

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTOS E CONTRADIÇÕES

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Carmem Virgínia Moraes da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

carmem.virginia@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de compreender o cenário das práticas pedagógicas que são vivenciadas na Educação Infantil. Para tanto foi feita uma discussão sobre os trabalhos publicados nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos artigos publicados pela Scientific Electronic Library Online (SciELO) que discutem a prática pedagógica, em consonância com as novas DCNEI, Resolução nº 05, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 17 de dezembro de 2009. Foram analisados sete trabalhos encontrados no banco da Capes e nenhum trabalho foi encontrado no SciELO. Os estudos sublinham o quanto as práticas pedagógicas das professoras de EI estão carregadas de conhecimentos muitas vezes contraditórios a respeito da EI.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica.

Introdução

O estudo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI), visto como um processo construído historicamente a partir das concepções que tínhamos dos sujeitos da aprendizagem é o alicerce deste estudo que tem como objetivo compreender o cenário das práticas pedagógicas que são vivenciadas na educação das crianças. Para tanto, toma-se como fundamentação teórica autores como: Vigotski (2007; 2009); Barbosa (2006); Angotti (2010); Assis (2010), Costa (2010), Oliveira et al. (2012); Portilho e Tosatto (2014); Chaves (2015), e os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Resolução nº 05, tendo como foco investigar de que modo são efetuadas as práticas pedagógicas em instituições de EI.

As DCNEI (BRASIL, 2009) constituem um documento de caráter mandatório que regulamenta as ações desenvolvidas nas instituições, com o intuito de promover práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento das crianças de forma integral. Nessa perspectiva, propomos uma discussão sobre os trabalhos que foram publicados nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos

artigos publicados pela Scientific Electronic Library Online (SciELO), que versam sobre as práticas pedagógicas na EI, entendendo como essas vêm sendo realizadas e se atendem aos princípios das diretrizes que prezam pelo direito das crianças a uma educação de qualidade.

Nas diretrizes são contempladas temáticas como: a concepção de EI, princípios, propostas pedagógicas, organização do espaço, tempo e materiais, prática pedagógica, bem como a avaliação e a articulação com o ensino fundamental (BRASIL, 2009). Todos esses aspectos são cuidadosamente tratados no documento, mas nos deteremos no aspecto do qual trata o escopo dessa discussão: a prática pedagógica na EI.

Através de estudos como os de Angotti (2010), Costa (2010) e Assis (2010) sobre cuidar e educar na prática pedagógica das profissionais¹ que atuam com as crianças, percebemos que o cenário atual nas instituições de EI tem se revelado dicotômico, uma vez que as professoras possuem os conhecimentos adquiridos no decorrer de suas formações, mas suas práticas são permeadas de ações descontextualizadas, demonstrando um aspecto bastante contraditório entre o processo de formação e as ações das professoras.

Dessa forma, para compreender a construção desses conhecimentos e as possíveis contradições entre a teoria e a prática das professoras de EI, nos debruçamos sobre pesquisas que discutem as práticas pedagógicas das professoras de EI efetivadas no interior das instituições. Inicialmente, traçamos um breve histórico de como foram construídas as concepções de EI no Brasil, para compreender como as práticas pedagógicas das professoras foram se cristalizando de forma a se tornarem tantas vezes contraditórias.

A educação das crianças brasileiras foi historicamente construída por muitas concepções relacionadas à criança e infância, que durante anos carregou consigo um estigma de assistencialismo. Essa concepção foi também responsável pela forma como a EI foi/está sendo tratada por muitas profissionais que, impregnadas da ideia de que as crianças eram seres incapazes, necessitavam apenas de proteção e cuidados.

A priori, o papel que os adultos desempenhavam junto às crianças era marcado pelos cuidados familiares ou de um preceptor quando se tratava de uma família abastada. Esse papel de cuidar das crianças era atribuído às mulheres, uma vez que elas tinham mais experiência no trato com a criança. No entanto, a partir do momento que as mulheres passaram a contribuir com o

¹ Neste texto, os termos: profissional, professor e monitor serão tratados no feminino, considerando que a atuação na educação infantil é constituída na sua maioria de mulheres.

orçamento familiar, a educação das crianças precisou ser reorganizada. Nesse contexto, Kuhlmann Jr. (2010) e Oliveira (2011) afirmam que na realidade brasileira a EI está intrinsecamente ligada à expansão do trabalho feminino nas fábricas e indústrias, uma vez que as trabalhadoras precisavam de um lugar seguro para deixar as crianças pequenas.

Nessa nova conjuntura, a criança deixava a educação doméstica, mas não encontrava um lugar propício para a sua educação. Podemos dizer que não existia uma educação formal que agregasse os cuidados e a educação para as crianças, sendo elas, portanto, colocadas em abrigos, que mais tarde foram denominados de creches.

Essas adaptações no atendimento às crianças foram importantes naquele contexto, no entanto, não havia ainda uma preocupação com o sentido dessas creches para as crianças que não fosse ficar em um lugar seguro enquanto as mães trabalhassem. A esse respeito, Oliveira (2011) e Farias (2005) ressaltam que as crianças que permaneciam na creche recebiam apenas assistência das cuidadoras.

Dessa forma, após esse momento histórico e marcante para a EI e com as lutas dos movimentos sociais articulados pela aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e mais tarde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que integrou a EI ao sistema de ensino, antes pertencente às Secretárias de Assistência Social, foi possível perceber um grande avanço rumo à sistematização dessa etapa da educação básica.

Em termos de legislação, esses marcos foram importantes para as crianças pequenas que deveriam fazer uso desse serviço, mas era preciso esclarecer ainda de que educação se tratava. Nesse sentido, as DCNEI estabelecem na Resolução nº 05, no art. 5º, a definição de EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Com essa proposta, a EI perde o caráter de ensino doméstico, passando a ser regulamentada e estruturada para atender às crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, como já estava previsto na LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Contudo, esse movimento de reestruturação da EI desencadeia uma preocupação com a forma que as professoras

deveriam atuar junto às crianças. Assim, a sociedade começa então a perceber que na educação das crianças existem especificidades de cuidar e educar que necessitam de profissionais qualificados capazes de compreender a indissociação dessas ações.

Nesse contexto, tornava-se necessário um profissional que estivesse apto a desenvolver suas funções de forma condizente com o novo formato da educação das crianças, que prima pela valorização de suas especificidades, percebendo, sobretudo, que cuidar e educar devem fazer parte de uma mesma ação: cuidar/educando e educar/cuidando.

Assim, Angotti (2010, p. 19) também afirma que “[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança [...]”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas das professoras de EI precisam condizer com as teorias que embasaram seus cursos de formação e não serem suplantadas pelos resquícios de um histórico desolador da educação das crianças, revelando um cenário de permanentes contradições, especialmente pela distância entre teoria e prática.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil

Desse modo, na busca por compreender como as discussões sobre as práticas pedagógicas das professoras de EI vêm ganhando força no meio acadêmico, realizamos um levantamento de dados nos bancos de teses e dissertações da Capes e nos artigos publicados pela SciELO. Como recorte optamos por analisar as publicações que estivessem em consonância com as novas DCNEI, Resolução nº 05, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 17 de dezembro de 2009.

Escolhemos a aprovação das diretrizes como marco teórico, pois estas foram elaboradas com intensas discussões entre os conselhos nacionais, estaduais e municipais, bem como em parceria com as universidades, secretarias, representantes de entidades e associações, que de forma singular contribuíram para a constituição desse importante documento.

A princípio, realizamos a pesquisa no Banco de teses da Capes², utilizando como descritores os termos “educação infantil” e “prática pedagógica”, sem nenhuma especificação a respeito da delimitação, apenas usando os descritores, e obtenho um resultado de 1.183 registros. Contudo, interessava saber se esses termos apareciam nos títulos, palavras-chave e/ou nos resumos, e com esse fim redimensionamos a pesquisa e o número foi reduzido para 39 registros.

² O Banco de Teses da Capes disponibiliza trabalhos até o ano de 2012.

Ampliando os descritores para o termo “infância”, já que na EI é o momento em que a criança está vivendo, à mercê das práticas pedagógicas das professoras, obtemos os resultados expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de registros encontrados no Banco de teses da Capes

DESCRITORES	CAMPOS	REGISTROS
Educação infantil + prática pedagógica	Todos	1.183
Educação infantil + prática pedagógica	Resumos	39
Infância + prática pedagógica	Resumos	23
Infância + educação infantil + prática pedagógica	Resumos	11

Fonte: Banco de teses da Capes.

Quando utilizamos os descritores infância e prática pedagógica, apareceram 23 registros; destes, nove textos não estavam incluídos nos 39 encontrados com os descritores educação infantil + prática pedagógica. No entanto, após análise dos resumos destes nove textos, constatamos que tratavam de crianças do ensino fundamental.

Dos 39 trabalhos encontrados (Educação infantil + prática pedagógica), 18 foram publicados no ano de 2011 e 21, no de 2012. Em 2011, três foram teses e 15, dissertações; já em 2012, três teses e 18 dissertações. Observamos que no portal da Capes houve um lapso temporal em relação à disponibilização dos estudos sobre a temática no ano de 2010. Cabe ressaltar, contudo, que os concluídos, em nível de mestrado, nos anos de 2013 e 2014, não foram publicados até outubro de 2015, quando o levantamento de dados foi realizado, inviabilizando uma maior abrangência da pesquisa.

A partir desse levantamento, iniciamos a análise dos trabalhos publicados nos anos que inter cruzam o marco teórico escolhido e realizamos a leitura, com o objetivo de conhecer as publicações referentes às práticas pedagógicas dos professores da EI, bem como identificar as contribuições dessas pesquisas para a educação das crianças. Identificamos 12 que se aproximavam do foco: as práticas pedagógicas na EI. Desses 12, seis dissertações foram publicadas em 2011 e seis trabalhos em 2012, sendo uma tese e cinco dissertações.

Com a análise dos resumos desses 12 trabalhos, percebemos que cinco não atendiam diretamente ao objetivo, pois versavam sobre temas variados, tais como: Formação continuada; Inclusão; Imprensa pedagógica; consciência fonológica. Três pesquisas, dentre as 7 encontradas, apresentaram aspectos que, em alguma medida, se alinhavam ao objetivo proposto. Esses trabalhos são duas dissertações com defesa no ano de 2011 e uma tese defendida em 2012, as quais estão relacionados no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da Capes

ANO	AUTORA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2011	Renata dos Santos Nantes	A concepção de infância na prática do educador da infância: uma leitura fenomenológica	UFC
2011	Daiana Camargo	Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica	UEPG
2012	Cláudia Celeste Lima Menezes	Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna-Ba	UFBA

Fonte: Portal da Capes.

Nantes (2011) fundamentou seu estudo na perspectiva fenomenológica, tanto teórico como metodologicamente, a partir de estudos da infância. Realizou discussões pautadas nos depoimentos das professoras, as quais, segundo a autora, revelaram aspectos importantes a respeito das formas diversas e contraditórias de conceber a infância e a criança. Para a autora, essa concepção está atrelada à própria história de vida pessoal das mesmas, no âmbito de suas relações sociais.

A pesquisa de Camargo (2011) destaca as implicações da concepção de criança, infância e EI na prática pedagógica do educador da infância, no que se refere ao brincar corporal. Como fundamentação teórica, baseou-se nos estudos de Moyles (2002; 2006) e Foucault (1979; 2007), analisando os dados na perspectiva de Bardin (1997) e na triangulação com Triviños (2008).

A análise dos dados de Camargo (2011) indica que os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) oferecem espaço físico adequado para que as atividades sejam desenvolvidas, porém é utilizado com restrições, atendendo a uma necessidade do adulto, uma vez que as crianças são proibidas de correr, fazer barulho, enfim, de explorar o espaço que lhes é oferecido. Nesse sentido, destaco que os espaços das instituições de EI são pensados em uma perspectiva adultocêntrica. Camargo (2011) observou que as professoras têm um conhecimento básico a respeito da EI, no entanto, em relação ao corpo e ao brincar esses temas são pouco abordados nos cursos de formações dessas professoras. Segundo a autora, quando o brincar está presente em suas práticas pedagógicas, apresenta a característica de somente preencher o tempo livre ou com viés apenas pedagógico.

Chama a atenção também a tese de Menezes (2012) pela necessidade que a autora apresenta de compreender a interseção entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica de EI, sinalizando que existe uma desarticulação entre as políticas públicas, a gestão e as práticas pedagógicas na EI, apesar de os professores conhecerem a importância das

leis. A autora argumenta que não basta apenas o conhecimento teórico, é preciso que as ações sejam evidenciadas em uma prática pedagógica de qualidade.

Menezes (2012) fundamentou sua pesquisa na abordagem fenomenológica e no método etnográfico, bem como no estudo de caso. Empregou como instrumentos a observação sistemática, entrevista semiestruturada e grupo focal. A autora assevera que, apesar dos avanços em relação às políticas públicas de EI na cidade de Itabuna, na prática essas ações ainda não tinham sido efetivadas. Demonstrou, assim, a necessidade de maior investimento financeiro, administrativo e pedagógico na EI com vistas a consolidar as políticas públicas e gestões democráticas que, conseqüentemente, possam influenciar a qualidade das práticas pedagógicas.

Nas pesquisas de Nantes (2011), Menezes (2012) e Camargo (2011), observamos que esse contexto de contradições envolve a relação entre pensar e agir das professoras e tem marcado sobremaneira o desenvolvimento das práticas pedagógicas na EI. Esse aspecto deixa evidente uma situação recorrente na EI.

Analisaremos, a seguir, de forma mais detalhada, os trabalhos que dialogam com a abordagem sócio-histórica, relacionados no Quadro 3:

Quadro 3 – Dissertações publicadas no Banco de Teses da Capes

ANO	AUTORA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2011	Dorcas Tussi	O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano na educação infantil	UFSC
2012	Carla Cristina Tosatto	A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas.	PUC-PA
2012	Luciene Santos da Silva	A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche.	UNB
2012	Rosimeire Dias de Camargo	Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil	UNEMAT

Fonte: Banco de Teses da Capes

A busca com os mesmos descritores no banco da SciELO-Brasil, a partir de 2009, marco teórico, não obteve registros. Resultados que indicam a falta de investimentos e/ou dificuldade no processo de divulgação dos resultados das pesquisas na área especificamente no que diz respeito à prática pedagógica, assunto de relevante importância para a educação das crianças. Acredito que a inexistência de publicações pode favorecer a percepção de que a análise da prática pedagógica da educação das crianças brasileiras não parece ser um estudo relevante, ou que existem outras questões que se sobrepõem no momento, ou que a análise desta prática ainda precisa ser mais

questionada. São apenas pressuposições que demandam mais reflexões, tendo em vista que a EI ainda está em processo de consolidação como primeira etapa da educação básica.

Discutiremos as dissertações acima relacionadas em consonância com temas: compreensão do conhecimento sobre infância, criança e EI e sua influência nas ações que são realizadas nas práticas pedagógicas das professoras. Faremos a discussão das três primeiras pesquisas juntas por tratarem de um enfoque mais voltado para a prática, por fim a dissertação de Camargo (2012) que faz uma reflexão sobre a formação de professores de EI.

A pesquisa de Tussi (2011) objetivou analisar as relações entre espaço e currículo na EI, dialogando com as DCNEI (BRASIL, 2009) e a RCNEI (BRASIL, 2006) e confrontando com as práticas pedagógicas dos profissionais de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Semelhante aos estudos de Tussi (2011), a pesquisa de Tosatto (2012) dialoga com autores da sociologia, história, psicologia e pedagogia da infância a fim de conhecer os significados da concepção de criança e infância das professoras de EI e analisar a relação desta com a prática pedagógica. Compondo essa linha de pensamento, Silva (2012) analisa a prática pedagógica da d'ade professora-monitora que trabalha em uma creche de Barreiras-BA, com o intuito de compreender a relação destas entre si e com as crianças na mediação das atividades.

Como sujeitos da pesquisa, as autoras Tussi (2011) e Tosatto (2012) contaram com a participação dos profissionais da EI, a equipe gestora e demais funcionários das instituições. Nesse ínterim, para abarcar essa gama de sujeitos, as autoras utilizaram como instrumentos metodológicos observações do ambiente educativo, diário de campo (protocolo e fichas de observações), entrevistas semiestruturadas, momentos de formação (ou encontros reflexivos) e registro digital. Vale ressaltar que Tussi (2011) caracterizou sua pesquisa como participante. Silva (2012) valeu-se das observações da prática pedagógica de uma turma do Maternal I (crianças com 2 anos) e entrevistas com duas professoras e monitoras da mesma turma, as quais foram organizados por episódios temáticos.

Após analisados os dados produzidos durante as pesquisas, as autoras categorizaram-nos, destacando-os de acordo com seus objetivos. Tussi (2011) apresentou a concepção de criança, infância e EI, previstas nas políticas de EI, em contraponto com as ressaltadas pelos profissionais do CMEI; analisou o processo de implementação das DCNEI (BRASIL, 2009) na prática pedagógica dos profissionais do CEIM, quando observou, sobretudo, como o currículo precisa ser influenciado pelas diretrizes no processo educativo das crianças; por fim, discutiu a organização

dos espaços físicos enquanto local propício a várias interfases do conhecimento. Tosatto (2012) apontou unidades de significações dos seus dados, como: a criança como ser naturalmente bom; a criança como ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como ser que aprende; e a criança como ser que se desenvolve. Silva (2012) analisou seus dados a partir de dois aspectos dos episódios temáticos: as interações entre professora e monitora na prática pedagógica da creche como indicador de qualidade no trabalho com as crianças; bem como as interações sociais e a constituição da mediação pedagógica a partir das concepções e práticas da díade professora-monitora.

Diante dessas categorias e das teias de significados ou dos episódios temáticos destacados pelas autoras, percebemos que para elas o que prevalece nas instituições de EI é uma visão equivocada de criança, infância e EI. Como afirma Tosatto (2012), a ideia de criança idealizada, mitificada, naturalizada e homogênea ainda se faz muito presente na compreensão das professoras.

Quando se refere à prática pedagógica dos profissionais do CEIM, Tussi (2011) destaca que algumas profissionais organizam as crianças de forma que inviabiliza o aprendizado e trabalham com uma visão escolarizante da EI, como se procede no ensino fundamental, contrariando o que as DCNEI apontam no art.11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Destarte, para além da sistematização da EI, é preciso compreender que essa nova etapa não resulta na transformação das crianças em alunos. Como afirmam Portilho e Tosatto (2014, p. 743), “A criança, ao ser institucionalizada, passa a pertencer a uma nova categoria – de aluno – e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova condição”. Para as autoras, essa atitude equivocada que muitas escolas têm em relação ao momento no qual a criança é introduzida na educação formal gera uma tensa relação que, conseqüentemente, trará prejuízos para a educação da criança.

O objetivo da educação da criança nas creches e pré-escolas não deve ser aprisioná-las nas salas com atividades maçantes de leitura e escrita. As instituições de EI devem ser o lugar de construir conhecimentos e no qual as crianças deveriam ser as autoras e atrizes das ações que

serão desenvolvidas. As instituições precisam enxergar as crianças como produtoras de suas próprias culturas e não apenas como aprendizes (PORTILHO; TOSATTO, 2014).

Também em relação a essa temática, Tussi (2011) argumenta que as práticas escolarizantes dos profissionais do CEIM desconsideram as especificidades das crianças que estão na EI, pois as atividades são centralizadas no professor. Para Tosatto (2012, p. 215), “A centralidade da professora subtrai as crianças de seu protagonismo, reservando a elas um lugar mais passivo, que ativo; mais de reprodução que de produção e, portanto, de dependência, que de autonomia e autoria”.

Essas pesquisas fortalecem um movimento a favor da autonomia e protagonismo das crianças, e através delas Tussi (2011), Tosatto (2012) e Silva (2012) vêm enriquecendo a discussão no sentido de denunciar as práticas pedagógicas escolarizantes na educação das crianças.

Para Tussi (2011), a prática pedagógica dos profissionais e a forma de organizar o espaço do CEIM são norteadas pela concepção de criança, infância e EI que estes construíram no decorrer de sua profissão. A maioria dos profissionais percebe a criança como ser incapaz de desenvolver uma atividade desacompanhada, por essa razão, eles reúnem todas as crianças para a sua realização. Desse modo, acreditamos que esses profissionais desconhecem que os trabalhos com pequenos grupos de crianças favorecem uma melhor interação entre elas, além de facilitar o acompanhamento do professor.

Os estudos de Tussi (2011) revelaram que no CEIM não havia sido implementadas ainda as DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas eram fortemente centradas no adulto – esse aspecto é também demonstrado por Tosatto (2012) e Silva (2012). No entanto, embora algumas professoras dissessem não ter conhecimento das novas diretrizes, demonstraram no cotidiano ações que indicavam estarem em consonância com aquelas. As contradições das professoras, explicitadas nas pesquisas, mostram o quanto é fundamental investigar e investir na relação teoria-prática presente nos discursos de muitas profissionais que atuam na EI.

Outro aspecto que evidencia as contradições presentes nos discursos das professoras de EI diz respeito à dicotomia cuidar e educar. Segundo Silva (2012), o trabalho de cuidar e educar é separado pela categoria de profissionais. Enquanto as monitoras alimentam e trocam as crianças, as professoras realizam atividades que consideram distantes da ação de cuidar. A autora destaca

em sua pesquisa que educar as crianças do Maternal I (dois anos) na concepção das professoras e monitoras é realizar atividades que são trabalhadas no ensino fundamental.

A autora sinaliza que esse distanciamento das ações de cuidar e educar tem origem no histórico assistencialista e propedêutico da educação das crianças que aponto no início do texto. Acreditamos que as instituições de EI usurpam os direitos das crianças de receberem uma educação de qualidade quando promovem e reafirmam as diferenças entre professoras e monitoras no ambiente de trabalho. Esse movimento fortalece sobremaneira a concepção de professora como transmissora de conteúdos escolares, relaciona a prática pedagógica como um momento de conflitos, no qual professoras e monitoras não se entendem, tampouco entendem as necessidades das crianças.

Silva (2012) realça que a pesquisa confirmou um estigma presente nas relações dessas profissionais que, de certa forma, culmina com o distanciamento das ações de cuidar e educar. “Os dados mostraram que a ausência de interação intencional e de sistematização na prática pedagógica da professora e da monitora resulta de uma concepção equivocada e dicotômica entre cuidar e educar” (SILVA, 2012, p. 138). Nesse sentido, entendemos que assim como as ações de cuidar e educar não devem ser indissociáveis, a relação da professora com a monitora também não deve ser baseada apenas na verticalização, mas em uma parceria, para que as ações sejam realizadas no coletivo.

De acordo com as pesquisas de Tussi (2011), Tosatto (2012) e Silva (2012), é de suma importância que os professores organizem intencionalmente seu grupo de crianças e atividades a partir dos interesses e necessidades dessas crianças e valorizem os momentos de interação e trocas entre os pares. Ressaltamos que é preciso, ainda, contar com a contribuição efetiva das crianças no propósito de envolvê-las nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ressignificar a atribuição de cada elemento presente no processo educacional, abandonando as ideias adultocêntricas que preconizam a criança como um ser incapaz.

Convocamos para esta discussão a pesquisa de Camargo (2012), que, com um enfoque no Proinfantil, objetivou verificar as relações entre os fundamentos teóricos fornecidos pelo Proinfantil e seus desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas, que realizaram a formação em serviço.

Camargo (2012) trabalhou com a abordagem qualitativa, valeu-se da pesquisa explicativa analítica e utilizou como instrumentos os memoriais descritivos, questionários e entrevistas

semiestruturadas. Sua pesquisa foi realizada com 13 professores de turmas de EI, analisando 34 memoriais que fazem parte do portfólio dos professores como avaliação do programa. Constatou a difícil conciliação entre teoria e prática das professoras cursistas, fato já ressaltado neste texto. A respeito desse aspecto, a autora demonstra que nos dois primeiros instrumentos de pesquisas (questionário e memorial) as professoras relataram a possibilidade de colocar em prática o que apreenderam na formação, no entanto, nas entrevistas suas falas desmentem o que estava escrito, contrariando o que haviam posto nos primeiros instrumentos. Dessa forma, percebemos que, por conta dos estudos no programa, as professoras cursistas reconhecem o caráter singular da educação das crianças, mas embora seja uma formação em serviço, elas não conseguem realizar na prática o que é apreendido no curso.

Diferentemente das pesquisas de Tussi (2011) e Tosatto (2012), Camargo (2012) sinalizou em sua pesquisa que as professoras cursistas compreendem, de certa forma, as especificidades das crianças, pois argumentam que na EI o objetivo é trabalhar suas necessidades sem antecipar atividades do ensino fundamental. Contudo, afirma que, como a observação da prática pedagógica não foi instrumento da pesquisa, não pode afirmar que esses discursos são evidenciados no cotidiano com as crianças. Acreditamos que a ação de observar a prática acresceria informações relevantes à pesquisa, pois poderia indicar – ou não – se as professoras estavam colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação.

Na concepção de Nóvoa (2011), a formação em serviço nos permite agregar conhecimentos, colocando-os em prática ao longo da vida. No entanto, salientamos que é preciso saber que tipo de formação está sendo oferecida e se as professoras cursistas estão dispostas a conciliar o conhecimento que é aprendido com suas experiências. Nesse contexto, entendemos que o conhecimento é importante, mas só faz sentido se este for refletido na prática da professora.

Para Camargo (2012) apesar de existir contradições nos dados apresentados, a possibilidade de um reconhecimento e ressignificação das práticas pedagógicas das professoras de EI é eminente. De acordo com os dados apontados, entendemos que a relação teoria-prática só será possível a partir de uma reflexão do que queremos para nossas crianças e de uma participação mais efetiva da sociedade nas discussões que tratam da EI.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), o art. 9º estabelece que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”, portanto, o brincar não deve ser desarticulado da proposta da educação da

criança, tampouco utilizá-lo com objetivos pedagógicos, como sinalizou Camargo (2012) em sua pesquisa. Para autora, a pouca fundamentação teórica das professoras a respeito do brincar corporal gera essa dificuldade e compromete a prática pedagógica.

Os dados revelaram nessas pesquisas contradições sobre o brincar na escola. A presença marcante da escolarização demonstrada por Tosatto (2012) aponta para uma falta de consolidação das brincadeiras nas instituições de EI, já que nas falas as professoras dizem conhecer o importante papel do brincar para o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, em um estudo sobre o brincar na EI, tendo as crianças como participantes ativos na pesquisa, Almeida e Sodré (2015, p. 192) constataram que “[...] para a criança que brinca, o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica [...]”. Assim, acreditamos que o brincar da criança quase sempre é entendido pelo adulto como brigas, confusões, perigos etc., o que os instiga a podar as brincadeiras das crianças. Vale ressaltar que as brincadeiras, sejam elas “turbulentas” (MARQUES; SPERB, 2012) ou não, fazem parte das atividades das crianças e auxiliam o desenvolvimento infantil.

Tosatto (2012) e Silva (2012), em suas pesquisas, têm argumentado que, na prática pedagógica dos profissionais que atuam na EI, o brincar está deslocado do processo de ensino e aprendizagem. Para Tosatto (2012, p. 180), “[...] a ideia da criança como ser que brinca   que a brincadeira para se fazer presente na escola precisa ter sempre uma ‘intenc o didática’”. A partir desses estudos, entendemos que se faz necessário a compreensão da concep o do brincar, entendendo o porquê, o para quê, e como a criança brinca, pois, de posse desses conhecimentos acreditamos na possibilidade de uma prática pedagógica que articule o brincar com as demais atividades das crianças.

Conforme Assis (2010), para além da possibilidade de se trabalhar de maneira indissociável o cuidar e educar, precisamos inserir a proposta de brincar como parte integrante das práticas pedagógicas das professoras de EI. A tri de cuidar-educar-brincar consegue dar significado às a es das professoras abrindo caminho para um fazer pedagógico que considere a criança enquanto sujeito social, histórico e cultural.

Considera es sobre os estudos

De acordo com as discussões levantadas a partir da análise dos estudos identificados sobre o tema, existe a necessidade de pesquisas voltadas para a prática pedagógica das professoras de EI. Temos vivenciado importantes modificações nos sistemas de ensino, como a aprovação das novas DCNEI (BRASIL, 2009), mas ainda precisamos de investimento na área, por se tratar de um reconhecimento tardio da concepção de EI.

Como vimos nas pesquisas, as dificuldades relacionadas à teoria e à prática são muitas, devido às contradições que muitas professoras expõem nas suas análises. No entanto, entendemos que a busca pelo conhecimento nessa área é um meio propício para chegarmos à compreensão de que a criança não é um ser incapaz, mas produto e produtora de sua própria cultura (CORSARO, 2011). Através desse entendimento, poderemos pensar na possibilidade de uma educação com uma qualidade diferenciada para as crianças a partir da EI.

Nesse levantamento de dados oriundos das pesquisas publicadas no banco de teses da Capes, observamos várias questões a respeito das práticas pedagógicas das professoras que atuam com crianças pequenas. Verificamos que as pesquisas estão interligadas não somente pelos descritores, mas por aspectos que se entrecruzam no decorrer de todo o texto, como: escolarização da EI, relação teoria-prática, dicotomia entre cuidar e educar, e o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança.

O caráter escolarizante da EI destacado pelas pesquisadoras sublinha o quanto temos engessado o desenvolvimento das crianças, impondo um aprendizado de conteúdos que certamente serão repetidos no ensino fundamental, quando as DCNEI (BRASIL, 2009) asseguram ser o momento ideal para a introdução desses conteúdos.

As autoras apontaram que as atitudes das professoras frente ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas a sua formação e esta reflete a concepção que as professoras têm de criança, infância e EI. Assim, entendemos que as professoras não reconhecem a possibilidade de autonomia das crianças por não compreenderem que elas são capazes de inferir, discutir, refletir ou propor questões sobre os acontecimentos que as envolvem.

Outro aspecto relevante na pesquisa de Silva (2012) é a relação da díade professora-monitora desarticulada pelo binômio cuidar-educar. O estudo deixa explícito que existe uma relação conflituosa entre essas profissionais, que compreendem de forma equivocada ou dicotômica as ações de cuidar e educar na EI. Acreditamos, tal como o estudo alvitra, que ações

indissociáveis como cuidar e educar podem acontecer de forma conjunta, professora e monitora, a fim de atenderem às especificidades das crianças com certa harmonia.

Observamos na pesquisa de Camargo (2012). as contradições presentes nas práticas pedagógicas das professoras. Para essas professoras o brincar só faz sentido dentro da escola se for atrelado à aprendizagem de um conteúdo ou se for para brincadeiras “livres”. O termo “livre” para a autora não faz muito sentido, uma vez que as crianças são controladas para não incomodarem os adultos.

Retomamos o estudo de Almeida e Sodré (2015), quando afirmam que o brincar sem objetivos pedagógicos ou de iniciativa das próprias crianças reflete seus interesses ou necessidades, sendo, por conseguinte, de fundamental importância para o seu desenvolvimento, pois permite descobertas e interações. Reafirmamos, assim, as DCNEI (BRASIL, 2009), que preconizam que as interações e brincadeiras na EI devem garantir experiências diversas no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças de forma integral.

Diante do exposto, ressaltamos a importante contribuição das pesquisas apresentadas, contudo, sinalizamos o fato de as autoras não terem ouvido as crianças. Nesse sentido, Menezes (2012) destaca que na gestão democrática a participação das crianças se faz muito importante nas decisões que deverão ser tomadas pelo grupo. Observamos que a autora, apesar de não garantir esse direito à criança em sua pesquisa, começa a compreender a necessidade de dar visibilidade às vozes infantis quando afirma que: “O olhar atencioso e observador a todas estas formas de linguagem vai garantir a participação dos pequenos nos processos decisórios das ações da escola, na construção da proposta curricular e no planejamento da prática pedagógica” (p. 227).

Assim, embora chame a atenção a quantidade de pesquisas sobre a educação das crianças pequenas e à falta de reconhecimento destas, como sujeitos capazes de dar respostas sobre fenômenos investigados, acreditamos que as pesquisas destacadas neste texto foram fundamentais para reconhecermos o quanto as práticas pedagógicas das professoras de EI estão carregadas de conhecimentos muitas vezes contraditórios a respeito da EI.

Deste modo, apesar de o levantamento de dados ter sido realizado em apenas dois bancos de dados, as bibliografias que trazem discussões acerca das práticas pedagógicas das professoras de EI são frutos de muitos estudos. Após o decreto e sanção da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), houve modificações importantes na EI, no que diz respeito à formação de professores e à reorganização da educação básica, que passa a ser obrigatória para as crianças a partir de 4 anos na

EI. Esse fato leva a crer que poderá desencadear, a partir dessa lei, uma preocupação maior com a educação das crianças, principalmente no que se refere à prática pedagógica. Consequentemente, esses registros deverão aparecer nas teses e dissertações publicadas pelo portal da Capes.

Vale ressaltar que 2013 e 2014 foi também um período de intensas discussões para aprovação do Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2014), aprovado em junho de 2014, que em suas metas 01 e 15 traz importantes avanços para essa primeira etapa da educação básica, que devem também contribuir para alimentar as discussões futuras sobre a educação da criança no âmbito das pesquisas de Mestrado e Doutorado.

Referências

ALMEIDA, Márcia T. F.; SODRÉ, Liana G. P. As crianças e o brincar na educação infantil: possibilidades e embates. In: SODRÉ, Liana, G. P. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 189-208.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p.15-32.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 87-104.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotina na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

_____. ECA. Estatuto da Criança e Adolescente. **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Resolução n° 05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. BRASIL/MEC, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

_____. Lei nº 12.796/2013 altera Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=653. Acesso em: 25 out. 2015.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG), Mato Grosso. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/rosimeire_dias_de_camargo.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

CHAVES, Marta. Práticas Pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922015000100056&script=sci_arttext. Acesso em: 14 nov. 2015.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

_____. **Sociologia da Infância.** Trad. Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 61-86.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-48.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARQUES, Fernanda Martins & SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(2), 414-421, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/22.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa de. **Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna-Ba.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, FAGED/UFBA, Salvador. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12711>. Acesso em: 25 out. 2015.

NANTES, Renata dos Santos. **A concepção de infância na prática do educador da criança: uma leitura fenomenológica.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2015.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Universidade de Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-82.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14721. Acesso em: 3 maio 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

SILVA, Luciene Santos da. **A prática pedagógica da diáde professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11473>. Acesso em: 25 out. 2015.

TOSATTO, Carla Cristina. **A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PA), Paraná. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2350. Acesso em: 25 out. 2015.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano na educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2011. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3968. Acesso em: 25 out. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Z. Prestes. São Paulo, SP: Ática, 1930/2009.