

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.008

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA DO SOCORRO DE RESENDE BORGES

Mestre em Educação pela Universidade Americana – Paraguai, convalidada pela a Universidade de Uberaba. Licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Supervisão Escolar Pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Montenegro. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro. Especialista em Psicologia em Educação pela UEMA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela a FAEPI e Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. E-mail: socorroresende89@gmail.com.

RESUMO

A formação do professor deve estar associada a um conjunto de saberes necessários à sua prática pedagógica. Desse modo, ao docente deve-se facultar a possibilidade de perceber as estratégias cabíveis a serem utilizadas em sala de aula. Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar se a formação do professor da educação infantil propicia os saberes necessários à prática pedagógica. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: verificar quais saberes docentes estão presentes na prática pedagógica do professor e identificar a importância da prática docente como elemento que contribui para a prática pedagógica em sala de aula. Logo, pode-se compreender a prática docente como instrumento, meio de que o professor dispõe para conduzir o aluno a uma aprendizagem significativa. Em relação à metodologia utilizada, vale ressaltar que ela é de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta dos dados deu-se por meio de pesquisa de campo. A técnica de coleta de dados ocorreu mediante aplicação de questionário aberto, entrevista estruturada e observação sistemática. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras. Quanto ao resultado da pesquisa, observou-se que o professor precisa entender que os saberes que colaborarão e contribuirão com o fazer pedagógico devem visar a uma formação qualificada para o trabalho com a criança pequena.

Palavras-chave: Formação de professor da Educação Infantil, Prática pedagógica, Saberes.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é vista como um dos fatores relevantes para a promoção de parâmetros de qualidade adequados na educação, e no que tange à educação da criança menor, no Brasil, essa relevância tem levado muitos estudiosos e profissionais que atuam na área a apontarem que a formação específica do profissional é um dos fatores que contribuem para uma prática docente de qualidade.

A prática atua de modo influente na constituição dos saberes docentes, contribuindo para que o professor realize um trabalho respeitando a criança pequena. Diante da temática proposta, estruturou-se a pergunta central desta investigação, a saber: como a formação do professor da educação infantil tem propiciado os saberes necessários à prática pedagógica?

Nesse sentido, delimitou-se como objetivo geral deste estudo analisar se a formação do professor da educação infantil tem proporcionado os saberes necessários à prática pedagógica. Especificamente, pretende-se: verificar quais saberes docentes estão presentes na prática pedagógica do professor; e identificar a importância da prática docente como elemento que contribui para a prática pedagógica em sala de aula.

A metodologia adotada é a pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Adicionalmente, foram coletados dados por meio de uma entrevista com duas professoras de uma instituição infantil do município de Teresina – PI. Ademais, recorreu-se às ideias e aos conceitos de autores como Tardif (2002), Azevedo (2013), Orgari e Molina (2003), Gomes (2013), entre outros.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

A educação infantil tornou-se parte da educação básica, consistindo na primeira etapa desta. Sua busca primordial cinge-se no desenvolvimento integral da criança, daí porque as avaliações devem manter o caráter de mero acompanhamento, e não de promoção da criança, ainda que para a etapa seguinte, ou seja, para o ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A legislação pertinente refletiu no âmbito dos educadores infantis, ocasionando mudanças em sua formação e, conseqüentemente, em seu modo de ensinar.

A formação desses educadores passou a levar em consideração as necessidades das crianças para que, assim, elas aprendessem de modo mais eficaz. Nessa perspectiva, procurou-se incluir os professores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos escolares, e também se empenhou em valorizar esses importantes profissionais da educação.

A Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por importantes modificações, sendo que em seu texto original, a função da educação infantil consistia em buscar a formação física, psicológica e intelectual das crianças de até seis anos (BRASIL, 1996). Contudo, as Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) trouxeram significativas mudanças à LDB.

A primeira lei tornou obrigatório o ensino a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005). Já o segundo dispositivo legal alterou os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Outrossim, estipulou que a educação deveria durar nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos (BRASIL, 2006). Desse modo, alterou-se sensivelmente a amplitude da educação infantil, que passou a atender a crianças de zero a cinco anos, e não mais de zero a seis anos, ou seja, ampliou-se o ensino fundamental e reduziu-se o ensino infantil.

Tendo isso em vista, reputa-se fundamental que o professor perceba que a criança pequena tem conhecimentos desde o seu primeiro contato com o mundo. Na escola, ela vai somente agregar mais aprendizagens, daí a importância de compreendê-la em suas características próprias e como produto do meio cultural e social no qual está inserida.

A propósito, Braga (2014, p. 144) expõe que, para o professor

[...] responsável e profissional da educação é importante conhecer como é a criança de 3 a 5 anos, e ter a possibilidade de enxergá-la com os parâmetros do século XXI, nos quais a informação chega cada vez mais rápida e a criança por conta das tecnologias e dos meios de comunicação é mais cobrada também.

Entretanto, mesmo com tantos avanços sociais, afetivos, familiares, políticos e educacionais garantidos hodiernamente às crianças, conforme Azevedo (2013, p. 40),

[...] num olhar retrospectivo, a impressão que nos dá é a de que, para a maioria das crianças, a infância volta a ser uma fase bastante reduzida. Há hoje, como na velha sociedade tradicional, uma precocidade na

passagem ao mundo dos adultos, do trabalho, do abandono, da exclusão. Isso, entretanto, não significa uma volta aos sentimentos das antigas sociedades, pois a passagem hoje se faz, para muitas crianças, marcada pela violência, pela agressão e pelo desrespeito às suas necessidades e direitos de cidadã.

Em face dessa realidade, atina-se que a sociedade brasileira ainda não encerrou sua luta em defesa da infância. Isso porque as crianças possuem uma natureza singular que as caracterizam como seres únicos que sentem e pensam de modo particular. E como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que integra certa organização familiar, pertencente a certa sociedade, cultura e momento histórico.

Nessa direção, deve-se sempre buscar estender as conquistas já obtidas e outras mais a todas as crianças, promovendo-se uma verdadeira inclusão social, como se vem tentando fazer ao longo dos séculos.

Logo, o professor precisa estar em constante inovação em sua formação pedagógica e em busca dos saberes docentes que são fundamentais para a sua construção de identidade. Por sinal, Freire (1996) revela a importância desses saberes à prática docente, sendo corroborado por Azevedo (2013, p. 103), ao mencionar que “o professor da educação infantil, diferentemente dos demais professores, trabalha com a educação da infância, e esta é uma especificidade, em relação aos demais professores, que não pode estar ausente dos estudos e discussões da formação dos professores dessa área”.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A educação infantil é convocada a refletir em relação ao cuidar, educar e brincar da criança, respeitando a sua singularidade e, ao mesmo tempo, proporcionando ao professor práticas que integrem os aspectos emocionais, afetivos, físicos, linguísticos, cognitivos e sociais da criança.

Assim sendo, trabalhar na educação infantil exige do profissional não apenas o interesse e a identificação com crianças pequenas, mas alguém qualificado e que utiliza os saberes sobre o desenvolvimento das crianças em seu saber fazer adquirido. Conforme Orgari e Molina (2003, p. 26),

[...] parece-nos importante que não se perca a especificidade da função da educadora nos primeiros anos de vida: função que não é apenas

pedagógica (no sentido escolar), mas que consiste em compartilhar com os pais aspectos de cuidado, criação, atendimento, apoio ao crescimento da criança.

Nesse contexto, o professor de educação infantil deve ser capaz de exercer a autonomia de seu processo formativo, o que pressupõe mudanças e a pesquisa como ação. Adicionalmente, deve-se salientar que o desenvolvimento do professor deve estar articulado a situações de ensino e aprendizagens significativas.

Dessa feita, como aduz Nóvoa (1995), os professores precisam ver-se como produtores de sua profissão. Todavia, sabe-se que não basta mudar profissionalmente: é preciso mudar também a realidade em que eles intervêm.

Como mencionado outrora, não se pode dissociar a formação da produção do saber. Igualmente, não se pode ficar indiferente às nuances no terreno profissional, uma vez que o professor é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. Portanto, o professor precisa estar em constante formação. Na acepção de Gomes (2013, p. 54-55),

[...] na formação de professores para qualquer segmento etário: o empenho, o envolvimento e a relação de confiança estabelecidos com as crianças; a necessária formação ética aliada à responsabilidade social de ser formador e cidadão em um mundo complexo como atual; a capacidade de rever continuamente seu papel na escola e na sociedade, como agente de transmissão e de transformação cultural.

Um ponto fundamental em relação à formação inicial e continuada do professor é que ele deve compreender que a sua formação não precisa ser vista como custo/despesa – como é normalmente concebida por todas as partes envolvidas no processo – mas como um investimento profissional, pessoal, institucional, público, político, social e econômico. Isso posto, trata-se de um investimento, que deve se dar com o envolvimento e a participação de todos, uma vez que os ganhos são estendidos a todos os participantes do processo.

Destaca-se a importância da formação inicial e continuada para Veiga (2001, p. 84):

a formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a

prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre a formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas se complementam como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

A formação do professor na educação infantil tem outro ponto meritório a ser considerado, porquanto, esse educador deve respeitar a infância, captar as características e as necessidades das crianças, no que tange às suas particularidades físicas, emocionais e psíquicas, uma vez que a formação só consegue atingir seus objetivos se for pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática, de modo que proporcione condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional.

Nessa direção, o novo contexto educacional requer estruturas curriculares abertas e flexíveis, em que o professor passa a ser um investigador e abalizador de sua prática docente. Então, para que o docente tenha uma boa formação em serviço, faz-se necessário o comprometimento de toda a equipe, em busca de qualidade.

Por cúmulo, cabe ressaltar a necessidade de as políticas públicas assumirem e investirem na formação continuada em serviço, assegurando programas, cursos e afins para a promoção da qualificação profissional. Aliás, Gatti e Barreto (2009, p. 227) fomentam essa visão, ao enfatizar que

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores.

Seja na formação inicial ou continuada, o professor precisa compreender as necessidades e as diversidades das crianças. Por isso, deve converter-se em uma pessoa que cuida, protege, acolhe e estimula todas as crianças. Esse profissional também deve repensar sua metodologia de trabalho e fazer com que a criatividade permeie toda a sua prática.

Coadunando Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 132), “a professora é um referente, uma interlocutora, uma ajuda no processo do crescimento infantil; comprova isso no transcurso da sua tarefa que desenvolve na escola”. Por sua vez, Oliveira (2011 p. 185) corrobora esse pensamento ao comentar que “em vez de um método único de ensino, baseado em um processo cognitivo que se julga perfeito, homogêneo e irreversível, propomos o encorajamento da familiaridade das crianças com novas situações, a legitimação, para elas, de um espaço de participação amplo e diversificado”.

Por oportuno, vale ressaltar que o professor é protagonista no papel das interações entre o adulto e a criança; e da criança com o mundo. Esse profissional é igualmente responsável por atividades que devem ser desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças.

Deveras, o professor deve estar pronto para aprimorar sua prática docente, o que exige opções éticas e políticas. Para Gomes (2013, p. 25),

[...] não seria, de antemão, um educador infantil - tomando de empréstimo o sentido etimológico sua ação junto à criança, mas, antes, um (a) profissional capaz de reconhecer sua(s) identidade(s) profissional(is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo.

O professor na Educação Infantil precisa ter uma formação específica, essencial para a qualidade de um trabalho pedagógico. Sobreleva-se, por conseguinte, a importância dessa formação, necessária na educação infantil com vistas a suscitar a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico. Gomes (2013, p. 55) reforça essa ideia ao apontar que

reflexão, processo criativo e compartilhado de construção de conhecimentos, mobilização dos saberes da experiência: parecem ser essas as condições básicas a figurar na formação dessas educadoras, de modo que aprendam a reconhecer-se, admitir-se, construir autonomia de pensamento, emancipar-se e protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de educar, de ensinar e de aprender. Além disso, é necessário terem garantido o acesso ao que é considerado elementar em termos de conhecimento para efetivação do ensino, a educação básica.

À vista disso, o princípio básico da formação docente passa pela construção do conhecimento e pela interação com os outros, por meio do estudo da prática

de seu trabalho e da teoria que a fundamenta, uma vez que não existe prática sem teoria, pois todo professor faz teoria e prática.

A definição de uma formação específica para a educação infantil carece de fatos relevantes, além de uma docência de qualidade, no sentido de: aprender a olhar a criança; ampliar o foco da visão; mirar na diversidade, por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças etc. Tais questões não podem estar estagnadas, mas incorporadas tanto na formação quanto na prática docente. De acordo com Ostetto (2012, p. 129),

a necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém, mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças na sua singularidade é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância.

A formação repercute na relevância de o professor compreender a importância da união do educar e do cuidar; do escutar e do diálogo. Todos esses fatores contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento, e ampliam gradativamente o conhecimento de mundo das crianças, contribuindo, inclusive, na construção da autoestima e do autoconceito.

É essencial que o professor seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, privilegiando a convivência, além de que o educador deve ter conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa colaborar de forma significativa sobre ele, já que a criança se encontra em um extenso desenvolvimento de estruturação de sua personalidade.

Concebe-se, portanto, a necessidade de que esse profissional observe e tenha a sensibilidade em relação à criança, acolhendo-a em suas especificidades, garantindo, assim, o conhecimento e a compreensão das necessidades de cada aluno. Silva (2006 p. 92) aponta que

Uma possibilidade de estudo, que consideramos muito importante, refere-se ao processo de formação de professores para trabalhar com as especificidades da educação infantil. Nisto, inclui a formação inicial e a formação continuada. A compreensão das condições de vulnerabilidade

e dependência da criança em relação ao adulto é necessária para uma relação professor-aluno baseada no diálogo.

Em relação à formação o professor da educação infantil, diferentemente dos demais docentes, é possível afirmar que ela trabalha a educação da infância, constituindo uma especificidade em relação aos demais professores. Nesse contexto, o que se espera é que esse profissional, fundamentalmente, seja capaz de fazer a mediação entre as interações das crianças, compreendendo a relevância social do trabalho que desenvolve a partir de um olhar crítico sobre a sua atuação.

Sobre isso, Oliveira-Formosinho (2002, p. 44) ressalta que

[...] o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos outros professores do ensino primário.

Diante do tripé *Educar – Cuidar – Brincar*, a função do professor é de se relacionar afetivamente com a criança, alimentando o pensamento infantil, propondo-lhe questões que ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir suas próprias hipóteses. Em consonância com Oliveira (2011, p. 25),

Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano.

Nesse atual contexto de mudanças significativas pelas quais passou/passa a educação de crianças com até cinco anos, o profissional deve ter uma formação específica para assimilar as necessidades desses sujeitos de forma integral, visando a atendê-los de modo a proporcionar seu crescimento, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nesse ensejo, o professor necessita refletir sobre sua *práxis* pedagógica e fazer com que os conhecimentos que são assimilados e adquiridos no decorrer de sua carreira possam ter significação entre a teoria e a prática, a fim de que esteja embasado nos princípios básicos de desenvolvimento do aprendizado infantil. Para

Imbernón (2011, p. 68), “na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança.”

Com efeito, a prática profissional do docente não deve ser vista apenas como uma simples aplicação de princípios, mas como um espaço de fomentação de saberes e conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional e sua emancipação. Logo, a prática do professor envolve múltiplos saberes que complementarão aqueles que são assimilados na formação profissional.

OS SABERES NECESSÁRIOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os saberes possibilitam ao professor objetivar uma prática pedagógica da experiência a partir do contato real com o espaço da aula. Sendo assim, é necessário proporcionar uma instituição infantil que favoreça à criança tempo para viver a infância, garantindo a ela situações de aprendizagem que provoquem o desejo e a necessidade de aprender.

Em relação aos saberes específicos, podem ser vistos como aqueles que o professor adquire na sala de aula no decorrer de sua formação. Tais devem precisar fazer parte da vivência do professor por meio do estudo, da aprendizagem, da formação continuada e da participação em projetos de pesquisa.

Um ponto importante a ser vislumbrado é que esses saberes existem independentemente de opção política ou ideológica do professor. Por conseguinte, é basilar que esse profissional, em sua formação inicial, assumase como sujeito na produção desses saberes e, principalmente, articule a teoria com a prática, pois uma contribui com a outra, viabilizando a construção de saberes consideráveis para uma prática reflexiva e de qualidade.

Freire (1996) sublinha que ensinar vai além de transferir conhecimento, no sentido de criar possibilidades para a produção e a construção desse conhecimento. Desse modo, a prática docente envolve uma pluralidade de saberes com os quais os docentes se relacionam de vários modos.

Tardif (2002) explica o saber docente como um saber plural, iniciado a partir de uma formação profissional de conhecimentos disciplinares, curriculares e da experiência vivencial de cada docente. Em relação aos saberes profissionais, são aqueles transmitidos pelos cursos de formação de professores.

No entendimento de Tardif (2002, p. 36), “o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação [...]”, as quais procuram produzir o conhecimento e incorporá-los à formação científica e intelectual dos professores, bem como à sua prática docente, estabelecendo-se de maneira concreta durante a formação inicial ou contínua desses profissionais.

Por sua vez, os saberes disciplinares são os saberes sociais que as instituições universitárias optam por incluir na prática docente em forma de disciplinas pedagógicas que são integradas por meio da formação inicial e continuada. Vale ressaltar que o professor precisa ser consciente da disciplina que se propõe a ministrar aos alunos, uma vez que é incabível que conduza uma atividade planejada em sala de aula sem domínio de conteúdo.

Tardif (2002) expõe que os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que possibilitam à instituição escolar a distribuição e apresentação dos saberes sociais que são expostos em forma de programa escolar. Cabe, portanto, ao professor, no decorrer de sua profissão, apropriar-se desses saberes e aplicá-los em sua prática pedagógica.

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles que o professor obtém no âmbito da prática docente. A propósito, Tardif (2002) estuda o saber da experiência na perspectiva da ação docente como um saber que provém da prática e a ela se integra. Com isso, o professor interpreta, compreende e orienta a sua prática docente e sua profissão em todos os aspectos, construindo uma cultura docente com vistas a desenvolver sua prática.

Os saberes docentes do professor da educação infantil evidenciam a importância da necessidade do trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver práticas que englobem o educar, cuidar e o brincar. Nessa perspectiva, esse profissional precisa de saberes que possam ser articulados com a sua prática, respeitando a fase de desenvolvimento e a livre-expressão das crianças, tal como as linguagens oral e escrita, corporal, matemática, artística, musical, temporal e espacial. Desse modo, para que haja uma prática de aprendizagem significativa, o docente necessita oferecer condições às crianças para que elas desenvolvam suas inúmeras criatividade e capacidades intelectuais de forma livre.

É fundamental para o docente que atua na educação infantil estar informado do desenvolvimento motor, físico, afetivo e intelectual das crianças, como também das metodologias capazes de auxiliar no aprimoramento do processo

ensino-aprendizagem, de maneira a atender às suas necessidades em todos os níveis de aprendizagem.

Azevedo (2013, p. 15) enfatiza que “[...] hoje se exige formação profissional adequada para lidar com as crianças”. Por isso, esse profissional, em sua prática pedagógica, tem de ser polivalente e responsável pelo desenvolvimento da criança, necessitando, portanto, de conhecimento e embasamento específico a respeito dessa criança.

É por meio da prática pedagógica que o educador da educação infantil participa de situações únicas, relacionadas ao exercício de sua profissão, porquanto essa prática é o fio condutor que contempla o fazer diário das instituições de educação infantil. Para Barbosa (2009, p. 100-101), “é também através do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade. Para se conhecerem e estabelecerem uma relação estável e contínua, é preciso o tempo de estar juntos”.

Por cúmulo, o professor, na formação de habilidades para a construção teórica e prática na educação infantil, carece de conhecimentos específicos em relação a uma aprendizagem embasada em uma teoria fundamentada, tendo em vista a construção de uma proposta de educação inovadora, dinâmica, criativa e consciente.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada buscou fornecer os instrumentos necessários para a realização de uma análise metodológica de natureza qualitativa. A pesquisa delimitada para o problema investigado foi uma pesquisa descritiva e exploratória. De acordo com Lakatos e Marconi (2009), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública no ano de 2019, com duas professoras que trabalham em turmas do segundo período. Conforme os objetivos específicos arrolados, realizou-se o seguinte itinerário: aplicação do roteiro de identificação dos sujeitos, por meio de questionário; seguido da observação em sala de aula; e, por fim, realização de entrevistas.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Quanto à pergunta *A formação específica atende às suas expectativas em relação à prática docente?*, a investigação apontou que a professora A ficou satisfeita com a formação recebida, complementada com a formação dada no centro de formação pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), tendo dificuldade em participar de outros cursos devido à questão financeira e ao tempo. Já a professora B disse que a sua formação específica foi fundamental em seu processo de desenvolvimento profissional, auxiliando a sua prática em sala de aula e complementando sua formação tanto no curso de formação oferecido de quinze em quinze dias pela SEMEC, como em cursos oferecidos na rede particular.

Atina-se, pois, que o professor precisa estar em constante formação, incorporando conhecimentos específicos voltado às especificidades e necessidades das crianças. Nessa direção, Lopes (2009, p. 165) assim se manifesta:

[...] torna-se imprescindível perceber o professor como autor de sua prática, sujeito reflexivo em constante pesquisa e transformação de sua ação. A reflexão não se dá no vazio, mas é pautada em saberes que o professor possui ou precisa construir para poder atuar de maneira mais adequada, tendo em vista a aprendizagem.

No tocante à organização da prática docente, a professora A afirmou que organiza a sua prática docente de acordo com agenda semanal e os temas geradores que recebe da SEMEC, e junto com a coordenação da escola, busca pôr em prática. Porém, procura respeitar as especificidades das crianças. Quanto à professora B, respondeu que existe o encontro com a coordenação para discutir os temas geradores e agenda proposta pela SEMEC, no entanto, sente-se à vontade em fazer as mudanças necessárias de acordo com as características das crianças.

Constatou-se que as respostas das professoras são parecidas, denotando que há um comprometimento na organização da prática pedagógica para obter um trabalho eficiente. Percebe-se, portanto, uma intencionalidade político-pedagógica em proporcionar às professoras, no processo de formação continuada, estudos que contribuam para a organização de uma prática de qualidade.

Para Lopes (2009, p. 165), a ação da prática "é mediada por teorias, concepções e conhecimentos que fornecem subsídios à prática, fundamentando-a e orientando-a a respeito de que direções tomar".

Quanto ao questionamento *Quais são as atividades que realizam em sala de aula para desenvolver uma prática eficiente?*, a professora A informou que trabalha com materiais diversificados, leituras de fichas, poesia, poema, parlenda, entre outros, e procura seguir a rotina preestabelecida pela SEMEC. Por sua vez, a professora B trabalha com atividades que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e, na medida do possível, segue a rotina preestabelecida.

Notou-se que as professoras trabalham com a rotina preestabelecida, mas na medida do possível, buscam quebrar a rotina, pois também utilizaram várias estratégias visando a construir um ambiente educativo que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa. Sendo assim, infere-se que a prática do professor deve estar atenta às especificidades das crianças. Nesse sentido, Medel (2012, p. 11) ressaltou que

é importante que as crianças possam desenvolver-se com segurança e confiança dentro da sala; por este motivo deve-se cuidar para que tanto o equipamento material e os recursos que estiverem à disposição do grupo estejam de acordo com suas características de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao questionamento *Qual a concepção de educação infantil?*, a professora A afirmou que a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, oferecendo condições para as aprendizagens. Já a professora B comentou que a educação infantil é uma modalidade que proporciona um ambiente de aprendizagem e que nesse ambiente as crianças se socializam e desenvolvem sua autonomia.

De fato, para desempenhar um trabalho que proporcione uma educação para as crianças pequenas, é preciso que o professor conheça profundamente o papel da educação infantil, considerando as diferenças culturais, as características e, principalmente, respeitando o ritmo dessa clientela.

Foi observado em *lócus* que as falas das participantes estão condizentes, pois compreendem a educação infantil como uma etapa primordial na vida das crianças. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 20 *apud* KRAMER, 2005, p. 134),

a consideração das crianças como atores sociais de plano direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica

por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isso é, em culturas.

Quando questionadas *Quais os saberes docentes que despontam na sua prática pedagógica da Educação Infantil?* tanto a professora A quanto a B responderam que o docente necessita ser pesquisador, crítico, reflexivo e dinâmico. Logo, não bastam os saberes específicos das áreas do conhecimento, também é fundamental os saberes construídos a partir de reflexão de práticas adquiridas durante a trajetória profissional.

Por conseguinte, o professor tem um papel inescusável, que é de compreender e considerar as particularidades da educação infantil, suas concepções e práticas. Sobre essa questão, Braga (2014, p. 163) frisa que

é importante que o professor/professor tenha conhecimento de si como ensinante e mantenha um diálogo próximo consigo e com o outro, no caso criança dentro de sala de aula, para acompanhar seu desenvolvimento e avaliar sua prática pedagógica com a intenção de modificar o que pode ser melhorado e permanecer com os aspectos positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes necessários à prática docente constituem uma formação complexa por parte do educador, e envolvem um conjunto de aspectos para a sua formação e o exercício de seu mister, mediante os quais poderá alcançar uma compreensão sobre o desafio imposto em seu percurso profissional.

Assim, deve comprometer-se com o exercício de uma prática docente eficiente, atenta às demandas dos alunos, exigindo, sem sombra de dúvidas, uma qualificação específica para ensinar. Portanto, a essa formação faz-se necessário incorporar os saberes pedagógicos, científicos e educacionais.

Outro ponto significativo é que a prática pedagógica desse profissional na educação infantil precisa estar em formação constante, pois assim poderá avaliar sua prática docente e buscar elementos capazes de contribuir para a sua autonomia e seu autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **Educação infantil: práticas pedagógicas e estratégias metacognitivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023.

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

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasse e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construído suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, Aláides Pereira. **Diálogo e qualidade na educação infantil**: um estudo de relação na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 75-98.