

A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade

Education of teacher of early childhood education and educational work with children 0-5 years old

Sílvia Elaine Almeida Lima

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: silvia.ufba@hotmail.com / lima.silvia87@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte de um dos capítulos do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Princípios da Educação Infantil: as interrelações entre o cuidar, o educar, o brincar e suas interações”. Esse trabalho tem o objetivo de refletir sobre a formação do professor da Educação Infantil, bem como sobre a relação da formação deste com a organização do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. No que tange à formação do professor, serão abordados os aspectos relacionados à sua formação inicial adquirida no período de graduação, nesse caso, no curso de Pedagogia, e à formação continuada referente à constante busca e atualização de conhecimentos, o que permite a ele repensar suas práticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação do Professor da Educação Infantil. Formação Inicial. Formação Continuada. Trabalho Pedagógico.

Abstract: This article is part of one of the chapters of End of course paper entitled “Principles of Early Childhood Education: The interrelationships between caring, educating, playing and their interactions”. This work aims to reflect on the education of teachers of early childhood education as well as training on the relationship of this with the organization of educational work with children 0-5 years of age. Regarding to teacher training, aspects related to their initial training period in undergraduate course will be addressed, in this case, in the course of Pedagogy, and continuing education related to the constant search and update of knowledge which allows people to rethink their practices.

Keywords: Early Childhood Education. Education of teacher of Early Childhood Education. Initial training. Continuing Education. Pedagogical work.

1 Introdução

É importante que o educar seja interpretado, na Educação Infantil, como uma prática educativa que contemple a brincadeira. Na brincadeira, o professor medeia suas ações de cuidado e educação. Assim, o trabalho intencional educativo estabelece relações entre a criança e o conhecimento, considerando a Educação Infantil como um

direito da criança, na qual ela só encontrará condições de apropriar-se do mundo por meio da tríade cuidar – educar – brincar.

No bojo de sua historicidade, a Educação Infantil caracterizava-se por uma política assistencialista, na qual não havia a compreensão de valorizar a infância enquanto etapa importante do desenvolvimento infantil. Nota-se, portanto, que a educação das crianças não tinha um cunho educativo e que a sua preocupação era voltada apenas para cuidar e promover a saúde.

Desse modo, o exercício da docência refletia a falta de profissionalização desses professores que possuíam formação inadequada.

2 Formação de professores da Educação Infantil

A formação de professores da Educação Infantil tem sido, na contemporaneidade, amplamente discutida, uma vez que antes não havia a preocupação de que os professores desse segmento deveriam ter uma formação específica que lhes dessem condições de desenvolver práticas educativas com qualidade em creches e pré-escolas, a fim de atender às especificidades das crianças. Assim,

o trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Mas de que formação está se falando? Antes de prosseguir com essa discussão, cabe fazer uma reflexão acerca da palavra formação. De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que, por sua vez, está em processo de interação e de transformação de conhecimentos (BANDEIRA, 2006).

O educador Freire (*apud* BANDEIRA, 2006) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal (p. 2).

Então, percebe-se que a palavra formação está ligada a um processo inacabado, processo esse ligado à atualização de saberes, à busca de conhecimentos, enfim, o

professor é um ser que precisa estar em constante processo de formação, sempre buscando caminhos que lhes deem condições de melhorar e refletir sobre suas práticas.

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, a autora Bernadete Gatti (2010, p. 1) lembra que

a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos.

A citação nos ajuda a compreender que a preocupação com a formação do professor não é algo tão recente assim e que, ainda na atualidade, esse assunto é bastante discutido. Ao se tratar de formação de professores da Educação Infantil, muitos aspectos e perspectivas precisam ser discutidos, como um aspecto que tem ganhado espaço nas discussões em torno da formação do professor da Educação Infantil que é a ausência do reconhecimento e valorização desses profissionais que têm permitido o surgimento de diversas formas de nomeá-los, assim,

durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal, reforçava-se a concepção de educadora, ‘forjada’ através do seu perfil enquanto mulher, com o seu ‘dom de educar’ inato [...] (CABRAL, 2005, p. 104).

Conforme o RCNEI (1998), na atualidade, ainda se constata um número significativo de profissionais sem formação mínima para exercer a profissão, são profissionais cuja titulação é diversa.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998, p. 39).

Segundo alguns estudos, as titulações atribuídas ao professor da Educação Infantil têm sido foco de preocupação por parte de estudiosos da área, “[...] observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como: educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil” (BONETTI, 2007, p. 3).

Para Bonetti (2007, p. 3), as divergências sobre a denominação foram abrandadas com a LDBEN 9303/96,

[...] que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional da creche como para o de pré-escola.

Alguns autores ressaltam que a luta pela busca da valorização dos professores da Educação Infantil se deu em um cenário marcado por reivindicações pautadas em “mudanças no sistema educacional e o direito a uma educação básica de qualidade para todos” (BONETTI, 2007, p. 3).

O reconhecimento de uma profissão também requer a valorização dos profissionais quanto às condições de trabalho, à remuneração digna, “[...] carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadorias, entre outros” (BONETTI, 2007, p. 1).

Nesse sentido, cabe discutir sobre a constituição da profissionalidade do professor. Conforme Ambroseti (2008), investigar o trabalho docente, na perspectiva da profissionalidade, implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão.

Alguns estudos que abordam a temática da docência na Educação Infantil ressaltam que esse segmento é marcado por referências profissionais que são pouco claras.

Ambroseti (2008, p. 1), ao citar Kramer (2005), resalta que

[...] as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança. Com ênfase na dimensão afetiva, é considerado um trabalho que requer menor qualificação e remuneração. No entanto, a partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica.

Enfim, a construção da identidade do professor da Educação Infantil diz respeito àquilo que lhe é específico, aos seus saberes e competências, bem como ao espaço que atua, pois é no espaço que os professores adquirem experiência e a articula aos seus saberes, permitindo, assim, a sua caracterização como professor da Educação Infantil.

A expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65, *apud* AMBROSETI, 2008, p. 03).

Percebe-se, então, que o reconhecimento e a construção da identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas são uma questão intimamente ligada com a qualidade da formação desse profissional.

Com o avanço no entendimento de que as crianças necessitam de uma educação de qualidade, as funções desse profissional docente vêm passando por intensas reformulações. Ao compreender que os professores da Educação Infantil precisam de uma formação específica condizente com as práticas pedagógicas a serem executadas junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, o que se esperava dele há décadas atrás já não corresponde mais com o que se espera nos dias de hoje.

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39).

Mesmo com as discussões em torno da formação do professor, ainda enfrentamos conflitos referentes à má ou pouca qualificação do professor da Educação Infantil e à redefinição da função desse profissional.

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998, p. 18).

Sabendo-se que os professores precisam de uma formação mais abrangente e específica, a LDBEN dispõe, no título VI, art. 62, que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, p. 04).

Dessa forma, é preciso que o professor da Educação Infantil tenha, em sua formação, bases sólidas de conhecimentos que lhes tornem capazes de oferecer todo o suporte necessário que a criança necessita para o seu desenvolvimento.

3 Formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil

Para essa discussão, cabe trazer à tona a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil. Os professores que são preparados para a atuação em creches e pré-escolas precisam ter a formação inicial em Pedagogia, mas será que os saberes docentes necessários para atuar com crianças de 0 a 5 anos têm sido contemplados nos cursos de graduação em Pedagogia?

Será que os cursos de formação de professores têm a preocupação de subsidiar esses profissionais para exercer o papel de educadores com alunos pensantes, ativos, em constante interação com o meio em que vivem, sujeitos da construção de seu conhecimento e produtores de história e cultura? (LOPES, 2006, p. 103).

Alguns estudos revelam que a organização curricular de muitos cursos de Pedagogia não condiz com uma formação específica que aborde as singularidades do trabalho com crianças em creches e pré-escolas. Assim,

a formação básica contempla de 58% a 70% da carga horária do curso, 10% de estágio e, as habilitações 5, de 10% a 16%. Em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos (BRUNER, 1996), não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000). A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança (KISHIMOTO, 2005, p. 182).

Percebe-se, portanto, que muitos cursos de Pedagogia priorizam, em seu currículo, conteúdos voltados para o Ensino Fundamental, e que a formação específica em Educação Infantil ocupa um pouco do tempo da carga horária.

A Habilitação integrada por Magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999 *apud* KISHIMOTO, 2005, p. 183).

A citação reforça a compreensão de que as disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental são priorizadas em detrimento dos conhecimentos específicos do

universo da criança, caracterizando, assim, a falta de especificidade da Educação Infantil que prejudica tanto a formação do professor quanto a da criança, como reitera a autora Kishimoto (2005), ao afirmar que

os cursos com amplo espectro de formação, para a faixa etária de 0 a 10 anos, perdem especificidade, não dando conta dos conteúdos tanto da formação do(a) professor(a) quanto da criança, para uma faixa etária tão ampla. Campos (1999) considera inapropriada a proposta de 1997, do MEC, para a formação conjugada de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em dois terços dos projetos analisados, a formação pedagógica geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diverge desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança (p. 184).

Em um estudo realizado por Bernadete Gatti (2010) acerca da formação de professores no Brasil, ao abordar sobre a formação dos estudantes de Pedagogia, a autora revela que as disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto das demais disciplinas e ressalta que há uma [...] “maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino[...]” (p. 1370). A referida autora ressalta que tais conhecimentos são importantes para o trabalho do professor, mas não são suficientes para suas práticas de ensino.

Ainda nessa pesquisa, Gatti (2010) diz que em relação aos estágios supervisionados, “[...] o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico” (p. 1371).

A autora, ao analisar as ementas do curso de Pedagogia, revelou que “há menos preocupação em relacionar adequadamente as teorias com as práticas e que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2010, p. 1371).

Percebemos, assim, que algumas Universidades e centros de formação de professores para Educação Infantil ainda apresentam descompassos em relação à formação dos estudantes de Pedagogia para atuação em creches e pré-escolas, tanto em relação às atividades práticas realizadas através de estágios supervisionados, quanto aos conhecimentos teóricos específicos da Educação Infantil. A organização curricular de alguns cursos prioriza o aprendizado de disciplinas voltadas para a docência em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental) e as aprendizagens relativas à Educação Infantil carecem de conhecimentos específicos para a docência nesse segmento.

Enfim, o que se vê na prática dos cursos de Pedagogia não corresponde ao que se espera do egresso do curso de Pedagogia exposto no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, quando diz que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu

desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 02).

É preciso que a formação inicial daqueles que pretendem atuar na Educação Infantil seja condizente com a realidade que estes irão encontrar no cotidiano de suas futuras práticas, assim,

um redimensionamento da formação inicial tem sido considerado em reformas implantadas em diversas partes do mundo. No Brasil, com a publicação e distribuição em larga escala dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – assim como, o resultado das pesquisas de Gatti (1992) e (1994), Ludke (1994) e Silva (1991), sobre quais as políticas nacionais que embasam a formação de professores, apontaram para uma demanda de reestruturação do 3º grau, pois os resultados dessas pesquisas, apesar de enfocar diferentes aspectos da formação de professores, identificaram a dicotomia teoria-prática presente nessa formação (REGO; PERNAMBUCO, 2008, p. 3).

Para Kishimoto (2005, p. 186), somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as) pode alterar significativamente o cotidiano infantil.

É válido ressaltar que

formação continuada, em serviço ou permanente, são termos amplamente usados no momento. Enfocam a formação como processo, perspectiva que abraçamos, pois coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se contínuo; sujeito em construção, autor de um diálogo constante entre a teoria e a prática (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 2006, p. 160).

Assim, para que a Educação Infantil se constitua como um importante segmento no processo educativo, é preciso que os professores busquem, constantemente, atualização de seus saberes docentes. O professor não pode limitar-se à sua formação inicial, é necessário estar sempre em processo de formação para aperfeiçoar suas práticas e buscar cada vez mais melhorias para esse segmento.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, ético e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

A constante formação do professor está intrinsecamente ligada à qualidade que este pode fornecer às crianças nos estabelecimentos de Educação Infantil. A formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da

educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72). Dessa forma, é possível compreender que

as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 2006, p. 78).

É por meio da formação continuada que o professor reflete, constantemente, as suas ações educativas na Educação Infantil, a concepção que tem de sua formação, bem como a concepção de criança, de infância, de educação, de professor. Tais reflexões estarão vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, a sua relação com as crianças marca a vida desses pequenos, uma vez que as atitudes adultas refletem, significativamente, nas ações das crianças. “As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças” (BARBOSA, 2009, p. 24).

As ações do professor junto às crianças são culturais e historicamente constituídas, são relações baseadas na representação que ele tem de seu papel como professor de crianças pequenas.

O papel do professor/educador, assim como a sua própria formação, toma uma dimensão enorme nesse sentido, pois cabe a ele promover interações que possuam valor formativo, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa (LOPES, 2006, p. 125).

Assim, a formação do professor está relacionada com a formação do cidadão, portanto um professor crítico, autônomo, cooperativo, criativo e responsável é um professor que educa para a cidadania. Tal formação deve ser permanente, articulada à prática, pois é na experiência cotidiana que o professor reconhece as suas limitações, as necessidades imediatas de um fazer docente coerente com as especificidades infantis.

A formação do professor da Educação Infantil deve possibilitar a este oportunidades de construir propostas pedagógicas que contemplem aspectos da singularidade do fazer docente nos espaços das creches e pré-escolas, como

[...] garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 14).

Enfim, os professores devem conhecer o que é específico na sua formação, quais seus aparatos profissionais que lhe permitam trabalhar com qualidade junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. A autora Bonetti (2007, p. 4), a partir dos estudos de Oliveira – Formosinho (2002, p. 44), caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência na Educação Infantil que se dá em função de reconhecer as características das crianças no

que tange a seus aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, da amplitude e diversidade de seu papel de educar e cuidar.

4 O trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade

Os professores da Educação Infantil, ao planejar seu trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, devem incluir aspectos diversos que contemplem os tempos e os espaços, as rotinas, as programações de atividades, as experiências que agreguem relações entre criança e adulto, criança e criança. Tais experiências “devem articular com as vivências das crianças com outros contextos, principalmente, no cotidiano familiar, a fim de lhes garantir um processo integrado de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 184).

O professor precisa de condições de trabalho para desenvolver suas práticas com maior qualidade em relação ao

tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento; proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional (BARBOSA, 2009, p. 38).

Segundo o Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 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; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais [...] (BRASIL, 2009, p. 04).

Outro aspecto a ser considerado na organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil é a relação do número de crianças por professor. Assim,

o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de

dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009, p. 13).

Na Educação Infantil, as especificidades das crianças requerem que o trabalho pedagógico do professor contemple ações indissociáveis do educar, do brincar e do cuidar, por meio de um bom planejamento de atividades educativas que favoreçam a formação de competências das crianças. “A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações” (BRASIL, 2009, p. 10).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. [...] Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p. 7-10).

É necessária uma organização de um trabalho pedagógico que medie a relação cotidiana da criança, levando em conta seus valores e desejos, por meio de uma proposta pedagógica que oriente as ações e defina as metas das aprendizagens que se pretende alcançar, tendo em vista o desenvolvimento daqueles que são cuidados e educados.

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular (BRASIL, 2009, p. 09).

Em relação às propostas pedagógicas que deverão orientar a organização do trabalho pedagógico das crianças nas creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) mencionam que

Art. 4º: as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Percebemos, então, que a proposta pedagógica delinea as práticas implementadas no cotidiano da Educação Infantil. É o professor, um parceiro experiente, que deve mediar a aprendizagem das crianças, traduzindo-se em práticas bem sucedidas.

Nas instituições de Educação Infantil, o professor deve “[...] propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sócias variadas” (BRASIL, 1998, p. 30).

Desde o nascimento, a criança é inscrita em um ambiente rico de experiências e interações e relaciona-se com parceiros diversos. Tais interações auxiliam a criança a tornar-se um sujeito cultural. Nesse sentido,

as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à Ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 02).

Cabe ao professor promover situações de aprendizagem que considerem as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. “[...] Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança” (BRASIL, 1998, p. 32).

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações (BRASIL, 2007, p. 25).

Os adultos que se propõem a educar crianças pequenas precisam de um olhar e uma escuta sensível às necessidades das mesmas, a fim de “[...] fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolve-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos” (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesse sentido, a proposta pedagógica que orienta o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil deve

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 02).

Tais objetivos permitirão condições de trabalho coletivo, organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

[...] I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; [...] (BRASIL, 2009, p. 02).

É preciso, por conseguinte, organizar um cotidiano que promova situações desafiadoras, estimulantes e agradáveis. É preciso ampliar as possibilidades da criança de se relacionar com o outro, de cuidar e ser cuidada, de comunicar-se, de pensar, imaginar, brincar, trabalhar em grupo, de buscar soluções para problemas e conflitos, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, enfim, as práticas educativas envolvidas nas instituições de Educação Infantil precisam estar aptas a responder às especificidades de cada criança de modo a respeitar os seus direitos. Assim, entende-se que

as práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2009, p. 09).

Percebemos, assim, que o trabalho pedagógico com crianças de creches e pré-escolas corresponde a uma organização sistemática de atividades orientadas e lúdicas, materiais, objetos, tempos e espaço que permitem a promoção do desenvolvimento infantil. Para tanto, o trabalho pedagógico deve integrar-se às ações do brincar, cuidar e educar.

5 Considerações finais

Não encerrando as discussões até então realizadas, fica em evidência que é de extrema importância e necessidade que os professores da Educação Infantil possuam uma formação inicial sólida e consistente e que estejam em constante atualização.

Assim, a formação do professor da Educação Infantil deve ser vinculada à concepção de Educação Infantil, superando a dicotomia educação - assistência, levando em consideração a interrelação entre o cuidar, brincar e educar, e aprofundar seus conhecimentos quanto ao desenvolvimento infantil, uma vez que o fazer docente deve ser articulado a um pensar sobre a criança como um ser em desenvolvimento e que necessita de cuidado e educação de forma integrada.

Enfim, o professor é um parceiro indispensável na educação das crianças, ele deve ter consciência de que suas ações são fortemente influenciáveis na formação das mesmas, portanto, cabe a compreensão de que é necessário que sua formação seja qualificada e comprometida para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade, em prol de um trabalho pedagógico que contemple experiências importantes para o desenvolvimento infantil.

Referências

AMBROSETTI, Neuza Banhara. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil.** São Paulo. 2008. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf> Acesso em: 23 jul.2013.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva.** Belém. 2006. Disponível em:<www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT1_13_2006.PDF>. Acesso: 15 jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, MEC: 2009.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** Santa Catarina, 2007. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779--Int.pdf>. Acessado em: 24 jul.2013

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. 152p.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2009.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v1 e v2. Brasília, DF, 2006.**

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular para Educação Infantil. v1, Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Volume I, Brasília, 1998.

_____. (2013). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 232 f. Dissertação. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, Sônia *et al* (orgs). **Infância e educação infantil**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 77-100.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. *In*: KRAMER, Sônia *et al* (orgs). **Infância e educação infantil**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 159-175.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil**, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_artigos_kishimotom.pdf>. Acessado em: 25 jul. 2013

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Formação do educador infantil**: identificando dificuldades e desafios. 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0814.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.