



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14178235>

e-ISSN: 2177-8183

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DAS FORMADORAS
LOCAIS DO PNAIC/UNIPAMPA**

**TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS OF LOCAL
TRAINERS FROM PNAIC/UNIPAMPA**

**LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CONCEPCIONES DE LAS
FORMADORAS LOCALES DEL PNAIC/UNIPAMPA**

Patrícia dos Santos Moura

patriciapinho@unipampa.edu.br

Doutora em Educação
Universidade do Pampa (UNIPAMPA)

Zoraia Aguiar Bittencourt

zoraia.bittencourt@uffs.edu.br

Doutora em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Isadora Cabreira da Silva

isadorasilvacabreira@gmail.com

Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Gabrielle Coelho dos Santos

gabriellecoelhodossantoss@gmail.com

Mestre em Educação
Prefeitura Municipal de Pelotas

RESUMO

O artigo trata da análise das concepções sobre docência manifestadas pelas professoras formadoras locais que atuaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Universidade do Pampa (UNIPAMPA) no eixo Pré-escola no período 2017-2018. A metodologia é a qualitativa e consiste em uma descrição e uma análise dos registros escritos produzidos durante a formação continuada pelas formadoras locais acerca da docência, procurando estabelecer relações com os estudos produzidos teoricamente na área. Para contextualizar a etapa da Educação Básica na qual se insere esta investigação, são delineados os caminhos normativos e

orientadores da Educação Infantil no Brasil e, também, contextualiza-se a formação continuada promovida pela UNIPAMPA. As análises permitiram perceber o caráter reflexivo da formação do PNAIC/UNIPAMPA acerca de questões como a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; a importância do(s) olhar(es) para a diversidade; a relação docente-aluno e escola-família; e as implicações para o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Docência. PNAIC.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching conceptions expressed by local trainer teachers who participated in the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) at the Universidade do Pampa (UNIPAMPA) within the Preschool axis from 2017 to 2018. The methodology is qualitative, consisting of a description and analysis of the written records produced by local trainers during continuing teacher training regarding teaching, aiming to establish connections with theoretical studies in the field. To contextualize the Basic Education stage in which this investigation is situated, the normative and guiding pathways of Early Childhood Education in Brazil are outlined, as well as the continuing teacher training promoted by UNIPAMPA. The analyses revealed the reflective nature of PNAIC/UNIPAMPA training concerning issues such as the transition between Early Childhood Education and Elementary Education; the importance of recognizing diversity; the teacher-student and school-family relationships; and the implications for teaching practice.

Keywords: Continuing Teacher Training. Early Childhood Education. Teaching. PNAIC.

RESUMEN

El artículo trata del análisis de las concepciones sobre la docencia expresadas por las profesoras formadoras locales que actúan en el Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) de la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) en el eje Pré-escolar en el período 2017-2018. La metodología es cualitativa y consiste en la descripción y análisis de los registros escritos producidos durante la formación continua por las formadoras locales sobre la docencia, establecer relaciones con los estudios teóricamente producidos en el área. Para contextualizar la etapa de la Educación Básica en la que se inserta esta investigación, se esbozan las trayectorias normativas y orientadoras de la Educación Infantil en Brasil y también se contextualiza la educación promovida por la UNIPAMPA. El análisis permitió darse cuenta del carácter reflexivo de la formación del PNAIC/UNIPAMPA sobre temas como: la

transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria; la importancia de las miradas para la diversidad; la relación profesor-alumno y escuela-familia; y las implicaciones para el trabajo docente.

Palabras clave: Formación Continua. Educación Infantil. Docencia. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar algumas das concepções das professoras formadoras locais¹ que atuaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Universidade do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS, no eixo Pré-escola no período 2017-2018. O PNAIC foi um programa do governo federal, coordenado pelo Ministério da Educação com a parceria de Estados e municípios, tendo sua primeira edição no ano de 2012.

As concepções que se pretende descrever e analisar neste artigo, no âmbito da Educação Infantil, são sobre a docência. Esta temática foi abordada nos encontros de formação mensais que a UNIPAMPA organizava para os formadores locais, ou seja, professores da Educação Básica que atuavam como formadores nos municípios, replicando para os professores da pré-escola a formação assistida nos polos de abrangência da universidade: regiões de Bagé e São Borja, ambos municípios do Rio Grande do Sul.

Pretende-se fazer uma descrição e uma análise qualitativa dos registros escritos produzidos durante a formação continuada pelas formadoras locais acerca da docência, procurando estabelecer relações com os estudos produzidos teoricamente na área. Como ferramenta metodológica, esta investigação fundamenta-se nos

¹ O PNAIC 2017-2018 seguia a seguinte estrutura: formadoras estaduais (eram duas representantes da universidade, responsáveis pelo planejamento da formação com as formadoras regionais); formadoras regionais (planejavam e executavam os encontros de formação com as formadoras locais, tendo sido selecionadas mediante edital, sendo professoras das redes estadual e municipais de ensino); formadoras locais (professoras das redes municipais e estadual de ensino, que replicavam a formação fornecida pela universidade com seus pares nos municípios).

princípios da pesquisa qualitativa de Minayo (2010), em que a descrição detalhada e a relação com a pesquisa bibliográfica ganham grande relevância.

A pesquisa está organizada, assim, em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para pesquisa bibliográfica, foram mobilizados referenciais teóricos voltados à formação de professores e aos estudos referentes à Educação Infantil, bem como foram trazidos para o debate documentos orientadores do trabalho nesta etapa da Educação Básica. Para a pesquisa documental, foram analisadas 48 produções escritas pelas professoras participantes da formação na UNIPAMPA. A partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) destes documentos, pretende-se delinear e sistematizar as concepções das formadoras locais a fim de divulgar os entendimentos das mesmas a partir de um processo de formação continuada.

TRAJETÓRIA DOS DISCURSOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por grandes conquistas geradas por dispositivos legais, frutos de um movimento de democratização da educação. São marcos normativos legais que anunciam a Educação Infantil: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996).

Nesses documentos, a criança é tomada como um sujeito histórico e de direitos, o qual deve ter garantido também o respeito às suas especificidades. Na Constituição de 1988, a Educação Infantil é acolhida como um direito das crianças e dever do Estado, destacando também o direito à vivência das diferenças. A LDBEN (1996) deu um salto qualitativo ao incluir a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, como parte da estrutura da educação brasileira.

Em 2006, uma grande alteração é feita na LDBEN (1996), que foi a antecipação para 6 anos de idade para o ingresso no Ensino Fundamental, sendo que a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses.

Anos depois, em 2013, a LDBEN é reformulada novamente, e passa a ser obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Novos arranjos são feitos nos municípios para dar conta da demanda de alunos nessa faixa etária, como a cedência pelas escolas estaduais de salas de aula para a constituição de turmas de pré-escola.

Com relação aos documentos pedagógicos oficiais, em 1998 são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em três volumes: 1. Introdução; 2. Formação pessoal e social; 3. Conhecimento de mundo. Esses documentos procuraram fornecer aos professores subsídios para a composição de sua prática pedagógica, trazendo concepções importantes e apontamentos didáticos para uma maior qualificação da ação docente.

Em 1998, são publicados os *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*, documento que teve a intenção de apresentar orientações para a institucionalização dessas escolas, além de nortear as escolas acerca de parâmetros mínimos de organização.

Também como documento orientador foram lançados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parâmetros em Ação*, que abordam concepções relevantes para esta etapa da Educação Básica.

Para assegurar condições adequadas de atendimento às crianças nas escolas infantis, são publicados em 2006 outros quatro documentos importantes: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos*; *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*; *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2*. Percebemos que nos anos 2000 ocorre uma eclosão de documentos orientadores para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sustentados pelo direito à infância e pela singularidade atribuída à docência nesta etapa da Educação Básica.

Em 2007, é instituído o Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, visando à melhoria da infraestrutura das escolas, a fim de atender e manter com qualidade as crianças nas creches e pré-escolas. A construção de prédios adequados para a educação de crianças da primeira infância é um dos eixos de investimento do programa, que se destina aos municípios brasileiros. O programa também visa a compra de mobiliário e de equipamentos de cozinha.

Em 2009, é publicado o caderno *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que consiste em um instrumento de autoavaliação das escolas infantis, configurando-se em um processo participativo que envolve toda a comunidade. Este documento foi produzido através de uma coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dessa forma, o debate sobre a Educação Infantil escolar passa a ser foco de atenção de diferentes entidades, que buscam dar legitimidade aos princípios orientadores desta etapa. Nesse sentido, diferentes discursos passam a constituir a Educação Infantil, caracterizando os modos de ver e falar sobre esta etapa da Educação Básica.

No mesmo ano, 2009, o Ministério da Educação organizou outro documento importante: *Crítérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Novamente o discurso sobre a criança como sujeito de direitos é contemplado neste documento através de critérios bem definidos que visam considerar a aliança entre o brincar e o educar. Dessa forma, são descritos procedimentos de atendimento direto à criança, focando nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Também expõe critérios, diretrizes e regras para o financiamento das instituições de Educação Infantil. Assim, o aprimoramento da ação pedagógica

perpassa pela publicação destes documentos, que poderiam orientar também os processos de formação docente.

Em 2010, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foi instituído um marco na história da educação do país: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. A partir destas diretrizes, as propostas pedagógicas das escolas infantis deveriam ser organizadas e orientar a construção de planos de atividades da creche à pré-escola.

Seguindo a trajetória normativa da educação brasileira, em 2017, é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem. Cabe destacar que a BNCC busca um alinhamento com o que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao compor um campo comum de conhecimentos que deve ser delineado nas propostas pedagógicas das escolas. Além disso, mantém como eixo estruturante as interações e as brincadeiras, em torno das quais a ação docente deveria ser planejada.

As DCNEI dão fundamentos para a BNCC ao apontar para uma concepção de criança e de infâncias históricas e situadas em determinados contextos, manifestando também as funções da Educação Infantil de cuidar e de educar. A BNCC não é o currículo em si, mas oferece os princípios e os direitos de aprendizagem comuns que não podem deixar de compor os currículos das escolas, os quais devem ser elaborados pela comunidade escolar. A partir das DCNEI e da BNCC, podem ser construídos os princípios e os objetivos das propostas político-pedagógicas das escolas, bem como os procedimentos para o acompanhamento e a avaliação das crianças. Quanto à proposta curricular de cada escola, as DCNEI (2010), em seu artigo 9º, apontam que:

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

No que tange à formação continuada de professores, a partir de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma parceria entre o governo federal e municípios, Estados e Distrito Federal, a fim de aumentar o número de crianças alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Até 2016, o PNAIC atuou na formação continuada de professores alfabetizadores, ou seja, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2017-2018, o programa construiu sua proposta de formação continuada também para as professoras da Pré-escola tomando por base os eixos norteadores explícitos nas DCNEI e presentes na BNCC: as interações e a brincadeira.

O PNAIC foi elaborado e implementado com o objetivo de atingir a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que se refere a “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). Especialmente nestes anos de 2017-2018, houve, também, uma preocupação de que os professores da Pré-escola fossem contemplados com a formação nas universidades, pois se entendia que era necessário um trabalho de parceria dos docentes para que não houvesse uma ruptura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como havia o entendimento de que as crianças, mesmo estando no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, teriam direito à diversidade de linguagens (não só à leitura, escrita e matemática), às interações e às brincadeiras. Do mesmo modo, era necessário dar à Educação Infantil, mais especificamente à Pré-escola, o espaço para suas singularidades, levando os professores a deixarem de pensá-la como preparação para alfabetização.

O PNAIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Para início das discussões desta seção, trazemos a ideia de Alarcão (2011) sobre ter a escola enquanto um espaço reflexivo, em desenvolvimento e em aprendizagem. Dentro da proposta do professor reflexivo, especificamente no Brasil, a autora reconhece a potencialidade da escola em auxiliar os docentes a reconhecer sua identidade profissional e sua pertinência para perceber questões referentes à qualidade e ao desempenho de competências profissionais. Ao dizer que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola” (Alarcão, 2011, p. 47), a autora aponta que é neste espaço, juntamente com os colegas e a coletividade em si, que o professor constrói sua identidade e que a instituição tem que estar organizada de forma que permita a criação de reflexões individuais e coletivas.

Em contextos formativos que são baseados a partir das experiências, o diálogo e a expressão são de suma importância, sendo este diálogo dividido em três formas: um diálogo consigo mesmo, com os outros – inclusive com os que construíram conhecimentos que são referenciais antes de nós –, e o diálogo com a situação em si. Tal diálogo precisa alcançar um nível crítico e explicativo, não somente descritivo, que possibilite aos professores falar e agir com “poder da razão” (Alarcão, 2011).

É importante ressaltar que a formação de professores deve ser pensada sob o viés de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 2004, p. 25). Sendo assim, refletir sobre a docência perpassa pela ideia de que os educandos são parte inerente desse processo e que as práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir do contexto e das vivências de cada realidade em constante interlocução entre professores e alunos.

Através destas concepções, entende-se que as propostas de formação devem perpassar pela ideia de valorização dos saberes docentes e pela reflexão de suas próprias práticas educativas, por entender que as propostas teóricas “só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de

um professor atuante no espaço de sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2013, p. 203).

As interações que ocorrem ao longo de processos formativos proporcionam ricos momentos de interação entre professores em diálogo com as suas próprias práticas pedagógicas, entendendo que “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (Imbernón, 2011, p. 36). Assim, a maioria das formações dizem muito aos professores sobre os mais diversos assuntos de seu cotidiano, porém pouco se escuta o que eles têm a dizer sobre o seu fazer pedagógico.

Freire (2000) aponta que não é possível separar o fazer pedagógico, que compreende as diferentes realidades e assegura que a mudança seja possível na sociedade atual, de um fazer político que através de uma democracia apenas formal reafirma o discurso de que todos são iguais perante a lei, porém não efetiva que os direitos dos menos favorecidos sejam tratados como direitos, e não como favores que os poderosos prestam à sociedade.

O papel do educador que acredita na possibilidade de uma sociedade justa deve perpassar pela ideia de que a escola não é apenas um lugar em que conteúdos são ensinados sistematicamente aos alunos, para que possam avançar de um ano para o outro. No entanto, um lugar que possibilite o começo da mudança para todos que ali se encontram, com o cuidado necessário para não promover o “discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo” (Freire, 2000, p. 22).

Por fim, ressalta-se que a formação pensada para os professores deve ser direcionada ao contexto em que estão inseridos, às suas demandas e às problemáticas que envolvem a profissão docente contextualizada e que não partem de questões externas, fora da realidade.

Nessa perspectiva, o Pacto Nacional teve como um dos eixos estruturantes a

formação de professores. A formação de professores neste Programa foi também pensada numa concepção reflexiva. Entre 2013 e 2016, a formação foi realizada apenas com os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. As universidades coordenavam a formação dos orientadores de estudo, que eram professores das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul, que deveriam replicar a formação nos municípios para seus pares.

O PNAIC coordenado pela Universidade Federal do Pampa, especificamente voltado para a formação de professores da Pré-escola, no período 2017-2018, atingiu os municípios da Campanha Gaúcha e toda a Região Oeste do Rio Grande do Sul. Nesta formação continuada, participaram 906 professores/as da Pré-escola e 261 coordenadores pedagógicos desta etapa da Educação Básica, pertencentes a redes estaduais e municipais de ensino. De acordo com Moura e Masson (2020, p. 16), foram os seguintes temas debatidos na formação continuada do eixo Pré-escola:

- Alfabetiza-se ou não na Pré-escola?
- Letramento e Educação Infantil: é possível uma relação produtiva?
- Reflexão sobre a escrita alfabética versus alfabetização sistemática e sem sentido.
- Especificidades da infância e interações entre as crianças.
- Culturas da infância e protagonismo infantil.

Para a discussão sobre as temáticas acima, a formação continuada dos/das professores/as da Pré-escola teve como material para estudo os Cadernos produzidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominados em seu conjunto como *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Este conjunto são oito cadernos e um encarte, conforme segue abaixo:

- *Leitura e Escrita na Educação Infantil: Apresentação*
- *Caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*
- *Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*

- *Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*
- *Caderno 4 – Bebês como leitores e autores*
- *Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras*
- *Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil*
- *Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações*
- *Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*
- *Encarte – Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor*

No PNAIC UNIPAMPA, foram trabalhados mais especificamente os Cadernos 1, 2, 3 e 6. Para discutir como as professoras percebem sua atuação na prática pedagógica na Educação Infantil, foi proposta a leitura do texto *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas*, de Isabel de Oliveira e Silva, integrante do Caderno 1. A partir da leitura, foram propostas as seguintes questões para as professoras:

- O que é ser professor/a de Educação Infantil?
- Quais os desafios enfrentados no seu cotidiano no exercício da docência?
- Para você, qual o sentido da prática docente na Educação Infantil?
- Como você se sente ao se responsabilizar pelos cuidados e pela educação de crianças ainda tão pequenas?

O presente artigo analisa as respostas das professoras às questões acima, com o intuito de provocar a reflexão teórica a partir dos indícios apontados por elas.

No PNAIC UNIPAMPA, muito se discutiu sobre esta proposta de trabalhar apenas com os professores da Pré-escola, criando-se uma separação desta em relação à Creche. Muitos professores e pesquisadores da área da Educação Infantil

indagaram a inclusão apenas da Pré-escola no PNAIC, lançando questionamentos, como os apontados por Pereira (2020, p. 25):

Por que um eixo 'Pré-escola' e não 'Educação Infantil'? Por que fragmentar a Educação Infantil e não considerar a Creche? Por que priorizar a leitura e a escrita e não levar em consideração as demais linguagens? Como isso será interpretado pelas escolas e professores(as)? Será que a inserção da Pré-escola no PNAIC tem a intenção de 'alfabetizar'? Será que há a velha intenção de preparar as crianças para o Ensino Fundamental?

Como a autora acima afirma, o PNAIC se tornou espaço para fortalecimento de muitas concepções em torno da Educação Infantil, como o trabalho pedagógico pautado em torno das interações e das brincadeiras, preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Pereira, 2020).

No PNAIC UNIPAMPA, procurou-se ir além da temática da leitura e da escrita, trabalhando com diferentes linguagens e, principalmente, com a reflexão docente sobre a sua própria formação.

METODOLOGIA

Metodologicamente, as escolhas foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Como aporte teórico para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados os estudos de Ostetto (2013) e Kramer e Barbosa (2016) para discussão sobre Educação Infantil, bem como Imbernón (2011), Nóvoa (2013, 2019), Freire (2000, 2004) e Alarcão (2011) para o debate sobre formação de professores.

Num primeiro momento, para pesquisa bibliográfica, foi realizado o estudo de textos pertencentes aos Cadernos 1, 2, 3, 5 e 6 para o embasamento teórico acerca das discussões realizadas nas formações do PNAIC. A seguir, apresentamos os conteúdos dos Cadernos:

<p>Caderno 1 – <i>Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender.</i></p>	<p><i>Docência e formação cultural</i> (p. 13-53) Sandra Richter</p> <p><i>Docência na Educação Infantil: contextos e práticas</i> (p. 57-80) Isabel de Oliveira e Silva</p> <p><i>Leitura literária entre professoras e crianças</i> (p. 85-123) Mônica Correia Baptista; Angela Rabelo Barreto; Patrícia Corsino; Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Fernanda Rezende Nunes</p>
<p>Caderno 2 – <i>Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem.</i></p>	<p><i>Infância e linguagem</i> (p. 11 -42) Solange Jobim e Souza</p> <p><i>Infância e cultura</i> (p. 45-77) Rita Ribes Pereira</p> <p><i>Desenvolvimento cultural da criança</i> (p. 79-107) Maria Cristina Soares de Gouvêa</p>
<p>Caderno 3 - <i>Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.</i></p>	<p><i>Crianças e cultura escrita</i> (p. 13-40) Ana Maria de Oliveira Galvão</p> <p><i>Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações</i> (p.43-74) Cecília Goulart; Adriana Santos da Mata</p> <p><i>Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação</i> (p.79-116) Ana Luiza Bustamante Smolka; Lavinia Lopes Salomão Magiolino; Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha</p>

<p>Caderno 5 – <i>Crianças como leitoras e autoras.</i></p>	<p><i>Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas</i> (p. 11-56) Patrícia Corsino; Maria Fernanda Rezende Nunes; Mônica Correia Baptista; Vanessa Ferraz Almeida Neves; Angela Rabelo Barreto</p> <p><i>As crianças e as práticas de leitura e de escrita</i> (p. 59-94) Angélica Sepúlveda; Ana Teberosky</p> <p><i>As crianças e os livros</i> (p. 96-126) Teresa Colomer</p>
<p>Caderno 6 – <i>Currículo e linguagem na Educação Infantil.</i></p>	<p><i>Currículo e Educação Infantil</i> (p. 13-43) Maria Carmen Silveira Barbosa; Zilma Ramos de Oliveira</p> <p><i>Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil</i> (p. 47-76) Sonia Kramer Silvia; Néli Falcão Barbosa</p> <p><i>Avaliação e Educação Infantil</i> (p. 81-120) Catarina Moro; Gizele de Souza</p>

Além disso, foram consultados marcos normativos e orientadores recentes da Educação Infantil no Brasil.

DOCUMENTOS	CARACTERIZAÇÃO
Constituição Federal (1988)	Anuncia a Educação Infantil como dever do Estado e direito das crianças.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/1996)	Anuncia a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)	Visam a qualificação da ação docente.
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica

Já para a pesquisa documental, foram analisadas 48 produções escritas realizadas pelas docentes durante as formações na universidade, as quais estiveram relacionadas com as suas concepções em relação à Docência na Educação Infantil. Esta segunda etapa correspondeu à utilização dos escritos produzidos nos encontros formativos para a produção da análise dos dados de pesquisa, escritos que buscavam responder às seguintes questões propostas: “Quais os desafios enfrentados no seu cotidiano no exercício da docência?”, “Para você, qual o sentido da prática docente na Educação Infantil?” e “Como você se sente ao se responsabilizar pelos cuidados e pela educação de crianças tão pequenas?”.

Para analisá-las, utilizamos uma metodologia qualitativa, e como técnica de pesquisa a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Assim, esta pesquisa se desdobra, especificamente, na Análise Temática, que é uma categoria de análise dentro do método de Análise de Conteúdo. Segundo Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. A seguir, são apresentados, então, os materiais que foram objeto desta análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente as professoras foram questionadas sobre qual o sentido da prática docente na Educação Infantil e foram instigadas a escrever suas reflexões utilizando os aportes que foram discutidos durante o curso para fundamentar as discussões. No segundo momento, as professoras foram questionadas sobre quais os desafios enfrentados no cotidiano da docência e convidadas a fazer o registro escrito a partir das reflexões sobre os cotidianos que vivenciam no contexto do trabalho docente.

As formadoras regionais, que conduziam os encontros com as formadoras locais, utilizaram a leitura do texto “Docência na Educação Infantil: contextos e

práticas”, da autora Isabel Oliveira e Silva, com o intuito de trilhar “um caminho de descobertas, desafios e reflexões sobre a infância e o ser professor da infância” (Oliveira; Silveira; Sanes, 2020, p. 71). As 48 produções escritas pelas formadoras locais, analisadas pelo viés da Análise de Conteúdo, foram organizadas em quatro categorias de análise: (a) a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; (b) a importância do(s) olhar(es) para a diversidade; (c) a relação docente-aluno e escola-família; e (d) as implicações para o trabalho docente, as quais serão apresentadas e discutidas nas próximas seções.

A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As produções escritas realizadas pelas formadoras locais expressam muito de suas crenças, bem como temáticas emergentes no cotidiano da escola, como a passagem da criança da Pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental. No texto 40, uma formadora local destaca que “*são os profissionais da Educação Infantil que promovem todos os dias atividades na qual irão preparar as crianças para a vida adulta, eles fornecem a base para o Ensino Fundamental*”. A concepção desta formadora acerca da necessidade de preparação da criança para o Ensino Fundamental reflete o pensamento de muitos educadores, gestores e famílias de crianças nessa etapa da Educação Básica. Porém, é importante a reflexão de que, “quando pensamos na criança de zero a cinco anos, é necessário nos perguntarmos se estamos verdadeiramente focalizando-as ou se as vemos apenas no que elas poderão se tornar ao ingressarem no Ensino Fundamental” (Brasil, 2016, p. 66). Ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças não deixam de ter infância. Olhar para a criança a partir de suas ações, saberes e necessidades é fundamental para se construir um currículo adequado tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

A Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece, em seu art. 11, que,

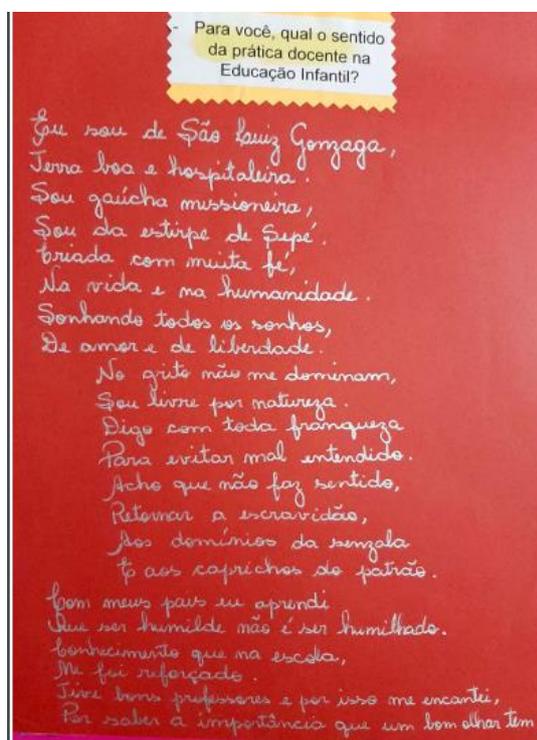
Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

As crianças precisam vivenciar de forma global todas as experiências desta etapa, nos aspectos sociais, físicos, emocionais, afetivos e culturais, sem que a preocupação seja o ingresso no Ensino Fundamental. Do mesmo modo, as crianças não precisam seguir regras e hábitos próprios de uma próxima etapa, mas cabe ao professor estruturar suas práticas no brincar, interagir e aprender como ações entrelaçadas no processo de educar e de cuidar (Brasil, 2016).

A IMPORTÂNCIA DO(S) OLHAR(ES) PARA DIVERSIDADE

Nos textos 4, 12, 14, 19 e 24, no geral, destaca-se a importância das tarefas de observação, ação e reflexão, bem como questões referentes às diversidades dentro da sala de aula e nas construções de subjetividades. No texto 4, observa-se o seguinte:

Figura 1 - Qual o sentido da prática docente?



Fonte: Acervo PNAIC/UNIPAMPA - Campus Jaguarão.

A partir do poema que a formadora local produziu, podemos pensar em vários conceitos teóricos, mas o que nos chamou a atenção foi a ideia de humanização da prática docente através da liberdade, o que podemos encontrar em Freire (1999, 2004) e Hooks (2013).

Os textos 12 e 19 respectivamente apontam que “O sentido da prática docente é provocar os alunos a novos olhares, a quebrar paradigmas, buscar e encontrar novas respostas; promover a aceitação ao diferente, os valores e prazer pela investigação e descobertas no mundo.”; e “O sentido da prática docente na educação infantil se dá quando buscamos novos meios para desenvolver o trabalho docente através da ação e da reflexão, onde o aluno possa se desenvolver buscando a construção de seu próprio conhecimento com produção própria, com autonomia e

identidade.” Na esteira dos entendimentos expressos pelas formadoras locais nesses dois excertos, percebemos a valorização de uma formação ética do professor, que possibilite promover uma educação para as crianças considerando-as em sua totalidade, para além da questão cognitiva. Nesse sentido, percebemos que o pensamento das formadoras locais se alinha à perspectiva de tornar-se professor para Nóvoa (2019, p.6):

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas.

Nos textos 14 e 25, notou-se a compreensão da criança enquanto um ser autônomo, a partir de excertos como: “Compreender a criança, valorizá-la como ser potente e propor a ela experiências que ampliem sua cultura”; “É compreender-se como alguém em constante aprendizagem, incompleto, permanecer inquieto”; e “O docente assume um papel imprescindível na Educação Infantil, promovendo uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da criança, na promoção de sua identidade, valorizando o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida, preparando cidadãos críticos e criativos para a vida social.”

Em relação à compreensão sobre a criança, a próxima seção apresenta uma concepção um pouco diferente, bem como problematizações entre a relação escola e família, docente e aluno e questões que permeiam o ambiente escolar, principalmente no que se refere à preparação dos materiais pedagógicos.

A RELAÇÃO DOCENTE-ALUNO E ESCOLA-FAMÍLIA

Os textos 7, 8, 9 e 15 apontam para a “falta de limites” dos alunos, que está presente em todas as respostas às perguntas provocadoras, bem como a falta de participação da família no processo educativo dos alunos. Outras questões, como a falta de tempo remunerado para a confecção de materiais pedagógicos e a desvalorização da profissão, também são registradas, mas a relação entre escola e família, professor e aluno são citadas na totalidade dos textos. No *Caderno 6 - Currículo e Linguagem*, as autoras apontam questões do gênero a partir de uma pesquisa de Apple (1982), a qual constatou que parte do tempo e da prática pedagógica da professora da Educação Infantil não era direcionado para o que estava no planejamento, e sim na maneira de controlar as ações das crianças. A partir dos resultados, utilizou o conceito de currículo oculto, que consiste em mostrar que o documento não é formado somente pelo que o docente planeja e registra, e sim pela forma como se relaciona, seleciona os conhecimentos, pensa em estratégias, normas, organiza o espaço, bem como os momentos de silêncio.

Ao fazermos um exercício de reflexão sobre a referida “falta de limites”, podemos pensar em uma variedade de situações que podemos dimensionar, mas, no senso comum, sabemos que esta ideia remete ao descumprimento de regras acordadas – ou impostas – dentro de sala de aula. Tal ideia sobre a falta de limites pode relacionar-se com o tipo de aluno questionador ou que não se adapta aos acordos estabelecidos. Para Ribas, Carvalho e Schidt (1989, p.30):

[...] a verdade é que a disciplina é um termo muito genérico e, quando se refere à escola, somos levados a reduzi-la à indisciplina do aluno e à punição deste no sentido de contê-lo para torná-lo obediente, passivo, restaurando a tão propalada disciplina que, neste caso, significa a manutenção da ordem estabelecida.

Como a formação foi direcionada para professoras(es) da Educação Infantil, é imprescindível retomar a discussão sobre infâncias e destacar que o conceito de infância é amplo, não existindo apenas uma infância, e sim infâncias.

A partir de tal abordagem, vislumbramos que a recorrência da expressão “falta de limites” pode vir a ser um resultado do não-conhecido dos estudos discutidos no campo da Sociologia da Infância, visto que tais debates são recentes e, aos poucos, estão sendo inseridos nas políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os seis direitos de aprendizagem: 1) conviver; 2) brincar; 3) participar; 4) explorar; 5) expressar; 6) conhecer-se.

No texto 44, apontou-se que “o professor precisa estar bem-preparado para exercer a dicotomia entre o cuidar e o educar”. Na etapa da Educação Infantil, tanto o cuidar quanto o educar são tarefas indissociáveis e devem permear toda a prática pedagógica que ocorre nos espaços das escolas e das creches. Entende-se que

a Educação Infantil arca, assume junto com os familiares a tarefa de educar e cuidar, o que significa proporcionar um conjunto de experiências que favoreçam o desenvolvimento e a participação na cultura da sociedade em que está inserida, bem como as condições para produção e expressão das culturas produzidas pelas crianças nas interações que estabelecem nos diferentes meios em que vivem e convivem. (Brasil, 2016, p. 68).

Em consonância com tais aspectos, no texto 42, são citados elementos que compõem a dicotomia entre o cuidar e o educar, sendo estes: “estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os envolvidos responsáveis pelo processo”. Freire (1997, p. 38) salienta que esse amor pela prática precisa ser “um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós”.

IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

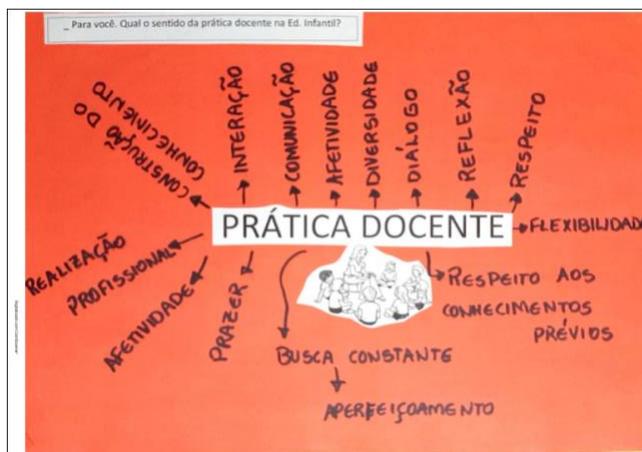
Nos textos 2, 6 e 10, são apontados alguns desafios no trabalho docente, como a falta de entendimento das famílias quando a criança é encaminhada para profissionais que buscam assistir questões de saúde mental; o atendimento à diversidade com eficiência; a organização do tempo para refletir e planejar o trabalho docente; e a dificuldade para trabalhar com tecnologias. No Caderno 6, as autoras Kramer e Barbosa (2016, p.54) apontam que:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo (KRAMER, 2013a). Esse aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. Na sua sensibilidade. Na sua experiência. Mas também no conhecimento que você constrói sobre quem é a criança com quem trabalha.

Tais apontamentos englobam o que pode vir a estar presente nos registros do professor, que, para Ostetto (2013), contempla as vivências diárias de forma crítica e analítica, como uma maneira de tentar entender os tempos da prática docente e estabelecer relações entre eles para o seguimento do trabalho, a partir do exercício reflexivo.

Nesta mesma direção, no texto 45, foram selecionadas palavras-chave que simbolizavam concepções sobre o sentido da prática docente (Figura 2). Observa-se que a docente inclui palavras que se relacionavam com o cuidar e o educar, assim como foi mencionado no texto 44, bem como com a sua formação profissional, dentre elas: *busca constante*, *aperfeiçoamento* e *realização profissional*. Além disso, selecionou a imagem de uma professora sentada em roda com os seus alunos, uma situação comum e muito significativa para a construção de conhecimentos entre as crianças e a professora.

Figura 2 - Qual o sentido da prática docente?



Fonte: Acervo PNAIC/UNIPAMPA - Campus Jaguarão.

Refletir sobre o próprio processo formativo permite a associação constante entre a teoria e a prática, tão fundamentais para o exercício da profissão docente. Nessa proposta de formação, foram ressaltados os saberes docentes e as reflexões acerca de suas próprias práticas educativas partindo da concepção de que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço de sala de aula se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2013, p. 203).

Em consonância aos aspectos mencionados no texto 45, a resposta 48 elenca como um de seus desafios “muita exigência em relação ao trabalho do professor, porém não há tempo para buscar inovações”, o que é enfatizado também no texto 32, elencando como um dos maiores desafios “assumir vários papéis (mãe, psicóloga, médica, etc.) e não apenas de professor”.

Entende-se que, através das formações realizadas, as educadoras puderam dialogar sobre suas práticas e seus registros, refletir sobre o seu trabalho e, assim, avaliar e reavaliar as ações em permanente diálogo com os seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores vem sendo cada vez mais discutida em nosso país em virtude dos grandes desafios que a docência vem enfrentando na atualidade. O PNAIC se apresentou como uma possibilidade de viabilizar essa formação de forma reflexiva, colaborativa entre os pares, onde o registro escrito se tornou ferramenta de expressão de princípios pedagógicos, conhecimentos e modos de perceber a Educação Infantil. Os elementos que emergiram das produções escritas pelos formadores locais remetem a questões do cotidiano da escola e da sala de aula, que implicam escolhas, tomada de decisão e reconhecimento da incompletude permanente na construção da docência. As produções escritas revelaram modos de ser e ver a docência, o aluno, a família, a comunidade escolar e o papel da Educação Infantil na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Caderno de Apresentação. Brasil: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Caderno 1: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Sílvia N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 47-76.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, Patrícia dos S.; MASSON, Lília Jurema M. Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: sua trajetória e implementação. In: MOURA, Patrícia dos S.; PEREIRA, Rachel F.; AURICH, Grace Da Ré. **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 7-22.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução na formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Silvana Souza P. de; SILVEIRA, Dynara Martinez; SANES, Debora T. P. Ser professor(a) na Educação Infantil: o olhar das Formadoras Locais sobre a docência a partir da formação do PNAIC/UNIPAMPA. In: MOURA, Patrícia dos S.; PEREIRA, Rachel F.; AURICH, Grace Da Ré. **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018**:

trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 65-80.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

PEREIRA, Rachel Freitas. A Pré-Escola no PNAIC? Os processos formativos do Eixo Educação Infantil no PNAIC/UNIPAMPA. In: MOURA, Patrícia dos S.; PEREIRA, Rachel F.; AURICH, Grace Da Ré. **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador.** São Leopoldo: Oikos, 2020. p.24-37.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; SCHIDT, Leide Mara. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, Arlete. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo.** São Paulo: EPU, 1989.