

A ROTINA DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS E AS ESPECIFICIDADES INFANTIS: CONTEXTOS DE CURRÍCULOS EM MOVIMENTO

Denise Maria de Carvalho Lopes

denisemcl@terra.com.br

Elaine Luciana Sobral Dantas

sobral.elaine@gmail.com

Marianne da Cruz Moura

mariannemoura@hotmail.com

**Grupo de Estudos sobre Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

No contexto da produção atual sobre a educação infantil, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos e como pessoas concretas e singulares marcadas por especificidades que precisam ser respeitadas pelas instituições educativas no sentido de respeitarem sua inteireza pessoal, suas necessidades de atenção e cuidados, bem como suas capacidades de aprender e produzir cultura. Em contextos de currículos vividos e/ou em construção e nos desdobramentos destes na organização das práticas educativas nas instituições, a rotina é considerada como tendo um papel definidor na estruturação de tempos, espaços e atividades, portanto das ações e relações dos sujeitos envolvidos.

Há poucas décadas era impossível pensar a creche como um ambiente espaçoso, atraente, com espelhos nos rodapés, cantinhos, brinquedos e materiais de diferentes texturas, cores... Essa nova concepção é pautada no olhar sobre as capacidades interativas do bebê de “exercer a sua expressividade como sujeito que age no mundo, contrariamente ao entendimento do bebê a partir da falta e de sua incompletude” (SILVA E PANTONI 2009). Pensar em currículos para bebês, e em todos os elementos que os constituem, especialmente aqueles relativos a organização de tempos, espaços e atividades, tem nos desafiado no contexto de nossas pesquisas.

É a partir dos estudos sobre as formas como os bebês constroem conhecimentos e interagem com os outros que têm contribuído para as novas construções sobre suas capacidades e habilidade interacionais, físicas e cognitivas. A nova concepção de criança interativa e o olhar para os processos de interações dos bebês têm emergido de estudos que revelam “a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o

compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio de recursos que dispõem” (SILVA E PANTONI 2009, p.06).

Ou seja, o bebê passa a ser compreendido como sujeito que é agora, contemporâneo e inteiro/global. As crianças nas suas diferenças e diversidades são completas não sendo possível compartimentá-la em suas ações e manifestações em setores como a escola faz. Barbosa (2009) sintetiza essa ideia ao referir-se às crianças menores de dois anos afirmando que o bebê “têm um corpo capaz de sentir, pensar emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura”.

Considerando tais perspectivas, apresentamos neste texto, parte de nossas inquietações e análises acerca de dados construídos em duas pesquisas acadêmicas. A primeira resultante de uma dissertação de mestrado já concluída, e a segunda de uma tese de doutoramento em desenvolvimento. Ambas as pesquisas têm dialogado sobre os modos como tem se organizado o dia a dia nas instituições de educação infantil, materializados ou não em propostas curriculares, e suas relações com as teorizações e normatizações oficiais, considerando as especificidades da criança, em especial dos bebês.

Desse modo, entre outros aspectos que vem sendo discutidos nas referidas pesquisas, trataremos de destacar aqui, a discussão sobre a organização da educação das crianças menores de três anos, que pouco tem sido estudado. O que nos faz pensar que, embora as crianças de zero a dois anos estejam inseridas em instituições vinculadas ao sistema educacional e as diretrizes político-pedagógicas já considerem, em alguma medida, suas especificidades, o cotidiano em que tais proposições ganham materialidade, em alguns contextos, ainda é invisível.

Quando consideramos teorias que tematizam o desenvolvimento infantil em uma perspectiva interacionista e mediacional e que consideram a criança como ser completo, cujo desenvolvimento é mediado pela cultura, pelos outros e pelos signos dentre as quais destacamos a abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, A. R. Luria e A. Leontiev (2006) e a psicogenética de Henri Wallon (2007), é possível refletir que as vivências da criança nos contextos sociais onde se insere são definidoras do que e como se apropriam das práticas culturais, que envolvem modos de ação, operação, relação, jeitos de movimentar-se, de perceber, de sentir, de agir, de simbolizar, de significar o que/quem lhe rodeia e tornar esses modos próprios, internalizando-os e constituindo-se, com eles, como pessoa singular.

Ao lado de movimentos sociais organizados e suas reivindicações, podemos dizer que esses estudos contribuíram, de forma significativa, para o reconhecimento, tanto no plano teórico, como legal, da importância de um trabalho com função assumidamente educativa para

as crianças de zero a cinco anos. Neste contexto, os processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação de propostas curriculares para educação infantil tornam-se fundamentais para efetivação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educativas das crianças e considerem suas especificidades.

Em nossas reflexões assumimos uma concepção de currículo como organização dos processos institucionais educacionais/escolares em que a prática pedagógica tem centralidade. Desse modo, tanto os objetivos, quanto as modalidades organizativas dos processos e práticas vivenciados nas instituições por docentes e discentes são fundamentais (MOREIRA, 2001). Nesses termos, a organização curricular não se reduz à prescrição, mas assume o caráter de uma necessária contextualização e articulação entre o que se propõe e o que se materializa nas relações entre os sujeitos – professores e crianças – e o conhecimento ou as experiências vividas – seus objetivos, conteúdos, condições de realização e possíveis desdobramentos. Nesse a rotina passa a ser compreendida como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária na creche ou pré-escola, cujo papel manifesta-se da organização do ambiente, do uso do tempo, da seleção e oferta de materiais e da seleção e proposição de atividades.

Esse papel implica, aos profissionais responsáveis pela organização da rotina, a necessidade de conhecer sobre o que se está objetivando quando se organiza um determinado ambiente, se propõe certa atividade e se dispõe determinados materiais num certo tempo. É preciso, portanto, conhecer as crianças, o que implica compreender seu desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades para organizar o cotidiano com tempos e espaços que constituem formas de intervenção intencional do professor sobre a atividade infantil e, portanto, sobre suas possibilidades de desenvolvimento.

Desse modo, a rotina, ao ser estruturante da organização do tempo e das atividades desenvolvidas durante todo o cotidiano da creche é parte altamente relevante do projeto educativo – ao instituir modos cotidianos de agir, ela educa as crianças, ou seja, constitui-se como prática pedagógica.

Ancoradas em uma perspectiva interacionista de desenvolvimento psicológico e, de modo especial, na abordagem histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1984; PINO, 2005; LOPES, 2011), entendemos que as características humanas – do homem, da criança – resultam de processos de apropriação, definidos por Vygotsky (1984) como internalização de modos de funcionamento intermental e sua transformação em funções intramentais. Esse processo não consiste em transposição ou cópia do externo ao interno, mas em conversão de modos compartilhados socialmente de agir, pensar, significar, sentir em modos próprios, singulares de cada pessoa.

Esse processo é resultante de interações que as crianças vivenciam, mediadas pelos outros que a rodeiam e pelo signo (linguagem)– que de início, se materializa em sinais gestuais, mímicas, expressões, sons e tons de vozes humanas, risos, olhares, sensações corporais possibilitadas pelo toque de outros e de coisas do meio etc. Assim, reconhecer a criança como competente e capaz não significa concebê-la como onipotente e que seu desenvolvimento prescinde de efetivo investimento físico, social, intelectual e afetivo dos outros da cultura.

Portanto, os contextos educativos da infância exigem uma organização do dia a dia que propicie dinamismo e diversidade de situações, compreendidas como práticas da cultura, a serem vivenciadas/compartilhadas pelas crianças com outras crianças e com os adultos de modo a possibilitar-lhe a (com)vivência e, por ela, o desenvolvimento de suas capacidades humanas considerando-se suas especificidades infantis.

Nos últimos anos observa-se um intenso movimento na produção de documentos voltados à referenciação da área e, de modo especial, à discussão do tema currículo. É nesse contexto que se insere o Programa Currículo em Movimento que vem sendo desenvolvido pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e tem como objetivo o desenvolvimento do currículo da Educação Básica em todas as suas etapas/segmentos. Para tanto, foi instaurada uma escuta de diferentes representações sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, que fizeram recomendações a serem consideradas na elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, publicadas em 2009.

O currículo se constitui como conjunto de concepções/práticas que norteiam e se desenvolvem no cotidiano das instituições educativas visando a articulação entre os saberes e experiências das crianças e as linguagens/conhecimentos/práticas culturais que são construídos/instituídos socialmente pela humanidade. As diretrizes curriculares oficiais propõem que as propostas pedagógicas se organizem tendo como eixos as interações e a brincadeira, de modo que possibilitem a vivência de diferentes campos de experiências educativas. Entendemos que tais experiências se produzem e são produzidas em torno de rotinas, que, neste contexto, são consideradas como tendo um papel definidor na estruturação de tempos, espaços e atividades, portanto das ações e relações dos sujeitos envolvidos na organização das práticas educativas nas instituições.

Sendo assim, buscamos neste trabalho analisar a rotina de crianças de zero a dois anos no contexto da educação infantil em relação às especificidades infantis, destacando os modos

como as rotinas definem e são definidas por uma perspectiva de currículo. Pois, consideramos que no dia a dia das instituições as rotinas produzem um currículo em movimento, na medida em que, os tempos/atividades definidos regem/refletem e produzem as relações das crianças com os adultos, com as outras crianças, com os conhecimentos/práticas da cultura, com o espaço, com os materiais. Ou seja, as rotinas acabam por definir a vida/as possibilidades de experiências das crianças.

Deste modo, o estudo aqui desenvolvido, se ancora na perspectiva sócio histórica e nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa e analisa dados construídos em duas investigações, a primeira que desenvolveu-se como um Estudo de Caso mediante procedimentos de observação da rotina diária e entrevistas semiestruturadas com seis professoras que atuam junto ao grupo de berçário no campo da pesquisa: um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, localizado em Natal, RN, e a segunda que investiga as significações relativas aos conhecimentos constitutivos de currículos para educação infantil que compõem o discurso das atuais diretrizes curriculares nacionais para etapa educativa e suas implicações na organização de propostas curriculares e práticas pedagógicas, considerando a perspectiva de professores.

Do entrecruzamento dos referidos dados, orientadas pelo dialogismo bakhtiniano, foi possível interrogar o currículo em movimento que está sendo possibilitado no cotidiano da instituição, quais as interações, brincadeiras e possibilidades de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos, considerando o atendimento as suas especificidades? Para tanto, estaremos trazendo algumas análises de trechos/ episódios da prática – dados construídos na referida pesquisa de mestrado (MOURA; 2012), e buscaremos discutir os modos como tais práticas cotidianas interrogam as diretrizes oficiais que, em que pese sua importância como referência, não consideram as desigualdades constitutivas, tanto das condições em que tais práticas são pensadas e vivenciadas nas instituições de diferentes redes em nosso país, bem como das condições de formação dos profissionais a quem cabe pensar e desenvolver tais práticas.

O campo de pesquisa analisado foi um Centro Municipal de Educação Infantil, do qual foram sujeitos de pesquisa as 6 professoras e 12 crianças, e outras 13 crianças que participaram no segundo momento da investigação. O trabalho de campo foi dividido em duas etapas pois, para uma melhor análise da rotina diária das crianças, fez-se necessário observamos dois momentos distintos da construção e realização desta rotina: um primeiro momento quando a rotina já estava estabelecida no final do ano de 2010, e um outro momento quando a rotina estava sendo construída, no início de 2011.

O CURRÍCULO EM MOVIMENTO, A ROTINA E AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS

Ao definir a rotina como estruturante do ambiente e das crianças – também dos adultos – nas instituições de educação infantil, Barbosa (2006) aproxima-se dessa dupla face da rotina, ao enfatizar que a mesma é necessária, mas, ao mesmo tempo, pode restringir as possibilidades de construção de significados e sentidos possíveis nas ações e relações vividas pelos professores e crianças.

Considerando que o sentido da existência da rotina nas instituições de educação infantil é contribuir para a realização do trabalho pedagógico de modo que sejam atendidas as especificidades – necessidades e capacidades – sejam respeitadas, exploradas, ampliadas, que elas possam vivenciar aprendizagens significativas que impulsionem seu desenvolvimento. Analisamos as práticas observadas a partir da seguinte questão de estudo: A rotina vivenciada por crianças de zero a dois anos na Educação Infantil considera as especificidades das crianças? E aqui acrescentamos: De que modo a rotina interroga as definições das DCNEI? (BRASIL, 2009).

E buscando construir uma resposta possível, entrecruzamos os dados construídos mediante as entrevistas com as professoras, as observações do cotidiano do CEMEI e as sistematizações teóricas que assumimos como fundamentos de nossas interpretações e procedemos a uma discussão, cuja síntese trazemos a seguir.

A discussão que empreendemos envolve as enunciações das professoras acerca da rotina e episódios observados e algumas análises do texto/ discurso das DCNEI (BRASIL, 2009) considerados como produções discursivas, pois impregnados de significados e sentidos relativos à rotina como prática pedagógica e aos possíveis contextos de currículos em movimento.

No contexto da prática pedagógica, a rotina constitui uma estrutura dentro da qual as ações de professores e crianças se organizam no cotidiano e, por sua vez, revela os modos como professores e demais envolvidos na sua construção pensam a criança, a infância e sua educação.

Os discursos que as professoras elaboraram mediante as entrevistas revelam que a rotina assume, tal como nas significações sociais dicionarizadas, diferentes sentidos/funções que se configuram no dia a dia das crianças. A partir de suas enunciações, a rotina é concebida como:

- Meio de controle das ações – das professoras e das crianças pelas professoras;

- Estratégia de “produtividade” e eficiência nas ações dos adultos;
- Contexto de aprendizagens das crianças – de noções de tempo, espaço, sequência, obediência e disciplinamento;
- Meio de comunicar o trabalho para pais e visitantes.

Esses sentidos mostram-se nas enunciações das professoras, ao serem questionadas acerca da função da rotina no trabalho junto com as crianças:

[...] as crianças já vão começando a entender que elas têm hora, vão ter noção de espaço, tempo, de saber o que vão fazer, de responsabilidade. Contribui para a gente fazer os trabalhos com mais agilidade, ajuda mais no controle [...]. (Professora B, entrevista dia 07/12/2010)

É importante para os professores, pois vamos saber o que temos que fazer naquele dia, para não nos perdermos e também para as crianças, porque no dia a dia elas vão precisar saber o que fazer aqui, [...] seguir uma rotina. (Professora E, entrevista dia 26/05/2011).

Podemos assim perceber que, entre os sentidos enunciados, para as professoras, a rotina tem função de controle e regulação das ações – delas e das crianças, garantindo que elas, as crianças e as ações realizadas diariamente não saiam do “eixo”, ou seja, a rotina funciona como contenção, moldura. Desse modo, as concepções das professoras aproximam-se e afastam-se das significações sistematizadas na atualidade acerca da rotina como instrumento pedagógico.

Compreendemos que a prática pedagógica envolve sempre intencionalidade e requer sistematicidade para que as intenções se realizem. Como nos aponta Zabala (1998) ao discutir sobre a prática educativa, é importante planejar o trabalho que será realizado, traçar objetivos e organizar uma rotina para que professores e crianças tenham um norte (um “eixo”, tal como as professoras referiram) para suas ações.

Mas, é preciso considerar, na prática educativa, nos objetivos e procedimentos, os sujeitos envolvidos, suas especificidades. Assim, embora reconheçamos que a prática diária com as crianças necessite ser planejada e envolva certa previsão, antecipação dos acontecimentos para todos os envolvidos, tal estruturação não pode desconsiderar os ritmos, os interesses, as necessidades das crianças. Esse aspecto não foi mencionado pelas professoras. Em sua omissão, emergem sentidos relativos à rotina como sendo uma prática a serviço das professoras – para que elas realizem as ações de controle e disciplinamento, de ensino e de higiene das crianças de forma mais ágil e eficiente.

Na instituição percebemos que havia uma mesma rotina para todas as turmas do CMEI alternando-se apenas a duração de cada momento para mais ou menos tempo. Ou seja, quando as crianças do berçário estão, por exemplo, dormindo, todas as outras crianças que se encontram no CMEI também estão dormindo ou sendo postas para descansar. Segundo Andrade (2002), essa situação presente também na sua pesquisa, revela que *“parece ser norma que todas as turmas devam começar e terminar uma mesma atividade no mesmo período de tempo”*.

Esta rotina é vivida diariamente sem nenhuma alteração e as crianças, agora “adaptadas”, a seguem junto com as professoras. Nessa rotina, os tempos e ritmos das crianças já estão todos igualados não sendo mais possível presenciar momentos em que, por exemplo, há crianças acordadas e crianças, dormindo, há crianças almoçando e crianças dormindo; agora, todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Outro aspecto que merece destaque em relação à rotina do segundo semestre – a rotina real – é o fato de agora, as crianças terem que se ajustar, não apenas aos ritmos de todas as do próprio grupo, mas de todo o CEMEI! Com horários fixos e inflexíveis.

Desse modo, as crianças são desconsideradas em sua capacidade de participar, ao seu modo e de, no âmbito da rotina, produzir cultura, inserir marcas na rotina, assumir sua condição de sujeito visível, como nos fala Sarmiento (2007). Ao contrário, é a rotina estabelecida que (de)marca as crianças no dia a dia, deixando invisíveis as crianças concretas, com seus ritmos, necessidades e possibilidades singulares.

Dentre as atividades que compõem a rotina na instituição estaremos neste texto dando destaque a dois – um momento de banho/troca e um momento de repouso/sono, embora tenhamos observado e analisado outros momentos presentes diariamente na rotina do CMEI.

09h30min – As professoras e a monitora começam a organizar as crianças para o banho. A professora B pega as toalhas; o banho será realizado na área externa; as crianças já se encontram lá, pois estava brincando no parque. As professoras e a monitora combinam entre si quem vai fazer o que. A monitora vai dar o banho, a professora A vai ficar na sala para receber quem já tomou banho e pentear os cabelos e a professora B vai enxugar as crianças com a ajuda de uma ASG, que vai colocar as fraldas. A professora B enxuga as crianças devagar, com carinho, conversando, enquanto a ASG age de modo brusco, enxuga com força as crianças, desce-as da mesa puxando-as por um dos braços, coloca as fraldas, sem observar se estão bem colocadas, se estão incomodando alguma criança. Já a monitora, enquanto dá o banho, mostra-se atenciosa carinhosa com as crianças, conversa, deixa as crianças tentarem fazer sozinhas. Na sala, a professora A arruma as crianças, penteia os cabelos e passa perfume. Nesse momento, o som está ligado com músicas mais calmas e a

professora também disponibiliza a casinha de papelão para as crianças que já estão prontas poderem brincar. É uma casinha de papelão toda decorada e muito bem feita, dentro tem um colchão e as crianças adoram. Eles ficam brincando na sala até as outras crianças ficarem prontas e o almoço ser servido.

(Diário de Campo, dia 11/11/2010)

Refletindo sobre o observado, consideramos que, realizadas desse modo, mesmo que tenhamos percebido atitudes respeitadas e carinhosas por parte da professora e da monitora, o que diferentemente dos modos de agir da ASG, os banhos caracterizam-se, muito mais, pelo ato de limpar as crianças, dando pouca margem para que se configure, como é em nossa cultura, como momento de relaxamento, de prazer e ainda de cuidado da pessoa inteira e de educação, de aprendizagem.

O banho, como todas as atividades que a criança realiza, pode ir além da limpeza. Segundo Búfalo (1997, p.49), o momento do banho pode, como conduzido de modo adequado às especificidades das crianças, propiciar “*um conhecimento do eu e do outro, aspectos que são fundamentais para o crescimento de todo ser humano; necessidade biológica de higiene e necessidade de conhecimento; afeição, aceitação de si e do outro*”.

Essas possibilidades são também enfatizadas por Ávila (2002) quando, ao observar o momento do banho na sua pesquisa, denominou esse momento de “*as trocas sem trocas*”, visto que, nos momentos de trocas de roupa das crianças havia uma grande ausência de “trocas” entre as crianças e os adultos definidas pela autora como: “*trocas culturais, afetivas e simbólicas*” (ÁVILA, 2002, p.82).

Na situação observada, as práticas do banho consideram e não consideram a criança inteira. Algumas professoras conversam enquanto dão banho e penteiam as crianças, indicando o reconhecimento de sua presença como pessoa, sujeito participante da situação, de diálogo, o que, por sua vez, cria a possibilidade de que sua identidade possa ser constituída, linguagens possam, ao serem compartilhadas, aprendidas.

Mas, enquanto a relação se processava assim com a professora e a monitora, com a outra profissional, não. Age bruscamente, não conversa, não interage verbalmente com as crianças fazendo com que suas ações assumam o caráter de uma “produção em série” visando tão somente a um rendimento mais rápido da tarefa, considerando apenas o “produto” e não o processo. O modo mecanizado e pouco sensível como desenvolve a tarefa nos faz pensar que as crianças, nesses momentos, são desconsideradas em sua inteireza, visto que não são apenas corpos a serem lavados, enxugados e penteados; e em sua capacidade de aprender, não sendo

exploradas as múltiplas possibilidades da situação: de simbolização do corpo, da sensação do banho, do valor/sentido que essa ação tem em nossa cultura.

Mas, dar banho em várias crianças num ambiente institucional implica em tempo e condições adequadas para que essa tarefa não se transforme, segundo Maranhão (1998) “*em uma rotina massificada, centrada no adulto que faz pela criança, impedindo que ela aprenda o auto-cuidado ou que experimente por mais tempo o prazer do contato com a água*”. E, principalmente, que não compartimente as crianças, desconsiderando a globalidade que lhe é específica.

Nesse sentido, as ações evidenciam a restrição das possibilidades de construção de significados e sentidos das ações compartilhadas que pode decorrer da rotina, tal como propõe Barbosa (2006).

É preciso registrar que, mesmo nas atividades de cuidados corporais auxiliadas por um adulto, as crianças continuam a ser crianças e conseguem, nas frestas permitidas, pular, brincar, jogar água para cima, deixar a água escorrer pelo rosto, falar, jogar coisas no chão, levar objetos à boca, mexer-se; continuam inteiras e aprendem, produzem cultura. Brincam mesmo quando o momento é de banho rápido e brusco.

À exceção das trocas de roupa, que são realizadas sempre que se fazem necessárias, as outras necessidades consideradas básicas das crianças, como o sono, alimentação e higiene, são todas atendidas no CEMEI pesquisado segundo os tempos definidos pelas professoras.

O repouso é mais um momento da rotina ritualizado e homogeneizado de forma a impor que todas, absolutamente todas as crianças durmam uma média de duas horas todos os dias, ao mesmo tempo. Sabemos que o sono é uma atividade importante para o desenvolvimento da criança e que, quando muito pequenas, essa atividade ocupa uma boa parte do tempo de seu dia. O que consideramos relevante discutir é o tempo de cada criança com relação ao seu próprio sono – o que pode variar de acordo com uma série de fatores, tais como o estado geral de saúde, as atividades em que se envolve a cada dia – na instituição e em casa –, de como transcorreu a noite, se dormiu tarde ou cedo demais, se acordou antes do habitual, entre muitos outros.

Vale lembrar também que o sono, tanto quanto à alimentação, envolve, além de aspectos orgânicos, elementos de ordem social, relacional e é constituído por, ao mesmo tempo que constitui, relações afetivas

11h00min. A monitora apaga as luzes, fecha as janelas, fecha as cortinas e coloca os colchões no chão. A professora B pega as chupetas de quem chupa e os “paninhos” das outras crianças. Os que pegam os paninhos e chupetas vão se encostando pelos cantos da sala. Algumas

crianças são colocadas nos berços – o bebê, uma criança mais agitada e outras duas menores. A professora A traz um paninho para o bebê, canta um pouco junto a ele e o deixa sozinho no berço. Em pouco tempo, ele adormece chupando um de seus dedos. As outras crianças vão se aproximando dos colchões e deitando. Uma das meninas “nina” um amigo para dormir balançando o seu bumbum. A professora A canta para as crianças enquanto a professora B e a monitora sentam perto das que estão mais inquietas, vão fazendo movimentos de embalar tocando o bumbum dessas crianças e cantando. Há aqueles que dormem bem rápido e os que ficam inquietos até se acomodarem. As crianças vão adormecendo aos poucos. A professora B faz carinho em umas, massagem nos pés em outras, e canta. Vez ou outra se dirige a uma criança que se mostra mais inquieta falando: “Bia, dormir. Baixe as pernas para dormir. (Diário de Campo, dia 10/11/2010).

Observamos que as professoras se utilizam de vários procedimentos para compor o ritual do repouso para que todas as crianças durmam e atinjam o previsto para aquele momento. A hora do descanso na instituição é uma atividade obrigatória, em que descansar significa dormir, quem não dorme não está descansando. Outro fato importante é que, esse momento também se caracteriza por um período de silêncio em todo o CMEI, pois todas as crianças da instituição estão “descansando” no mesmo horário. Esse é mais um motivo para que qualquer uma que acorde antes do previsto e resista a adormecer, seja contida, posta a esperar e imobilizada em uma cadeira. Qualquer barulho pode colocar em risco o sono da turma ou de outra.

Nesse momento, todas as salas encontram-se com suas portas fechadas, algumas até com chave, como é o caso do berçário II, para que os grupos não sejam incomodados. Assim, de modo paradoxal, o momento de repouso e relaxamento, revela-se como de risco e tensão, tal como foi observado por Batista (1998, p. 128):

O que se percebe é que tanto para o adulto quanto para as crianças este momento é de muita angústia e tensão. O adulto precisa criar condições favoráveis para as crianças que querem dormir e, para isso, precisa imobilizar e silenciar aqueles que não querem, ou seja, a condição para o sono de alguns é o silêncio e a imobilidade de outros.

E, novamente, nos pomos a olhar se e como esse momento (que representa os de todos os dias) respeita as especificidades das crianças. Consideramos que embora a necessidade das crianças de repousar, de dormir, seja atendida pelos adultos, o modo como isso é feito não considera sua inteireza pessoal e singular - orgânica, corporal, social, afetiva. As professoras

revelam-se sensíveis e disponíveis para ajudar as crianças a adormecerem, propiciando atenção, aconchego, carinho. Mas, é perceptível que, também elas, as professoras, estão presas no ritual: não pode ser de outro jeito, todos têm que dormir, o que não deixa de significar um não respeito aos ritmos individuais de cada criança.

As DCNEI propõem que os eixos da prática educativa sejam as interações e a brincadeira, e que as crianças possam vivenciar experiências que possibilitem a articulação de seus saberes com os conhecimentos socialmente construídos. No entanto, percebemos um estreitamento de possibilidades de interações significativas entre as crianças, com diferentes materiais, espaços e sujeitos. As experiências de “banho” e “repouso” aqui vivenciadas não possibilitam efetivas transformações nas crianças como sujeitos ativos, não possibilitam interações e aprendizados. Suas possibilidades de desenvolver-se em práticas sociais através da linguagem e da brincadeira são restritas na medida em que o investimento das professoras aparentemente acontece à favor da manutenção dos tempos instituídos para a rotina.

No entanto, temos considerado que em que pese a relevância dessas elaborações oficiais, como as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) para as discussões e definições de orientações para o trabalho nas instituições de Educação Infantil, nossas análises apontam (LOPES; SOBRAL, 2012) que as significações oficializadas como instrumentos/fundamentos para a construção de propostas e práticas pedagógicas de instituições e profissionais que atuam, concreta e cotidianamente com as crianças, carecem, ainda, de precisão e objetivação.

Temos observado que as práticas observadas – o currículo em ação - apresentam-se ora esvaziadas de conhecimentos, de intencionalidade explícita, de sistematização, ora demarcadas por uma organização curricular rígida, embora fragmentada em áreas de desenvolvimento da criança, ou de conhecimento – disciplinas – com conteúdos e atividades estereotipadas e descontextualizadas.

Mas, desse modo, em seu fazer diário, tornam-se “sistemáticas” em sua repetição cotidiana e, assim, põem as crianças e seus professores – e todos da instituição, em um curso/percurso em que o que se aprende e se desenvolve, nem sempre se aproxima dos sentidos pertinentes ao que é próprio para uma educação infantil de qualidade, mas, é o que se coloca como possível e necessário nesses contextos. E, como práticas compartilhadas, vão sendo apropriadas pelas crianças, como modos de ser, de sentir, de agir, de pensar e de estar no mundo.

É o que registramos na pesquisa de Moura (2012) ao analisar rotinas de bebês em creches da rede pública e constatar que o cotidiano de todas as crianças é fabricado, diariamente, mediante o investimento dos profissionais em atividades, cuja finalidade ressalta-se como

sendo a possibilidade de controle das crianças, de seus movimentos, de suas manifestações e economia de esforços por parte dos adultos. Nessas situações, é somente nas frestas dos momentos “de brincar”, em que não há assistência, ou enquanto esperam outra “hora”, que as crianças exercem sua capacidade produtiva e inventam outros modos de interagir – com as outras, com os materiais da sala, com o espaço da instituição. Mas, considerando-se que os adultos poderiam fornecer outras oportunidades – em tempos, espaços, atividades, materiais, intervenções, assistências – que enriquecessem seu cotidiano, o currículo empobrece-se, empobrecem-se, ainda mais, as crianças, cujas aprendizagens, nessas situações, incluem, entre outros sentidos, a submissão, a não manifestação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que buscamos foi sistematizar conhecimentos acerca de como, no contexto da educação infantil, o modo como a rotina é organizada/desenvolvida cria – ou não – condições de as crianças poderem vivenciar situações de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que, mesmo reconhecidas como capazes de aprender e produzir cultura, as crianças, principalmente as bem pequenas, nos primeiros anos de vida, dependem também dos adultos de seu meio social para que suas potencialidades humanas sejam realizadas, ampliadas e que sua inteireza de pessoa seja respeitada.

As enunciações das professoras acerca da rotina e de seu papel na organização revelaram significações relativas a controle/regulação das ações – delas e das crianças – visando a agilização de tarefas; aprendizagens relativas à própria rotina, ao tempo, a práticas escolares. Desse modo, articulam-se a perspectivas de disciplinamento e exercício de poder de professoras sobre crianças e redução de suas possibilidades de participação. Essas concepções refletem na rotina vivida pelas crianças e suas professoras.

Mediante a análise dos modos como a rotina opera na organização do tempo, do espaço e das atividades do CEMEI foi possível perceber que ela visa à homogeneização de ações e ritmos, não só das crianças do grupo, mas de toda a instituição, o que imprime, em muitos momentos, um caráter de controle que contém/impede a iniciativa das crianças. Mas, também foi possível observar que, nos intervalos da rotina, quando ela é flexibilizada, e outros espaços, tempos e ações são possibilitados, as crianças têm oportunidades de experimentar e produzir modos diferentes de ação e relação com o espaço, o tempo, os materiais, as outras crianças e as professoras, sendo, portanto, respeitadas suas especificidades.

No entanto, não é possível perceber uma prática permeada pela intencionalidade e planejamento de experiências educativas, que se constituam por interações e brincadeiras com vistas à ampliação de suas aprendizagens, como propõem as DCNEI (BRASIL, 2009). Destacamos a importância de reflexões acerca da rotina no contexto da Educação Infantil no sentido de serem compreendidas suas funções e a necessidade de sua construção assumir um caráter múltiplo que respeite a pluralidade de situações e as singularidades das crianças como pessoas.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **Algumas reflexões sobre a espera e ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. In: 25º Reunião Anual da Anped. Caxambú, MG: 2002. (Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.9/GT9_1_2002.pdf)
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas/SP. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: SP, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC, SEB. Brasília: 2009.
- _____. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.
- BÚFALO, Joseane Maria Parice. **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas. Dissertação de mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP: 1997.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

- FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino Fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- _____. **Subsídios para Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. MEC/SEB, 2009.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1987.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: brincadeira, linguagem e educação de crianças. In JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de. (Orgs.). **Arte e cultura na infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção Faça e Conte). p.71-87.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In COSTA, Marisa V. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. – 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.11-32.
- PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.
- SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. **Apresentação da série Educação de crianças em creches**. In: Educação de crianças em creches. Salto para o futuro. Ano XIX, No 15, Outubro de 2009
- SOBRAL, Elaine Luciana Silva; LOPES, Denise M. de Carvalho. Educação Infantil: entre (in)definições oficiais. **Anais do X Colóquio sobre questões Curriculares/VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo**. Belo Horizonte: UFMG. 04 a 06 de setembro de 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que nos revela o contexto da escola?

Milena Paula Cabral de Oliveira
milenapaulac@yahoo.com.br

Prof^ª Dr^ª Denise Maria de Carvalho Lopes
denisemcl@terra.com.br

Grupo de Estudos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

O presente artigo tem por objetivo discutir a formação docente no contexto de uma Escola de Educação Infantil, e que reconhecidamente pelos profissionais docentes que nela atuam, trazem contribuições significativas para o desenvolvimento profissional e Institucional. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil pública da Cidade do Natal/RN¹, na qual atende exclusivamente criança na idade entre 04 (quatro) e 05 (anos) e 11 meses, em período parcial.

Em nossas ações e princípios metodológicos tomamos como base a assertiva de Becker apud Zago, et.al, (2003) que propõem “um modelo artesanal de ciência” segundo o qual o pesquisador atua como um artesão intelectual, que busca dominar e personalizar os instrumentos, que são o método e a teoria, em um projeto concreto de pesquisa. E ainda, ancoradas nas pesquisas com a história de vida dos sujeitos, utilizamos orientações e instrumentos que nos ajudassem a ouvir a voz dos sujeitos e de compreender, a partir de suas significações, as situações em que têm, no contexto da escola, se apropriado de modos de ser professores(as) de crianças. Entendemos, por outro lado, que os critérios que assumimos como definidores do lócus do estudo caracterizavam-no como um estudo de caso do tipo descrito por Stake (1998) como um estudo de caso intrínseco, ou seja, um caso em si mesmo.

Construímos os dados junto a um grupo de nove professores – todos os sujeitos são do sexo feminino – mediante a realização de questionário, entrevistas – gravadas e transcritas – e

¹ O Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI¹ Prof.^ª Stella Lopes da Silva surge com a designação de Pré-Escolar Prof.^ª Stella Lopes da Silva¹, criado por meio do Decreto nº 4.215 do município de Natal, datado de 02 de outubro de 1990. O referido centro foi construído com o intuito de atender, em caráter inicial, parte da população infantil na idade entre 4 e 6 anos daquela localidade, até então desfavorecida por uma política específica de atendimento a essa demanda, constituindo-se, assim, no primeiro centro de educação “pré-escolar” (nomenclatura da época) a atender, em caráter assumidamente educativo e em tempo parcial, crianças da Zona Norte da cidade do Natal.

análise documental. Acreditamos que esses 09 sujeitos representam a realidade atual da equipe docente da instituição, ou seja, um grupo de professoras com muitos anos de experiência na escola, outra parte é recém-chegada; umas já assumiram funções, tanto pedagógicas, como administrativas, outras nunca se envolveram nessas funções; umas são enquadradas funcionalmente como professora, outras como “Educadora Infantil”, categoria, cuja criação, em 2006², mediante concurso público, gerou muitas controvérsias em relação à função e valorização do professor de crianças e representa de modo explícito, os avanços e recuos que marcam as políticas nessa área.

A partir dessa realidade diversa e paradoxal que, ao mesmo tempo, pela sua história e configuração atual, representa características de todos os CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) e, por outro lado, apresentam singularidades em sua dinâmica, definindo-se como nosso campo de estudo, onde buscamos conhecer/apreender como este cenário/contexto contribuiu para a formação de seus professores.

Vasconcelos (2000) aponta que a escola consiste em um importante espaço de formação docente, pois é na trama coletiva, na prática diária, na interação com os demais membros da comunidade escolar (crianças, pais e demais profissionais) que o professor vai se apropriando de modos de pensar e proceder que integram sua constituição enquanto profissional.

Consideramos que essa concepção aproxima-se e apóia-se na perspectiva de que os processos mentais humanos, nossos modos de pensar, sentir, agir constituem-se tendo origem nas interações sociais, tal como propõe a abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky. Para ao autor (1998) é mediante um processo de internalização, de transformação de modos de funcionamento intermentais, experimentados entre pessoas no jogo das relações sociais vividas, em funções intramentais, em modos individuais de funcionamento. Esse processo, não consiste em cópia ou reprodução especular, mas em conversão, transformação, mediante relações históricas e simbólicas entre o sujeito e seu meio social, o que lhe confere singularidade, individualidade.

Ainda é imprescindível realçar que, na perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1988) as interações que se desenvolvem entre os sujeitos, mediadoras de apropriação são, por sua vez, mediadas pelo signo, pela linguagem. Desse modo, as apropriações, as conversões, as transformações do que é experimentado socialmente em modos individuais de pensar, perceber,

² Na época do processo de construção dos dados a cidade do Natal/RN convivia com duas categorias: Professores e Educadores infantis, o que se reflete na relação jornada de trabalho x remuneração. Atualmente, esta realidade está em processo de mudança no sentido de implantar uma carreira única para as duas categorias.

compreender, sentir, proceder, são elaboradas gradativamente, pois envolvem tempo de reiteração de experiências; não linearmente, idas e vindas; e simbolicamente, como significação única, singular, possibilitada por um conjunto de fatores que envolvem elementos cognitivos, emocionais – também constituídos mediante os modos como os objetos são significados no contexto social, os valores que assumem além do modo como são compreendidos – que se constituem em sentidos próprios de cada sujeito em relação a cada objeto do real.

Ao mesmo tempo em que corroboramos a ideia de que, como propõe também Nóvoa (2002, p. 15) “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”, não deixamos de considerar, sob o risco de incorrerem em reducionismos, que outras vivências em instâncias educativas também compõem esse processo.

Assim, não podemos negar como apontam Salles e Russeff (2004) à contribuição essencial da formação inicial construída nos espaços acadêmicos, de cuja qualidade depende as consequentes contribuições, assim como não podemos negar que a formação continuada não é exclusiva da escola onde o professor exerce sua prática, ainda que seja assertivo compreender que é nesse espaço onde o que é experimentado em outros contextos ganha materialidade e legitimidade compondo a formação do professor. A escola se configura assim como importante contexto de formação – ainda que não o único – porque a construção de conhecimentos, saberes e fazeres do professor estão intrinsecamente ligados à prática profissional que é também contingenciada pela dinâmica cotidiana da instituição educacional em que esta é exercida, vivida em meio a relações e práticas sociais.

Imbernón (2010) reforça que

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático (IMBERNÓN, 2010, P.17).

Para Oliveira-Formosinho (2002) as resoluções dessas situações problema encontram alternativas no contexto da própria escola, mas, alerta que essa formação não deve se esvaziar numa situação idealizada e sim, em possibilidades concretas de superação das dificuldades e necessidades docentes. Por isso, a referida autora alerta para os diferentes vertentes de formação que encontramos “centrada” na escola, na qual podemos resumir da seguinte forma:

1ª vertente: *dimensão física da escola* – nessa vertente está muito focada a dimensão do espaço de formação, ou seja, é localizada na própria escola de atuação do professor;

2ª vertente: *dimensão organizacional* – a escola assume a responsabilidade enquanto unidade organizacional de definir (através de órgãos aos quais é vinculada (SMEs) a formação necessária para quem e com que formato;

3ª vertente: *dimensão psicossocial* – o professor é sujeito de sua formação, se envolve no processo desde a fase de levantamento de necessidades; participam do planejamento, execução e avaliação de sua formação. Cabe ressaltar, que o professor não é visto individualmente, mas integrado em seus grupos profissionais;

4ª vertente: *dimensão pedagógica* – a formação é centrada nas práticas, ou melhor, parte das necessidades decorrentes das práticas pedagógicas cotidianas com as crianças, com o objetivo de elaboração de um projeto de formação que conduza a revisão e melhoria de suas práticas;

5ª vertente: *dimensão político-corporativa* – reside numa perspectiva mais institucional, apela para a auto-organização dos professores para promover a sua própria formação, ou como exemplifica Oliveira-Formosinho (2002, p.9), “será um formação promovida por pares que sente as mesmas preocupações.”

Podemos pensar, a partir desse delineamento proposto por Oliveira-Formosinho (2002), que as vertentes são formas de configuração identificadas nas dinâmicas formativas das escolas como modos que se explicitam mais em determinados momentos e espaços, mas que não são mutuamente exclusivas na dinâmica real dessas instituições e de seus processos cotidianos, sendo possível observar coexistências entre esses modos e dimensões.

No CMEI pesquisado, verificamos o entrelaçamento dessas diferentes dimensões, desde a formação organizada no ambiente físico da escola, planejada, executada e avaliada pelos próprios profissionais e que partem de suas próprias necessidades, mas que envolve também outras iniciativas e experiências vividas e percebidas/significadas pelas professoras como relevantes. Assim, consideramos que as professoras são, mais que ativas, inter-ativas no desenvolvimento da escola enquanto um contexto de formação, embora, na maioria das vezes, nem todas tenha consciência disso, o que as leva a privilegiar, em suas significações acerca dos contextos de sua formação, outros espaços e instituições de formação continuada. Como podemos observar na Fala da *Professora Melpômene* quando questionada no decorrer da entrevista acerca de como construiu os saberes necessários à sua atuação como Professora da

Educação Infantil e, na ocasião, embora aponte que os planejamentos na escola e com outras professoras tenham contribuído, ela exalta outros momentos formativos/cursos realizados em outros contextos. Indagada acerca de em que contextos considera que construiu os saberes que detém necessários à sua atuação como professora da Educação Infantil, responde:

Bom, começou com os planejamentos aqui, as outras professoras me ajudaram muito. E aí, vieram os cursos pela Secretaria (SME) e pelo NEI³ com algumas parcerias; tinha muito estudos sobre leitura, sobre escrita, sobre afetividade. Eu acho que acabei tendo uma base de ser professora na educação infantil assim. (Prof^a Melpômene)

A professora corrobora com as proposições de Oliveira-Formosinho de que a interação com outros contextos com outros lugares e profissionais é de extrema importância para a formação docente, juntamente com a escola. Contudo, chamamos atenção para o olhar de valorização que demonstra ter para as práticas formativas constituídas no interior da escola e mesmo da significação dessas práticas como **formativas**: o planejamento, os estudos, considerados – e vividos –, muitas vezes, nos próprios contextos de muitas escolas, como tarefas meramente burocráticas. É no contexto da escola, do modo como essa prática é significada entre seus pares, que a professora revela considerá-la como possibilitadora de aprendizagens. Ainda no âmbito das discussões da importância dada aos outros contextos e lugares, Oliveira-Formosinho (2002) aponta que, ao passo que o professor deve valorizar a formação que ocorre no contexto da escola, deve atribuir igual importância às contribuições de experiências vivenciadas em outras entidades e instituições, com outros grupos, com significações diversas, com as quais os seus sentidos poderão, ou não, ir sendo modificados.

Nesse sentido, ao fazer referência aos cursos promovidos pela equipe do NEI, a professora revela a valorização que faz desses – e não outros – demonstrando incorporar as significações que circulam no meio social em relação a essa instituição, extremamente valorizada e reconhecida como de referência.

Para Tardif (2002, p.54) o saber docente é um “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. O referido autor ainda complementa que essa heterogeneidade decorre também da situação do professor face aos grupos produtores e portadores de saberes, e esse grupo não está apenas em instituições

³ A professora refere-se ao Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição reconhecida na comunidade como referência no trabalho com Educação Infantil e de formação de professores para essa etapa educativa.

formativas formais (escolas, universidades e organizações de estudos e pesquisas), como também tem sua carga de responsabilidade às instituições sociais (família, igrejas, associações entre outros) que estão imbricados nas ações e pensamentos, e, por consequência, deixam marcas na formação docente, como bem exemplifica o autor.

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades, outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2002, p.64).

Essas considerações de Tardif se aproximam, em nosso entendimento, das proposições vygotskyanas, pois reafirmam que os saberes – sentidos construídos pelos professores em relação a cada elemento, cada dimensão da prática, se constituem nas interações de que participa ao longo de sua história de vida. Assim, podemos dizer que o professor pode ser considerado como sujeito de sua própria história, mas que esta é mediada socialmente. Ele constitui saberes mediante sua história de vida, da qual fazem parte seus processos formativos e, portanto, penetra sua história profissional, que tem sua fonte em outros saberes – científicos e pedagógicos – incorporados à prática; ou seja, saberes de outras vias, que se configuram como seus, a partir das aprendizagens formativas desenvolvidas nas instituições de formação de professores, validados na organização da escola, o que para Nóvoa (1995), vem a se constituir a terceira dimensão e que diz respeito ao ambiente organizacional em que os indivíduos validam os saberes da experiência de vida, bem como os saberes da formação profissional.

Assim, considerando que nosso foco de estudo encontra-se **na formação docente no contexto da escola**, atribuímos que a escola é espaço constituinte da terceira dimensão, pois é nesse espaço em que os professores, quando mediados por outros, colocam em jogo suas hipóteses sobre o ensino e aprendizagem, testam a validação de seus saberes plurais, elaboram estratégias, reformulam as hipóteses, em uma constante relação de avanços – recuos – avanços, caracterizando, assim, a formação docente como um contínuo movimento de construção de saberes.

Tardif e Lessard (2007) afirmam que

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (2007, p.55).

É considerando, portanto, a pluralidade de fontes de saberes docentes, mas considerando que a escola constitui um espaço primordial de apropriação de saberes e de formação e que, no caso desta escola em particular, o contexto se apresenta como propício a apropriações significadas na atualidade como pertinentes e adequadas à uma educação com qualidade e equidade para as crianças.

Orientadas por esse tema nossos olhos de pesquisadora nos levaram a apreender nas vozes das professoras elementos/indícios que nos conduziram a inferir dois âmbitos de análise: *situações assistemáticas* e *situações sistemáticas* inerentes ao contexto escolar, que são propiciadoras de aprendizagem de saberes pertinentes à prática, concorrendo, assim, mediante sua reiteração cotidiana, bem como sua reflexão ancorada em teorizações, para a formação profissional docente, corroborando a proposição de Vygotsky (1998) de que são as aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento.

Por **situações assistemáticas** entendemos que são aquelas que, embora não desenvolvidas intencional e sistematicamente com essa finalidade e ainda não reconhecidas como propiciadoras do processo de formação docente acontecem, sim, de forma não planejada, ocasionalmente, na informalidade das relações no cotidiano da escola e que se revelaram nas vozes das professoras pesquisadas como originárias de saberes do ofício de ser professor.

Em sentido inverso, no que se refere às suas características, estão as **situações sistemáticas**, que foram intencionalmente planejadas pelos próprios profissionais da escola e/ou por agentes/órgãos/instituições formadoras, nas quais a formação foi pensada levando em consideração as necessidades formativas daquele grupo, ou de um determinado contexto histórico, as quais foram apontadas como sendo propiciadoras de saberes docentes.

Em nosso grupo de professoras pesquisadas encontramos profissionais que começaram a construir a sua identidade profissional e pedagógica ali, no CMEI pesquisado, visto que até então não haviam atuado em outra escola.

Como eu só trabalhei praticamente no Stella, eu me constituí como professora aqui. Muitas pessoas já chegam aqui com suas identidades

*profissionais estabelecidas, mas no meu caso, eu acho que fui constituindo.
(Urânia)*

Eu digo muito que o Stella Lopes é um grande centro de formação, principalmente para a minha pessoa, pois passei por lá mais ou menos 15 anos e vi acontecer todas as mudanças, ou a maioria. A Escola foi fundada em 90, e só saiu em 2008. Nesse percurso eu fui professora de sala de por volta de 3 anos, fui supervisora por volta de 1 ano. E passei 11 anos na gestão da Escola. E digo muito que hoje eu sei de cada tijolinho que foi construído e de cada tijolinho que foi colocado tanto nas questões físicas, estruturais, organizacionais, pedagógicas da escola, e isso pra mim é o meu centro de formação, eu me fiz profissional dentro de Stella Lopes, então hoje, o Stella Lopes tem uma forma de planejamento muito mais aberta, muito mais flexível, onde as coordenadoras apresentam, levam, sugerem temáticas para toda a equipe e todas elas têm hoje a formação superior, que é um ponto positivo e isso favorece muito o trabalho. São pesquisadoras e buscam sempre a melhoria do trabalho em sala de aula. (Tália)

O discurso dessas professoras revela que “estar” presente há tantos anos na escola, fazer parte de suas dinâmicas possibilita a construção de uma identidade não só pessoal, mas, também, da própria escola, que é feita de pessoas, e não de pedras. Por outro lado, essa dimensão de estabilidade que caracteriza parte de seus professores possibilita acolher o novo que chega com novos olhares e saberes, e ainda torna visível que essa escola já tem uma história construída, seus modos próprios de funcionar que têm íntima relação com aquela comunidade que a constitui e onde ela está inserida.

Mas, também, temos professoras que passaram por tantos lugares e funções, e tiveram contato com diversas pessoas, materiais e recursos que possibilitaram ampliar a diversidade de saberes e fazeres, aspectos necessários para a formação docente, como bem podemos observar na fala de algumas delas.

*Na minha primeira escola, foi naquele momento, a partir daquele momento, não digo nem que foi por pessoa, Maria ou Joaquina, **mas com aquelas possibilidades, com aqueles recursos que eu utilizava, naquele contexto, que me fizeram dizer: - É isso que eu quero! É Isso que eu quero pra mim.**
(Professora Calíope)*

Eu acho que todo o percurso foi uma soma de aprendizados e a minha formação superior eu acredito, consolidou toda essa trajetória de aprendizado. Assim, eu pude ver que eu estava trilhando o caminho certo; então eu tinha uma vasta prática, e a teoria me deu segurança. Eu acredito que todas essas experiências foram significativas, a minha docência no

Stella, a minha experiência na creche como monitora onde eu pude vivenciar uma prática efetiva de cuidados e educação, a onde a relação educador e criança é permeada por laços afetivos muito mais estreitos e fortes, a criança que passa o dia numa creche, ela cria um vínculo afetivo muito forte. Então, para você ser um educador infantil, acredito que a experiência de creche ela é muito importante. Por isso, em alguns momentos eu coloquei determinado lugar como sendo o local de mais importância, mais eu agora vou falar que todos os lugares em que eu passei, todos eles foram significativa a experiência, de uma forma ou de outra, se eu atuei em sala de aula, se eu atuei como coordenadora, as experiências foram importante para a prática e para minha formação. (Professora Euterpe)

A fala da professora Euterpe demonstra claramente o quanto aprendeu com múltiplos lugares e com diversas pessoas, o que nos possibilita reafirmar que parte do saber docente é construído/apropriado pelo professor dessa forma, nas múltiplas relações que mantém com os “outros” e os ambientes em que circula. Para isso, Tardif (2002) diz que os saberes da experiência docente,

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

Parte dessa afirmação é ratificada pela professora Terpsícore, quando está coloca que “[...] a minha experiência no Stella foi muito rica, eu aprendi muito, muito aqui. Eu acho que o maior aprendizado foi o da convivência, foi um exercício de convivência muito intenso, me identifiquei com muitos pares, me vi no início de carreira, me vejo no futuro”.

Na fala da professora Euterpe ressalta o valor que revela dar à formação na universidade, possibilitando-lhe teorizações que, segundo ela, consolidou e seu segurança à “vasta prática” que já tinha, mas, ao que parece, sua profissionalidade não estava consolidada, o que se torna possível mediante a instrumentalização teórica que potencializa e ancora a reflexão, pois possibilita-lhe estabelecer relações para além do contexto da prática. Como afirmam Salles e Russef (2004, p. 83) “A dimensão teórica é indispensável, tanto para qualificar o sentido das alterações práticas das mudanças pedagógicas, quanto para potencializar as interações que ocorrem na sala de aula”.

Essas considerações ganham relevância em um contexto de discussões e teorizações em que ganha importância uma visão exclusivista de que a simples imersão na prática pode, por si só, gerar reflexões e saberes necessários à atuação profissional na docência, o que contribui

para uma compreensão reducionista da natureza da docência, atribuindo-lhe apenas um caráter prático, principalmente no âmbito da Educação Infantil, historicamente marcado por concepções restritas em relação aos requisitos para seus profissionais, a quem, por séculos, foi requerido apenas “jeitinho” com crianças. Essas concepções, ainda não completamente superadas desqualificam, tanto a educação de crianças, sobretudo das oriundas de camadas populares, como dos profissionais que dela se responsabilizam. Ao explicitar o sentido que a formação na universidade tem para sua formação a professora *Euterpe* dá relevo a uma dimensão indissociável da formação de todo docente e revela, ao mesmo tempo, que essa é uma significação compartilhada nas interações que vivencia.

No percurso de nossas entrevistas, destacamos outros relatos que expõem claramente esse aprender com os “pares” em situações cotidianas assistemáticas, ou seja, situa como as professoras aprenderam parte do seu “saber-fazer” docente a partir da observação do que o outro fazia, ou seja, situações observadas que vão sendo incorporadas à ação e, gradativamente, apropriadas, internalizadas.

Quando fui chamada no município, pedi encaminhamento para a educação infantil, em especial o centro infantil Stella Lopes. Chegando lá, as minhas dificuldades aumentaram, pois a minha experiência era com crianças maiores, ou seja, adolescentes, e agora estava enfrentando o inverso, crianças pequenas que, na época, tinham cerca de 5 e 6 anos de idade, e eu não sabia como conduzir da melhor forma o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Então, conversando com as professoras de lá eu perguntei o que eu deveria fazer em sala de aula. Então, uma das professoras me disse: ‘no início você canta, depois faz a rotina, depois faz uma atividade, tem o recreio; depois, conta história, canta de novo e vai embora para casa’. Então, essa foi a rotina estabelecida, mostrada, oferecida pelas professoras à minha pessoa. Ainda assim fiquei com muitas dificuldades, pois eu não sabia como conduzir as atividades que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula. Principalmente porque eu tive muitas dificuldades em relação à indisciplina; eram crianças inquietas, crianças que brigavam e eu não sabia como conduzir isso. No mesmo período que assumi essa sala de aula, assumiu também uma professora que veio de Currais Novos, que passou no concurso e ela foi uma das maiores pessoas que ajudou na minha trajetória profissional; eu comecei a observar o que ela fazia em sala de aula, a porta da sala ficava sempre aberta em frente à minha, que hoje no Stella Lopes se refere à sala 1, em frente à sala dos professores; então, eu sempre ficava observando o que ela fazia, eu observava que ela sentava com a crianças na rodinha, observava que ela fazia diferentes atividades, tinha atividade de artes, de música, atividade de matemática e fiz uma parceria com ela muito grande, como ela percebeu as minhas dificuldades, foi umas pessoas que mais me

ajudou nessa trajetória, então, sempre planejávamos juntas todas as atividades que iríamos desenvolver. (Tália)

*Bom, quando eu cheguei à Educação Infantil já foi outra realidade, **já tinha feito o curso de Pedagogia, já tinha visto a criança e a pré-escola, já tinha visto o desenvolvimento da linguagem e da escrita.** Já tinha mais ou menos uma noção, é como eu digo já estava preparada para ensinar qualquer nível. Mas, existe a experiência. Eu sabia que a criança é um ser muito afetivo, **mas eu não sabia das atividades, dessa rotina, do escovar dente, da rodinha, da hora da novidade.** E isso realmente eu não tinha noção de que isso se aprende aqui na escola, e Marli foi fundamental no meu processo de me transformar em uma professora da Educação Infantil, **ela ensinou a gente como era que fazia da hora em que a criança chegava até a hora da criança sair.** Então, **era tudo muito bem estudado, havia planejamentos coletivos, e ela ia dando dicas sobre a prática.** Então, ela me deu todo um roteiro do que deveria ser desenvolvido a cada ano com as crianças. Ela me deu uma visão geral que eu não tinha quando cheguei aqui no Stella. (Melpômene)*

***Existem coisas que eu aprendi aqui no Stella, que eu faço depois que eu cheguei no Stella, como por exemplo: dar ênfase à rotina.** Eu fazia a rotina, eu tinha a rotina na minha cabeça, mas, muitas vezes eu não passava a rotina para os meus alunos: hoje passo prá eles: nós vamos fazer isso, isso e isso. Então, **a partir daqui e a partir dessa prática, que fizemos aqui, que eu fui observando, fui vendo que outras professoras faziam, e também trouxe isso para mim.** Claro que assim... Foram muitas contribuições, mas essa eu achei que foi uma das mais relevantes porque eu tinha a rotina dentro de mim, mas muitas vezes eu não colocava para o meu aluno Antes eles perguntavam: professora, nós vamos fazer o que hoje? Então, hoje eles já não perguntam mais, pois eles já sabem que estabelecemos uma rotina desde o início do ano. (Érato)*

Nas vozes das professoras, ressaltam-se algumas palavras que nos dizem muito: *eu comecei a observar o que ela fazia em sala de aula, [...]; ela ensinou a gente como era que fazia da hora em que a criança chegava até a hora da criança sair [...]; eu fui vendo que outras professoras faziam, eu também trouxe isso para mim [...].* Esses fragmentos nos remetem às postulações de Vygotsky (1998) no que se refere ao papel do outro mais experiente e da imitação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, em nosso caso, da formação do professor para atuar na Educação Infantil.

Fazemos essa relação, quando apontamos que a atividade imitativa é geralmente associada a um processo de pura repetição, que como ato mecânico, não repercute em

desenvolvimento de novas e mais importantes funções. Porém, para Vygotsky (1998), esse processo de imitar “o outro” mais experiente encerra um potencial de aprendizagem e, a partir desta, de desenvolvimento. Não apenas pela reiteração da experiência e sua apropriação gradativa, mas, sobretudo, pela possibilidade de, ao realizar, de forma mediada por outro mais experiente, algo que é significado como relevante, o indivíduo pode “funcionar” em um nível mais elevado, realizando operações que não lhe seriam possíveis se deixado sozinho, o que cria a oportunidade de reconstrução gradativa (interna) daquilo que experimenta externamente. Mediado pela situação de interação, pela possibilidade de agir com/entre as ações do outro, o indivíduo vai se apropriando dessas operações antes não possíveis e, mediante seu domínio, vai desenvolvendo funções mais complexas. Essa ideia é considerada central no pensamento vygotskyano e é descrita pelo autor como *zona de desenvolvimento proximal*, e vinculada ao modo como o autor concebe a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, de que são os processos de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento.

A observação e imitação de modos de ação de outros “julgados mais experientes”, em situações valorizadas como positivas, corretas, converte-se, assim, em um dos possíveis caminhos para o aprendizado dos fazeres específicos para atuar na educação infantil. Ressalta-se como estratégia formativa o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar pelo professor mais experiente para o iniciante. Essas situações de contato com o “outro”, ainda que não planejadas, mas presentes no contexto da escola, cotidianamente, reiteradamente, se convertem em situações formadoras.

Vimos que embora algumas das professoras já tivessem a formação inicial e destacassem os conhecimentos por ela propiciados em relação à criança e seu desenvolvimento, reconheciam que eram insuficientes para lhe habilitarem ao fazer pedagógico específico com crianças, tais como o cuidado com práticas de higiene, com a saúde, a rotina diária como elemento imprescindível da constituição das relações de tempo e da autonomia da criança. Esses aspectos, destacados pelas professoras pesquisadas, são alguns dos que se convertem em particularidades da atuação junto às crianças pequenas.

A natureza específica do fazer pedagógico nessa etapa educativa tem sido destacada por diversos autores, conforme já discutimos anteriormente. Para Oliveira-Formosinho, essa especificidade, advinda das especificidades das crianças pequenas – sua globalidade, sua vulnerabilidade e dependência inicial dos adultos, sua capacidade de aprender e produzir cultura – implica características diferenciadas da atuação nesse nível em relação a outros níveis de educação, o que se evidenciou claramente nas vozes das Professoras *Melpômene e Érato*, ao se

referirem a práticas próprias dessa etapa relativas ao educar-cuidar aprendidas no exercício da prática docente no contexto da escola junto com seus pares em situações não sistemáticas.

A partir dessas proposições, é possível compreender que, na formação dos professores, inclusive os da Educação Infantil, mesmo considerando que sua formação abrange todas as interações de sua história de vida, em especial aquelas que dão sentido às suas escolhas, às suas práticas, é preciso garantir, tanto a formação inicial, quanto a continuada, de modo a garantir-lhe um lastro de conhecimentos que envolvem conceitos, procedimentos, habilidades, valores, que lhe possibilitem ampliar, consolidar, como também rever, criticar, ressignificar modos de compreender, de sentir e agir em relação às situações da prática docente.

Considerações finais...

O exercício da docência na Educação Infantil apresenta requisitos específicos advindos, tanto das características específicas da criança pequena - globalidade, vulnerabilidade/dependência, capacidade/produtividade – quanto da própria organização da prática pedagógica com objetivos e funções importantes a serem assumidos/desempenhados no trabalho educativo com crianças em tenra idade.

Daí a necessidade de formação rigorosa, consistente e contínua para o(a) professor(a) de crianças pequenas. Mas qual o caminho a percorrer diante de tantos anos de negação das funções específicas da função docente e de um quadro de déficit/defasagem na própria formação?

Acreditamos que a investigação acerca do que, com quem e quando se aprende na própria escola – desde que esta crie condições para isso – pode contribuir para a reflexão acerca dessa questão.

Fullan e Hargreaves (2000, p.11) apontam que “o desafio para as escolas, para os professores e para os seus líderes, conforme nos aproximamos de um novo século, é o de desenvolver, nas escolas, o que chamamos de profissionalismo interativo”, o que significa que:

- os professores, enquanto grupo, devem possuir maior poder de escolha na tomada de decisões em relação às crianças;
- os professores devem tomar decisões em contextos, culturas cooperadas de ajuda e apoio;

- as decisões conjuntas dos professores vão, além do partilhar de recursos, idéias e outras questões práticas imediatas, à reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e de como ensinam;
- os professores devem estar comprometidos com possibilidades de aperfeiçoamento contínuo em sua escola;
- os professores estão mais fundamentalmente comprometidos com a prática educativa à medida que abrem as portas de suas salas de aula e envolvem-se em diálogo, ação e avaliação de seu trabalho com os outros adultos, dentro das escola e fora delas.

Considerando que essas premissas encontram-se de modo mais ou menos fortes, presentes nas dinâmicas práticas da escola observada, acreditamos, por fim, que a sistematização que alcançamos fazer com nosso estudo, pode servir para desencadear discussões, novas indagações, novas críticas, tanto na própria escola, por nós, professores(as) que a integramos, como por outras escolas, outros grupos.

Dessa forma, reforçamos junto à escola, que a mesma continue com a articulação de um trabalho em equipe voltado para a constante reflexão de suas ações concretas, como por exemplo, podemos citar/sugerir que estes continuem com os encontros para uma prática dialógica e para estudos sistematizados, onde o(a) professor(a) é protagonista de sua formação. Que, além disso, os(as) mesmos(as) não sejam encerrados na própria escola, mas que se abram ao diálogo e à troca de experiências com outros espaços de formação, tais como a Universidade, outras escolas participantes de sua realidade, partindo, ainda do reconhecimento e a valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem e elucidando, ainda, questões na relação teoria/prática, no tocante ao trabalho com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS:

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez – 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNON, Francisc. **Aprender com histórias de vida**. Revista Pátio, São Paulo, ano XI, nº 43, p. 9-12, ago./out. 2007.

NÓVOA, Antonio (coord). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. **Professor pesquisador e reflexivo**. 2002d. Disponível em: <<http://www.unige.ch>. > Acesso em: 23 set. 2005. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. (orgs). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

STAKE, Robert E. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Disponível em: <<http://WWW.fcc.org.br/pesquisa/publicação/es/artigos/SS.pdf>.> acesso em: 30 mar. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 330p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora** Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (coleção o sentido da escola).

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAGO, Nadir *et. al.* **Itinerários de pesquisa: perspectiva qualitativa em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS SABERES? UM ESTUDO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo

UFRN/PPGED

jacicleidemelo@hotmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes

UFRN/PPGED

denisemcl@terra.com.br

Grupo de Estudos sobre Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O perfil do professor da Educação Infantil torna-se objeto de reflexões, no contexto mais amplo da discussão intensificada nas duas últimas décadas, envolvendo a especificidade do trabalho desse profissional e o seu papel na qualidade da ação na instituição que atende a criança pequena.

A preocupação acentua-se a partir das novas definições legais e demandas sociais acerca da função da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e da consequente nova função de educar e cuidar, propiciando as crianças aprendizagem e desenvolvimento em cultura, linguagem, cognição e afetividade, o que implica um conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e compromisso para atuar significativamente junto a ela.

O desafio que se impõe, portanto, ao docente da Educação Infantil é que no seu processo formativo busque dialogar com as especificidades da criança e do processo de desenvolvimento da sua educação formal nas Instituições de Educação Infantil. Consideramos que a formação de um professor (nesse caso específico o de Educação Infantil) não é algo estanque e imutável, mas sim um processo contínuo influenciado pelas vivências de cada sujeito - é uma construção processual que reflete concepções e identificações significativas para o sujeito durante sua trajetória sócio-profissional; constitui-se como uma construção pessoal que permite ao sujeito fazer escolhas diante do universo múltiplo e possível da educação de crianças pequenas.

Neste sentido, o processo de formação do docente da Educação Infantil implica múltiplas pertenças do sujeito, especialmente, porque o indivíduo pertence a campos familiares, políticos, sociais, profissionais, epistemológicos, entre outros. Compreender os saberes específicos da Educação Infantil que se constituem na formação inicial no curso de Pedagogia

implica trazer como elementos de reflexão o dia-a-dia profissional, as variadas relações entre os sujeitos, os conflitos, entre outros.

Consideramos que a base de um bom trabalho docente inicia-se com a qualificação desse profissional mediante, principalmente, formação inicial em nível superior. Sabemos que há uma ampla discussão que vem ocorrendo em relação à formação docente, mesmo a LDB com sua última modificação defende que o curso superior seja preferencial, no entanto, não obrigatório.

Todavia, entendemos que a formação na graduação só ganha qualidade quando construímos no âmbito de cada espaço educativo (universidade e contexto de Educação Infantil) uma rede de reflexão sobre a criança, seus fazeres e seus saberes, assim como a prática com crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores.

Neste trabalho temos como objetivo analisar, da perspectiva de graduandos Estagiários do Curso de Pedagogia, os saberes para a docência com crianças de 0 a 5 anos que são construídos no Estágio Supervisionado em Educação Infantil. As análises e discussões pontuadas são parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação que foi realizada com Graduandos do Curso de Pedagogia do CAP/UERN que realizaram Estágio em Educação Infantil no período de 2013.

O estudo assumiu os princípios do paradigma qualitativo e a metodologia se ancorou nos princípios da abordagem sócio-histórica de Vygotsky (2008) sobre o significado da palavra como unidade de análise e, em Bakhtin (2003) que assume a perspectiva de que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido – visões de mundo, valores.

Desse modo, foram adotadas como estratégia para a construção dos dados as entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas - realizadas no intuito de criar diferentes condições de produção do discurso e favorecer a situação dialógica para a produção e exposição de ideias por parte dos partícipes da pesquisa.

Assim, inicialmente, fazemos uma discussão sobre aspectos importantes ao perfil do professor da Educação Infantil e na sequência uma análise a partir da fala dos Estagiários partícipes da pesquisa sobre os saberes para a docência com crianças de 0 a 5 anos que são construídos no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia do CA/UERN.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL - QUE ESPECIFICIDADES?

O perfil do professor de Educação Infantil vem sendo construído historicamente e marcado por discursos de legitimação que permeiam os espaços de formação destes

profissionais, atualmente, o desafio que se impõe é o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto aos conhecimentos a serem por ela apropriados.

Denominado de muitas maneiras, com diferentes responsabilidades e nível de escolaridade - por muito tempo considerado como um “semi-profissional”, a quem não eram requisitadas características específicas para assunção de sua tarefa, vista como mero “cuidado” ou guarda das crianças, não havia preocupação com a formação desse profissional, nem mesmo o reconhecimento como docente.

Durante muito tempo, a “professora” de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, por características de ordem subjetiva e pertinentes à afetividade, à semelhança com a maternidade. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, tecida através do seu perfil enquanto mulher, com o seu “dom de cuidar”, identificado como inato. (MELO & CARVALHO, 2013, p. 02).

Atualmente, ainda em algumas realidades, esse profissional é descaracterizado como intelectual, atua em contextos complexos e singulares e em alguns casos não têm a formação necessária. Por conseguinte, os discursos de pesquisadores e militantes na área da Educação Infantil são de que esse profissional assuma o lugar social de professor da Educação Infantil, e, que tenham uma formação consistente tanto no contexto acadêmico como no contexto laboral.

Ao perfil desse profissional implica um construto de saberes e habilidades relacionados à compreensão histórica dos processos de formação humana, da produção teórica e da organização do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento em educação – os quais são desenvolvidos por meio da formação - seja no próprio contexto de atuação profissional ou no âmbito das instituições de ensino superior.

Nesse trabalho as discussões e análises se referenciam a formação realizada na graduação no curso de Pedagogia, visto que, com as determinações contidas na LDB 9394/1996, a formação específica dos profissionais de Educação Infantil passa a merecer um destaque especial, tendo em vista seu caráter de pré-requisito para o exercício de funções docentes e não docentes. Doravante, essa Lei determina um conjunto de medidas para regulamentação da área as quais criam condições para que os profissionais que atuam em creches, pré-escolas e instituições similares venham a deter direitos e deveres equivalentes aos de docentes (professores) e não docentes (profissionais da administração, planejamento, supervisão, coordenação e orientação educacional).

Com efeito, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia traz, como eixo central de orientação para tais cursos, a formação de professores

circunscrita às funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse documento, consta que a organização do curso de Pedagogia dar-se-á conforme a seguinte indicação: “O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. (BRASIL, 2006).

Essas proposições legais evidenciam que na atualidade, pelo menos no discurso teórico, há um consenso sobre a necessidade de formação em nível Superior (Graduação em Pedagogia) para os professores da Educação Infantil, visto que, frente ao avanço dos conhecimentos sobre a criança e suas especificidades, cresce a necessidade de professores qualificados com saberes próprios para atuar nessa etapa educativa. Torna-se necessário, portanto, compreender aspectos das especificidades do docente que atua junto a crianças pequenas de 0 a 5 anos na Educação Infantil.

Concordamos com Kramer (1999) quando afirma que para a educação das crianças ser realmente de qualidade, temos como desafio urgente, a formação de todos os professores, entendida como qualificação e melhoria da qualidade do fazer pedagógico, bem como reconhecimento profissional. A autora esclarece ainda:

[...] formação que implica em constituir identidades, que – seja continuada [...] seja inicial [...] garanta espaço para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer. (KRAMER, 1999, p. 03).

Consideramos que a formação de um professor (nesse caso específico o de Educação Infantil) não é algo estanque e imutável, mas sim um processo contínuo influenciado pelas vivências de cada sujeito. É uma construção processual que reflete concepções e identificações significativas para o sujeito durante sua trajetória sócio-profissional; constitui-se como uma construção pessoal que permite ao sujeito fazer escolhas diante do universo múltiplo e possível da educação de crianças pequenas.

Referenciados em Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), pontuamos que a docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino, e “esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância”. A autora caracteriza alguns aspectos da

singularidade da docência na Educação Infantil que a diferenciam dos demais níveis, singularidade esta que se dá em função dos seguintes aspectos:

a) *das características das crianças pequenas ou da “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”*. Globalidade que exige que o professor leve em conta a criança como um todo indissociável (em seus aspectos afetivo, cognitivo e social biológico), exigindo em sua educação múltiplas funções: Assim, o papel do professor de crianças pequenas tem um âmbito alargado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45). A criança, vista como vulnerável e dependente em relação aos adultos, exige do professor de Educação Infantil um conhecimento veiculado em sua formação que leve em conta “essa ‘vulnerabilidade’ social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46);

b) *da amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar*, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, que envolvem “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46). Há, assim, na educação da infância, uma interligação profunda entre “educação e cuidados entre função pedagógica e função de cuidados e custódia”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47);

c) *da necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas” com as crianças e os diferentes profissionais das instituições* (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, dirigentes comunitários, voluntários, etc.) e *com as famílias*, integrando “desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48).

Acrescentamos ainda a integração e interação “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos, como centrais da docência na educação infantil como uma profissão que se sustenta na integração do conhecimento e da paixão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48-49).

Destacamos que esses aspectos apontados pela autora sinalizam que a especificidade do docente da Educação Infantil se constitui e deve se desenvolver a partir das necessidades de atenção da criança, aspectos da cultura infantil e suas interações com situações diversas para construção/ampliação de seu conhecimento. Por esse motivo, os cursos de formação de professores (nesse caso o curso de Pedagogia), inclusive nosso campo de pesquisa (Estágio Supervisionado), devem repensar o seu currículo no sentido de também dar ênfase a teorias-práticas que concebam a criança/infância/Educação Infantil como um campo de conhecimento,

discutindo questões, informações, materiais e metodologias fundamentais para a atuação profissional.

Todavia, compreendemos que a Educação Infantil tem características muito particulares, por esse motivo confere ao profissional da Educação Infantil a capacidade da compreensão histórica dos processos de formação humana, da produção teórica e da organização do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento em educação – a escuta e olhar sensível para perceber o que ocorre com as crianças em geral e com cada uma em particular, de modo que compreenda como se dão as diferentes interações da criança com o mundo, com o outro, bem como com os diferentes objetos do conhecimento.

SABERES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os saberes docentes destacados nesse trabalho revelam níveis de aprendizagem da docência do grupo de Estagiários partícipes da pesquisa realizada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil (efetivado no V período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte), os quais demonstram reconhecimento de que as atividades de Estágio podem contribuir com o desenvolvimento de aprendizagem/saberes específicos da docência na Educação Infantil, evidenciando não somente entendimento sobre a criança, mas, sobretudo das especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil a partir da própria dinâmica circunscrita do estágio, regida por um processo vivo repleto de relações/interações/mediações que ocorrem no cotidiano do contexto da Educação Infantil e, que exige dos Estagiários adotarem uma postura não apenas de aprendizes, mas também de organizadores de sua docência de modo a garantir, a um só tempo, a busca por aprimoramentos de suas aprendizagens/saberes e a correspondência em sua prática pedagógica.

As análises e reflexões neste trabalho se ancoram na ideia de que o saber docente resulta da articulação entre diferentes saberes (da formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica), está permeado por diferentes variáveis: sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, entre outros e, não resulta apenas da utilização de conhecimentos teóricos, mas esses conhecimentos são (re)construídos nos movimentos da interface teoria-prática.

Na pesquisa realizada identificarmos quais saberes o Estagiário constrói sobre a docência na Educação Infantil durante essa etapa da sua formação – em seus dizeres eles afirmam que durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi possível:

[...] entender mais claramente sobre dois saberes fundamentais para o docente da Educação Infantil: o cuidar e o educar crianças nesse contexto. E assim em cada etapa do Estágio (observação, planejamento e docência) comecei a perceber como realmente deve se dá esse cuidar e esse educar os quais já não era mais daquela maneira que eu imaginava quando ainda não tinha leituras sobre Educação Infantil e também bem mais aprimorado do que eu compreendia quando discuti na disciplina teórica sobre a Educação Infantil que cursei [...]. Outro saber que construí foi planejar e desenvolver atividades levando em consideração o tempo e o espaço na Educação Infantil, por exemplo, a contação de histórias, a rodinha deve ter uma dinamicidade no tempo. Aprendi a planejar e organizar estes dois tipos de atividades com mais segurança e percebi que conseguia envolver as crianças, eu reconheço que dentro da prática com as crianças essas foram habilidades que eu realmente construí. (MARIANA, 2012, p.06-08, grifos nossos).

[...] perceber em primeiro lugar a importância da organização da rotina – na rotina está toda a vivência da criança naquele ambiente, por isso, pensar o espaço e tempo com as crianças de maneira planejada não é fácil. Planejar a rotina de maneira que sejam respeitadas as necessidades de cuidados e aprendizagem próprias da criança, cada faixa etária requer uma dinâmica diferente, a rotina pode ser rica, alegre e prazerosa, mas para isso precisamos como profissionais da Educação Infantil ter os saberes da teoria sobre a criança e o seu desenvolvimento e eu destaco conhecer as teorias de Piaget sobre o desenvolvimento biológico da criança, sobre Vygotsky a questão da aprendizagem e sua relação com as interações porque isso vai ajudar ao professor a reconhecer a importância dele, das próprias crianças e do ambiente escolar para a formação daquelas crianças. Um dos saberes que desenvolvi também no Estágio foi saber me relacionar, ou seja, interagir com as crianças, a boa interação com as crianças foi essencial. Outro saber que eu destaco ter aprendido no Estágio foi sobre a importância da troca afetiva entre adulto e criança e entre a criança e a criança. Percebi que isso é de suma importância na instituição educativa da Educação Infantil.[...] Eu destaco ainda, como um saber construído no Estágio ter dinamicidade para planejar e vivenciar com as crianças atividades lúdicas que estão diretamente relacionadas ao brincar, durante a docência eu percebi minha criatividade e dinamicidade para realizar atividades que envolvem o brincar, o lúdico.(JULIANA, 2012, p.19-21, grifos nossos).

[...] desenvolver a habilidade de interagir com as crianças sabendo olhar suas particularidades. Um exemplo sobre isso, é que na Educação Infantil tem crianças de berçário, tem crianças maiores e aí o professor deve conhecer todas as especificidades de cada grupo de crianças, saber interagir com elas e saber que tipo de atividades, estratégias, conteúdos devem ser desenvolvido com cada grupo de criança. Outro saber que eu destaco, está voltado para a questão da criatividade, da habilidade de brincar, de ser extrovertido. Por exemplo, trabalhar com a imaginação que envolve a contação de histórias, as brincadeiras requer do professor criatividade, mas também expressão corporal e movimento; então acredito que esse professor deve ser ativo e dinâmico. Nesse estágio eu analiso que eu desenvolvi essas capacidades, eu percebo que esse foi um saber realmente construído por mim na prática do Estágio - saber entrar no mundo da criança. Além de tudo isso, percebi que o docente deve ter princípios morais e éticos e saber trabalhar esses princípios com as crianças na Educação Infantil. Também desenvolvi habilidade para organizar, desenvolver e acompanhar o desenvolvimento da

*criança e de sua aprendizagem na Educação Infantil – isto está relacionado a planejamento.[...]. Por último e um dos mais importantes saberes eu enfatizo a **afetividade** não somente ser afetivo com as crianças, mas reconhecer a importância da afetividade no desenvolvimento das relações do contexto da Educação Infantil, no desenvolvimento da própria criança e de sua aprendizagem. (MARCOS, 2012, p.34-36, grifos nossos).*

*[...] **aprender o que é ser professor de Educação Infantil, saber as especificidades desse profissional.[...]. Saber as especificidades do que é educar, cuidar e brincar; saber os objetivos de cada eixo desse e saber trabalhá-los na prática, também aprendi a planejar para o trabalho na Educação Infantil, ou seja, organizar as situações de aprendizagem dentro do planejamento e dentro da rotina da instituição e ainda saber organizar e desenvolver atividades lúdicas, do imaginário, e da criatividade – o brincar, o contar histórias, construir materiais didáticos foram saberes que fui desenvolvendo em cada fase do Estágio. (PAULO, 2012, p.47-48, grifos nossos).***

Pelas falas dos Estagiários percebemos que eles construíram saberes referente a *saber o conteúdo* quanto às especificidades da criança e seu desenvolvimento, sobre o educar e o cuidar – especificidades da Educação Infantil. Também visualizamos que os Estagiários com suas particularidades desenvolveram saberes inerentes à *prática pedagógica* - nos dizeres dos quatro partícipes aparece o desenvolvimento da habilidade de contar histórias e o desenvolvimento de saberes para planejar e vivenciar atividades que envolvem o brincar e o lúdico. Por unanimidade os Estagiários enfatizam que no Estágio conseguiram desenvolver saberes que estão relacionados à capacidade de planejar, a criatividade para organizar as situações de aprendizagem com as crianças e dinamismo para vivenciá-las. Há ainda, o destaque para a habilidade de planejar e realizar atividades na rodinha (MARIANA, 2012); de organizar a rotina (JULIANA, 2012); de produzir recursos didáticos (MARCOS, 2012; PAULO, 2012).

Outro saber que observamos ter sido construído pelos os Estagiários envolvidos na pesquisa foi *saber interagir* – em seus enunciados eles fazem menção que aprendeu a interagir/relacionar com as crianças e a partir dessa interação organizar melhor as atividades pedagógicas com elas. Pelos dizeres reconhecemos que esse saber expressa a compreensão que os Estagiários têm da criança e de suas interdependências, bem como o entendimento da importância do docente da Educação Infantil perceber as particularidades da criança nesse âmbito educacional.

Pelas enunciações dos Estagiários inferimos que eles construíram aprendizagens que estão intrinsecamente ligadas ao *saber ser* – esse saber envolve uma dimensão tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, está relacionado à construção de pensamentos autônomos e críticos e da formulação de juízo de valor, de modo que seja possível descobrir por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da atuação profissional na Educação Infantil.

A partir das análises realizadas entendemos que os discursos dos Estagiários se constituem amparados em referenciais teóricos estudados e discutidos no âmbito da universidade, os quais em campo de Estágio são colocados em reflexão e significados. Por outro lado, os dizeres dos partícipes da pesquisa sinalizam para compreendermos que as atividades de Estágio podem contribuir com o desenvolvimento de aprendizagem/saberes específicos da docência na Educação Infantil, evidenciando não somente entendimento sobre a criança, mas, sobretudo das especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil a partir da própria dinâmica circunscrita do estágio, regida por um processo vivo repleto de relações/interações/mediações que ocorrem no cotidiano do contexto da Educação Infantil e, que exige dos Estagiários adotarem uma postura não apenas de aprendizes, mas também de organizadores de sua docência de modo a garantir, a um só tempo, a busca por aprimoramentos de suas aprendizagens/saberes e a correspondência em sua prática pedagógica.

Os saberes evidenciados revelam níveis de aprendizagem da docência, nos dão pistas de que o processo formativo de um docente é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências. Evidenciam ainda, que os docentes podem construir conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer de experiências advindas da formação inicial, mas também do exercício da profissão, da convivência com os pares e com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese dos dados construídos a partir dos discursos dos partícipes da pesquisa podemos dizer que os saberes relacionados à docência na Educação Infantil construídos pelos os Estagiários em processo de formação no curso de Pedagogia estão intimamente relacionados à: *saberes próprios aos fundamentos* - quanto às especificidades da criança e seu desenvolvimento, sobre o educar e o cuidar, e especificidades da Educação Infantil; *saberes próprios à ação pedagógica* - inerentes à prática pedagógica; procedimentos didáticos pertinentes às crianças pequenas e suas especificidades simbólicas e lúdicas (habilidade de contar histórias, capacidade de planejar atividades que envolvem o brincar, as situações de aprendizagem com as crianças e dinamismo para vivenciá-las); *saberes próprios às relações interpessoais* – saber interagir/relacionar com as crianças e, a partir dessa interação organizar melhor as atividades pedagógicas com elas; *saberes próprios à assunção profissional* – construção de pensamentos autônomos e críticos e da formulação de juízo de valor, de modo que seja possível descobrir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da atuação

profissional na Educação Infantil, conhecer a realidade de forma a assumir responsabilidade e ser interveniente de forma responsável.

Os achados da investigação nos levam a afirmar que a construção do perfil do docente que atua com crianças pequenas em idade de 0 a 5 anos envolve uma relação dialógica entre os sujeitos, seus contextos formativos, contextos de atuação profissional e suas práticas. Por isso, é premente a necessidade de redefinir papéis, perspectivas e estratégias de formação de professores através da associação entre teoria-prática.

O desafio é que a formação desses profissionais não atenda apenas as exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribua para a intervenção social na construção da cidadania dele próprio e das crianças. Para isso, a sua formação deve contemplar as dimensões - teórica e prática cujos conhecimentos auxiliam na interpretação das múltiplas e complexas situações vivenciadas com crianças no âmbito das instituições educativas, considerando-se as especificidades das crianças que demandam, por sua vez, modos específicos de relações de cuidado e educação; de organização/planejamento dos tempos, espaços e materiais próprios às necessidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantis.

Por conseguinte, uma formação que se caracterize como um processo dialético, essencialmente relacional, mediacional e dialógico, que possibilita a reflexão acerca dos saberes e das práticas do docente da Educação Infantil, tomando-os como ponto de partida para a construção de aprendizagens inerentes a Educação Infantil. Cabe ressaltar, porém, que a formação profissional docente, por excelente que seja, não é garantia de um desempenho perfeito especialmente em situações complexas. Significa dizer que os conhecimentos só terão valor quando o professor sabe mobilizá-los na ação, de nada servem teorias de aprendizagem se estas não ajudam a identificar as especificidades das crianças, e, trabalhar a partir delas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz; CARVALHO, Denise Maria de. Formação inicial do professor de Educação Infantil: O Estágio Supervisionado como contexto. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas: Junqueira&Marin. Editores Livro 2, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.**São Paulo: Pioneira, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.