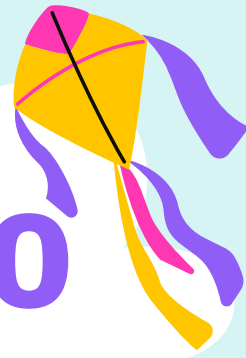
"Ninguém caminha sem aprender caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar." (Paulo Freire)

Até a próxima...

Suzane Castro de Araújo Silva.



SUMÁRIO



Introdução

6

Criança e Infância

9

Formação & Saberes

33

Para saber mais

49

Referências

56

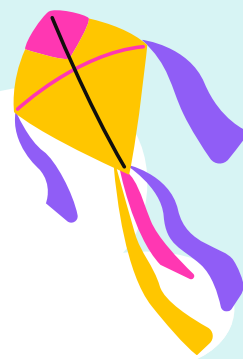
A autora

59

O orientador

61

6



Introdução






7

O processo de construção dos saberes dos educadores advém das experiências que eles tem ao longo das suas interações com o coletivo.

Este produto foi organizado com conhecimentos sobre formação continuada e saberes docentes, a partir da pesquisa de intervenção pedagógica realizada no Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) com o título **“FORMAÇÃO CONTINUADA & SABERES DOCENTES: implicações na prática de educadores da Educação Infantil da Creche Balão Mágico Bacabeira -MA”** sob orientação do Professor Doutor José Carlos de Melo.

O objetivo geral foi averiguar a formação continuada e os saberes das educadoras da Creche Balão Mágico em Bacabeira - MA visando a realização de uma proposta de intervenção pedagógica com o intuito de elaborar um caderno de orientações pedagógicas.



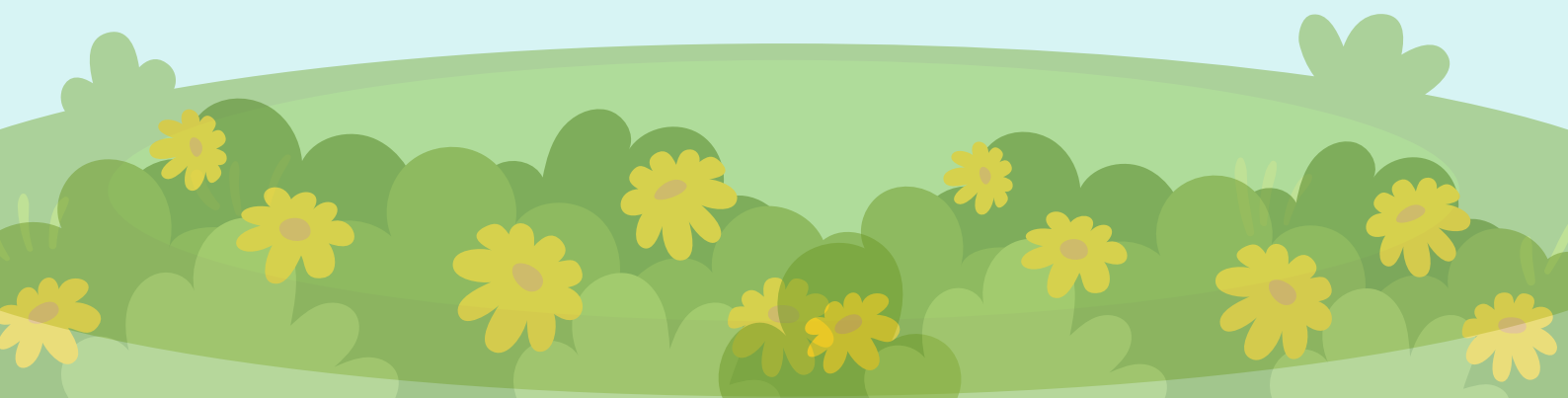


Este Caderno é o produto da pesquisa e originou-se do objetivo específico “elaborar um caderno com orientações pedagógicas para auxiliar na construção da formação continuada e saberes docentes das educadoras do município de Bacabeira - MA”.

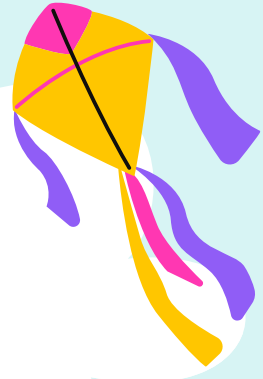
Na seleção de conteúdos pedagógicos, optou-se pelo processo de curadoria de conhecimentos, ou seja, selecionar aqueles que são importantes para a formação continuada e a construção dos saberes.

As temáticas foram suscitadas pela necessidade e curiosidade das educadoras colaboradoras e participantes no processo de investigação. As sugestões de estudos aqui destacadas, são pertinentes e estão alinhadas as práticas pedagógicas para o atendimento da primeira infância.

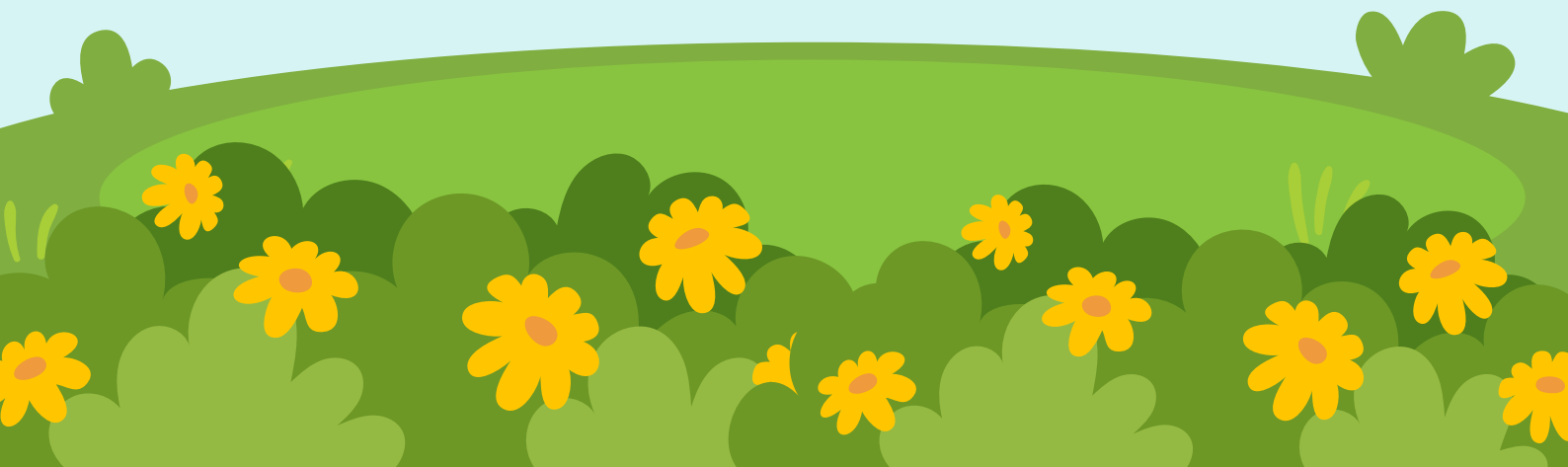
Os conteúdos selecionados são destinados para todos os Educadores que interagem com crianças que estão na Educação Infantil.



9



Criança e Infância



10



Olá Educadores!

Neste início de estudo, convido vocês a refletir sobre as principais concepções na etapa da Educação Infantil: **CRIANÇA** e **INFÂNCIA**.

Na nossa formação, seja ela inicial ou continuada, é basilar estudarmos sobre a concepção.

**POR QUE É TÃO
IMPORTANTE
SABER SOBRE CONCEPÇÃO?**






12

Concepção refere-se à maneira como um indivíduo interpreta algo, sendo uma visão única baseada na compreensão do mundo, experiências pessoais, interações sociais e outros fatores.

As crianças não eram reconhecidas como sujeitos de direitos e raramente se acreditava em sua capacidade de participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem.

Na história do Brasil, o cuidado com as crianças era inicialmente assistencialista, concentrando-se principalmente em atender suas necessidades básicas. Somente após a promulgação da Constituição de 1988 é que a visão em relação às crianças se tornou mais ampla.

A seguir, foram listados alguns teóricos da educação os quais se dedicaram à pesquisa sobre as crianças e a infância.



13



Jean Jacques Rousseau

CRIANÇA BOA

Jean-Jacques Rousseau, filósofo do século XVIII, contribuiu para a Educação Infantil com ideias revolucionárias em "Emílio, ou Da Educação", enfatizando a importância de educar as crianças considerando sua natureza e desenvolvimento.



Fonte: Google Imagens (2024)

Rousseau defendia a ideia de que as crianças possuem uma natureza inata e que, ao serem expostas a um ambiente natural e livre de influências externas, poderiam desenvolver-se de forma mais plena e autêntica.

Suas contribuições no campo da educação estiveram centradas no desenvolvimento individual das crianças.





Para Rousseau, a educação deve adequar-se ao ritmo de cada criança, possibilitando a exploração de suas habilidades e interesses exclusivos, em contraposição a um sistema inflexível e padronizado. Suas concepções inovadoras seguem influenciando as práticas educacionais contemporâneas, enfatizando a relevância de uma abordagem personalizada e respeitosa no contexto da aprendizagem.

Outra contribuição significativa de Rousseau foi a defesa da individualidade e da singularidade de cada criança. Ele argumentava que a educação deve respeitar as diferenças e necessidades específicas de cada criança, adaptando-se às suas características e ritmos de aprendizado. Para Rousseau, o papel do educador é guiar e orientar, incentivando o desenvolvimento natural das potencialidades individuais de cada criança.

"Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar"



15



PARA
PESQUISAR...



Acrescente outras contribuições de Rousseau

A large white rectangular area with horizontal lines, intended for writing or drawing.



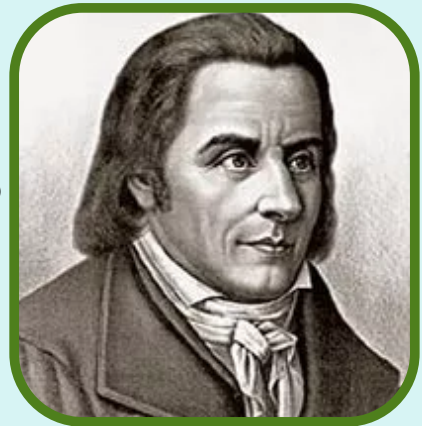
16



Johann Heinrich Pestalozzi

AFETIVIDADE

Johann Heinrich Pestalozzi revolucionou a educação infantil no século XVIII, ao adotar uma abordagem centrada na criança e no desenvolvimento de habilidades por meio da observação e experiência prática.



Fonte: Google Imagens (2024)

Uma das principais contribuições de Pestalozzi para a educação infantil foi enfatizar a observação e a experiência prática como base para a aprendizagem, permitindo o desenvolvimento natural e progressivo das habilidades das crianças em um ambiente seguro e acolhedor, com foco no afeto e no vínculo emocional entre educadores e crianças.



Além disso, Pestalozzi defendia a importância de uma educação que fosse relevante para a vida da criança. Ele propunha que os conteúdos escolares deveriam estar relacionados com a experiência e os interesses das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável. Essa abordagem tinha como objetivo formar indivíduos autônomos, capazes de pensar criticamente e resolver problemas do cotidiano.

As ideias de Pestalozzi tiveram um impacto duradouro na educação infantil e continuam a influenciar as práticas pedagógicas até os dias de hoje. Seu enfoque na aprendizagem baseada na experiência, no afeto e na relevância para a vida da criança contribuiu para uma abordagem mais humanizada e centrada na criança na educação infantil.

*"A vida educa. Mas a vida que educa não é
uma questão de palavras, e sim de ação. É
atividade."*



18



**PARA
PESQUISAR...**



Acrescente outras contribuições de Pestalozzi

A large rectangular area with horizontal lines, intended for writing or drawing.



19



Friedrich W. A. Fröbel

JARDIM DE INFÂNCIA

Friedrich Fröbel foi um importante educador alemão que fez grandes contribuições para a educação infantil. Ele é conhecido por ter desenvolvido o conceito de jardim de infância, que se tornou fundamental para o sistema educacional em todo o mundo.



Fonte: Google Imagens (2024)

Uma das principais contribuições de Fröbel foi a compreensão da importância da brincadeira na aprendizagem das crianças. Ele acreditava que o brincar era uma forma natural e essencial de as crianças explorarem o mundo ao seu redor e desenvolverem suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.



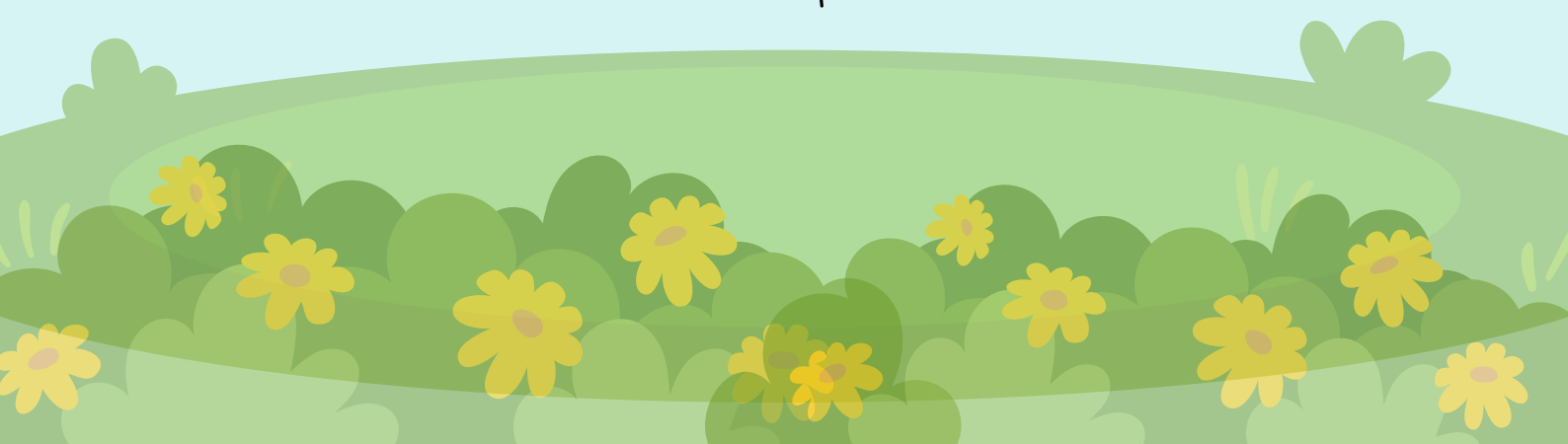


20

Fröbel também desenvolveu uma série de materiais educativos conhecidos como "presentes", que eram objetos simples e manipuláveis que permitiam às crianças explorar conceitos matemáticos, espaciais e artísticos. Esses materiais eram projetados para estimular a criatividade, a imaginação e o pensamento lógico das crianças.

As contribuições froebelianas para a educação infantil foram revolucionárias para a época e ainda são relevantes nos dias de hoje. Seu enfoque na importância do brincar, da criatividade e da conexão com a natureza influenciaram profundamente os métodos educacionais utilizados em creches e escolas de educação infantil em todo o mundo.

*"A criança é um ser criativo por natureza,
capaz de transformar o simples em algo
extraordinário."*



21



PARA
PESQUISAR...



Acrescente outras contribuições de Fröbel

A large white rectangular area with horizontal lines, intended for writing or drawing.



22



Philippe Ariès

SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Philippe Ariès foi um historiador francês conhecido por suas contribuições significativas para a compreensão da história da infância e da educação infantil. Ele nasceu em 1914 e faleceu em 1984, deixando um legado duradouro nessa área.



Fonte: Google Imagens (2024)

Ariès revolucionou a forma como a sociedade enxerga a infância ao questionar a ideia de que as crianças sempre foram vistas como indivíduos únicos e especiais. Ele argumentou que, ao longo da história, a concepção de infância foi moldada e transformada de acordo com as necessidades e valores da sociedade em que as crianças estavam inseridas.






23

Ariès também destacou a importância da educação infantil como uma fase crucial no desenvolvimento das crianças. Ele argumentou que a infância é um período de descobertas, aprendizado e construção de identidade, e que a educação nessa fase é fundamental para o desenvolvimento saudável e integral dos indivíduos.

Suas ideias influenciaram profundamente o campo da educação infantil, levando a uma maior valorização da importância do brincar, da criatividade e do respeito às individualidades das crianças. Além disso, suas pesquisas estimularam a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a busca por novas abordagens que considerem as necessidades e potencialidades das crianças.

"A infância é uma época da vida mágica, onde os sonhos ganham vida e a brincadeira é a linguagem universal das crianças."



24



PARA
PESQUISAR...



Acrescente outras contribuições de Aries

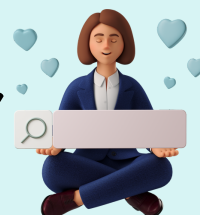
A large white rectangular area with horizontal lines, intended for writing notes or research.



25



Agora
É A SUA VEZ!



Nas páginas seguintes, desta seção, está listado outros teóricos para que você faça anotações sobre as contribuições e concepções que fizeram sobre CRIANÇA e INFÂNCIA. Segue uma sugestão para organizar seu espaço e momento de estudos.

- ✓ Reserve um tempo na sua rotina;
- ✓ Evite distrações;
- ✓ Faça pequenas pausas para descansar e retome;
- ✓ Anote suas descobertas;
- ✓ Reflita sobre o que estudou e a relacione com sua prática;



26



Para ajudar você, complete cada Teórico com informações que serão importantes para ampliar o seu conhecimento.

Segue algumas orientações:



- ✓ Escolha uma palavra chave que representa o Teórico;
- ✓ Acrescente suas interpretações sobre as principais contribuições para a Educação Infantil;
- ✓ Escolha uma frase autoral que você acha que melhor represente ;
- ✓ Anote evidências para os dias atuais;

27



Jean-Ovide Decroly

Jean Ovide Decroly (1871-1932) foi um médico e Psicólogo belga pioneiro da pedagogia moderna, reconhecido por sua abordagem educacional centrada na observação e respeito pelos interesses das crianças.



Fonte: Google Imagens (2024)



29



Jean Piaget

Jean Piaget foi um renomado psicólogo suíço que fez grandes contribuições para o campo da psicologia do desenvolvimento e da educação. Nascido em 1896, Piaget se dedicou ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças ao longo de sua vida.

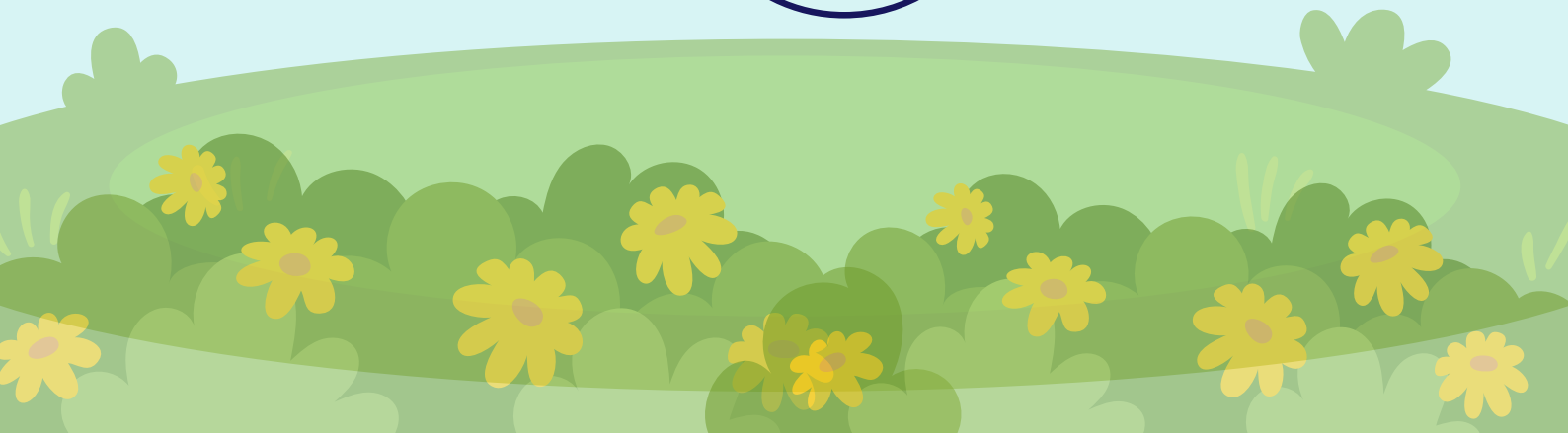


Fonte: Google Imagens (2024)





A series of 20 horizontal black lines for handwriting practice, arranged in a single column.



31



Maria Montessori

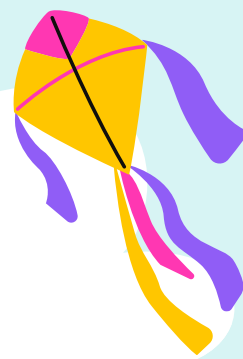
Maria Montessori foi uma renomada médica, educadora e pedagoga italiana, nascida em 1870. Ela é conhecida por desenvolver o método Montessori, uma abordagem revolucionária na educação infantil.



Fonte: Google Imagens (2024)



33



Formação & Saberes





A formação continuada proporciona aos Educadores da educação infantil a oportunidade de se atualizarem em relação às teorias e práticas educacionais mais recentes, bem como de refletirem sobre sua própria prática e buscar soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a escuta ativa e a resolução de conflitos, fundamentais no atendimento às crianças.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser realizada por meio de diversos recursos e estratégias, como cursos presenciais e online, workshops, seminários, grupos de estudos, leituras e reflexões sobre a prática, entre outros. É fundamental que as instituições de ensino e as redes de educação infantil ofereçam suporte e incentivo à participação dos profissionais nesse processo, garantindo o acesso a formação de qualidade.

35



A formação continuada na educação infantil não se restringe apenas aos educadores, mas também envolve gestores, coordenadores pedagógicos, assistentes e demais profissionais que atuam nesse contexto. A troca de experiências entre os diferentes atores da comunidade educacional é enriquecedora e contribui para a construção de práticas mais efetivas e inclusivas.

Em suma, a formação continuada na educação infantil é fundamental para o aprimoramento dos profissionais e para a qualidade das práticas pedagógicas. É um investimento que precisa ser valorizado e incentivado, visando sempre o desenvolvimento das crianças.



36



A seguir listei alguns autores para
você aprofundar os seus
conhecimentos sobre Formação e
Saberes na Infância.



37



Moysés Kuhlmann Junior

Kuhlmann desenvolveu projetos e programas de formação de professores, com foco especial na educação infantil. Ele acredita na importância da capacitação dos professores para promover uma educação de qualidade e desenvolvimento integral das crianças nessa fase.

Moysés Kuhlmann também se destacou na produção de conhecimento na área da educação infantil. Ele realizou pesquisas, escreveu livros e artigos científicos, contribuindo para a construção de saberes específicos sobre a docência nessa etapa da educação.

Indicação de

leitura

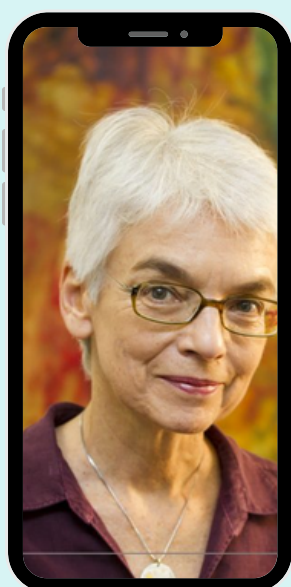


**“História da educação
infantil brasileira”**

SCAN HERE



39



Maria Malta Campos

Maria Malta Campos defendeu a importância de oferecer oportunidades de aprendizado e aprimoramento profissional aos educadores que atuam na educação infantil. Ela destacou que a formação continuada é essencial para que os professores possam se atualizar em relação às teorias e práticas pedagógicas mais recentes, bem como desenvolver novas habilidades e competências necessárias para lidar com os desafios da sala de aula. Enfatizou a importância de uma formação continuada que seja significativa e contextualizada, que leve em consideração a realidade dos educadores e das crianças.



SCAN HERE

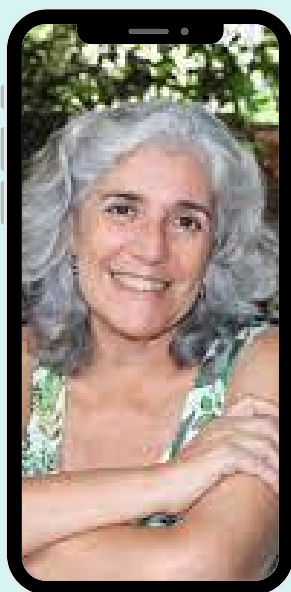
Indicação de

**“Educar crianças pequenas:
Em busca de um novo perfil de
professor”**

leitura



41



Maria Carmem S. Barbosa

Maria Carmem Silveira Barbosa fez importantes contribuições para a Educação Infantil na formação docente e na construção de saberes. Como professora e pesquisadora, ela se destacou por sua atuação no campo da Pedagogia da Infância. Uma de suas contribuições foi a valorização da criança como sujeitos de direitos, protagonistas de sua própria aprendizagem e capaz de construir conhecimentos

desde os primeiros anos de vida. Ao que se refere aos saberes, ela ressaltou a importância dos educadores conhecerem e valorizarem os saberes da infância, entendendo que as crianças constroem conhecimentos de forma ativa e autônoma.



SCAN HERE

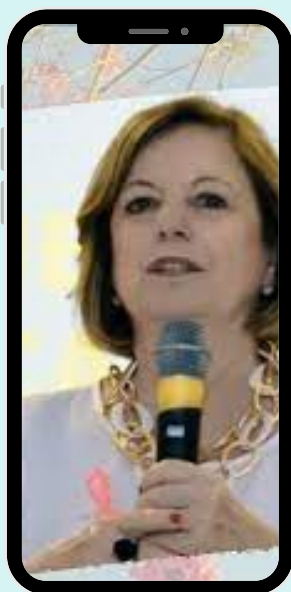
A complexidade do “como fazer” na educação infantil

Indicação de

leitura



43



Maria da Graça Sousa Horn

Horn defende a importância de um processo de aprendizagem contínuo para os professores, que vai além da formação inicial. Ela destaca a necessidade de os docentes estarem sempre atualizados e em constante diálogo com as novas demandas da sociedade e da educação. Para ela, os saberes dos professores vão além do conhecimento teórico, envol-

vendo também as experiências, intuições e habilidades práticas adquiridas ao longo da carreira. Ela defende que os docentes devem ter espaço para compartilhar seus saberes e aprender uns com os outros, em uma perspectiva colaborativa e de construção coletiva do conhecimento.



SCAN HERE

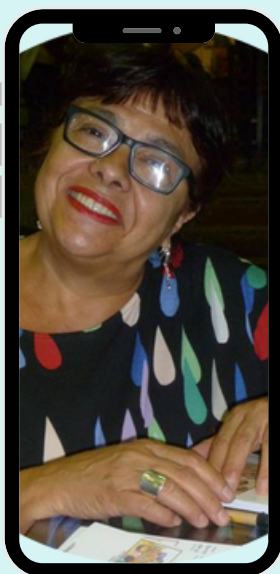
Indicação de

leitura

“A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios” (Capítulo 1)



45



Ana Lúcia Goulart de Faria

Ana Lucia Goulart de Faria promoveu a valorização da experiência e do conhecimento dos educadores, criando espaços de diálogo e troca de experiências entre eles. Ela acreditava que a formação continuada não deveria ser apenas uma transmissão de conhecimentos, mas sim uma construção coletiva de saberes, em que os educadores pudessem compartilhar suas vivências e aprendizados.

Uma de suas contribuições mais significativas foi a criação de programas de formação continuada específicos para educadores da educação infantil.



SCAN HERE

**“A pesquisa com/sobre/para
crianças – descolonizando o olhar
e a escuta: uma conversa com Ana
Lúcia Goulart de Faria”**

Indicação de

leitura



47



António Nóvoa

Nóvoa defende a importância da formação continuada dos professores, entendendo que ela é essencial para a melhoria da qualidade da educação. Ele enfatiza a necessidade de os professores estarem em constante aprendizado e atualização, buscando novos conhecimentos e práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos. No contexto da educação infantil, destaca a importância dos saberes docentes específicos desse nível de ensino. Ele argumenta que o trabalho com crianças pequenas requer conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, as características da aprendizagem nessa faixa etária e as estratégias pedagógicas adequadas.

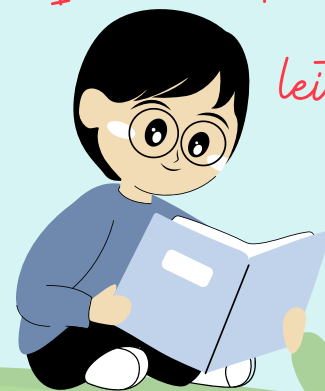


SCAN HERE

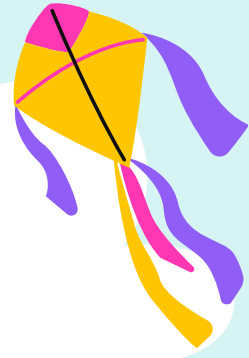
“Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa”

Indicação de

leitura



49



Para saber mais



50



*A seguir listei alguns sites que você
pode utilizar para continuar e
construir mais saberes.*

Sucesso!



51



QUINTAL
Pedagógico

*Formação Continuada para quem tem
compromisso com as Infâncias Conteúdos
Mensais Inéditos sobre Educação Infantil*



Diálogos

*Clube de Assinatura de Livro
para Professores*



52



Uma plataforma de formação do Itaú Cultural com cursos nos campos da arte e da cultura. Tudo gratuito e acessível de qualquer lugar!



É a sua oportunidade de se capacitar para o mercado de trabalho ou aprender uma habilidade nova, tudo isso com a curadoria de conteúdo feita pela Universidade Estadual do Maranhão.



53



*Formação para Profissionais da
Educação Infantil
Portal AVAMEC*



*Múltiplos olhares sobre as múltiplas
infâncias*





Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPEID) discute os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a formação dos seus profissionais, a partir da perspectiva histórica, e também, resgata a formação e atuação docente no Maranhão.



Clube de Livros Infantis
Acreditamos no potencial transformador da leitura.



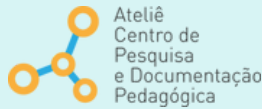
55



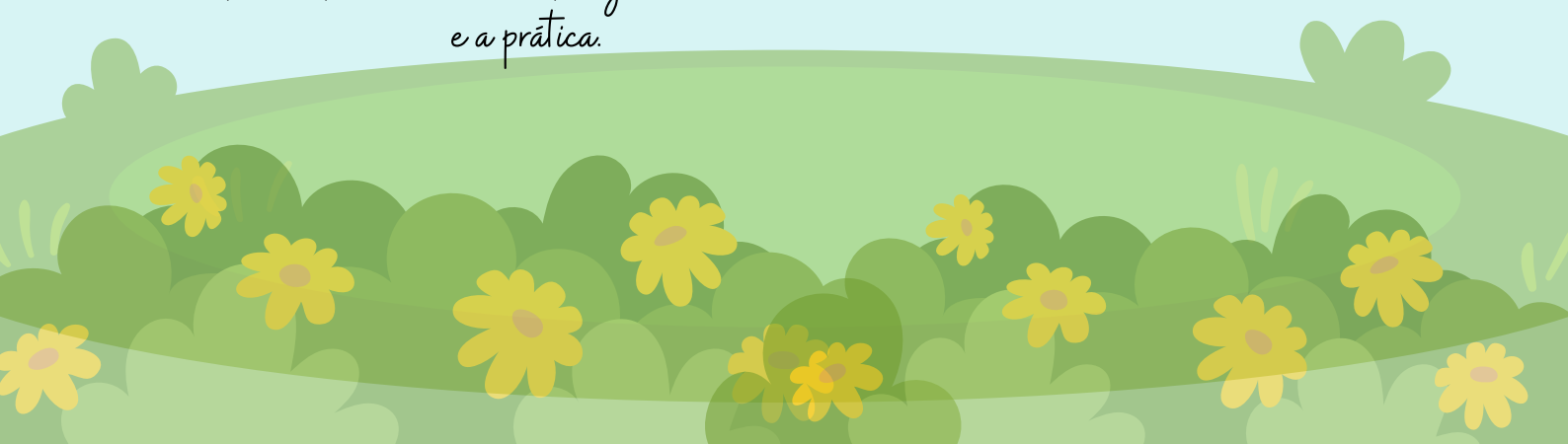
O programa Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil.



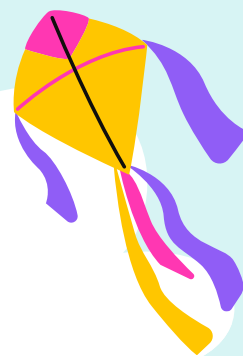
Ateliê Carambola
escola de educação infantil



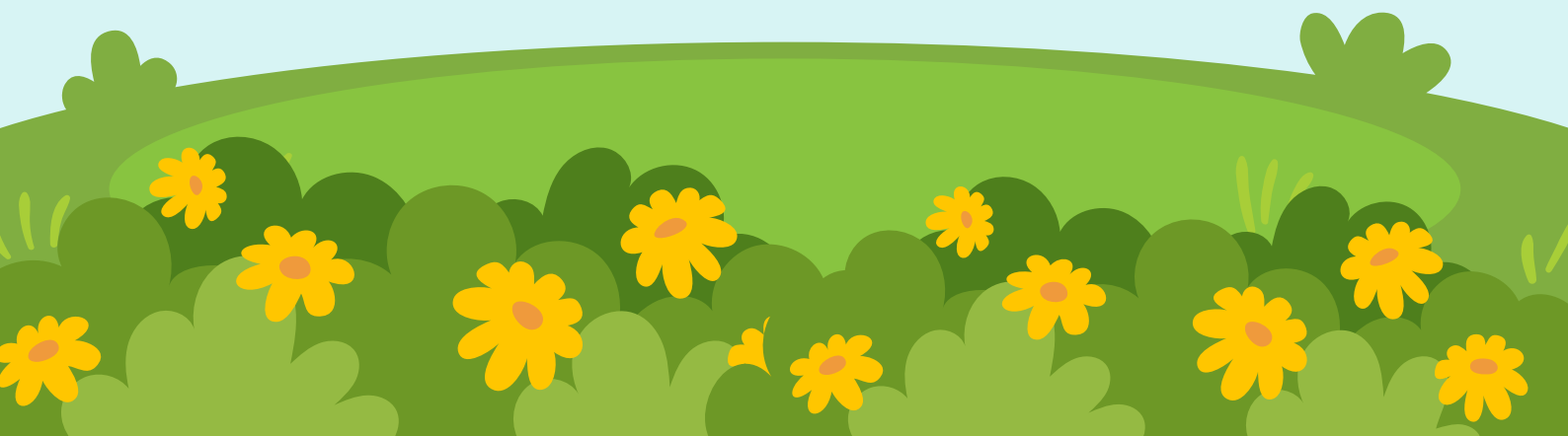
O Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica é um espaço de formação e pesquisa. Um espaço que dialoga diretamente com a prática da sala referência, uma das formas de estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática.



56



Referências





ARCE.A. **Friederich Froebel**: O pedagogo dos Jardins de Infância. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BONTEMPI JÚNIOR, B. **O pedagogo prático e seu método em perene construção**: J. H. Pestalozzi (1746-1827). In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 71-87. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações séries, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CAMPOS, M. M. (2012). **EDUCAR CRIANÇAS PEQUENAS**: EM BUSCA DE UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR. RETRATOS DA ESCOLA, 2(2/3).

CORSO(Org). Luciana Vellinho. **Para pensar à docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.



FORMOSINHO OLIVEIRA, J; KISHIMOTO, T.M, PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (S) da Infância**. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

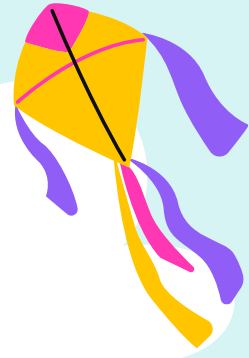
KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.05-18. ISSN 1413-2478.

LOMBA, M. L. R., & FARIA FILHO, L. M.. (2022). **OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**: ENTREVISTA COM ANTÓNIO NÓVOA. EDUCAR EM REVISTA, 38, E88222. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/1984-0411.88222](https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**; tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon - teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial. São Paulo, 1992

59



A autora



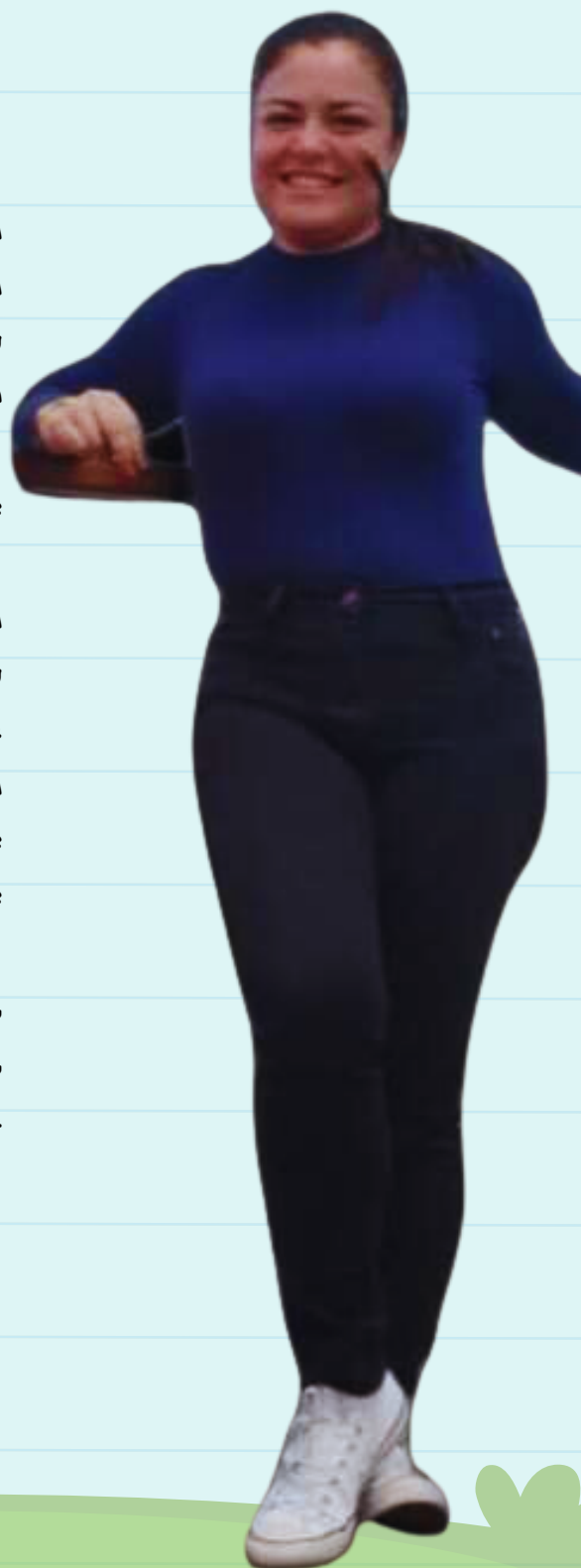
Suzane Castro de Araújo Silva

Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com linha de pesquisa em Educação Infantil.

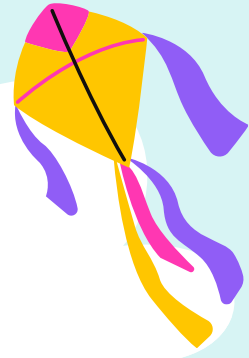
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (LABORO - 2018)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA - 2012). Atualmente é Supervisora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Bacabeira - MA e Professora Substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Coordenação e Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior.



61



O orientador



Prof. Dr. José Carlos de Melo

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS.

Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP.

Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá.



Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

É Docente Associado II do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente.

Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017).

Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID.

Consultor Ad Hoc de vários periódicos Nacionais. Membro do corpo editorial da Editora Científica Digital.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



Estimadas Educadoras,

Esta Pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulado de **Formação continuada & saberes docentes: implicações na prática de educadores da Educação Infantil da Creche Balão Mágico Bacabeira -MA**, da pesquisadora Suzane Castro de Araújo Silva sob as orientações do Professor Doutor José Carlos de Melo da Universidade Federal do Maranhão pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação Básica. Os dados que aqui forem coletados respeitam os princípios éticos de uma pesquisa científica e em conformidade ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Será garantido o seu anonimato. Agradecemos a sua colaboração.

1. Idade

+ 18 anos

+ 50 anos

+ 25 anos

+ de 60 anos

+ 30 anos

Outros: _____

+ 40 anos

2. Nível de Escolaridade

Especialização

Ensino Médio completo

Mestrado

Graduação completo

Doutorado

Outros: _____

3. Caso tenha marcado as opções Especialização, Mestrado ou Doutorado, favor especificar a área.

4. Qual o seu tempo de experiência na Educação Infantil?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano | <input type="checkbox"/> + 20 anos |
| <input type="checkbox"/> 1 a 9 anos | <input type="checkbox"/> + 30 anos |
| <input type="checkbox"/> + 10 anos | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

5. Qual o seu tempo de experiência na Creche?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano | <input type="checkbox"/> + 20 anos |
| <input type="checkbox"/> 1 a 9 anos | <input type="checkbox"/> + 30 anos |
| <input type="checkbox"/> + 10 anos | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

6. Você acredita que os saberes docentes contribuem para a prática pedagógica? Justifique sua resposta.

7. Na sua opinião, quais das características abaixo são pertinentes as Educadoras de Creche?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Comunicativa | <input type="checkbox"/> Entusiasmada |
| <input type="checkbox"/> Reflexiva | <input type="checkbox"/> Ética |
| <input type="checkbox"/> Criativa | <input type="checkbox"/> Transformadora Social |
| <input type="checkbox"/> Organizada | <input type="checkbox"/> Analítica |
| <input type="checkbox"/> Responsável | <input type="checkbox"/> Assertiva |
| <input type="checkbox"/> Prospectiva | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |

8. Na Creche que você trabalha, são valorizados os Saberes da Docência pela equipe gestora? Justifique sua resposta.

9. Dentre as opções abaixo, quais delas você utiliza como formação continuada?

- Especialização, inclusive estou cursando uma.
- Cursos de curta duração.
- Frequento grupos de estudos.
- Eu organizo meus estudos e faço com base em pesquisas na

internet.

- Participo apenas das formações que são oferecidas pela
- Secretaria de Educação.
- Cursos de extensão.
- Outros: _____

10. A construção de um "Caderno de Orientações Pedagógicas para Educadores de Creche" seria importante no embasamento teórico e metodológico para a sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.

11. Na sua opinião o que deveria conter no caderno de orientações pedagógicas?

Por sua participação, agradecemos!

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Educadoras



- Por que escolheu a Docência como formação inicial?
- Como você continua sua formação para a construção dos saberes?
- Você acredita que a formação continuada contribui para a construção dos saberes? Se sim, descreva.
- Os saberes que você construiu ao longo da sua experiência, contribuíram para a sua atuação na Creche? Se sim, descreva.
- Quais saberes você tinha antes de atuar na Creche?
- Antes de iniciar o trabalho com crianças bem pequenas, recebeu alguma formação? Se sim, descreva de que forma essa formação lhe ajudou.
- O que significa para você trabalhar com crianças bem pequenas?
- Sugira temas/temáticas que você tem curiosidade de conhecer um pouco mais sobre a Creche.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Supervisoras



- Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para a construção dos saberes docentes?
- Quais os desafios enfrentados para a formação de uma Supervisora de Educadoras de Creche?
- De que forma a formação continuada para o cuidar e educar podem contribuir para a construção dos saberes docentes?
- Sugira temas/temáticas que você tem curiosidade de conhecer um pouco mais sobre a Creche.

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dupla Gestora



- Você considera que o processo de formação continuada é importante para a construção dos saberes docente? Se sim, descreva.
- A Equipe Técnica da etapa de Educação Infantil incentiva as Educadoras no processo de formação continuada? Se sim, descreva.
- Descreva como acontece o processo de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação.
- Na sua opinião, que tipo de formação continuada seria um diferencial para a construção dos saberes das Educadoras de Creche?
- Sugira temas/temáticas que você tem curiosidade de conhecer um pouco mais sobre a Creche.

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar a participação da Educadora _____ na pesquisa **Formação continuada & saberes docentes**: implicações na prática de educadores da Educação Infantil da Creche Balão Mágico Bacabeira -MA., de Suzane Castro de Araújo Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação do Professor Dr José Carlos de Melo.

O objetivo da pesquisa é compreender a formação continuada e os saberes de educadoras da Educação Infantil visando a realização de uma proposta de intervenção pedagógica na Creche Balão Mágico Bacabeira - MA com o intuito de elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas. A investigação será desenvolvida no decorrer do 1º semestre do período letivo de 2023 cujo resultados obtidos serão disponibilizados após a defesa da dissertação.

Por intermédio deste termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre a pesquisa; (2) sigilo sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, bem com quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, através deste termo de consentimento e livre esclarecido.

Bacabeira, ____ de ____ de 2023

Educadora Colaboradora	Assinatura da Pesquisadora
------------------------	----------------------------