

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMATION AND PERFORMANCE TEACHER AT EDUCATION CHILD

Luiz Claudio Correia dos Santos 1
Marcos Batinga Ferro 2

Resumo: A temática formação e atuação docente é imprescindível para os profissionais envolvidos com a educação, em especial, na educação infantil, pois esta perpassa por desafios, mudanças, políticas públicas que envolvem o profissional do magistério e seus saberes docentes. Com esta premissa, o presente texto tem como objetivos, discutir ideologias e contribuições sobre ser professor e sua atuação, principalmente, na educação infantil. É um texto de cunho bibliográfico e qualitativo. Diante das discussões e leituras, chega-se à conclusão que há necessidade e urgência do professor obter uma formação sólida e constante. O docente deve se conscientizar que não cabe a ele apenas a tarefa de transferir conhecimento, mas de ser mediador colaborando para a (re)construção do conhecimento e que deve sempre está se aperfeiçoando como humano e adquirindo saberes necessários à prática educativa.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação. Sociedade. Práticas educativas.

Abstract: The thematic training and teaching performance is essential for professionals involved with education, especially in early childhood education, as it goes through challenges, changes, public policies that involve the teaching professional and their teaching knowledge. With this premise, the present text aims to discuss ideologies and contributions about being a teacher and his performance, mainly in early childhood education. It is a bibliographic and qualitative text. In view of the discussions and readings, it is concluded that there is a need and urgency for the teacher to obtain a solid and constant training. The teacher must become aware that it is not just the task of transferring knowledge, but of being a mediator collaborating for the (re) construction of knowledge and that he must always be improving as a human and acquiring knowledge necessary for educational practice.

Keywords: Teaching knowledge. Education. Society. Educational practices.

Pedagogo (UNIT), Professor da Fundação Bradesco. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1449233527288022>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8417-0901>.
E-mail: admpedagogialettras@gmail.com

Mestre em Educação (UFS), Professor do Centro Universitário
Uninassau. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6314474419529179>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7602-9374>.
E-mail: marcosbating@gmail.com

Introdução

O presente texto tem como objetivos, discutir posicionamentos e contribuições sobre ser professor e sua atuação, principalmente, na educação infantil. O tema escolhido tem como principal justificativa a importância que tem a formação e atuação do(a) pedagogo(a). Por isso, afirma Libâneo (2010, 33):

Por sua vez, pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Nos últimos anos temos vivenciado um contexto de afirmação dos direitos das crianças e expansão das instituições dedicadas à sua educação, condição que coloca como um dos grandes desafios para a área a formação dos profissionais que atuam com as crianças. Mais recentemente, a obrigatoriedade de matrícula estendida para as crianças de 4 e 5 anos, ou seja, parte da educação infantil, acentuou a necessidade de acompanhar as estratégias dos municípios para implementar tal determinação, com olhar atento para o currículo a ser trabalhado nas turmas de pré-escola, bem como para a formação dos professores frente ao reordenamento legal.

Com as exigências legais, propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 (BRASIL, 1996), que estabelecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o curso de Pedagogia assume em suas regulamentações o compromisso de formar professores para atuar com crianças pequenas (KIEHN, 2011), embora a legislação sinalize que todo licenciado pode atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, vale ressaltar que, ainda hoje, muitos professores atuam com a formação mínima admitida pela lei, ou seja, o nível médio que a LDB buscava superar. Uma parcela significativa de municípios, quando da realização de concursos públicos, admite essa formação como condição para assumir as vagas.

Como determinam os Artigos 2º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), o mesmo assume a formação de professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas do ensino médio na modalidade Normal, Magistério e cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar. No Artigo 5º é apresentada uma extensa lista de atribuições do egresso desse curso, sendo ressaltado também, no documento, que professores que atuem em comunidades indígenas ou quilombolas sejam agentes interculturais.

Para Gatti (2010), essas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia e, muito embora essa licenciatura mantenha o eixo da formação de docentes, ela passa a ter amplas atribuições. A defesa por uma diretriz específica para o curso de Pedagogia foi amplamente empreendida por associações como ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração Escolar e FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, com o objetivo de assegurar nas diretrizes a articulação entre a docência e a gestão educacional.

Nesse contexto, portanto, um dos desafios assumidos pelo curso de Pedagogia é a formação de professores para atuar com as crianças de 0 a 6 anos, formar profissionais capazes de intervir nos espaços de educação infantil de maneira a assegurar um trabalho de qualidade para permitir que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Formação docente na educação infantil

Nesse contexto, é importante refletirmos sobre as características que envolvem o perfil do profissional que trabalha na educação infantil, levando em conta as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como problematizar os desafios diários envolvidos na docência na educação infantil. O intuito é partir do reconhecimento da infância como categoria específica no desenvolvimento humano, refletir sobre a necessidade de institucionalização dos processos de

cuidar e educar, com destaque para o papel dos profissionais que trabalham com as crianças na educação infantil.

É importante, nesse cenário, apontar as mudanças ocorridas no que diz respeito à formação para a docência na educação infantil, refletir sobre as especificidades desse campo de trabalho e enfatizar o quão imprescindível é a formação que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, com vistas à superação do caráter assistencialista que marcou a história do atendimento às crianças pequenas e o viés compensatório que sinaliza retomada.

Como salienta Côco (2015, p. 143) “[...] a educação infantil está imersa no conjunto das pautas em disputa no contexto social e, não sem tensões, vem conquistando visibilidade e reconhecimento social, evidenciando necessidades emergentes, iniciativas de ação, metas futuras e desafios que persistem”.

Ao longo da história, os estudos dedicados à infância evidenciaram que à criança foi destinada a um espaço diferente dentro das famílias e, conseqüentemente, na sociedade. Esse ‘novo’ lugar da infância no cenário familiar e social foi fruto, dentre outras questões, do crescente interesse pelas crianças pelo que poderiam se tornar, adultos úteis ao mundo do trabalho (DORNELLES, 2005). As mudanças socioeconômicas interferiram diretamente no modo de ver e atender as crianças, o que implicou na criação e, até hoje, reconfiguração dos espaços de atendimento à criança pequena e no modo de conceber a infância.

Dentre os estudos, Ariès (1981) é considerado um autor clássico por retratar a infância vivida ainda na Idade Média e discorrer sobre o sentimento de infância, a vida escolástica e a família. Embora a obra analise imagens e situações, em grande parte da Corte e tenha suas limitações, é inegável sua importância histórica, uma vez que aponta como tem sido conferido um novo lugar para a infância na sociedade e na família, muito por conta das necessidades do mundo do trabalho. Com a reconfiguração da categoria infância, às crianças é dirigido um olhar de maior atenção, tanto no contexto familiar quanto social, o que implica em rearranjos nas formas de convivência e educação das mesmas.

Kuhlmann Jr. (2010) apresenta uma abordagem histórica sobre a infância e a educação infantil, bem como problematiza o surgimento das instituições de atendimento à criança pequena ao relacionar o caráter assistencialista ao educacional, uma vez que mesmo prestando um trabalho mais de cuidado, as instituições não descuidaram de sua tarefa educativa de moralizar e moldar comportamentos. Em termos sociais, as transformações econômicas geraram mudanças no mercado de trabalho que necessitou da mão de obra das mães e que criou, assim, uma necessidade de atendimento às crianças imposta pela reconfiguração do modo de produção capitalista.

O autor mostra a importância do reconhecimento do percurso histórico que envolve o atendimento da criança pequena, o que permite compreender as mudanças ocorridas no trato com as crianças pequenas, bem como na formação do profissional que atua com elas. Nesse sentido, para ele, a história das instituições de educação infantil é resultado da “[...] articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

Ainda segundo o autor, é necessário considerar a infância como uma “condição da criança” e atentar para o fato de que toda a história da criança é uma história sobre a criança, ou seja, contada pelo viés do adulto, pois os pequenos não escrevem sobre a sua própria história.

Numa perspectiva crítica, o estudo de Bujes e Dornelles (2012) discute a infância como uma invenção da modernidade, que passa a se dedicar às crianças e reconhecê-las como sujeito de direitos ao apontar para suas necessidades afetivas e sua proteção. Essa preocupação, segundo as autoras, ancora-se na necessidade de o Estado consolidar seu poder e, para que isso fosse possível, era necessária uma população saudável, “minimamente” educada. A infância é, então, vista e descrita como categoria frágil, sendo que as crianças deveriam ser educadas e formadas de acordo com as exigências da sociedade vigente.

Dornelles (2005) trata a infância e sua emergência como uma trama histórica e social, onde o adulto, que com ela convive, procura capturá-la por meio da produção de saberes, com o objetivo de gerenciar a criança. Isso acontece, segundo a autora, à medida que pensamos os espaços para colocá-la e controlá-la:

Portanto, a invenção da infância implica na produção de

saberes e “verdades” que têm finalidade de descrever a criança, classificá-la, compara-la, diferencia-la, hierarquiza-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares (DORNELLES, 2005, p.19).

Nesse sentido, a autora defende a desnaturalização da ideia de descoberta da infância, cujas crianças apresentariam características únicas e generalizáveis. Ao contrário, defende que é necessário levar em conta que existem muitas infâncias, e que, portanto, o olhar sobre a criança precisa considerar o universo cultural onde ela está inserida. Para Moss (2002, p. 237), saber o significado da infância afeta o pensamento e a prática desenvolvida com as crianças. Assim, para o autor, é uma tarefa importante saber como criar um ambiente democrático para a primeira infância, com o objetivo de confrontar as “[...] forças hegemônicas e universalizadoras”.

Assim, um novo olhar para a educação infantil tem sido desencadeado nas últimas décadas em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e nos atendimentos às crianças pequenas. Além disso, o avanço do conhecimento científico, o papel da mulher na sociedade, o deslocamento do atendimento da esfera particular para a social, dentre outros fatores, trouxe uma reorganização legal ao final do século XX.

No que se refere à formação de professores para a educação infantil, a LDB 9394 (BRASIL, 1996), como explicita o artigo 62, indica que a formação pode se dar em diferentes cursos de licenciatura, em que é admitida a formação em nível médio na modalidade normal. Embora, em termos legais, afirme-se o direito da criança a ser atendida com qualidade, com uma educação que contemple o desenvolvimento pleno nos aspectos físico, psicológico, afetivo e social, não temos uma política nacional que garanta a formação inicial específica em nível superior como requisito mínimo para trabalhar com ela.

A educação infantil, como determina a lei, atende crianças de 0 a 6 anos, o que nos leva a refletir sobre o perfil do professor que atuará com as mesmas. Entre os aspectos mais significativos que envolvem a prática com crianças pequenas, o cuidar e o educar se destacam na pauta de discussões. Se retomarmos as primeiras instituições de atendimento à criança, fica evidente a prevalência do cuidar para as crianças mais pobres e o educar para as crianças oriundas da classe média e alta. Atualmente, ainda não está resolvida a integração entre o cuidado e a educação no trabalho com as crianças pequenas, uma vez que para as crianças de 0 a 3 anos, em geral, predomina o cuidar, e nas práticas com as crianças de 4 e 5 anos prevalecem práticas escolarizantes de preparação para o ensino fundamental (BRASIL, 2006; KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011).

Nesse sentido, ao se considerar a complexidade da educação infantil, como afirmam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar sobre a formação do profissional, de modo a contemplar as temáticas que envolvam o cuidado e a educação de crianças pequenas. Propor atividades que ampliem o universo cultural das crianças significa valorizar essa etapa da educação em entendimento a quem ela se destina atender, ou seja, saber quem é a criança muda a perspectiva em relação ao modo como ela deve ser acolhida.

Como afirma Kishimoto (2002), a criança aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, quando brinca, explora e coleciona, sendo necessário que os cursos de formação incluam também o brincar entre os seus objetos de estudo e criem ambientes de aprendizagem em que ela seja estimulada. Assim, complementa a autora, para o profissional reconhecer como a criança pequena aprende, sua formação deveria estar organizada de maneira a facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento pela mesma:

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras (KISHIMOTO, 2002, p.109).

Organizar e implementar propostas pedagógicas exige que o professor assuma um papel de mediador das relações construídas nos ambientes de acolhimento da criança pequena. Nas DCNEIs

(BRASIL, 2009), encontramos a seguinte definição sobre criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade produzindo cultura.

O documento é recente, entretanto, o desejo de compreender a criança nessa perspectiva não o é, como apontam os estudos de Kuhlmann Jr. (2010), entre outros. Esse olhar sobre a infância e, conseqüentemente, sobre a criança, requer ultrapassar a marginalização das crianças ao longo dos tempos e também presente nas práticas institucionais. Segundo as DCNEIs, artigo 4º, as propostas pedagógicas das instituições de atendimento à criança deverão considerá-la como o centro do planejamento curricular e ter o professor como mediador neste processo.

A capacidade de articulação das práticas com os saberes das crianças pode ser trabalhada nos processos de formação inicial e continuada, com vistas à superação da marca do assistencialismo e guarda das crianças presente no início da criação das instituições de educação infantil, condição que produziu desvalorização tanto das propostas pedagógicas quanto do profissional que trabalha com as crianças.

Antes da LDB 9394 (BRASIL, 1996), foi produzido pelo MEC o documento Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), o qual já afirmava a necessidade de uma formação específica para os profissionais que estão com as crianças de 0 a 5 anos, bem como a articulação de práticas que envolvem o cuidar e o educar. Entretanto, mesmo essa necessidade já tendo sido apontada pelos pesquisadores nesse documento, a LDB tratou de forma genérica a formação profissional para atuar na educação infantil ao permitir que todas as licenciaturas formem profissionais para atuar nesta etapa de ensino.

Kishimoto (2002) defende a necessidade de se pensar em uma modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, o que significa saber qual o perfil de profissional que se deseja para trabalhar com a educação infantil. Diante disso, o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos representa um grande desafio, com profissionais capazes de articular saberes que promovam o desenvolvimento pleno da criança, como já prevê nossa legislação. Oliveira (2003) advoga que o professor de educação infantil seja alguém qualificado para mediar o desenvolvimento da criança, para auxiliá-la a ampliar as linguagens que usa para representar ou exprimir sua forma de compreender o mundo por meio de um trabalho pedagógico que integre os aspectos de cuidar e educar.

O professor educa e cuida quando acolhe a criança em situações difíceis, quando a orienta nos momentos necessários e apresenta-lhe pontos que considera significativos do mundo da cultura, da natureza, das artes das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler história, ouvir música, conforme ajuda a comer e dormir, sentir-se limpa, confortável e segura (OLIVEIRA, 2003, p.8).

A problemática que envolve o cuidar e o educar das crianças, na educação infantil, torna-se mais conflitante quando se pensa na prática das atividades desenvolvidas com os bebês. Campos e Campos (2012) apontam essa fragilidade ao observarem o conteúdo do projeto de lei 8035/2010 do Plano Nacional de Educação, o qual estabelece metas nacionais para o setor. Segundo as autoras, no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, o mesmo se mostra muito aquém das necessidades reais das crianças, em que fica nítida a omissão do Poder Público com essa faixa etária.

Em 2014, o referido Plano foi aprovado e constituiu a Lei 13.005 cuja meta 1, que se refere ao atendimento das crianças pequenas, manteve a mesma redação do PNE anterior, de 2001, de ampliar a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos para 50% até ao final da vigência do plano, em 2024, e universalizar o atendimento para as crianças de 4 a 6 anos. O documento,

ao manter as mesmas metas do Plano anterior, evidencia que não houve em 10 anos avanços significativos.

A constatação da exclusão das crianças menores de 3 anos das políticas foi ressaltada por Didonet (2003), o qual lembra que não há educação sem cuidado e, mesmo reconhecendo ter havido progressos para as crianças de 4 a 6 anos, salienta que, para a faixa etária de 0 a 3 anos, os avanços não têm sido significativos, pois ainda prevalece a ideia de que a creche só cuida e a pré-escola educa. Essa problemática, afirma o autor, interfere no modo de entender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança:

Essa concepção vem de longe, de um passado em que se pensava que a criança pequena era uma tábula rasa na qual a família e sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos. Ou a ideia inatista de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona; bastava esperar que isso acontecesse (DIDONET, 2003, p.7).

A proposta pedagógica das instituições é o documento que orienta as práticas que serão desenvolvidas com as crianças e o professor é o profissional capaz de executar essa proposta. Kishimoto (2002) aponta que a construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar e educar e deve ser fruto de um trabalho coletivo, assentado em um diagnóstico prévio da realidade escolar. A autora ressalta que não é suficiente as creches fazerem parte do sistema educacional, sendo necessário considerar outros aspectos como as “[...] concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação” (p.7).

Oliveira (2011) alerta para os riscos de uma proposta pedagógica para a educação infantil que institucionalize a infância ou, ainda, que fique no espontaneísmo. Ressalta, assim, que toda a atividade educativa deve ser orientada com o objetivo de ampliar o universo cultural da criança, dar condições a ela de entender os fatos e eventos da realidade, além de se comprometer com a garantia do direito à infância que toda criança tem.

Assim, a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos sócio emocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros (OLIVEIRA, 2011, p.50).

Portanto, afirma a autora, compete ao professor criar oportunidades para experiências e aprendizagens e, mediante o seu olhar atento, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve. Entretanto, para que o professor crie essas possibilidades, é necessário que ao mesmo sejam dadas melhores condições de trabalho, bem como reconhecimento e valorização profissional.

Como bem sabemos, o professor que atua na educação infantil ainda sofre discriminações que envolvem questões de gênero, de salário, condições precárias de trabalho, entre outras. Rosemberg (2007) pergunta: As pessoas que trabalham em creches e pré-escolas são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos de formação educacional, no processo de seleção, no salário e nos direitos trabalhistas?

Segundo Kramer (2008), essa situação se agrava em função dos paradoxos instalados nas diversas instâncias (federal, estadual e municipal), no que se refere aos critérios estabelecidos em relação às exigências de uma formação específica para esse profissional que atuará na educação infantil, o que cria incertezas sobre o processo de formação inicial desses profissionais e impede o reconhecimento de seu trabalho.

Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor.

A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2008, p.221).

Ainda segundo a autora, “[...] não é possível educar e cuidar em situação tão precária” (KRAMER, 2008, p. 222). A própria condição diferenciada evidente nos concursos realizados para os profissionais da educação infantil os coloca em posição menos valorizada, ao hierarquizar quem atua em creches, pré-escolas e turmas de ensino fundamental, como se aquele que atua em creches apenas cuidasse sem ensinar e onde, nota-se, o cuidar como se fosse menos importante que o ensinar.

Nesse contexto, além do reconhecimento das diferentes infâncias, temos um compromisso político como professores, formadores e pesquisadores para com a garantia de efetivação do direito à educação infantil a todas as crianças, de formação séria e crítica, de luta por melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação infantil.

Prática docente na educação infantil

Tendo em vista a importância do fazer docente na Educação Infantil, Arribas (2004, p.30) enfatiza que:

O papel do educador em uma escola infantil é, sem dúvida, um dos mais importantes durante o longo processo de escolarização dos meninos e das meninas de nossa comunidade educativa, já que dele depende a aprendizagem de seus alunos. É preciso levar em conta que o professor de uma escola infantil não apenas permanece grande parte do tempo com seus alunos, como também é responsável por organizar as atividades, o espaço, motivar as crianças e, sobretudo, criar e oferecer situações educativas que façam com que cada um deles se desenvolva com a máxima amplitude possível, em função dos objetivos educacionais propostos.

Pois, atualmente, as ações dos professores têm sido o centro das atenções no que tange as questões educativas e das problemáticas que as rodeiam. Dentre uma das questões que ganhou destaque nestes termos tem sido a formação continuada, porque a mesma é a base primordial da transformação conceitual da prática docente. Dessa forma, Arribas (2004, p.32) relata que:

A formação do educador deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimento psicopedagógicos que o ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sócio-educativo.

Diante disso, percebe-se a necessidade de muitos profissionais da educação rever seus conceitos em relação aos fundamentos da educação infantil, pois segundo Freitas (2003) nós somos seres inacabados e como tal devemos estar em constante aperfeiçoamento da ação docente. Fazenda (1995, p.40) relata sobre a profissão docente da seguinte forma:

O amanhã da profissão docente – um amanhã que organize o hoje – não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a

ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são ‘meros agentes’, de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca.

Existem vários fatores que intervêm no processo de construção do conhecimento, dentre eles, podemos citar a afetividade, o respeito e atenção. Portanto, cabe aos professores repensar sua atuação pedagógica e, a partir daí desenvolver sua prática visando o bem estar do aluno e, ao mesmo tempo, a construção de novos saberes, pois o que se constrói neste período, irá refletir futuramente no dia-a-dia do aluno.

Tendo em vista que é na educação infantil que se inicia a construção da autonomia e do desenvolvimento das estruturas cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, compete então, ao professor desenvolver atividades escolares planejadas e executadas com responsabilidade, criatividade em sala, para assim haver uma interação maior entre alunos e educadores.

Arribas (2004) afirma que a partir do momento em que as crianças passam a conviver e se interagir com um grupo de pessoas, ela não só aprende a conviver como experimentam a sensação de desenvolver e enriquecer suas possibilidades. Além disso, a autora relata que as interações, desencadeadas no contexto de relações positivas e de afeto podem desafiar e estimular as crianças.

No âmbito escolar as relações pedagógicas não podem basear-se na exploração nem preparar para a aceitação. Freitas (2003) relata que o trabalho pedagógico deve ser horizontalizado, em que o corpo docente passe a considerar as bagagens de conhecimentos que os educandos trazem para a escola, neste caso, o corpo discente encontrará no professor um “ponto de apoio” para a aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que haja um trabalho coletivo no ambiente da sala de aula e a solidariedade seja valorizada com o intuito de um ensino harmonioso e mais humano. Segundo Freitas (2003, p. 59) a necessidade de conceber a educação nesse novo sistema, se dá pelo seguinte fato:

Há uma diferença que não deveria ser ‘essencial’ entre professor e estudante – a diferença do domínio do conhecimento é que é elevada à categoria de contradição indevidamente, modulada pelas necessidades do sistema social em fazer da escola o local onde predominantemente se aprende a subordinação. Por esse viés, o professor se converte a poder denominador.

É fundamental que o professor tenha a consciência de que cada aluno possui suas especificidades e como tal, é necessário dar o tempo de que eles precisem, à interiorização dos conteúdos. Tendo como princípios orientadores da prática pedagógica, o respeito às especificidades de cada educando se torna fundamental no âmbito escolar.

É fundamental que o educador conheça a realidade de seus alunos, para que a partir disso, construa um projeto curricular que venha contribuir na construção do conhecimento, procurando relacionar o novo, com o que o aluno já sabe. Nesta perspectiva, Freitas (2003, p.62), relata que “[...] se queremos estudantes construtores de um novo mundo, de novas relações [...], a escola deve ser o palco dessa aprendizagem e ter um projeto político pedagógico que aponte para tal direção [...]”.

Dessa forma, a instituição escolar tem grande papel a desempenhar na valorização de ideias e valores dos educandos, porque a educação deve direcionar melhor seu objetivo, para que deixe de entrar em contradição entre a teoria e sua prática exercida. Está em suas mãos grande parte das responsabilidades na formação de sujeitos ativos e conscientes de suas ações. Pois, como afirma Freitas (2003) educar exige de cada profissional, comprometimento com sua ação educativa, pois se lida com seres humanos, e não com objetos desprovidos de sentimentos. Diante do exposto,

é evidente que se foi o tempo em que o sistema tradicional vigorava, agora é necessário que o professor procure inovar suas concepções e, conseqüentemente, a prática pedagógica que exerce, pois é através dela que poderá desencadear uma possível transformação social.

Diante de cada atividade abordada dentro e fora da sala, as crianças se hipnotizam, porque nesta fase, as crianças desenvolvem seu raciocínio constantemente, a partir do tato, do paladar, da visão, da audição e do olfato. Saber respeitar as especificidades de cada criança proporciona não só ao educando, mas ao professor um prazer enorme em desempenhar sua função. São em momentos como estes, que percebo as grandes contribuições que a formação exerce na vida profissional e pessoal dos indivíduos. Christov (Apud LIBÂNEO, 2004, p.79) diz que:

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Libâneo (2004) ainda relata em seu texto “A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências” que o professor necessita da teoria, do conhecimento científico para rever seus conceitos e, principalmente sua prática, para que sob a luz dessas teorias, busque inovar seus procedimentos em sala de aula. Ou seja, o professor se transforma em um pesquisador assíduo, ao mesmo tempo em que constrói suas próprias autonomias profissionais, capazes de responder suas próprias inquietações.

Sendo assim, Arribas (2004, p. 35) enfatiza que:

[...] é fundamental que, desde os primeiros momentos da existência, a criança se encontre em um meio rico e estimulante. Rico em vivências afetivas, que lhe ofereçam um âmbito adequado para a aquisição de uma segurança básica sobre a qual assentar o autoconceito e o crescimento da personalidade. Estimulante de maneira que as interações pessoais e com o meio físico lhe ofereçam a oportunidade de experiências de descoberta que permitam ir estruturando as bases de seu conhecimento do mundo e de seu progressivo avanço cognitivo.

A educação infantil é a base para a construção de um ser humano íntegro e capaz de atuar conscientemente no meio em que habita, portanto, considera-se de grande valia que todos estejam desempenhando sua atuação profissional nesta educação, desenvolvam seu trabalho coerentemente e com responsabilidade, porque é a ação educativa de hoje que propiciará no dia de amanhã, a existência de uma pessoa capaz de tornar o nosso mundo mais habitável, como diz Freire (2003).

Em relação ao comentário anterior, Freitas (2003, p.38) retrata a seguinte afirmação:

A escola eficaz, então seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos a ação da escola.

Educar não é um simples gesto de tornar alguém alfabetizado, mas o de proporcionar as pessoas, o direito de viver intensamente, buscando construir diariamente novos saberes, saberes

estes que o permitirá conviver e compreender o mundo em que está inserido.

O ambiente é um aspecto primordial, fundamental do sistema educativo sendo o aspecto determinante para a realização da atividade educativa. Possui características claras como meio conveniente para a ação infantil, preparado nos seus detalhes mínimos, incluindo a predeterminação dos materiais possíveis de utilização. Esse ambiente deve ser adequado, qualitativa e quantitativamente às crianças, para poder propiciar-lhes o crescimento, a realização da sua necessidade de experimentação, de trabalho, de assimilação espontânea, e de nutrição do espírito.

A sala de aula deve ser livre das amarras limitadoras e controladoras do poder adulto sobre a criança e ativo na interação com ela, propiciando-lhe elementos para que possa agir e obter resposta quanto às suas realizações. Estar adequado qualitativamente às crianças significa estar dentro das suas possibilidades de realização, para que os pequenos possam sentir que estão dentro do seu mundo, podendo alterá-lo, manipulá-lo de acordo com as suas necessidades e vontades.

De acordo com Angotti (2003), o estudo Montessoriano sobre professor e aluno reforça que esta relação está sempre mediada pelo ambiente e sua utilização, pois o professor se torna um instrumento de organização do ambiente que irá possibilitar ao aluno o desenvolvimento da percepção dos movimentos, do intelecto, através da sua atividade.

Os professores ocupam lugar importante na sala de aula devendo esforçar-se por estabelecer um relacionamento positivo entre as crianças, baseado no respeito mútuo e na individualidade do ser de modo a conquistar a confiança dos seus “pupilos” dos que a ela foram confiados e a sua autoridade sobre eles seja vista como situação circunstancial, natural no momento em que se encontram. Para que a confiança possa vingar é necessário que se estabeleça verdade na relação, justiça nos atos do adulto, coerência entre o que fala e faz.

A confiança do aluno no professor garantirá aquele à base para buscar neste os recursos, orientações, direções para as suas atividades para o seu crescimento. Ser professor é antes de tudo ter confiança no potencial infantil, acreditando que em ambiente preparado e adequado, com instrumentos, materiais pedagógicos específicos à etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, seu potencial aflorará através das atividades espontâneas, o indivíduo caminhará no sentido de tornar-se senhor de si, e se auto-educará, autogoverna-se, buscando sempre o aperfeiçoamento do seu ser. (MONTESSORI, 2003).

Considerações Finais

Observamos que lidar com formação de professores é algo bastante complexo, principalmente, para os profissionais da educação infantil, pois perpassa por várias exigências, por exemplo, leis, uma matriz curricular nos cursos de licenciatura com melhores adequações, oferta de cursos de aperfeiçoamento pelas escolas e a disponibilidade do professor estar se aperfeiçoando constantemente.

Lecionar na educação infantil não é tarefa simples, pois se trata do início da vida estudantil das crianças e todos os conhecimentos adquiridos beneficiarão o desenvolvimento desses alunos. Por isso as aulas devem ser conduzidas com clareza e objetividade, evitando que a criança não se afasta da escola.

O professor da educação infantil não precisa somente da formação acadêmica, mas deve também, estar apto com equilíbrio emocional e sensatez para produzir e conduzir com qualidade e eficácia esse trabalho fundamental. Estar na sala de aula com os futuros profissionais é prazeroso porque o professor aprenderá com eles.

Referências

A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, sup. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2020.

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. 2 ed.

São Paulo: Pioneira, 2003.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRIBAS, T. L. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

BRASIL. **Por uma Política de formação do Profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI Brasília, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 05 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

BUJES, M.I.E.; DORNELLES, L. V. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lucia; AQUINO, Lígia M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

CÔCO, V. Docência na educação infantil: De que estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria L. R.; ALBUQUERQUE, Simone S. de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano I n.1, p. 6-9, abr./jul.2003.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponibilidade em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 de out de 2020.

KIEHN, M. H. K. A. Educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.
KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 2003.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano I, n. 2, p.6-9, ago./nov. 2003.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós FUNDEB: avanços e tensões**. Texto apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, 2007. Texto digitado. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

SILVA, A. P. S.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?, Caxambu, MG, 2000. **Anais da 23ª reunião da Anped**. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

Recebido em 18 de janeiro de 2021.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.