

# EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LDB/1996: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DANIELA DE O. GUIMARÃES<sup>1</sup>

DEISE ARENHART<sup>2</sup>

NUBIA DE OLIVEIRA SANTOS<sup>3</sup>

---

## Resumo

Este artigo focaliza a formação de professores a partir do que estabelece a LDB/1996. O ponto central da discussão é como garantir, no viés da formação inicial, a compreensão da especificidade da Educação Infantil tendo como mote o enfoque nas crianças e não nos conteúdos. O texto analisa registros de estudantes estagiários(as) de Prática de Ensino da Educação Infantil e das professoras-orientadoras desta disciplina no curso de Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Neste propósito, aponta reflexões, caminhos e desafios a partir de uma experiência de formação inicial de professores na universidade, em que se destaca a discussão da identidade da docência na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação de professores; Práticas pedagógicas.

## *EDUCACIÓN INFANTIL TRAS LDB/1996: FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS*

## Abstract

Este artículo se centra en la formación de profesores a partir de que establece la LDB/1996. El eje de la discusión es como garantizar, en el sesgo de la formación inicial, la comprensión de la especificidad de la Educación Infantil bajo el enfoque en los niños y no en los contenidos. El texto analiza registros de estudiantes practicantes de la Práctica de Enseñanza de la Educación Infantil y de las profesoras orientadoras de esta asignatura en el curso de Pedagogía en una universidad pública de Rio de Janeiro. De esta manera, se apuntan reflexiones, caminos y desafíos a partir

---

1 Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

2 Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

3 Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

de una experiencia de formación inicial de profesores en la universidad, en que se procura discutir la identidad de la docencia en la Educación Infantil.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Formación de profesores; Prácticas pedagógicas.

## *EARLY CHILD EDUCATION AFTER THE LDB/1996: INITIAL TEACHER'S TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICES*

### **Resumen**

The current article focuses on teachers' training based on the LDB/1996. The main discussion point lies on how to assure the correct understanding about early child education specificity at initial teacher's training by focusing on children rather than on contents. The text addresses records of trainees in early child education practices, as well as of professors in charge of this discipline in the Education School of a public university in Rio de Janeiro. Accordingly, the article highlights reflections, pathways and challenges deriving from a specific initial teachers' training experience during college in order to analyze teachers' identity in early child education.

**Keywords:** Early child education; Teachers' training; Pedagogical practices.

---

## **1 Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996) apresenta expressivos avanços no que diz respeito à educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. No contraponto ao atendimento às crianças numa perspectiva assistencialista, preparatória e instrumental, que marca as primeiras iniciativas do início do século XX, a Educação Infantil é instituída como 1ª etapa da Educação Básica, direito das crianças à qualidade nos relacionamentos educacionais e cotidianos.

Neste panorama, desde o final do século XX, um conjunto de conquistas e desafios é constituído no cenário brasileiro no sentido da garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação, tanto no que diz respeito oferta de vagas, como no plano da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Destacamos o incremento da discussão sobre a especificidade pedagógica da ação docente.

Na trilha da discussão do que é particularmente pedagógico na Educação Infantil, destaca-se o importante movimento existente na área, a partir do final dos anos 1990; ou seja, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999). Esse movimento expressa princípios teórico-metodológicos que

assumem como foco um trabalho comprometido com as particularidades das crianças pequenas. Na busca de desviar das práticas escolares características do ensino fundamental, a Pedagogia da Educação Infantil não tem como centro os conteúdos organizados por áreas de conhecimento, mas sim as crianças, seus interesses, culturas, linguagens, compreendidos como provocadores da ação pedagógica do professor.

Vale ressaltar que, no diálogo com Franco (2016), compreendemos a Pedagogia como prática social que indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, assumindo um caráter eminentemente político. A autora argumenta em favor de uma *epistemologia crítico-emancipatória* da Pedagogia que se contrapõe a uma perspectiva instrucional e transmissiva, normativa. Considera a Pedagogia como uma prática atravessada pelo pensamento reflexivo, crítico e dialógico, marcada por uma intencionalidade. Em sintonia, no plano da Educação Infantil, Rocha (2001) afirma que a Pedagogia tem como objeto o ato pedagógico em determinada situação que, neste caso, da educação das crianças de 0 a 6 anos, envolve as relações educacionais e a construção de contextos relacionais a partir das experiências das crianças e com as crianças (espaços, tempos, rotinas, formas de interação com as crianças e entre as crianças). Assume uma função humanizadora, na qual está em jogo a construção de conhecimentos da criança sobre o mundo, mas, sobretudo, sobre si mesma, em processos de constituição de autoria, autonomia e segurança nas relações.

Neste artigo, focalizaremos desafios da formação inicial de professores no curso de Pedagogia, para a atuação na Educação Infantil. A LDB/1996 (BRASIL, 1996) institui a exigência de formação superior nos cursos de Pedagogia para o profissional que trabalha em creches e pré-escolas. Então, como garantir na formação inicial o entrelaçamento entre teoria e prática, a discussão da especificidade da Pedagogia na primeira etapa da Educação Básica, o foco na criança produtora de cultura e também o enfoque nas relações educativas, nos contextos educacionais?

Neste propósito, numa perspectiva micropolítica, abordaremos os desafios e caminhos em uma experiência de formação inicial de professores na universidade, em que se busca discutir a identidade da docência na Educação Infantil. Neste prisma, traremos relatos e reflexões sobre nossa experiência como formadoras de professores no curso de Pedagogia, discutindo experiências concretas dessa modalidade de formação que nos indicam também questões importantes das práticas nas instituições de educação das crianças de 0 a 6 anos.

## **2 A docência na Educação Infantil: a distância entre discursos, legislação e realidades**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 estabelecem que a criança é o centro do planejamento curricular na Educação Infantil. Nesta perspectiva, o currículo deve ter como eixo as interações e a brincadeira. No contraponto, nas práticas, são recorrentes as ações disciplinadoras e uma forte presença da “cultura escolar” (rituais e normas instituídos) de comportamento que obscurecem as expressões e produções de sentidos das crianças (KRAMER, 2009).

Nas práticas na creche, focalizando as relações entre crianças e adultos, evidencia-se a potência dos bebês, na imitação, oferta de objetos, apontar, trocar olhares, dentre outros atos comunicativos. Também observa-se que estas iniciativas de contato das crianças ficam obscurecidas por práticas automatizadas e individualizantes, pelos “trabalhinhos” instrumentais e descontextualizados e pelo cuidado numa perspectiva mecânica (GUIMARÃES, 2011).

Por outro lado, pesquisas que focalizam a identidade docente no campo da Educação Infantil ajudam a compreender o cenário de tensão das práticas, discutindo a precariedade e fragilidade que marcam historicamente a profissão. Nunes (2000) identifica três tipos de atuação com as quais estas profissionais se identificam: faxineira, mãe e professora. Numa investigação realizada ainda nos anos 1990, quando o atendimento às crianças de 0 a 3 anos acontecia tendo como mantenedores os órgãos de assistência, a autora analisa a relação com o doméstico e a desqualificação social que marca o trabalho na creche. Cerisara (2002) destaca que a identidade profissional da educadora de creche constitui-se no feminino, trazendo marcas dos processos de socialização das mulheres. Em nossa sociedade, o feminino tem como eixo o doméstico e a maternagem, características menos valorizadas culturalmente, o que acaba por desdobrar-se numa menor valorização de quem trabalha com as crianças pequenas. O lugar da subordinação e desqualificação marcam o trabalho docente, somando-se a não especificidade do papel do professor.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), a partir do levantamento de resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil (entre 1996 e 2003), destacam que os principais aspectos relacionados à qualidade são as propostas pedagógicas e práticas educativas; condições de funcionamento; relação com as famílias e formação de professores. A formação aparece como vulnerabilidade e demanda, tendo em vista a inespecificidade da profissão, a tendência a assimilar-se às tarefas domésticas ou à escola de ensino fundamental.

A partir destas constatações, é urgente compreender os sentidos que os professores em formação produzem sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista também

refletir sobre elas e alterá-las. Hoje, tendo em vista a exigência da formação docente para o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 6 anos, cabe indagar como as marcas do doméstico, da maternagem ou de modelos transmissivos/instrucionais são rompidos ou ressignificados. Ou, como em um processo de formação reflexivo e crítico, constituem-se novas perspectivas para a intencionalidade da prática pedagógica.

Hoje, interessa-nos investigar a potência da formação no curso de Pedagogia para instigar os professores nas relações com as crianças pequenas e com os contextos educacionais.

Quando falamos em formação para a Educação Infantil nos moldes como se dá atualmente nos cursos de Pedagogia, cabe levar em consideração que, embora tenha sido esse curso que sempre assegurou a formação profissional dos(as) professores(as) para atuarem na Educação Infantil; de fato, acabou sempre formando pedagogos. Com a atual paulatina redução dos cursos de do Magistério, a formação ficou a cargo da Pedagogia o que coloca em xeque a sua identidade na medida em que precisa responder se pretende formar pedagogo ou professor. Nesta perspectiva, é importante considerar que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/2006 estabelecem que a Licenciatura em Pedagogia deve focalizar a docência e a gestão. O artigo 4º explicita que o curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério e o parágrafo único do referido artigo afirma que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Assim, o papel que a Pedagogia exerce atualmente na formação profissional dos professores de Educação Infantil é crucial e motivada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN 9.394/2006 (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs/2009 (BRASIL, 2009) e pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia/2006 (BRASIL, 2006).

Diante disso, cabe-nos indagar: de que forma a Prática de Ensino em Educação Infantil nos cursos de Pedagogia contribui para a entrada desses futuros profissionais na docência com crianças pequenas? Concordamos que é fundamental compreender o estágio como lugar de investigação, observação, convivência e reflexão. Como afirma Gomes (2003, p. 62),

[...] o estágio fundamentado na pesquisa sobre a prática, traz elementos significativos para dimensionar o próprio ensino. Sendo a prática um caleidoscópio a ser enxergado pela estagiária, com olhos curiosos de um investigador que tece elemento por elemento e que busca as ferramentas mais adequadas para configurar o problema investigado e, conseqüentemente, sua solução, esta prática contribui para implicá-la, responsabilizando-a na condição de mestre e aprendiz.

Nós, professoras, orientadoras de prática de ensino na Educação Infantil percebemos a responsabilidade presente nesse processo de formação inicial, na medida em que buscamos formar profissionais que não percam de vista os processos históricos que permeiam a construção da sua identidade como futuros(as) professores(as) de educação Infantil. Gatti (1996) nos ajuda nessa reflexão quando afirma que:

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes (p. 87).

Na esteira do processo de construção da identidade e da busca da profissionalidade docente do professor de crianças pequenas, as ações políticas de formação pautadas na apropriação de uma teoria que se articule à experiência cotidiana vieram atuar como possibilidade de rompimento com as marcas históricas já citadas e que atravessam o reconhecimento dessa identidade. Neste sentido, essas ações buscam contribuir para a superação dos discursos e das imagens que, historicamente, permearam o lugar ocupado por estas profissionais, como a ideia de docência como maternagem ou vocação, com características advindas de uma possível essência feminina de bondade e paciência.

Vale lembrar que a reforma do sistema educacional iniciada em 1988 pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e mais tarde, pela LDB em 1996, universaliza o direito à educação e reconhece, como já foi mencionado anteriormente, a Educação Infantil (BRASIL, 1996) como primeira etapa da Educação Básica. Esse reconhecimento traz consigo, entre outras ações, um novo lugar para as creches e pré-escolas, impondo às prefeituras a sua inclusão no sistema de ensino, retirando-as, por conseguinte, do programa de assistência social e integrando-as ao sistema único de Educação Básica. Também os professores são convocados a desocupar um lugar marcado pelo desprestígio e não reconhecimento para trilhar o caminho da profissionalização.

### **3 A formação inicial para a docência na Educação Infantil na universidade – desafios da Prática de Ensino**

A partir do que estabelece a LDB/1996 (BRASIL, 1996), o lugar das universidades como formadoras para docência na Educação Infantil ganha primazia. Neste caminho, é importante a consideração das discussões sobre Infância e práti-

cas pedagógicas na Educação Infantil em todas as disciplinas e campos teóricos do curso. No entanto, assume relevância a Prática de Ensino, que envolve o estágio e a reflexão sobre experiências docentes e pedagógicas concretas.

Na Prática de Ensino, os estudantes, futuros pedagogos-professores, são convidados a entrar em contato com práticas de outros professores, práticas instituídas, ao mesmo tempo em que experimentam o questionamento de suas próprias visões de criança e da Pedagogia da Educação Infantil. Formar-se professor relaciona-se com refletir sobre práticas vigentes e experimentar a autoria de práticas (o que acontece em momentos de coparticipação e regência nos estágios).

A partir das contribuições de Pimenta e Lima (2011), consideramos o estágio (dentro da Prática de Ensino) como possibilidade de aproximação reflexiva, intencional e envolvida do estudante em relação à realidade na qual atuará. A Prática de Ensino é espaço de fundamentação teórica, produção de conhecimento, diálogo e consideração de possibilidades de intervenção na realidade. De acordo com Schön (1992), considera-se a formação baseada numa *epistemologia da prática*, valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento sobre a docência, sobre metodologias de trabalho. Neste caminho, coloca-se em jogo concepções de infância, papel do professor no cotidiano e formas de organização da prática pedagógica.

O campo de estudos acerca da formação de professores na Educação Infantil aponta que um dos desafios da formação, especialmente em nível universitário, tradicionalmente verbalista e disciplinar, é desviar do tecnicismo (centramento do trabalho nas *técnicas para ensinar*) para atingir uma perspectiva crítica e reflexiva, o que envolve uma aproximação das realidades concretas. (KISHIMOTO, 2002). De modo geral, o processo de formação “coloca o aluno em contato com livros [...], mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino-aprendizagem” (KISHIMOTO, 2002, p. 109).

Esta perspectiva contribui para que possamos considerar os espaços de formação também como espaços de discussão sobre as peculiaridades das práticas e sobre a identidade docente. Ou seja, nas palavras dos professores em formação, a partir da expressão de suas questões, de seus dilemas, de suas perplexidades, emoções e ideias, é possível discutir tensões na construção do *ser professor* e, ao mesmo tempo, discutir especificidades da prática docente.

Neste momento, trataremos alguns elementos para a discussão da identidade da docência (do docente) na Educação Infantil, analisando registros dos estudantes e das professoras-orientadoras da Prática de Ensino em Educação Infantil do

curso de Pedagogia de uma universidade federal do Rio de Janeiro ao longo do ano de 2014 (os registros aconteceram com duas turmas, no primeiro e no segundo semestre de 2014).

Ao longo de um ano de trabalho, reunimos uma documentação sobre o processo formativo nas atas das aulas, planejamento das regências e relatórios finais, produzidos pelos estudantes; também reunimos registros no caderno de campo das orientadoras-professoras da Prática de Ensino. Neste material, buscamos destacar modos de trabalho com as crianças e os debates acerca da docência na Educação Infantil.

Vale destacar que na referida universidade, a Prática de Ensino na Educação Infantil acontece no 7º período do curso de Pedagogia. Antes de cursar esta disciplina e viver a experiência do estágio, os alunos possuem somente uma disciplina obrigatória da Educação Infantil que se dedica a discutir concepções, orientações pedagógicas, e práticas deste campo. Esta disciplina está alocada no 4º período do curso. Além disso, questões que se relacionam com a Educação Infantil são tratadas de modo mais pontual em disciplinas eletivas, como as que focalizam jogos e brincadeiras ou a literatura, por exemplo.

A disciplina Prática de Ensino da Educação Infantil é composta por 180 horas de trabalho que se dividem em 90 horas de experiência de estágio, nas escolas e creches parceiras; 20 horas de atividades culturais e científicas complementares; e 60 horas/aula na universidade, distribuídas em 15 encontros. Nestes encontros, as experiências vividas nos campos de estágio são apresentadas e problematizadas; referendadas por leituras e reflexão sobre textos teóricos que fundamentam as experiências e discussões.

Pimenta e Lima (2011) chamam a atenção para a importância de tomar o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Neste trabalho, caminhamos em sintonia com a proposta de tomar o estágio como pesquisa, espaço de reflexão com futuros professores em formação inicial sobre práticas vigentes nas instituições parceiras da universidade.

A Prática de Ensino em Educação Infantil, além de se colocar como espaço privilegiado na formação inicial também se configura como uma possibilidade de formação continuada dos professores e equipe gestora das unidades parceiras que recebem os(as) estagiários(as). A prática é o ponto de partida para a tematização da docência na Educação Infantil, e seus sentidos são constantemente buscados pelo estagiário(a) que é orientado(a) a estabelecer uma relação dialógica com os professores das turmas que os recebem. Assim, a potência do diálogo é propulsora de mútuos afetos e sentidos.



É importante salientar que, neste trabalho, tanto a concepção de formação (inicial) como a concepção de prática pedagógica com as crianças fundamenta-se numa visão de linguagem como prática social, discursiva, produzindo subjetividade, caminho de construção de sentidos dos sujeitos sobre eles mesmos e sobre o mundo. Na universidade, colocando-se como sujeitos do discurso, os estudantes enunciam compreensões das práticas, organizando-as e reelaborando-as em suas palavras. Esta concepção de linguagem apoia-se principalmente na Filosofia da Linguagem de Bakhtin (1992).

A linguagem compreendida como prática social é propulsora de encontros, além de dar contornos a esses encontros, no caso da formação, dos(as) futuros(as) professores(as) com os(as) formadores e entre si. Na corrente discursiva, em palavras e contrapalavras, produzem-se os sentidos sobre a docência focalizada na criança e nas relações educativas.

Assim, no processo de formação inicial, destaca-se a importância do trabalho sobre as concepções de criança dos(as) alunas(os), futuras(as) professores(as). Percebemos que há um deslocamento de uma visão desqualificada do ser criança como tempo do não saber, para a construção de uma visão da criança como produtora, construtora de sentidos, parceira dos adultos e das outras crianças no cotidiano do trabalho pedagógico. No início do período letivo, de maneira geral, aparece uma relação de desconfiança, impaciência, desqualificação das crianças que vai sendo rompida pela surpresa com as possibilidades delas.

Nos primeiros dias de aula na Prática de Ensino, as anotações de campo revelam que quando falam da expectativa em relação ao estágio, os(as) alunos(as) expõem a dificuldade de conversar com as crianças pequenas e a perplexidade diante da diferença: “*parece que falam outra língua*”. Afirmam que ficam assustados(as) e não possuem *paciência* com as crianças. É comum uma sensação de desconforto diante do confronto com a *diferença*, que a relação com a criança suscita. Num tom de reclamação e crítica, algumas alunas relatam “*as crianças vivem muito na imaginação*”. Outras dizem “*elas querem só o meu colo*”. A perspectiva da criança como produtora de cultura, criadora e a modulação da afetividade que são molas do trabalho pedagógico na Educação Infantil é vista de um ponto de vista negativo no início do trabalho.

Num relato sobre experiências do estágio no início do semestre (2014), uma aluna diz: “*não vi nada que pudesse elogiar... nenhum direcionamento; não vejo um cronômetro para cada coisa acontecer, as coisas vão acontecendo*” (B.). De modo geral, o olhar busca o professor e a diretividade. Outra aluna: “*vi só a parte do cuidado*

*mesmo. Elas só brincavam, trocar fraldas, iam para o pátio, voltavam e só brincavam mesmo. Eu não vi nada de atividade. É difícil pensar no educar, nas atividades” (A.).*

Então, na universidade, propusemos que redirecionasse o olhar, expondo o que as crianças faziam (era significativo, prazeroso, interessante para elas/crianças?). Também, provocamos a turma a pensar sobre como se constitui a infância, os modos de conhecer a si e ao mundo das crianças. A mesma aluna afirma: *“ah, vi muito a imaginação; perguntei o nome de uma menina e ela disse ‘Branca de Neve’. Ela é bem branquinha, devem ter chamado ela assim. Aí veio outra e disse: ‘Não, ela é a Cinderela!’” (A.).* (Diário de campo das aulas/2014). Os processos imaginativos e criadores vão ganhando novo lugar.

No movimento de observar as práticas, a tendência é focalizar o professor; se ele não tem uma postura diretiva “típica”, não é reconhecido um trabalho pedagógico, um modo reflexivo de relação com as crianças. De acordo com Rinaldi (2012), a Pedagogia na Educação Infantil constitui-se como uma pedagogia das relações. Neste sentido, é importante atentar para o que há *entre* os adultos e as crianças, os adultos entre si e as crianças entre si. Essa é uma provocação no estágio, olhar e perceber o que há *entre*. Não julgar, sair do *criticismo* e perceber diferentes formas de intervenção – diretas e indiretas – no contato com as crianças. Ao invés de buscar a *diretividade*, trata-se de compreender a *intencionalidade* pedagógica no contexto educacional.

Outra situação interessante anotada também no diário das aulas/2014:

*a aluna, na aula de Prática de Ensino, conta que, de repente, observa as crianças arrastando as cadeiras da sala para a janela. Imediatamente, tem o impulso de retirá-las, com a certeza de que as crianças vão cair e machucar, mas contém-se porque percebe a professora ajudando as crianças na tarefa de empurrar cadeiras. Ao observar a conversa entre a professora e as crianças, nota que estão falando sobre um peixe que apareceu no pátio naquela manhã; tentam observar se é possível vê-lo também da janela (a professora da turma pergunta: “será que caiu do bico de um pássaro? Como apareceu no jardim da escola?”).*

Num outro prisma, é comum que as crianças sejam identificadas como “*agitadas*”. Parece que este termo traz um sentido negativo para o movimento ativo, curioso e explorador das crianças. A formação é um momento de construir um olhar sobre as crianças como potentes e capazes; e, também, para os professores e suas diversas formas (muitas vezes sutis) de atuar.

Em outra situação, uma aluna e estagiária surpreende-se com a instituição que reconhece na criança o direito de escolha, de saber sobre si mesma. Ela relata que a professora enuncia as ações que vai desenvolver no contato com as crianças;

diz “*posso limpar seu nariz?*”; “*posso colocar o nome no seu desenho?*”; “*vamos agora para o banheiro tomar banho?*”.

Neste contexto, a formação convoca a que os estagiários observem diferentes contornos e ações dos adultos e, sobretudo, convida a que observem as crianças e suas ações. Como fruto desta provocação, percebemos nos relatos e relatórios finais, singelas descrições de processos de apropriação cultural por parte das crianças. Vejamos as palavras de algumas estagiárias:

*o lanche foi suco de limão e fatias de melancia; eu estava sentada na mesa com as crianças; Vitoria (3 anos) me pediu um pedaço de melancia; quando eu entreguei, ela contou que viu o desenho da Monica e a Magali, que adora melancias [...] ela falou que queria mais; ao comer outro pedaço, ficou parada e falou “olha, parece uma cadeira”; de verdade, parecia; continuou a morder e dizia “agora a cadeira ficou mais baixa...” (relatório de I./2013.2).*

*certa vez, enquanto tocava um ritmo de ciranda, comecei a brincar de roda com algumas crianças; depois de interromper a atividade com eles, percebi que uma das meninas repetia o ato de girar, com os braços esticados, como que dando as mãos; logo em seguida, buscou outra criança para rodar com ela; não encontrou resposta positiva e pegou uma das bonecas do chão; ficou um bom tempo brincando de roda com a boneca (relatório de C./2013.2).*

Consideramos que o exercício de ver/escutar as crianças deve ser provocado de maneira intencional na formação de professores na Educação Infantil. Observar como as crianças agem, registrar como iniciam contatos, imitam ou reinventam cenas do cotidiano é fundamental para a aprendizagem de ser professor das crianças pequenas, tendo em vista que a docência na Educação Infantil é marcada pela sutileza, como afirma Tristão (2006).

Os(as) alunos(as) da Prática de Ensino também começam a se incomodar quando os projetos ou atividades não parecem contemplar a participação das crianças. Vejamos:

*no momento inicial do estágio, a escola estava trabalhando com o projeto meios de transporte; depois de algumas semanas, uma das professoras disse para mim: “olha, vamos começar o projeto sobre cores! Já planejamos as atividades...” Um novo projeto estava sendo iniciado, mas não vi manifestação de interesse das crianças sobre o tema [...] parece que o tema foi decidido após uma reunião realizada com os adultos da instituição” (relatório de M./2013.2).*

Em uma das aulas na universidade, houve a proposta dos(as) alunos(as) estagiários(as) construírem em grupos encenações de situações típicas do estágio (momentos de roda de conversa, lanche, leitura de histórias). O objetivo era trazer

à tona práticas com a linguagem, o lugar ativo e interativo das crianças. O primeiro grupo encena uma situação de roda com as crianças.

*A professora chega com um saco surpresa, dizendo que tem uma história sobre animais e pede que as crianças adivinhem quais são os que estão dentro do saco. Elas começam a falar nomes de bichos e a professora incita, perguntando: “o que come?”; “onde mora?”; “é grande ou pequeno?” De repente, diante de uma cobra (de plástico), uma aluna (que personifica uma criança) diz: “minha mãe disse que a minha tia é uma cobra”; a professora da cena dramatizada não sabe o que dizer.*

Em outro grupo, também em uma situação de roda,

*a professora começa a enunciar/comandar: “crianças, perninhas de chinês”; “vamos sentar na roda, em cima do círculo”; “fechem os olhinhos para a oração”; “vamos cantar a musiquinha...”; “meninos para um lado e meninas para o outro”; “você conhecem os meios de transporte? Quais?”; “zizap a boquinha vou fechar”; “bumbum colado no chão”.*

Chama a atenção nas cenas dramatizadas que o tom do discurso do adulto é a ordenação, a informação ou a explicação. Na primeira cena, as perguntas dirigidas às crianças sobre os animais são sempre objetivas, ensejam a descrição (“o que comem?” “qual a cor?”), pouco convidativas à narração. Apesar de anunciar que vai provocar uma história, o possível encadeamento narrativo não é suscitado pela professora. Quando uma criança enuncia algo seu, que pode gerar uma conversa, ou o cotejo com outros pontos de vista, ou trocas de impressão, o diálogo é rompido. Na segunda cena, é gritante o disciplinamento das crianças; elas cumprem ordens todo o tempo e o tema da conversa é definido pela professora. Estas cenas parecem caricaturais, colocam a instituição e o professor em um lugar negativo. Perguntamos: revelam o que as alunas vivenciam no estágio ou suas próprias experiências como alunas que foram? Parece que a tendência é colocar o professor no lugar da falta, do não olhar, da rigidez. Qual a situação social, história e formativa deste profissional-professor?

Estas questões são perseguidas na universidade e extremamente pertinentes, visto que no Rio de Janeiro vivemos um quadro que ainda expressa desajuste à LDB/1996 (BRASIL, 1996) no que diz respeito à exigência de formação para atuar na Educação Infantil. Notemos que somente em 2011 foi realizado o primeiro concurso público para professor de Educação Infantil no município do Rio, sendo que, ainda hoje, esses professores compartilham a docência com os denominados agentes. Os agentes são do quadro efetivo do município e realizaram concurso para atuar diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil, contudo, os respectivos concursos não tiveram como exigência mínima nem mesmo a formação

em magistério, como prevê a LDB/1996<sup>4</sup>. Essas questões de ordem política se exprimem nas práticas pedagógicas e são tematizadas e observadas pelos estagiários.

Outra importante questão que se coloca é a seguinte: se o currículo, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs/2009 (BRASIL, 2009), não é focado nos conteúdos e, portanto, o papel do professor não é trazer os conteúdos ou temas, o que/como trabalhar? Por um lado, destaca-se a aprendizagem de ver as crianças e detectar seus interesses, o que produzem, suas trilhas e apropriações do mundo. Por outro lado, como provocá-las e ampliar o que “já sabem”? Trata-se de pensar no compromisso com a expansão da relação com a cultura. Torna-se importante na Prática de Ensino focalizar a experiência com a Literatura, as Artes Visuais e outras linguagens artísticas, tendo em vista fomentar a formação dos professores e das crianças.

De outro modo, é importante enfocar na docência o ato de organizar contextos, espaços relacionais, tempos de experiência que desviem de uma perspectiva mecanizada, instrucional e automatizada do trabalho pedagógico. Tal como propõe Fortunati (2009), a Pedagogia da Educação Infantil pode ser identificada como uma pedagogia indireta ou Pedagogia de Contexto. A reflexão sobre o espaço como interlocutor das crianças e diferentes possibilidades da gestão do grupo de crianças nas práticas pedagógicas marcam também o trabalho na Prática de Ensino.

Algumas questões sobre os modos de trabalho com o contexto pedagógico aparecem. Por exemplo, são tematizadas as diferentes formas de organizar o que se tem chamado de “trabalho diversificado”. Esta parece ser uma estratégia interessante no movimento de descentralização do trabalho pedagógico, pois nem todas as crianças estão fazendo a mesma atividade ao mesmo tempo. No entanto, as estagiárias percebem contradições e outros modos de centralização por parte dos professores que organizam o rodízio em mesas e não no espaço da sala, que predeterminam qual criança ficará em qual mesa, dentre outros artifícios de controle do grupo.

Noutro prisma, o rodízio de salas também é um ponto discutido. Parece surgir como forma de democratizar a relação com o espaço nas instituições, para promover experiências diversificadas no cotidiano. No entanto, a forma como esta estratégia é vivida produz o risco da fragmentação do trabalho, especialmente, se as mudanças de espaço acontecem somente em função das necessidades dos adultos.

Vejam os relatos dos(as) alunos(as)-estagiários(as):

---

4 Após o programa de formação ProInfantil desenvolvido no Rio de Janeiro, em 2009, atualmente a grande maioria dos agentes auxiliares de creche possui formação em nível de magistério.

*A professora distribui materiais nas mesas para as crianças trabalharem; ela bota uma coisa em cada mesa – massinha, jogos, livros – e ela fica numa outra mesa onde as crianças estão fazendo uns desenhos do Projeto, desenhos sobre falas delas anteriores. A professora diz o que a criança deve desenhar. Depois cobra o desenho. As crianças desenharam o que a professora quer; ela diz: “agora não é sua vez de ir pra essa mesa”; parece uma coisa de reprodução (diário de campo 2014).*

*As crianças não ficam numa sala só, eles rodam a escola; começam o dia na sala de jogos, depois vão para o pátio... e vão mudando, tem a biblioteca; a professora fala que eles podem pegar livro; cada um pegou um livrinho, eles sentaram na janela e ficaram lendo... lendo não... folheando; mas, de repente, tiveram que sair porque outra turma estava na porta (diário de campo 2014).*

O desafio é pensar qual o papel do professor no sentido de fomentar experiências de produção de sentidos com as crianças, em formas de organização do trabalho onde o tempo institucional não atropela o tempo das crianças, dos processos das crianças.

Parece que é difícil sair do lugar da previsão, da valorização mais do produto do que do processo, da padronização. Este é um desafio para o planejamento na Educação Infantil; ou seja, equacionar abertura e fechamentos; focalizar processos e não somente produtos e resultados.

No planejamento das regências os(as) alunos(as) estagiários(as) são convocados(as) a elaborar duas modalidades de intervenção: 1) sequência de atividades e 2) planejamento de contexto. No primeiro tipo, a intenção é desencadear um caminho que mobilize processos de linguagem e criação das crianças. Para tanto, realiza-se uma sequência de atividades, na qual se busca contemplar alguns momentos: uma introdução que instigue as crianças para a proposta, o que temos denominado como situação mobilizadora. Essa geralmente é produzida a partir da apresentação de objetos culturais para apreciação das crianças (livro literário; livro informativo; fotografia; reprodução de obra de arte; música; imagens; etc.). Em seguida, devem provocar desencadeamentos que agucem a produção das crianças (desenho, modelagem, brincadeira, música, dança, etc.) e, por fim, construir oportunidade de socialização das produções. A intenção é aliar a escuta, a atenção aos sentidos das crianças à produção cultural delas. O foco não é o produto, mas os processos ricos de sentido. Os(as) estagiários(as) vivem de modo encarnado o desafio de planejar com abertura. O segundo tipo de regência, o que temos denominado de planejamento de contextos, visa atender alguns princípios fundamentais na formação da docência em Educação Infantil, são eles: a) que o(a) estagiário(a) planeje algum momento da rotina que geralmente tem sido desprovida de intencionalidade no cotidiano, como: a acolhida, os

momentos de alimentação, o banho e o parque; b) que planeje o contexto que constitui o momento, o que passa menos por uma sequência de atividades dirigidas pelo professor e mais pelo planejamento do espaço, do tempo e do grupo; c) que exercite a docência entendendo que seu papel é mais de mediador nas relações, incentivador, apoiado das manifestações das crianças e menos de condutor de atividades; d) que exercite os recursos pedagógicos que constituem a docência na Educação Infantil, como o planejamento, a observação, o registro, a avaliação e o (re)planejamento (WEFFORT, 1996). Para tanto, essa regência é vivida pelo estagiário por três vezes, de modo que ele possa, juntamente com a professora regente da turma e a professora da disciplina, refletir sobre o proposto, o vivido, com vistas a elaborar novas possibilidades.

O desafio é fazer do processo de formação inicial de professores uma oportunidade para tematizar a docência na Educação Infantil, o que se fortalece quando é possível também incluir os professores regentes nos debates. De toda a forma, trata-se de viver processos de formação em que, ao mesmo tempo, se produz reflexão e alterações nas práticas e se documenta as experiências, buscando a qualificação da docência na Educação Infantil e da formação de professores para a Educação Infantil.

#### **4 Considerações finais**

Inspirados no que propõe Franco (2016), compreendemos que as práticas docentes são dimensionadas como práticas pedagógicas na medida em que são atravessadas pela intencionalidade, reflexividade e pelo trabalho coletivo, desviando do improvisado, do isolamento, mas também do tecnicismo e da restrição a um modelo transmissivo e conteudista. Assim, as práticas pedagógicas são mais do que uma *prática didática*, envolvendo organização de espaços e tempos, parcerias, intenções. Mais do que por um planejamento prévio, a prática pedagógica define-se pelo acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos. Para a referida autora, esse processo implica em uma vigilância crítica e em responsabilidade social. Este caminho é especialmente relevante na Pedagogia da Educação Infantil que assume estar centrada nas crianças, nos relacionamentos entre os sujeitos e no contexto relacional. E ainda, coloca-se como desafio na formação de professores.

Ao analisarmos os registros da disciplina Prática de Ensino, percebemos que as principais provocações encontradas situam-se na aprendizagem de ver nas crianças sujeitos relacionais, imaginativos e afetivos, ver *o que podem* e não o que lhes falta; compreender a pedagogia focada na intencionalidade da organização de contextos e processos relacionais, desviando da ênfase nos conteúdos e no disci-

plinamento e controle das expressões das crianças; compreender a prática pedagógica como construção de intenções coletivas, que envolvem observação do fazer cotidiano, registro e avaliação processual e constante.

Enfim, destacamos que o grande desafio na formação de professores da Educação Infantil pós-LDB/1996, nas iniciativas de formação inicial das universidades, é desconstruir e romper com perspectivas da educação pautadas em princípios transmisivos, reprodutivistas, descontextualizados e desumanizados. Trata-se de reconhecer as crianças como sujeitos de direito à expressão, à brincadeira, às relações dialógicas. Trata-se de reconhecer os professores como sujeitos de direito à formação, à palavra, à autonomia, à consideração de suas experiências e ao aprimoramento delas.

## Referências

- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, C. et al. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da Educação Infantil IN: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013. p. 49-65.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal de 1988. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 29 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=-dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=-dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 dez. 2016.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 36, n. 127, p.87-128, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>



CERISARA, A. B. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FORTUNATI, A. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Art-med, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551. set./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

GATTI, B. A. Os professores e suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 98, p. 85-90, ago.1996.

GOMES, M. O. *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”*. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

GUIMARÃES, D. *A relação entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-15.

KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

NUNES, D. *Da roda à creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. 2000. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.16, p. 27-34, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>

\_\_\_\_\_. *A pesquisa em educação infantil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, M. P. de C. e. Proinfantil no Município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de Creches a professores. 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2005.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

WEFFORT, M. F. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

**Submissão em:** 27-09-2016

**Aprovação em:** 03-07-2017