

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ

**A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DO CONHECIMENTO TÉCNICO À SABEDORIA PRÁTICA**

**CURITIBA
2011**

JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ

**A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DO CONHECIMENTO TÉCNICO À SABEDORIA PRÁTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação no programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evelise Maria Labatut Portilho

**CURITIBA
2011**

JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ

**A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DO CONHECIMENTO TÉCNICO À SABEDORIA PRÁTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

PROF^a. Dr^a. EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO
ORIENTADORA – PUCPR

PROF. Dr. RICARDO TESCAROLO
CONVIDADO INTERNO - PUCPR

PROF^a. Dr^a. VALÉRIA SILVA FERREIRA
CONVIDADO EXTERNO – UNIVALI

Curitiba, ____ de _____ de 2011.

Dedico esse trabalho aos
educadores e profissionais da
educação que buscam com
sabedoria e ética contribuir para a
formação de sujeitos conscientes,
autônomos e livres na busca de um
ethos de cuidado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a vida, a sensibilidade e a percepção de que fazemos parte de um Todo;

Aos meus pais, Jaime, pelo seu exemplo de perseverança, coragem e sabedoria diante da vida e seus desafios. Ensinou-me a ser persistente, a acreditar e a não desistir de meus sonhos; e Claudia (*in memoriam*) que, apesar da pouca convivência comigo, plantou sementes preciosas e, mesmo na ausência, deixou marcas de uma grande mulher, uma grande mestra, uma grande presença;

Ao meu marido, Fabiano, por seu amor, por acreditar em mim, por fazer dos meus sonhos os nossos sonhos, por viver apaixonadamente, por me incentivar sempre e por compreender os momentos de ausência e de estudo;

Aos meus filhos, Pedro e Lucas, amores da minha vida, que me ensinam a amar incondicionalmente e que pacientemente compreenderam minha ausência, apesar da pouca idade;

Às mães de coração, Soeur Cristina, Tata, Tânia, Wilma e Minna que, por sua maneira de ser e viver, por seus princípios, contribuíram na minha educação, acreditaram em mim e são inspiração para minha vida;

Ao meu irmão Eduardo, por me ensinar a viver e a conviver com a mudança, com o imprevisível;

Aos meus sogros, Antonio e Wilma, e meus cunhados, Aléxis, Marcella, Andréa, Pythagoras e Eliane, pelo constante incentivo;

Ao Colégio Nossa Senhora de Sion e a todas as pessoas que nele trabalham, por me fazerem viver a vida na plenitude, reconhecer o sagrado e sempre acreditar que é possível ir além;

À querida Célia (*in memoriam*) que foi uma grande companheira e amiga de trabalho, mais, uma grande mãe de coração, minha confidente e conselheira fiel. Sua vida traduziu o amor cristão, sempre atento ao outro como uma verdadeira alteridade;

Às grandes amigas Luciana, Magda, Rita, Juliana que durante os dias em que não trabalhava foram colaboradoras, companheiras, co-responsáveis,

porque assumiram minhas responsabilidades como se fossem delas. Não tenho palavras para agradecer!

Às professoras do Ensino Fundamental I que, durante o período do Mestrado, assumiram mais responsabilidades, compreenderam minha ausência e sempre me incentivaram a caminhar adiante;

À Denise Romã, artista amiga, que gentilmente traduziu em imagens a professora da sabedoria prática;

Aos grandes amigos, Ana e Maurício, que foram pai e mãe dos meus filhos nos momentos em que eu não podia estar presente;

Às amigas, Lia, Kátia, Gisele, pelo constante incentivo e apoio nos momentos difíceis;

Às amigas de Mestrado Hilda, Nara, Mônica, Carla, Ana Regina, Giovanna, Gabi e Thalita, pelos momentos vividos, por possibilitarem o aprendizado mútuo, pelos risos e lágrimas, desafios e conquistas. Com vocês o desafio partilhado ficou mais leve...

Ao GAE, Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, que me ensinou a aprender em grupo, a dividir conhecimentos e a construir junto;

Ao GEA, Grupo de Estudos em Aprendizagem, pelas discussões realizadas e por tornar os conhecimentos implícitos em conhecimentos explícitos;

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos de Mestrado.

Aos queridos João Batista Libanio e Leonardo Boff, por serem fontes de inspiração, sempre;

À professora Valéria Silva Ferreira, pelas orientações e disponibilidade;

Ao mestre Ricardo Tescarolo, por me ensinar com sabedoria a perceber a inter-relação existente no mundo, a perceber cada aluno na sua singularidade e por sugerir leituras valiosas que nortearam o caminho percorrido;

Ao mestre Peri Mesquida, por suas sugestões de leitura, pelo seu incentivo e confiança e seu sorriso amigo sempre;

Ao mestre Jorge Viesenteiner, por ser um educador sábio, pelas sugestões de leituras e esclarecimentos que contribuíram de maneira decisiva no encaminhamento do tema de pesquisa e na fundamentação teórica, além da

sempre disponibilidade para conversas peripatéticas que originaram aprendizagens significativas;

À minha grande orientadora Evelise Portilho, que partilhou comigo os diferentes momentos de alegrias, tristezas, avanços, retrocessos; que confiou plenamente na minha capacidade de superação; que me fez aprender em grupo, com o outro; que fez eu me questionar sobre a maneira que aprendo; que por suas atitudes éticas, ensina que a aprendizagem se dá continuamente, num processo de envolvimento e dedicação. Muito obrigada, por me deixar conviver e aprender com você!

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo de estudo a investigação da prática pedagógica das professoras de Educação Infantil. Para tanto, identificam-se as características que diferenciam a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática. A metodologia utilizada para a investigação foi de caráter qualitativo, num universo de trinta e duas professoras de Educação Infantil de uma escola da rede pública de Curitiba. Para a coleta de dados selecionam-se como instrumentos a entrevista semiestruturada, aliada à observação descritiva e reflexiva das salas de aula, ao memorial das professoras e aos registros fotográficos dos ambientes educativos. Os autores utilizados para as análises são Tardif (2002; 2009), Gauthier *et al.* (2006), Boff (1998; 2008; 2009) Bassedas; Huguet & Solé (1999). O estudo revela que as características encontradas na professora do conhecimento técnico e da sabedoria prática não são distintas. O que diferencia uma professora da outra é a maneira como cada docente percebe e vivencia cada uma dessas características. Tanto a professora do conhecimento técnico quanto a da sabedoria prática apresentam formação específica para a docência. A relação entre o *khrónos*, tempo cronológico, e o *kairós*, tempo oportuno, ocorre de forma distinta: no conhecimento técnico, predomina o *khrónos*; na sabedoria prática a professora concilia o *khrónos* e o *kairós*. Na sabedoria prática predomina a relação entre alteridades, há coerência entre o discurso e a ação e uma integração entre cuidar e educar. Já no conhecimento técnico há uma alternância na percepção do outro como sujeito e como objeto a ser dominado, uma divergência entre o discurso e a ação e apresenta o educar e o cuidar ainda dissociados. Destaca-se que a formação continuada, as condições físicas e administrativas da escola pesquisada propiciam condições de desenvolvimento dessas professoras, uma vez que as características citadas e as condições dessas professoras não são estáticas. Elas podem transitar do conhecimento técnico à sabedoria prática, num processo de constante reflexão e manutenção.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação infantil. Prática pedagógica. Sabedoria prática. Conhecimento técnico.

ABSTRACT

This investigation studies the teacher's pedagogical practice concerning the Children's Education level. It is identified some characteristics which might detect differences between teacher's technical knowledge and teacher's practical knowledge. For that, it has been performed the qualifying methodology on thirty two teachers of Children's Education level of a public school of Curitiba. In order to get data it is important to pick some instruments up from half-structured interviews, together with classrooms observations for further examination and analyzes. Also, it was required from those teachers a paper where they could tell something about their experiences with these children. It has also been taken photos that could easily show the sites where classes take places. Moreover, in order to accurately study this matter of utter importance for this investigation, authors as Tardif (2002; 2009), Gauthier *et al.* (2006), Boff (1998; 2008; 2009), Bassedas; Huguet & Solé (1999) have been studied. The researcher, on the other hand, came to the conclusion that there is no deep difference between the teacher who has practical knowledge and the one who holds technical knowledge. In fact, the difference between both professionals stands on how each of them faces and experiences each one of these different knowledges. Well, either the technical knowledge teacher or the practical knowledge teacher performance specific studies concerning teaching. Yet, there is difference when *khronos* – chronological time – and *kairós* – the good time are related: when one uses the technical knowledge, we have *khronos*; and when the teacher uses the practical knowledge, she combines both *khronos* and *kairós*. There is predominance of alter self relations in practical knowledge, for there is coherence between action and speech as well as an integration between caution and to educate. On the other hand, concerning the technical knowledge, there is some reversals in the perception of the other self as subject and of the other as an object to be ruled. There is also a discrepancy between speech and action; likewise, education and caution are apart. It is important to say that the non-stop formation, the environment and the staff conditions of this public school give support to those teachers to keep on studying, since their conditions are not at rest. In short, those teachers are able to easily go from technical knowledge to practical knowledge, when they keep on their studies and analyze their actions and speech.

Key-words: Learning. Children's education. Pedagogical practice. Practical knowledge. Technical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Professoras e educadoras de Educação Infantil da rede municipal de Curitiba.....	23
Quadro 2 – Faixa etária dos sujeitos pesquisados.....	23
Quadro 3 - Estágios de desenvolvimento profissional de Vander Ven e a relação com as estruturas de Bronfenbrenner.....	63
Quadro 4 – Diferenças entre professores especialistas e iniciantes.....	66
Figura 1 – Ambiente da sala de aula da turma 5 do maternal III.....	152
Figura 2 – Ambiente da sala de aula da turma 5 do maternal III.....	153
Figura 3 – Ambiente da sala de aula da turma 2 do maternal III.....	154
Figura 4 – Ambiente da sala de aula da turma 2 do maternal III.....	154
Figura 5 – Exposição dos trabalhos das crianças da turma 2 do maternal III.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da taxa de matrícula no Brasil, Região Sul e Paraná.....	35
Tabela 2 – Número de professores na Educação Infantil por escolaridade segundo a região geográfica e a Unidade da Federação.....	46
Tabela 3 – Número de professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental por escolaridade na Federação, em 2009.....	47
Tabela 4 – Número de professores na Educação Infantil por sexo, segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, em 2009.....	47
Tabela 5 - Número de professores na Educação Infantil por faixa etária segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, em 2009.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

(APPF)	Associação de Pais, Professores e Funcionários
(GEA)	Grupo de Estudos em Aprendizagem
(IBGE)	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
(INEP)	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
(LBA)	Fundação Legião Brasileira de Assistência
(LDB)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
(OMEP)	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
(PNE)	Plano Nacional de Educação
(PUCPR)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
(RCN)	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
(SESI)	Serviço Social da Indústria
(SESC)	Serviço Social do Comércio
(UNICEF)	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	19
1.2	CAMPO DE PESQUISA	21
1.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	22
1.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	24
1.4.1	Observação do Ambiente Educativo.....	24
1.4.2	Entrevista Semi-Estruturada com as Professoras	24
2	EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.1	UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.2	MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE ATUAL	36
2.4	ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
3.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	44
3.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	51
3.3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	55
3.3.1	A conceituação ecológica de Bronfenbrenner	56
3.3.2	Ciclo de desenvolvimento das educadoras da infância	60
4	DA PROFESSORA DO CONHECIMENTO TÉCNICO À PROFESSORA DA SABEDORIA PRÁTICA.....	65
4.1	A RACIONALIDADE TÉCNICA	70
4.2	REFLEXIVIDADE	71
4.3	SABERES DOCENTES.....	78
4.4	A SABEDORIA PARA A DOCÊNCIA	82
4.4.1	A <i>phrónesis</i>	83
4.4.2	A vivência do <i>kairós</i> na sua plenitude.....	99
4.4.3	A professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática	103
5	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	106

5.1	OPÇÃO PELA DOCÊNCIA.....	108
5.2	OPÇÃO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
5.3	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
5.4	CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	119
5.5	A ROTINA E A CAPACIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	125
5.6	A MEDIAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O CONHECIMENTO.....	131
5.7	RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR	137
5.8	A INTERAÇÃO PROFESSORA/CRIANÇA	140
5.9	A INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM OUTROS MICROSSISTEMAS	145
5.10	ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E À FANTASIA	148
5.11	O AMBIENTE DA SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA	168
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA ...	170
	APÊNDICE C – FICHA AUXILIAR DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA	171
	APÊNDICE D – OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	173
	APÊNDICE E – MEMORIAL	175
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	176
	DIREÇÃO	176
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	177
	PROFESSORA	177

1 INTRODUÇÃO

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado

Um contexto adequado e também estimulador oferece à criança a possibilidade para ser uma pessoa ética, responsável, autônoma e cooperativa. Dessa assertiva, desenvolve-se o presente trabalho que abordará questões relativas às profissionais de Educação Infantil, etapa singular e de relevante importância na constituição de sujeitos.

A presente investigação originou-se da trajetória profissional da pesquisadora, desde o início do Magistério. Ressalte-se que o início da carreira profissional docente se deu antes de começar o Magistério quanto atuou como auxiliar em turmas de Maternal. Naquele período observava atentamente o que as professoras faziam e como faziam, já que ainda não possuía fundamentos pedagógicos que a pudessem orientar.

Enquanto estudava no curso de Magistério continuou trabalhando em sala de aula com turmas de Educação Infantil. Durante aqueles anos chamava-lhe atenção a curiosidade das crianças, a busca pelos porquês, a resistência e a curiosidade delas em aprender coisas novas.

Como afirma Nicolau (1990, p. 209), o papel da professora

poderá estimular ou bloquear as buscas infantis; [...] construirá um ambiente livre que contribua para a construção da autonomia, o encorajamento da curiosidade, a independência e manipulação ativa do meio exterior, ou norteará sua ação educativa para formar seres repetidores.

Nas diferentes salas de aula de Educação Infantil, a pesquisadora percebia que a forma como a professora conduzia as atividades propostas, a maneira como estabelecia a relação com os alunos, como tomava decisões cotidianas tornava

cada sala de aula distinta, com um ambiente propício ou não à criatividade, à aprendizagem, à autonomia entre outros aspectos. Percebia a importância da professora na formação dessas crianças, porque tomava atitudes singulares diante de contextos diferenciados e particulares.

Posteriormente, a atuação docente da pesquisadora ocorreu em turmas de Ensino Fundamental I. Nessa fase, ela continuava percebendo a influência das professoras na educação dos alunos. Tal influência era manifestada em atitudes, em conhecimentos, em valores e no comprometimento que demonstravam acerca educação, e o reflexo desses efeitos na aprendizagem dos alunos.

Inicialmente, como professora, as principais questões que preocupavam a investigadora eram relativas à organização e à seleção das atividades acadêmicas. Ainda havia o receio de não saber responder a algo que um aluno viesse a perguntar e de como trabalhar com as diferenças das crianças.

Com o passar dos anos, essas preocupações foram superadas e surgiram outras: o aprofundamento do conteúdo a ser trabalhado, as diferentes formas de apresentação dos conteúdos, o estudo, a análise e a intervenção junto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, entre outros aspectos. Durante a caminhada houve fases de grande entusiasmo, assim como outras de algum desânimo.

Ao atuar na coordenação de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, esta pesquisadora notava, então fora da sala de aula, diferenças na maneira de ensinar, de agir e de conduzir uma sala de aula, por parte das professoras e, conseqüentemente, na forma de aprender dos discentes. Porém, perceber diferenças na forma de ensinar e aprender é, até certo ponto, previsível, já que cada ser humano é singular; logo, ele deve apresentar estilos específicos de aprender e de ensinar.

Ao acompanhar diferentes turmas e professoras, observou-se que o desenvolvimento profissional das docentes acontece de forma diferenciada. Algumas no início da carreira mostram-se muito entusiasmadas, enquanto outras demonstravam o desespero, a insegurança e a necessidade constante da presença de pares que orientassem o trabalho delas. Da mesma maneira, percebeu-se em profissionais com quinze, vinte, trinta anos de experiência, algumas com maior habilidade para enfrentar as situações cotidianas em sala de aula; outras se mostravam mais rígidas e com maior dificuldade em adaptar-se às mudanças que

surgiam ao longo do tempo e em estabelecer uma relação positiva com os alunos. Assim, notou-se que, em diversas situações, o tempo de experiência docente, o *khrónos*, não garante maior habilidade na interação com as crianças. Há um outro tempo, o *kairós*, que possibilita uma vivência plena das situações e, conseqüentemente, maior habilidade com as crianças em sala.

Paralelo ao trabalho na escola, em 2008, iniciou-se a participação semanal no Grupo de Estudos em Aprendizagem (GEA) realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nesse grupo, ao discutir aspectos da aprendizagem à luz de autores da área, vivenciou-se a construção de conhecimentos em grupo e percebeu-se a importância dos pares para discussão e elaboração dos conhecimentos. Além disso, no estudo do livro de Bransford, Brown e Cocking (2007) e na reflexão sobre as diferenças entre professores especialistas e principiantes, percebeu-se o que na prática docente das professoras de Educação Infantil poderia traduzir a professora como especialista e iniciante, o que as diferenciava.

Simultaneamente, deu-se a participação na pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, composto por profissionais da área de Educação, por pesquisadoras com interesse pelo processo de aprendizagem e pela formação de professores. Nesse grupo pôde-se perceber como acontece uma investigação científica, quais são os aspectos relevantes para a pesquisa, a importância do trabalho em grupo, a riqueza das discussões suscitadas nos encontros e principalmente a importância de atrelar os saberes com a realidade que vivemos, o ambiente educativo.

Em 2009, o grupo de pesquisadoras deu início a uma nova etapa do trabalho. Buscou-se identificar o papel profissional da professora de Educação Infantil e a sua percepção pessoal enquanto educadora na construção do conhecimento, a fim de transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno, em uma escola de Educação Infantil da rede particular de ensino da cidade de Curitiba.

Ao analisar o panorama no qual a infância está inserida, cabe destacar alguns aspectos que denotam a relevância de estudos na Educação Infantil e a preocupação com a qualidade da formação das professoras nessa etapa.

As mudanças econômicas e sociais estão presentes na composição da sociedade e, conseqüentemente, na realidade infantil. Fenômenos como a modernidade, o capitalismo e a globalização trouxeram o predomínio de grandes

potências econômicas e da cultura hegemônica, disseminada pelas mídias e pelas tecnologias de informação e comunicação (SARMENTO, 2009). Como resultado, há um empobrecimento da sociedade, especialmente da infância, uma vez que ocorre um aumento do trabalho infantil, mão-de-obra de baixo custo; os efeitos do desemprego aparecem de forma marcante nas gerações mais jovens e são provocados também pela desigualdade social, o que aponta para um acesso desigual aos produtos destinados à infância.

A mudança de uma família ampliada para a família nuclear muda o foco para os cuidados e o desenvolvimento da criança, que se torna o “núcleo de convergência das relações afetivas” (SARMENTO, 2009, p.29) para a qual convergem todas as esperanças e anseios. Sob essa perspectiva, a criança passa a ter uma restrição de seu tempo livre, de brincadeiras, para uma vida repleta de atividades e atribuições que, segundo a lógica adulta, lhe garantirá uma boa colocação futura e permitirá a ela inserção na sociedade e na lógica capitalista ocidental.

Além da mudança para a família nuclear, esta vem se modificando de maneira diversa. Como destaca Sarmento (2009), o aumento da monoparentalidade, o crescimento das famílias reestruturadas e ainda o acréscimo de lares sem crianças gera na sociedade, uma ambivalência em relação à família. Aí, tanto se encontra o afeto e o cuidado, quanto a disfuncionalidade e os maus tratos que podem se manifestar pela violência física, emocional e simbólica.

Ainda, como consequência do capitalismo, cria-se um mercado de produtos específicos para crianças tal quais brinquedos, roupas, produtos tecnológicos, livros, serviços especializados, casas de festa, parques temáticos, entre outros. Estes são oferecidos continuamente pelos meios de comunicação e criam nas crianças a fantasia de que para serem felizes é preciso adquirir tais produtos e serviços. Esse novo nicho de mercado, ao mesmo tempo em que produz uma uniformização dos gostos e estilos de vida, gera novas exclusões, uma vez que somente as crianças que pertencem a uma classe mais favorecida economicamente podem adquiri-los. Essa nova realidade cria uma ideia mítica de que a felicidade está presente nas coisas e não nas pessoas e na relação com o outro como uma alteridade. Com efeito, o meio para possuir um objeto é o capital, presente nas mãos de uma pequena parcela da sociedade. Essa cultura do consumo aponta para uma violência

simbólica realizada com as crianças, no sentido de inculcar essa falsa ideia de felicidade com a obtenção de bens materiais.

Ora, numa cultura que apresenta o aumento do trabalho infantil, uma diversidade de configurações familiares, um aumento de atribuições e atividades dirigidas às crianças, a criação de um mercado dirigido à infância, entre outras formas de revelação, desvela uma condição de existência complexa e paradoxal para as crianças que exige, cada vez mais, uma atitude crítica e ativa das crianças. Tal atitude é aprendida por meio das relações que a criança estabelece em sua família e, particularmente, na escola. Por isso, o papel da professora na Educação Infantil é relevante e singular. É por meio da sabedoria prática, da coerência entre a fala e a atitude na prática cotidiana e da prudência que utiliza ao deliberar que essa docente possibilita o desenvolvimento da sabedoria prática, da busca do meio termo naqueles que são capazes de refletir, de criticar e de reagir diante de uma cultura que busca a igualdade na subordinação e submissão do outro. Nesse contexto, é preciso mais do que conhecimento e técnica; é necessário sabedoria.

Considerando a trajetória profissional desta pesquisadora no cenário atual da infância e na nova etapa da pesquisa, surgiu o seguinte questionamento: **quais as características predominantes na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil que diferenciam a professora da sabedoria prática e a professora do conhecimento técnico?**

Portanto, a partir da problematização, esta pesquisa parte da prática da docente em sala de aula, com a descrição e a análise do que a torna uma professora da sabedoria prática, com habilidade para estabelecer uma relação singular e positiva com seus alunos. Para isso, foram feitos registros pela observação dos ambientes educativos, do contato da pesquisadora com as professoras por entrevistas e categorização de elementos que traduzam características da prática necessárias à professora da sabedoria prática e à professora do conhecimento técnico na Educação Infantil.

Aprofundaram-se os conhecimentos acerca do ciclo de desenvolvimento profissional dos docentes pelo estudo de Formosinho e Kishimoto (2002) e de Garcia (1999). Percebeu-se que diversos fatores, como os ciclos de vida, o grau de formação, o tempo de experiência entre outros, podem influenciar o desenvolvimento do professor. Partindo da conceituação dos saberes, com base em Tardif (2000, 2002), Gauthier (2006) e Pimenta (2007), notou-se que os saberes

utilizados pelas professoras em sua prática cotidiana influenciam tanto o ensino em sala de aula, como a relação com os alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Assim, tem-se como **objetivo geral** analisar criticamente as características predominantes na prática pedagógica da Educação Infantil que diferenciam a professora do conhecimento técnico da professora da sabedoria prática.

Foram definidos como **objetivos específicos**:

- Identificar na prática educativa de uma escola da rede pública de Educação Infantil as características predominantes da professora do conhecimento técnico e da professora da sabedoria prática;
- Constatar como o *khronos* e o *kairós* estão presentes na prática pedagógica da professora do conhecimento técnico e da professora da sabedoria prática;
- Destacar na prática docente pontos relevantes que podem auxiliar o desenvolvimento da sabedoria prática na professora de Educação Infantil.

1.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa teve início em 2009, com a elaboração do projeto de pesquisa, a definição e a criação dos instrumentos a serem utilizados. Junto com o grupo de pesquisa, foi realizado o estudo piloto em uma escola particular, a fim de verificar se os instrumentos atendiam aos objetivos propostos, ainda perceber na prática se o formato da pesquisa e as situações criadas propiciariam a reflexão das docentes pesquisadas, também a participação das professoras como pesquisadoras de sua prática e uma possível modificação na prática docente. Após essa etapa, em julho de 2010, teve início a pesquisa em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Ensino de Curitiba/PR.

Vários instrumentos de pesquisa foram elaborados. Para este estudo foram utilizados: a entrevista semiestruturada com as professoras (APÊNDICE A), o protocolo de observação de sala de aula (APÊNDICE B), a ficha auxiliar para a observação de sala de aula (APÊNDICE C), a observação do ambiente educativo (APÊNDICE D), o memorial (APÊNDICE E) e o registro fotográfico.

Por se tratar de uma pesquisa na área educacional, inserida nas Ciências Humanas, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2005, p.79). É a partir da relação dialética entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade que se analisou a prática da professora de Educação Infantil, verificando-se o que caracteriza a docente como professora do conhecimento técnico e professora da sabedoria prática.

A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), é o ambiente natural a fonte de dados, e o pesquisador seu principal instrumento. Neste caso, o ambiente natural foi a escola, e os pesquisadores, profissionais da área de Educação e as professoras de Educação Infantil envolvidas na pesquisa. Os dados coletados são preponderantemente descritivos e enfatizam menos o produto do que o processo.

Na pesquisa qualitativa encontram-se três modalidades: estudo de caso, pesquisa participante e a pesquisa-ação. A pesquisa desenvolvida foi um estudo de caso que, segundo Severino (2007, p.121) é uma pesquisa “que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos”. Nesse sentido, o CMEI escolhido conta com trinta e seis professoras e vinte e nove educadoras, além de atender a quatrocentas e sessenta e nove crianças de dois a cinco anos.

Yin (2001) complementa, afirmando que o estudo de caso é utilizado para examinar acontecimentos contemporâneos. Aponta ainda que esse estudo de caso apoia-se em instrumentos, como a observação direta e a entrevista, utilizados para a elaboração da pesquisa deste estudo.

A escolha da instituição pesquisada atendeu ao critério de ser uma escola da rede pública e teve a indicação da própria mantenedora. A coordenadora do grupo de pesquisa manteve um primeiro contato com a diretora e a coordenadora da Educação Infantil, do CMEI indicado, da rede municipal de ensino de Curitiba. Esta a recebeu com receptividade e mostrou-se disponível a participar e a colaborar com a pesquisa, o que permitiu a entrada das pesquisadoras na instituição e a participação de todo o grupo de professoras da instituição no turno da manhã. Segundo a diretora, pela manhã havia viabilidade para a realização dos encontros com as professoras e um menor fluxo de alunos do que no turno vespertino. No matutino, a

escola conta com dezesseis professoras, vinte e nove educadoras e duzentos e quarenta e oito alunos divididos em doze turmas: quatro turmas de maternal II, cinco de maternal III e quatro de pré.

Após a decisão sobre a escola a ser pesquisada, o segundo passo foi o agendamento com a direção das datas dos encontros reflexivos com as professoras. Estes ocorreram quinzenalmente, em uma sala da própria escola. No primeiro encontro com as professoras, explicou-se como aconteceria a pesquisa e as docentes disponibilizaram os dias e os horários em que poderiam responder à entrevista (APÊNDICE A) e o dia viável para realizar a observação em sala de aula (APÊNDICE B, C). Também foi entregue nesse mesmo dia o Termo de Consentimento livre e esclarecido para as professoras (ANEXO B).

Após verificar a disponibilidade de cada professora a ser pesquisada, foram agendados com a direção da escola os dias e horários para a aplicação dos instrumentos. Tomou-se o cuidado de verificar pessoalmente com as docentes o dia em que estivessem em sala para a observação.

As entrevistas ocorreram individualmente e foram gravadas com a autorização das docentes. Apenas uma professora recusou-se a gravar a entrevista. As observações em sala de aula realizaram-se em dias previamente marcados.

Após as entrevistas e as observações, a pesquisadora analisou as respostas das entrevistas e criou categorias por proximidade de respostas. As observações também foram analisadas e destacaram-se os aspectos marcantes em cada turma. Ao final da pesquisa foi combinado com as professoras, a coordenação e a direção que o retorno dos resultados será dado até junho de 2011. Todas se mostraram ansiosas para conhecer os resultados.

Cabe explicitar que nesta dissertação, no transcorrer dos capítulos que abordam a fundamentação teórica, haverá falas das professoras pesquisadas objetivando a ilustração dos assuntos tratados. A análise dos dados coletados a partir dos instrumentos utilizados neste estudo será feita no capítulo 5.

1.2 CAMPO DE PESQUISA

A escola pesquisada foi fundada em 28 de outubro de 1964; portanto, ela completa quarenta e seis anos de existência. Em 1982, a escola foi reconhecida

legalmente. Até 1991, ela era considerada modelo e única no atendimento especializado e também público em Educação Infantil. O nível socioeconômico da grande maioria das crianças é de classe média; mas encontram-se crianças de várias camadas sociais.

A instituição conta com um quadro de 16 professoras pela manhã e de 20 professoras à tarde. O número de educadoras é de 29. Atualmente tem 13 turmas funcionando no período matutino e 17 no período vespertino. São 68 crianças de maternal II no período da manhã e 68 no período da tarde. Já no maternal III são 95 crianças pela manhã e 62 à tarde. Por fim, no pré há 85 crianças pela manhã e 170 à tarde. A escola conta também com 5 inspetores, 4 administrativos, 2 educadoras em desvio de função, 1 guarda municipal e 2 merendeiras. Há 4 pedagogas, sendo 2 durante a manhã e 2 à tarde, 1 coordenadora o dia todo e 1 diretora. O serviço de limpeza é realizado por uma empresa terceirizada e conta com 16 funcionárias. O lanche servido para as crianças é terceirizado por uma empresa privada e prevê 2 funcionárias.

1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa foram trinta e duas professoras de Educação Infantil que trabalham com crianças de dois a cinco anos em uma escola da rede pública de Curitiba. Do total da amostra, treze são professoras e dezenove são educadoras, ambas concursadas e, portanto gozam de estabilidade no emprego após período probatório.

Nesse estudo, será utilizado apenas a nomenclatura de professora nas falas transcritas, referindo-se tanto às educadoras quanto às professoras.

Cabe ressaltar que, na Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, há cargos de professora e educadora, sendo que a primeira realiza concurso em que é necessário nível superior para um período/padrão de quatro horas/dia. A segunda realiza concurso que exige nível médio e trabalha um período de oito horas/dia. O salário da educadora corresponde a metade do salário da professora. Em cada turma de Educação Infantil há uma professora atuando junto com uma educadora.

O quadro a seguir demonstra a diferença existente entre as professoras e educadoras de Educação Infantil da rede municipal de Curitiba:

Quadro 1 – Professoras e educadoras de Educação Infantil da rede municipal de Curitiba

Cargo	exigência de formação	período de trabalho/dia	nº de participantes na pesquisa
Professora	nível superior	4h	13
Educadora	nível médio	8h	19

Fonte: Dados da Pesquisa

A pesquisa iniciou com trinta e seis professoras, porém no decorrer da pesquisa houve quatro desistências, tendo por fim trinta e duas professoras participantes.

Do total de participantes da pesquisa, doze professoras e doze educadoras são responsáveis por turmas de maternal II, maternal III ou pré; seis professoras são responsáveis pela disciplina de artes e permanecem realizando atividades com as crianças, uma vez por semana, no dia em que as professoras fazem a permanência, isto é, o planejamento com os pares do mesmo nível de ensino: uma educadora é responsável pela biblioteca e uma professora está afastada de sala de aula por laudo médico, auxiliando em serviços burocráticos e administrativos. Esse grupo leciona no turno matutino da escola, num período de quatro horas diárias, das 8h às 12h, enquanto as educadoras permanecem no trabalho durante um período de oito horas diárias, abrangendo o período matutino e vespertino.

O quadro a seguir apresenta a faixa etária do grupo de professoras pesquisadas:

Quadro 2 – Faixa etária dos sujeitos pesquisados

Faixa etária	Quantidade de sujeitos pesquisados
20 a 29 anos	2
30 a 39 anos	15
40 a 49 anos	10
50 anos ou mais	5

Fonte: dados da pesquisa

O quadro 2 retrata a quantidade de professoras por faixa etária. A idade das professoras varia entre vinte e seis a sessenta e um anos. Quinze professoras têm idade entre trinta a trinta e nove anos, dez estão na faixa de quarenta a quarenta e nove anos. Cinco professoras possuem cinquenta anos ou mais e a menor

incidência ocorre na faixa de vinte a vinte e nove anos, contendo apenas duas professoras.

1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

1.4.1 Observação do Ambiente Educativo

Para conhecer o CMEI e seu funcionamento, bem como a atuação da professora em sala de aula foi realizada a observação e o registro do ambiente educativo (APÊNDICE D).

Segundo Triviños (1987), as anotações das observações podem ser descritivas e reflexivas. Neste estudo foram utilizadas as duas formas, descritiva para relatar os comportamentos, atitudes das professoras, o meio físico, as atividades e os diálogos. A forma reflexiva foi realizada incluindo percepções da pesquisadora do ambiente educativo e o levantamento de hipóteses.

A observação foi realizada em cada sala de aula, com duração de uma hora, registrando os acontecimentos e as percepções do ambiente educativo. Portanto, o total de observação em salas de aula foi de doze horas. Para isso foi construído um protocolo de observação (APÊNDICE B), de forma a orientar o olhar da observadora.

1.4.2 Entrevista Semi-Estruturada com as Professoras

As entrevistas com as professoras (APÊNDICE A) foram realizadas de forma a aprofundar questões pertinentes a temas abordados na pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, em um horário previamente agendado na escola. Lüdke e André (1986) asseguram que há exigências e cuidados necessários durante a entrevista, entre eles o respeito ao entrevistado, marcando local e horário para o encontro com o entrevistador.

Cabe ressaltar que nessa dissertação serão analisadas algumas questões da entrevista: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13 e 19 por contemplarem aspectos da

escolha da docência, de aspectos necessários à prática docente na Educação Infantil, de prioridades em sala de aula, entre outros fatores que podem contribuir para caracterizar a professora da sabedoria prática e a professora do conhecimento técnico na Educação Infantil.

A entrevista semi-estruturada, segundo Triviños (1987), mantém a presença atuante do pesquisador e simultaneamente permite a relevância do pesquisado. Lüdke e André (1986) corroboram afirmando que a relação na entrevista é de interação entre entrevistador e entrevistado, com influência recíproca entre ambos. É baseada em questões específicas, porém, sem ordenamento rígido. Neste caso, “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Na entrevista foram adotados alguns cuidados como preservar o anonimato das professoras, utilizando somente números para identificá-las, assim como informar às entrevistadas sobre o objetivo da pesquisa e observação por parte da entrevistadora às expressões corporais e sinais não-verbais. Para Lüdke e André (1986), esse processo que acontece durante a entrevista chama-se “atenção flutuante”.

O registro da entrevista foi realizado por meio de gravação e anotações. A autorização para gravação da entrevista foi solicitada pessoalmente a cada professora, tendo como objetivo captar a expressão oral das entrevistadas e deixar a conversa mais fluente, enquanto as anotações foram destinadas às demais expressões e comentários pertinentes ao momento.

Para abordar a pesquisa realizada nesse estudo, bem como sua fundamentação teórica a dissertação apresentará a seguinte sistematização:

O segundo capítulo aborda a Educação Infantil, inicialmente caracterizando a educação no século XXI, suas tendências e desafios. Em seguida apresenta um histórico dessa etapa escolar com as leis que a regulamentam, sua importância e especificidades.

O terceiro capítulo trata da formação de professores para a Educação Infantil, os reflexos da LDB 9394/96 na prática docente, bem como as etapas do desenvolvimento profissional. Por fim, é destacada a formação continuada na construção da qualidade do ensino-aprendizagem.

O quarto capítulo contempla o caminho percorrido para diferenciar a professora do conhecimento técnico da professora da sabedoria prática na prática

pedagógica da Educação Infantil, abordando diferentes concepções de saberes, o conceito de sabedoria prática em Aristóteles, de vivência em Nietzsche e de *kairós* como tempo plenamente vivido.

No quinto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa e a análise dos dados. Por fim, encontram-se as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo. O tempo pleno é o tempo presente: passado e futuro só contam se forem presentes com seu peso, seu fogo, sua esperança, sua garra.

Euclides Redin

Este capítulo tem por objetivo, primeiramente, situar a educação no contexto brasileiro atual, explicitando tendências e desafios que se impõem, tendo a Educação Infantil como foco. A seguir, é realizada uma incursão do percurso histórico da Educação Infantil e sua estrutura legal. E para finalizar, ressalta-se o papel da Educação Infantil na sociedade atual e as especificidades dessa etapa.

A educação das crianças, especialmente das crianças pequenas, foi durante muitos séculos responsabilidade das famílias ou do grupo ao qual pertenciam. A permanência delas nas escolas é um fato recente. Bujes (2001) afirma que “o surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII” (p.14). Além disso, o autor ressalta que a educação nem sempre ocorreu como verificamos hoje. Ela foi modificada de acordo com o pensamento vigente na sociedade e com a concepção de infância concebida em cada período histórico.

Vive-se em uma cultura contemporânea ocidental com o predomínio do capitalismo, um mercado global competitivo e uma infinidade de informações que circulam em vários âmbitos e de forma acelerada. Nesse contexto, verifica-se que as pessoas entram no mundo competitivamente e em alta velocidade, predominando o individual sobre o coletivo como meio de sobrevivência. A competitividade, o consumismo exacerbado e a supremacia do individualismo produzem consequências sérias, como a hegemonia do homem sobre a natureza e o desequilíbrio planetário, a perda do sentido cosmológico, o esvaziamento das relações humanas e uma alteração nos valores da sociedade (O’SULLIVAN, 2004).

A educação, como reflexo da sociedade, é uma instância capaz de repercutir e promover a modificação na esfera social. Para isso, como afirma Kramer (1999), exige-se a tomada de consciência da situação existente e a capacidade de resistência e utopia de uma sociedade mais justa e mais cooperativa. Corroborando com a posição de Kramer, O'Sullivan (2004) afirma que hoje mais do que nunca é preciso formar cidadãos críticos que saibam eleger e discriminar as informações que desenvolvam trabalhos cooperativos e pensem o mundo a partir de uma perspectiva abrangente e integrada.

Com efeito, o grande fluxo de informações fragmentadas também se apresenta em consonância com a descentralização do conhecimento “que constitui um dos traços mais definitivos da cultura da aprendizagem atual”. (POZO, 2002, p.37) Assim, hoje, não basta ter acesso às informações, reproduzi-las; é preciso interpretar, compreender, dar sentido a essas informações e transformá-las em conhecimento. Ainda Pozo assegura que “a cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos”. (2002, p.40) A essa cultura denominamos cultura do conhecimento.

Flecha e Tortajada (2000, p.25) propõem que a educação, além de facilitar o acesso aos conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento de “habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc.” O conhecimento dessa realidade social é substantiva para que o educador possa organizar a sua prática docente de acordo com as necessidades prementes.

É imersa nesse contexto, que a Educação Infantil se situa. Portanto, para se chegar até a cultura do conhecimento, é preciso realizar um retrospecto do seu contexto histórico, responsável por sua caracterização atual e seu desenvolvimento.

2.1 UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletir acerca da história da Educação Infantil brasileira faz perceber que o momento que se vive reflete uma integração de aspectos sociopolíticos e econômicos presentes na história do Brasil. Questões como assistencialismo x

educação, cuidar x educar e formação de professores ainda ocupam o cenário atual por razões históricas.

Kuhlmann (1998) em sua pesquisa sobre a educação pré-escolar no Brasil, afirma que as instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX; porém só encontraram um contexto propício na segunda metade desse século. Já Oliveira (2008) complementa apontando que, até meados do século XIX, o atendimento e a educação de crianças pequenas longe do contexto familiar praticamente não existiam. A educação era, assim, uma função atribuída à família, especialmente à mãe.

Na segunda metade do século XIX, com a Abolição da Escravatura e a Lei do Ventre Livre, há uma nova situação em questão: as escravas deixam essa condição de escravas e passam a trabalhar. Ora, elas passam a precisar de um local que auxilie na educação e no cuidado com as crianças pequenas, seus filhos, que então não assumiriam a mesma condição de escravidão dos pais. Além disso, posteriormente, aumenta a imigração para zonas urbanas. Esses fatores contribuíram para o surgimento das creches, mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que as operárias da indústria.

Kuhlmann (1998) complementa afirmando que nesse período, a creche para as crianças de zero a três anos foi apresentada para substituir a Casa de Expostos, local que recebia as crianças abandonadas. Dessa forma, a chamada creche popular surge no Brasil para atender a classe menos privilegiada e impedir o abandono dos filhos pelas mães.

Já para a classe com maior poder econômico, há o surgimento de jardins de infância, abertos pelo setor privado. O jardim de infância, criado pelo educador Froebel¹ “seria a instituição educativa por excelência” (KUHLMANN, 1998, p. 69), porque estaria preocupada com a educação pedagógica em si e não somente com o aspecto assistencial.

A criação dos primeiros jardins de infância ocorre em 1875, no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo. Nestes, usava-se o “termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas” (KUHLMANN, 1998, p.81). A proposta desses jardins de infância para os ricos não deveriam ser confundidos com as creches para os pobres. Teve início então a marca

¹ Froebel (1782 – 1852) educador alemão. Criou em 1837 o *kindergarten* (jardim de infância) que teve repercussão internacional, passando a ser referência em diversos países.

que durou muito tempo, distinguindo creches de pré-escolas. As creches eram direcionadas para as classes menos favorecidas, enquanto a pré-escola se ocupava das classes mais abastadas.

A constituição das instituições pré-escolares no Brasil aconteceu em torno de “três influências básicas: a médico-higienista, a jurídicopolicial e a religiosa.” (KUHLMANN, 1998, p. 77). Além disso, a infância, a maternidade e o trabalho feminino tiveram influência significativa na Educação Infantil.

Em relação à influência médico-higienista, em meados do século XIX, a prevenção de doenças passa a ocupar lugar de importância no Brasil. Kuhlmann (1998) comenta que as creches teriam até funcionado como laboratórios para os médicos ensinarem aos alunos. O grande tema da época era a mortalidade infantil que acontecia em grande escala causada pela pobreza e pela falta de condições em que viviam as famílias operárias. A puericultura surge como uma maneira de divulgar os cuidados necessários com a infância.

Já a influência jurídicopolicial, no início do século XX, com o advento da urbanização e do crescimento da indústria, as mulheres começam a trabalhar fora de casa, na indústria ou como trabalhadoras domésticas. Surge, então, a necessidade de um local para as crianças, filhos de trabalhadoras. Paralelo a isso, como informa Kuhlmann (1998), do ponto de vista jurídico, a legislação trabalhista diferencia as medidas feitas para os trabalhadores (beneficiários) das medidas assistenciais para os mais pobres (assistidos). A educação das crianças é vista como mérito daqueles que se mostram mais subservientes. Esses são “agraciados” com um local para que o filho não fique nas ruas, tornando-se criminoso ou marginal. Dessa maneira, os pobres são assistidos para evitar a criminalidade e o “desestabelecimento” da ordem criada pelo poder dominante. Sob esse ponto de vista a escola passa a ser a possibilidade de “salvar” as crianças da futura marginalidade e delinquência.

A influência religiosa na educação dos pequenos, segundo Kuhlmann (1998), enfatizou no povo a “ordem natural de Deus”, isto é, a inviolabilidade da propriedade privada e a predestinação do povo a permanecer na sua condição subalterna. Para isso, a religião, com sua experiência secular na caridade, seria a possibilidade de auxiliar no atendimento aos mais carentes.

Nota-se na literatura que o caráter compensatório, assistencialista, higienista e pedagógico em relação à Educação Infantil promoveu diferentes designações

como salas de asilo, maternal, creche, pré-escola, parques infantis e jardim de infância. Até hoje, percebe-se a ideia de que instituições que atendem uma classe mais favorecida economicamente educam, enquanto instituições que atendem a classe mais desfavorecida apenas assistem. Atualmente, existe um movimento para superar a dicotomia entre educar x assistir, por meio da integração entre educar e cuidar. O próprio RCN (2001) propõe que as escolas de Educação Infantil incorporem de forma integrada a educação e o cuidado.

Diante do exposto, cabe refletir sobre a concepção de educação que está subjacente à Educação Infantil. Se há uma perspectiva de emancipação, que leve à crítica, à autonomia, ou a uma perspectiva assistencialista esta educa para a subordinação, a submissão e perpetuação do *status quo*. De maneira geral, passava-se a ideia errônea de que o jardim de infância na época educava, enquanto a creche cuidava. A questão não é tão simples como aparentemente parece. A dicotomia da questão relativa ao cuidado e à educação contraria a busca atual da educação nessa etapa de integrar esses dois aspectos essenciais à criança.

Oliveira (2008) afirma que desde o início do século XX até a década de 1950 as creches existentes fora das indústrias eram mantidas por entidades filantrópicas laicas e principalmente religiosas. Essas entidades, posteriormente, recebiam ajuda do governo e de famílias mais abastadas, o que firmava o caráter assistencial das creches. A ênfase era dada aos cuidados físicos e de higiene.

Gradativamente foram diminuindo as creches dentro das indústrias. Elas inclusive recebiam a orientação do Ministério do Trabalho, em 1950, que fossem confiadas a organizações como o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA). Sousa (1996) assevera que as creches distritais que foram implantadas deixaram de ser da alçada da Previdência para entrar para a alçada da Assistência. Elas ainda não possuíam infraestrutura políticopedagógica, característica comum às organizações sob a égide da Assistência. Foram apontadas como elementos da puericultura social em substituição às criadeiras que eram responsáveis por alto índice de mortalidade.

Na década de 1950, houve a instalação de dois organismos internacionais direcionados à infância: a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omeq/Brasil) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que colaboraram para a edificação de uma política de educação infantil no Brasil, com a elaboração de diretrizes básicas. Ora, se inicialmente a distinção entre creche e pré-

escola se dava em relação à diferença econômica, atualmente a diferenciação entre creches e pré-escolas se dá em função da idade da criança. A creche atende crianças de zero a três anos, enquanto a pré-escola ocupa-se das crianças de quatro a cinco anos.

Kramer (1991, p.49), na última década do século XX, explica as diferenças feitas historicamente entre creches e pré-escolas:

Creche e pré-escola são, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 -, ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma situação diária em “horário integral”, e a pré-escola, por um funcionamento semelhante ao da escola, em “meio período”. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional.

A partir dessa citação observa-se que creche e pré-escola se diferenciam em três aspectos. O primeiro refere-se à idade das crianças, o segundo ao tempo de atendimento, apesar de diversas pré-escolas atenderem em tempo integral. Por fim, a subordinação das creches a outros órgãos que não o educativo, reflete bem a realidade na qual Kramer realizou seu trabalho. A creche foi reconhecida como parte do sistema educacional somente a partir da Constituição (1988) e da LDB (1996).

Procede agora destacar as leis que fazem parte do percurso delineado pela Educação Infantil.

2.2 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro marco importante no aspecto legal sobre a Educação Infantil ocorreu no início da década de 1960, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4024/61) que destinou dois artigos em relação à educação da criança:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em

cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Dez anos depois, a Lei 5692, de 1971, aborda no artigo 19 a educação para crianças menores de sete anos:

Art. 19 – Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes.

Cabe destacar alguns aspectos evidentes a partir desta lei. Em primeiro lugar, o sentido de “velar” as crianças. A lei não deixa claro em que aspecto o termo “velar” é utilizado. Além disso, como discute Kramer (1995), não se especifica como as empresas e fundações podem ser estimuladas a viabilizar concretamente a educação para os filhos de funcionárias. Observa-se que a lei em 1971 sugere sistemas de ensino para crianças menores de sete anos; porém, não define a forma de viabilizar esses sistemas.

Percebe-se que até 1971, a legislação ainda não é específica para a Educação Infantil. Ela deixa vagas as definições e delimitações e a viabilidade da educação para crianças menores de sete anos². Kramer (1995, p.93) comenta que a

ausência de legislação [...] não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como *estagnada* e *omissa*, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance.

Portanto, nota-se uma discrepância entre a legislação e as práticas efetivas realizadas para as crianças menores de sete anos. Analisando o aspecto legal da Educação Infantil, percebe-se um avanço significativo, depois da Constituição de 1988 que define a responsabilidade do poder público com a educação em creche e pré-escola das crianças de zero a seis anos de idade (Artigo 208, inciso IV) e o direito dos trabalhadores à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o

² Apesar da Educação Infantil atualmente referir-se às crianças de zero a cinco anos, na Lei 5692, de 1971 a educação pré-primária, como era chamada, destinava-se às crianças até sete anos.

nascimento até 5 (cinco)³ anos de idade em creches e pré-escolas (Artigo 7º, inciso XXV).

Em 1990, o Estatuto da Criança e da Adolescência reafirma o dever do Estado de assegurar à criança de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola conforme o Artigo 54, inciso IV. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define a finalidade e a forma de oferta da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A inserção da Educação Infantil na educação básica é o reconhecimento e a afirmação de que a educação começa já nos primeiros anos de vida e é essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano. Claxton (2005, p.188) cita um estudo realizado por Broberg, com 146 crianças, desde o nascimento até nove anos de idade, no qual aponta que “o melhor prognosticador do seu desenvolvimento a longo prazo foi a qualidade das interações que eles tiveram com os adultos: seus pais e, ainda mais fortemente, seus cuidadores e professores de pré-escola”. O pesquisador atribui a importância das experiências iniciais por “lançar as sementes” de disposições positivas ou negativas de aprendizagem, refletindo nas etapas posteriores com o estabelecimento de atitudes auto-perpetuadoras e auto-reforçadoras no desenvolvimento. A importância dos primeiros anos de vida tem bases científicas que demonstram a veracidade dessa afirmação. Cabe ressaltar também a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, assunto este que começou a ser discutido em 1996, com a LDB 9394/96, para que todas as crianças de seis anos obrigatoriamente estejam matriculadas na escola.

³ A Constituição de 1988 refere-se às crianças até seis anos. A Emenda Constitucional nº. 53, de 2006 altera e dá nova redação ao Artigo 7º, inciso XXV, alterando a assistência gratuita aos dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade.

Na legislação ficou definida a ampliação, no entanto, somente em 6 de fevereiro de 2006 foi instituída no Brasil, com a Lei 11 274. As crianças de seis anos, que antes pertenciam ao segmento da Educação Infantil são incluídas no Ensino Fundamental. O prazo máximo de efetivação foi previsto para 2010. Dessa forma, as crianças que antes cursavam a última etapa da Educação Infantil passaram a fazer parte do Ensino Fundamental. As crianças até cinco anos pertencem à Educação Infantil e as crianças entre 6 a 14 anos fazem parte do Ensino Fundamental. Observa-se, assim, uma evolução nas leis existentes acerca da Educação Infantil; porém, a prática nessa etapa educativa ainda não contempla todas as orientações e deveres do Estado com as crianças.

Atualmente, constata-se um crescimento do número de crianças em instituições educativas desde a tenra idade, conforme explicitado na tabela 1.

Tabela 1 – Evolução da taxa de matrícula no Brasil, Região Sul e Paraná

Educação Infantil		Taxa bruta de matrícula		
0 a 5 anos	Matrículas 2007	1991	2000	2007 ^a
Brasil	6 518 453	14,23	23,03	38,06
Região Sul	798 360	13,32	22,95	37,69
Paraná	322 711	11,57	24,39	40,11

Fonte: Elaboração a partir dos dados dos censos demográficos (1991 e 2000), e da contagem populacional 2007, Data SUS e censo escolar.

De acordo com os dados da tabela, aponta-se um crescimento médio de aproximadamente 24% no atendimento a crianças de zero a cinco anos (medido pela taxa bruta de matrícula). No Paraná, nota-se um aumento de aproximadamente 39%, consideravelmente maior que a média brasileira. Porém, o aumento na taxa de atendimento não assegura qualidade na Educação Infantil. Percebe-se que nem todas as instituições possuem recursos materiais e humanos adequados à sua proposta, interferindo na qualidade dos serviços oferecidos e causando uma discrepância entre o que se deve fazer e o que é efetivamente realizado na prática.

O desafio vivido é, justamente, tornar real e verdadeiro o que é proposto e assegurado para as crianças da Educação Infantil, valorizando as experiências infantis e a visão da criança como produto e produtora de cultura, desconstruindo a ideia de aluno (*alúmen*, “aquele que não tem luz”) e, como afirma Kramer (2005), a necessidade de profissionais com sensibilidade, formação consistente e em

permanente atualização e reflexão sobre sua prática. A partir da ação de profissionais comprometidos em constante formação e supervisão será possível alcançar o objetivo legal da Educação Infantil: apresentar condições do desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE ATUAL

A educação institucionalizada para crianças pequenas como comentada no percurso histórico da Educação Infantil surgiu da necessidade das famílias em contar com a ajuda de profissionais para a educação e o cuidado de seus filhos. Essa etapa educativa vem crescendo de forma acelerada, especialmente pelas condições que se vive atualmente, com grande número de mulheres no mercado de trabalho que necessitam de um local destinado aos cuidados e à educação das crianças.

A Educação Infantil teve um percurso histórico que oscilou entre o assistencialismo, restrito ao zelo com higiene e alimentação e um modelo de educação preparatória para a escolaridade posterior que abarca uma visão mais ampla do processo ensino/aprendizagem, como afirma Ronchi e Castro em um documento elaborado no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2002). Hoje poderíamos acrescentar que a aprendizagem na Educação Infantil não é concebida somente como preparatória para a etapa escolar posterior e sim, com a concepção de que o ser humano nasce aprendiz e assim permanece durante toda sua vida, portanto, aprender faz parte da vida, independente da fase, da idade, do momento em que o ser humano vive. (CLAXTON, 2005)

Confirmando a concepção proposta por Claxton (2005), Ronchi e Castro (2002) afirmam que a criança não vai à escola para se preparar para aprender. A cada situação vivida, a criança aprende e se prepara para aprendizagens futuras. Dessa forma, não há preparação para a vida e sim na vida, não há preparação para a escola e sim na escola.

No Brasil, ao longo dos anos, a educação para crianças menores de seis anos esteve subordinada administrativamente a diferentes órgãos. Foi vinculada ao Ministério da Assistência Social, quando se priorizava a assistência à criança

enquanto a mãe trabalhava; também esteve subordinada ao Ministério da Saúde quando o foco era a puericultura e a diminuição da mortalidade infantil; ao Ministério do Trabalho atendendo as necessidades de atendimento aos filhos das mães trabalhadoras e, posteriormente, ao Ministério da Educação no qual o foco é a educação formal, buscando a integração do cuidado com a educação integral da criança.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, há a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse é um fato importante na educação que denota uma mudança na valorização dessa etapa e a considera a relevante e fundamental para a formação do sujeito.

A esse respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 afirma que “a educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal”. Além disso, outro aspecto que corrobora com este é o relato do PNE sobre a importância da Educação Infantil por abarcar os primeiros anos de vida, base para a formação do sujeito.

A educação infantil [...] estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores (BRASIL, 2001).

Dessa maneira, a Educação Infantil, atendendo hoje as crianças de zero a cinco anos, torna-se fundamental e essencial para promover “experiências precoces e de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para seu sucesso na escola e na vida” (BRASIL, 2002). Logo, investir na Educação Infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano com reflexos e consequências para toda etapa posterior de aprendizagem.

Refletir acerca da importância na Educação Infantil no contexto da sociedade atual remete a uma breve análise das famílias na atualidade. Hoje, como afirma Haddad (2002), percebe-se uma considerável redução no número de famílias extensas e das taxas de nascimentos por família, além do aumento de famílias

monoparentais. “A tradicional organização familiar formada por pais, mães e filhos, apesar de ainda ser predominante, começa a ceder espaços para formas heterogêneas de famílias” (p.92). Além disso, a mulher vem aumentando cada vez mais sua participação ativa no trabalho extradomiciliar, fato que a separa dos filhos durante o dia, exatamente o período em que eles estão despertos e necessitam de maior atenção. Vem se acentuando também o número de famílias que têm a mulher como chefe da família. Sorj, Fontes e Machado (2007), usando os dados de 1992 a 2005 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE asseguram que:

Embora a maior parte das famílias ainda seja composta por casais com filhos (50%), houve uma forte retração no número de famílias com essa estrutura (em 1981, o percentual de famílias desse tipo era de 65%). Em compensação, cresceu expressivamente o número de famílias compostas por chefes mulheres e filhos sem a presença do cônjuge, isto é, as famílias monoparentais femininas. Esse tipo de família é o segundo mais comum e passou de 12% nos anos 80 para 18% em 2006. (SORJ, FONTES E MACHADO, 2007, p.580).

A pesquisa declara que as famílias monoparentais femininas já são o segundo tipo de família mais comum no Brasil. Outra pesquisa mais recente do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – de 2009 confirma a ascensão dessas famílias no decorrer dos anos:

entre 1998 e 2008, houve um significativo aumento de mulheres na condição de pessoa de referência (25,9% para 34,9%) do domicílio. O que também chamou a atenção no período foi o crescimento da proporção das mulheres declaradas como pessoa de referência, apesar da presença de um cônjuge (2,4% para 9,1%).

Ora, se vem ocorrendo uma transformação nas famílias brasileiras, que passa de extensa para nuclear, esse fato contribui para que as crianças fiquem sós, o que provoca mudança nas fontes de socialização. Se antes a família era capaz de suprir de certa maneira a convivência, hoje se reforça a necessidade de existir outras estruturas sociais de suporte, como a escola que auxiliem as famílias na educação das crianças pequenas.

Outro aspecto a ser destacado por Didonet (2003), que tem contribuído para o avanço da Educação Infantil no Brasil é o movimento internacional pelos direitos das

crianças, as ações da UNESCO, do UNICEF e o alto índice de matrículas nos países desenvolvidos – “80 a 98% na faixa de 4 a 6 anos” (p. 85).

Os trabalhos científicos que discutem como se forma a inteligência, como se constrói o conhecimento, como se estrutura a personalidade destacam a importância dos primeiros anos de vida nesses processos. Hoje, partindo de uma concepção interacionista de educação, sabe-se que a inteligência não é herdada; ela é construída. Cada pessoa interage com o meio no qual vive e com as pessoas que fazem a mediação para que a criança possa evoluir nas suas aprendizagens. Constata-se também um aumento de estudos, produções acadêmicas e pesquisas em relação à criança e à Educação Infantil. (DIDONET, 2003)

É importante ressaltar a concepção de infância e criança difundida no século XXI, a partir de uma visão social e cultural. Nessa perspectiva, Sarmento (2008) destaca que as crianças sempre existiram desde o primeiro ser humano; já a infância surge a partir de uma construção social a partir dos séculos XVII e XVIII; portanto, é uma construção histórica. Na perspectiva de Sarmento (2008), a infância é uma categoria social, isto é, um componente da estrutura da sociedade tão importante quanto as demais etapas da vida. Portanto, a infância é sempre contextualizada em um tempo em um local e em uma cultura específica, criando não uma infância universal ou natural e sim, uma concepção de muitas crianças e infâncias, cada qual produzida e produtora de determinada cultura. As crianças, então, emergem como “atores sociais”, coconstrutoras do conhecimento, da cultura, de sua própria identidade.

Dahlberg, Moss & Pence (2003) ainda destacam que, nessa perspectiva social, a criança tem uma atitude ativa na aprendizagem. Ela constrói conhecimentos e oferece significados ao mundo junto com os adultos e com outras crianças. Logo, as crianças são coconstrutoras ativas do mundo.

No aspecto legal, de acordo com a Constituição Brasileira, é dever do Estado oferecer educação para as crianças desde o nascimento delas. A LDB 9394/96 inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Essas disposições legais fundamentam e dão suporte para a Educação Infantil.

Então, uma escola numa concepção atual de Educação Infantil deve considerar a amplitude e a interconexão das necessidades das crianças e suas famílias. Para uma educação de qualidade, Haddad (2002) ressalta a necessidade de considerar as escolas de Educação Infantil na sua multifuncionalidade,

convergingindo as funções educacionais e sociais. Essa escola é capaz de desenvolver a criança em seus diferentes aspectos: social, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual.

2.4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo da concepção proposta por Bassedas, Huguet & Solé (1999) existem especificidades na Educação Infantil que norteiam a prática da professora em sala de aula e traçam uma identidade a esse segmento da educação.

O primeiro aspecto a se destacar é o caráter não obrigatório dessa etapa educativa. Segundo Bassedas, Huguet & Solé (1999), a partir de três ou quatro anos, as crianças podem ter experiências mais ricas na escola do que exclusivamente em seu ambiente doméstico. Isso faz com que elas frequentem essa etapa e possam obter aprendizagens específicas no âmbito escolar como não ter atenção constante de um adulto, necessidade de dividir pertences e brinquedos entre outros aspectos. Outra característica específica a esse segmento é a necessidade de uma colaboração estreita entre a família e a escola, já que a criança ainda não tem autonomia e precisa de uma comunicação frequente entre os dois ambientes no qual vive e convive. Como ressalta Didonet (2002) a Educação Infantil complementa a ação da família, mas não a substitui.

A concepção da Educação Infantil como uma fase singular e ao mesmo tempo relacionada com outras etapas educativas é relevante, visto que a criança nessa etapa inicial tem sua primeira experiência escolar que será muito importante para sua escolarização posterior. Como afirma Bassedas, Huguet & Solé (1999, p.53) “a maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e o tipo de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização”. Isso quer dizer que a Educação Infantil não existe para preparar a criança para as etapas escolares posteriores e sim, tem como objetivo oportunizar experiências capazes de desenvolver a criança em todos os seus aspectos de forma plena e harmoniosa (CAVATON, 2002). A partir dessa concepção, estar preparada para o ensino fundamental torna-se uma consequência e não uma finalidade da Educação Infantil.

Por fim, cabe ressaltar que a Educação Infantil exerce simultaneamente uma função educativa e social, já que atualmente a escola partilha com a família a função de socializar a criança, função esta que anteriormente era destinada exclusivamente à família (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999). Concomitantemente, há a função educativa para desenvolver as capacidades dos alunos por meio de conteúdos e propostas apropriadas à idade das crianças.

Didonet (2002) complementa os aspectos citados por Bassedas, Huguet & Solé (1999) incluindo duas especificidades relevantes na Educação Infantil. Essa etapa envolve “o cuidado e a educação como aspectos intrínsecos e indissociáveis” (p.88). Bujes no documento organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2002) corrobora com essa ideia, como pode ser verificado na seguinte afirmativa:

a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (p. 115).

Apesar da educação já conter implícito o cuidado, o que se verifica na prática educativa é que o binômio educar/cuidar tem passado a ser uma dicotomia (KRAMER, 2005). Além disso, cuidar não é uma função específica da Educação Infantil, o cuidado está presente em todas as etapas escolares, melhor dizendo, durante toda a vida do ser humano.

A partir do conceito de cuidado defendido por Boff (1999) “cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (p.33). Dessa forma, cuidar não é algo específico à criança, é um aspecto essencial ao ser humano, independente de sua faixa etária.

Heidegger apud Boff (1999, p.34) traz que “do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano, o que sempre significa dizer que ele se acha em toda atitude e situação de fato”. Dessa

maneira, o cuidado é uma dimensão ontológica do ser humano, está presente na essência do humano e, por isso, é algo essencial e condição de nossa humanidade.

Porém, cabe ressaltar que na Educação Infantil, o cuidado é destacado como um dos aspectos essenciais, pois a criança nessa fase depende de cuidados de adultos para realizar diversas atividades. Enfim, um último aspecto proposto por Didonet (2002) é a qualidade como requisito básico para conseguir resultados esperados. Uma educação sem qualidade é perigosa, pois pode prejudicar a formação das crianças.

Cabe explicitar a perspectiva sob a qual se entende qualidade neste trabalho. No *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2007), qualidade é definida como “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa; característica inerente”. Já a educação neste mesmo dicionário é definida como a “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”. Qualidade na educação aqui é entendida como a realização das finalidades da educação, enquanto cumprimento do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das crianças da Educação Infantil.

Porém, cabe ressaltar que a definição de qualidade é sempre relativa, como afirma Jytte Juul Jensen, representante da Dinamarca na Comissão Europeia de Atendimento à Criança que elaborou o documento intitulado *Qualidade dos serviços para crianças pequenas: um documento de reflexão*. Ele afirma que “Uma dimensão filosófica importante do documento é que a definição de qualidade é relativa. Ela será sempre marcada por nossos valores, que refletem nossas crenças, que nunca são objetivas.” (JENSEN, 1994, p.21). Essa proposição alerta para a possibilidade de falar-se em qualidades e não somente um conceito único, universal e absoluto de qualidade.

Em conformidade com a necessidade de qualidade na educação, Zabalza (1998) propõe dez condições básicas para uma Educação Infantil de qualidade. Os aspectos-chave são colocados aleatoriamente e não por ordem de importância. São eles:

1. Organização dos espaços; 2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e distribuir as atividades; 3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4. Utilização de uma linguagem enriquecida; 5. Diferenciação de atividades para abordar todas as

dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6. Rotinas estáveis; 7. Materiais diversificados e polivalentes 8. Atenção individualizada a cada criança; 9. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e 10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). (p. 49-54)

Partindo da perspectiva de Zabalza, só é possível uma Educação Infantil de qualidade ao pensar em profissionais com qualificação adequada. É importante lembrar que os professores têm papel fundamental na transmissão da cultura e na disseminação do conhecimento; portanto, torna-se relevante a formação de professores de Educação Infantil, como será abordado no capítulo três.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso ensaiar uma instituição que eduque na medida exata em que ensina a condição humana do cuidado e, ao ensinar na medida exata em que cuida da condição humana, educa, porque cuida do ensino da condição humana.

Marta Nörnberg

Neste capítulo tem-se por objetivo abordar a formação profissional das professoras de Educação Infantil, o cenário da profissão docente dessa etapa no Brasil e ainda a formação continuada, destacando o desenvolvimento profissional docente.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil é uma conquista histórica que se afirma com a Constituição de 1988, pelo estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A partir da LDB, a Educação Infantil passa a ser do domínio da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), no Artigo 62, assegura que o professor dessa etapa deve ter formação em nível superior:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ainda acerca da formação de professores, com ênfase na Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação - PNE - de 2001, que estabelece as diretrizes, metas e

prioridades para o setor educacional brasileiro, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino em todo o país, destaca:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como **mediadores** no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Destaca o PNE (2001) que a formação da professora que atuará na Educação Infantil é essencial. O Plano inclui o conhecimento por parte do docente do desenvolvimento da criança e, especialmente, do desenvolvimento da reflexão sobre a prática pedagógica, de maneira que esta seja cada vez mais propícia à aprendizagem da criança em todos os aspectos.

No relato oral das professoras que participaram da pesquisa, na questão nove da entrevista, ao serem questionadas acerca dos conhecimentos necessários para a sua prática, várias destacam a importância de conhecer o desenvolvimento infantil:

Desenvolvimento infantil, as fases. Não adianta você ter bastante didática, bastante conteúdo e não ter conhecimento do desenvolvimento infantil.
(Professora 4)

Saber o nível de desenvolvimento da faixa etária que eles estão.
(Professora 11)

Conhecer o desenvolvimento da criança é fundamental, saber que estágio ela está, o que a gente pode exigir naquela faixa etária, o que não.
(Professora 14)

A primeira docente ressalta que o conhecimento pedagógico desvinculado do conhecimento do desenvolvimento infantil não é suficiente para o trabalho na Educação Infantil. Este último conhecimento permite à professora direcionar suas propostas com as crianças, adequando-as à faixa etária e aos aspectos necessários e possíveis de se desenvolverem.

Ainda, o PNE (2001) aponta a relevância de o professor agir como **mediador** na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Aliás, a respeito da mediação, Vygotsky (1998) fundamenta a questão ao tratar das diferentes zonas de desenvolvimento. Com efeito, o docente é mediador porque é o profissional que irá

propor situações e vivências que partam da zona de desenvolvimento real (o que a pessoa já sabe e domina com autonomia) para a zona de desenvolvimento potencial (o que a pessoa ainda precisa de auxílio para resolver e compreender, mas possui capacidade para tal). Isso acarreta a criação, juntamente com o aprendizado, da zona intermediária chamada “zona de desenvolvimento proximal” (funções que ainda não amadureceram, estão em processo de maturação).

Porém, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2009, no Brasil, ainda milhares de professoras da Educação Infantil, aproximadamente 50,5%, sem formação em nível superior. Essas profissionais têm somente a formação em nível médio, realidade que o governo pretendia suprir em 10 anos a partir da publicação da LDB.

A Tabela 2 destaca o número de professores na Educação Infantil segundo a escolaridade e a região geográfica.

Tabela 2 - Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Educação Infantil					
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior Completo
			Médio total	Médio Normal Magistério / Magistério Indígena	Ensino Médio	
Brasil	369.698	4.968	187.002	152.567	34.435	177.728
Sul	58.596	1.202	25.190	18.764	6.426	32.204
Paraná	19.169	253	8.228	6.538	1.690	10.688

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2009. (Adaptação da autora)

Cabe destacar que, com os dados de 2009, ainda há 48% das professoras na Educação Infantil sem formação superior. Isso denota ainda uma defasagem entre o que propõe o PNE (2001) e a LDB 9394/96 em que as professoras, para atuar nessa etapa, devem ter formação superior. No Paraná, constata-se uma discreta melhora no índice de professoras com formação superior atuando na docência (55,7%). Apesar de ainda não apresentar a maioria da docência com formação em nível superior, já se percebe um aumento nesse índice, se comparado com os dados do INEP (2000), que indicavam a formação superior em apenas 23% dos docentes atuantes na Educação Infantil.

A Tabela 3 expõe o número de professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental segundo a escolaridade.

Tabela 3. Número de Professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental por Escolaridade, na Federação, em 2009

Nível de ensino	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Superior Completo
Educação Infantil	369.698	4.968	187.002	177.728
Ensino Fundamental	1.377.483	6.926	410.129	960.428
Total	1.747.181	11.894	597.131	1.138.156

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2009. (Adaptação da autora)

Observando os dados da Tabela 3, pode-se apontar que a Educação Infantil apresenta 50,5% dos professores sem formação superior, enquanto o Ensino Fundamental tem 29,7%, fato indicativo da história da Educação Infantil que surge dissociada da intenção de educar e, portanto, inicialmente não marca como relevante e fundamental a existência de profissionais com formação específica. Atualmente, percebem-se mudanças nessa perspectiva; afinal, a formação docente como um fator decisivo e essencial na prática pedagógica. A partir da LDB 9394/96, Bonetti (2005) ressalta que os profissionais dessa etapa passam a ser chamados de docentes, sendo este mais um indicativo dessa nova fase. A Educação Infantil apresenta características marcantes, como a predominância do gênero feminino na função docente nessa etapa.

A Tabela 4 destaca o índice de professores da Educação Infantil que têm o magistério como trabalho principal, segundo o sexo.

Tabela 4 - Número de Professores na Educação Infantil por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Educação Infantil		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	369.698	11.284	358.414
Sul	58.596	1.788	56.808
Paraná	19.169	415	18.754

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2009. (Adaptação da autora)

Os dados da Tabela 4 apresentam o predomínio de professores do sexo feminino na Educação Infantil (98%), o que confirma a opção de utilizar nesta dissertação o termo professora, uma vez que o número de docentes do sexo masculino nessa etapa é inexpressivo. No CMEI pesquisado, 100% das professoras são do sexo feminino, confirmando os dados do INEP (2009).

Outro aspecto interessante a ser analisado é a faixa etária das professoras da Educação Infantil, conforme evidencia a Tabela 5.

Tabela 5 - Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Educação Infantil					
	Total	Faixa Etária				
		Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	369.698	33.328	113.179	105.986	90.584	26.621
Sul	58.596	7.070	19.039	15.365	13.536	3.586
Paraná	19.169	2.284	6.314	5.320	4.122	1.129

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2009. (Adaptação da autora)

Decorrente desses dados nota-se que há 40% de professoras com até trinta e dois anos atuando na Educação Infantil e aproximadamente 10% possuem até vinte e quatro anos. Porém, encontram-se 53% das professoras com a idade entre trinta e três e cinquenta anos; 28,5% entre trinta e três e quarenta anos e outras 24,5% entre quarenta e um a cinquenta anos. Esse panorama retrata o predomínio de uma docência adulta; portanto, provavelmente, com anos de experiência. Constata-se, também, que somente 7,2% das professoras possuem 50 anos ou mais. Observa-se, portanto, um equilíbrio entre professoras em início de carreira e professoras adultas com vários anos de carreira profissional na Educação Infantil.

Analisando os dados das professoras da escola pesquisada nesse trabalho, percebe-se que apenas 15% das professoras têm até trinta e dois anos. A maioria, 70%, tem a idade entre trinta e três e cinquenta anos; 40% com idade entre trinta e três e quarenta anos e outras 31% de quarenta e um a cinquenta anos. Outros 15% têm cinquenta anos ou mais, denotando o predomínio de professoras acima de trinta anos e que, provavelmente, têm vários anos de experiência profissional.

Ao considerar os principais aspectos destacados nos dados do INEP (2009) em relação às professoras da Educação Infantil, sustenta-se que o perfil da docência nessa etapa, atualmente no Brasil, é predominantemente do sexo feminino (97%); 50,5% ainda não possuem formação superior e 53% das professoras têm entre trinta e três e cinquenta anos. Essas características denotam um aumento progressivo com o passar dos anos na formação em nível superior dos docentes.

A partir do contexto brasileiro na Educação Infantil, verifica-se que não é suficiente somente leis que exijam a formação das professoras em nível superior e o direito de a criança frequentar a Educação Infantil. Para que isso ocorra, é preciso

que as profissionais que atuam com as crianças dessa etapa estejam continuamente em formação, partindo do pressuposto de Boff (1999, p.22) que “mais importante que saber é nunca perder a capacidade de sempre mais aprender”. Na realidade, o papel da professora que interage cotidianamente com a criança na escola é fundamental para propiciar situações pedagógicas capazes de promover e ampliar as aprendizagens efetivas da criança.

Como ressalta Kramer (2002), a educação nessa etapa tem o papel de considerar os conhecimentos das crianças e de assegurar a aquisição de novos conhecimentos. Para isso, ela requer um profissional qualificado que conheça as características da infância para, assim, poder trabalhar com diferentes infantes, em diferentes realidades. Kramer (2002) ainda aponta que a formação docente acontece em tempos e espaços distintos:

- a) Formação no Ensino Médio ou Superior – propõe conhecimentos básicos nas diferentes áreas, como português, matemática, história, ciências, conhecimentos referentes à infância, dentre outros;
- b) Formação em movimentos sociais – ocorre em locais como partidos, associações, sindicatos e podem ter um cunho político ou abordar temas gerais e específicos;
- c) Formação na escola que o profissional atua – horário de estudo conjunto, debates, leitura e discussões acerca da realidade vivida e seus desafios;
- d) Formação cultural – experiências com as Artes: a Música, o Teatro, as Artes Visuais, o Cinema, a Dança, as bibliotecas, os museus entre outras possibilidades que aborda o sentido da vida para além da dimensão pedagógica e didática.

Percebe-se que a formação ocorre em diferentes espaços e tempos e não, somente circunscrita à escola e à educação sistematizada.

Portanto, educar as crianças pequenas não é somente uma lei a ser cumprida, é uma função social de cidadãos, homens, mulheres e professores, que tratam “as crianças como cidadãs de pequena idade” (KRAMER, 2002). Tratar a criança como cidadã pequena implica uma concepção de criança como um ser completo na sua pequenez, diferente do adulto; porém, pleno no momento de desenvolvimento em que ela se situa. Sousa (1996) corrobora com essa concepção de criança, ao afirmar que, independente de sua idade, a criança é uma pessoa inteira, com afetividade, percepções, sentidos, e a professora deve oferecer

oportunidades para ampliar essa sua visão de mundo de forma dinâmica em todos os sentidos: físico, emocional, social, cognitivo e motor.

Por meio da entrevista realizada com as professoras pesquisadas, perguntou-se como cada professora definia o que era ser criança. Observou-se que 78% das entrevistadas têm uma concepção da criança como um ser puro, ingênuo, pronto para descobrir o mundo, o que pode ser constatado nas seguintes falas:

É a melhor coisa que existe, é ser puro, ser ingênuo, ser feliz. (Professora 11)

Tem o lado da inocência, tudo que você ensinar para a criança ela vai aprender. Criança para mim é pura, ela está pronta a aprender. (Professora 25)

Essa concepção da criança remete às ideias de Pestalozzi (1988, *apud* Arce, 2002, p. 116) que percebia a mulher como uma “educadora nata” com mais potencial para educar as crianças, mesmo que fosse ignorante, do que um “filósofo extraordinariamente engenhoso”. A “educadora nata” com seus conhecimentos naturais tinha a função de “zelar pela inocência da criança”. Ora, ainda hoje, a concepção da criança como um ser ingênuo, pronto para desabrochar, ainda tem como fundamento a proposta de Pestalozzi do início do século XIX, na qual a professora é comparada a um jardineiro que fornecerá as condições para que a semente cresça e se desenvolva. Rousseau (2004), também tem como pressuposto a imagem da criança como um ser inocente e ingênuo, influenciando até hoje essa ideia na sociedade.

Atualmente, a concepção de criança aparece na literatura e nas pesquisas de uma forma diferente. Ela é entendida como um ser completo, como “atores sociais” (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003); portanto, seres que participam da construção de suas vidas e, também, participam ativamente de suas aprendizagens e não somente como receptoras do conhecimento. São seres únicos, complexos e individuais que se manifestam por meio de múltiplas linguagens, específicas e singulares. Mas essa maneira de conceber a criança, ainda raramente é percebida na sociedade. Das professoras pesquisadas, apenas quatro apresentam essa concepção:

[...] gosta de brincar, que através da brincadeira deles, das coisas lúdicas que eles fazem, eles estão aprendendo a entender o mundo. (Professora 12)

Ser em desenvolvimento, que tem opiniões próprias, tem seus sentimentos e que devem ser respeitados. (Professora 14)

A primeira professora destaca uma das linguagens utilizadas pelas crianças, a brincadeira, como possibilidade de conhecer e compreender o mundo que a rodeia. Já a segunda professora destaca a criança como um “ser” com opiniões e sentimentos próprios, merecedores de respeito. Ela aponta para a ideia de uma criança plena e completa com as características e especificidades que possui.

Dessa maneira, desenvolver a concepção de criança, não como um ser somente inocente e separado do mundo, e sim como uma cidadã inserida no mundo, influenciada por ele e influenciando-o, porque constrói significados a partir dele (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003), é um dos desafios que se impõe à docência e à sociedade.

A formação docente deve ter continuidade durante toda a carreira profissional, portanto, cabe expor sobre a formação continuada da professora de Educação Infantil.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O PNE (2001) afirma que a formação continuada é parte integrante e necessária à formação docente, independente do nível e etapa de ensino. Pimenta (2007) propõe que se pense a formação num duplo processo: de autoformação dos professores, a partir da reelaboração contínua dos saberes realizados na prática cotidiana; o de formação nas instituições que atuam. Pintrich (1990) *apud* Garcia (1999) propõe que a formação e, portanto, o desenvolvimento, acontece durante toda a vida e não se limita a determinadas idades, podendo ser um desenvolvimento qualitativo ou quantitativo. Além disso, ela é multidimensional, isto é, as mudanças podem ocorrer no nível biológico, social e psicológico, além de ser determinada por diversos fatores.

Corroborando com essa perspectiva, Garcia (1999) afirma ser necessária uma forte ligação e continuidade entre a formação inicial e a formação permanente dos professores. Não se pode supor que a formação inicial ofereça “produtos

acabados” (p.27) mas supõe-se que ela conceba essa etapa como a primeira de um longo desenvolvimento profissional.

Em relação à nomenclatura utilizada para referir-se à formação continuada, Kramer (2002) declara que nas instituições educativas circulam diversos termos: formação permanente, uma nomenclatura mais antiga, formação continuada, denominação preconizada pela legislação, formação em serviço, termo que compreende a formação no local de trabalho. Menos usual, mas ainda presentes na realidade educacional, aparecem termos como **capacitação**, que remete à ideia de capacitar alguém que seria incapaz e, ainda, reciclagem, que sugere atualizar, descartando e esquecendo o que já foi vivido e aprendido.

Nesse sentido, pode-se verificar a utilização de termos como capacitação quando as professoras pesquisadas falaram na questão quatro da entrevista das professoras, sobre os cursos que mais contribuíram para sua formação:

Eu fiz só os cursos de capacitação oferecidos pela Prefeitura e todos eles foram válidos na verdade. Eu gostei do curso pra Portadores de Necessidades Especiais que a Prefeitura ofereceu há uns dois anos. (Professora 20)

Portanto, entende-se que na realidade pesquisada ainda se verifica o uso do termo capacitação.

A formação continuada, como sustenta Kramer (2002), é um direito dos professores e da população para assegurar uma escola de qualidade, além de aprimorar a prática pedagógica. Porém, na interpretação de Pimenta (2007), a prática mais frequente em relação à formação continuada ainda são os cursos, que vêm se mostrando pouco eficientes para modificar a prática pedagógica, pois não têm como pressuposto tomar como ponto de partida a prática docente nos seus diferentes contextos.

A esse respeito, na questão dez da entrevista das professoras, quando questionadas sobre os temas que gostariam de estudar para aprimorar a prática profissional, há entrevistadas que comentam:

Bom, esses cursos que eu faço na Prefeitura, eu acho que já fiz quase todos [...]. Sempre esses cursos que a gente vai fazer, eles dão o material e pedem que os grupos construam alguma coisa e acaba que ficamos com as mesmas coisas. Quando eu vou em algum curso eu tenho a expectativa de aprender coisa nova. Aí você chega e acaba vendo a mesma coisa. (Professora 17)
--

A percepção da professora citada confirma a constatação de Pimenta: diversos cursos oferecidos aos professores ainda estão desvinculados da prática docente, tornando-se pouco eficientes na formação permanente das professoras. Porém, percebe-se na escola pesquisada um movimento de mudança, procurando pesquisar primeiramente com as professoras os assuntos ou áreas de interesse e, posteriormente, o oferecimento de cursos relacionados aos temas solicitados.

[...] No início do ano foi feito um levantamento com os professores, educadores, sobre os temas de interesse, então isso também está sendo abordado. (Professora 1)

A gente pediu um curso sobre musicalização. Daí a gente teve na semana de estudos. (Professora 10)

De acordo com as professoras, há uma maior significação e apropriação do que é proposto quando se parte do interesse e da necessidade vivenciada na prática pedagógica.

Cabe destacar, ainda, que, ao serem questionadas sobre os cursos que mais contribuíram para a formação docente, algumas professoras comentam de cursos onde puderam vivenciar na prática o que era proposto, denotando ainda uma dificuldade de integrar teoria e prática na ação docente.

[...] eu acho que ali no magistério era uma coisa mais prática e foi o que mais me ajudou, com os estágios. (Professora 14)

O último que eu fiz agora foi de linguagem dramática, para usar na sala, é novo, aprendi bastante coisa, dramatização, contação de história, teatro, dá para fazer as leituras. (Professora 11)

[...] esses cursos que eu faço pela Prefeitura eu gostei bastante de um que é pra trabalhar com crianças com necessidades especiais e um de musicalização que eu fiz uma oficina pedagógica, na semana pedagógica. (Professora 17)

[...] O Magistério, porque ele prepara mais para você ser uma professora. A Pedagogia, sendo um curso superior, te dá muita base, muita informação, mas ela não te ensina como ser professora e o Magistério ensina: maneiras de tratar, de fazer uma atividade.[...] mas a prática mesmo foi no magistério e na especialização em Educação Infantil. (Professora 2)

Aponta-se que, para as professoras entrevistadas, um dos cursos mais citados como contributivos na prática docente foi o do Magistério por conter prática e abordar especificamente o fazer da sala de aula.

Cabe destacar também que a formação contínua é resultado, em grande parte, do compromisso revelado por cada docente em relação ao seu desenvolvimento profissional e, da escola como instituição formadora de alunos e profissionais que nela atuam. (GIOVANNI, 2003)

A respeito da ênfase na formação continuada, Mello e Basso destacam:

a importância das ações de educação continuada, as quais possam estar proporcionando aos professores os espaços necessários para a reflexão e a apropriação de atitudes mais intencionais em suas aulas, bem como o desenvolvimento de ações na esfera não cotidiana. Isso quer dizer que as mediações presentes no trabalho do professor precisam estar dirigidas ao desenvolvimento de atitudes mais intencionais e homogêneas (MELLO; BASSO, 2002).

Portanto, formação continuada não é sinônimo exato para cursos e sim, de oportunidades e espaços que possam promover a troca entre pares, a reflexão da prática docente de maneira a tornar consciente a intenção das ações em sala de aula. Nesse sentido, a escola pesquisada traz uma prática efetiva, o dia de permanência, que, segundo as professoras, permite o planejamento das atividades em conjunto com as professoras das mesmas turmas (Maternal II, Maternal III e Pré), a troca de ideias e o trabalho sobre um tema específico proposto pela pedagoga que acompanha e orienta a elaboração dos planejamentos.

A gente tem o dia de permanência, a gente reúne o grupo do maternal e a gente troca ideias [...], a gente estipula tema e a atividade a gente vai trocando. A pedagoga sempre faz o primeiro momento com a gente, dá as orientações, depois recolhe o planejamento para dar uma olhada. Esse é um momento garantido, o dia de permanência. (Professora 1)

O planejamento é realizado toda quinta-feira na sala de permanência e nos reunimos por nível, mais isso não significa que todas as professoras trabalham, nos mesmos projetos ou nos mesmos conteúdos. Há troca de ideias, mas o planejamento eu discuto mais com a educadora que trabalha comigo. (Professora 8)

Dessa forma, não somente a formação inicial dos professores é relevante, como também a formação continuada no local de trabalho, com seus pares e inseridas em seu contexto, fornecendo possibilidades de discussão, estudo e contextualização da prática realizada no cotidiano escolar. O PNE (2001), sob o aspecto da formação continuada, destaca: “além da formação acadêmica prévia,

requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente” (BRASIL, 2001).

Portanto, vincular a formação continuada ao contexto que a professora atua e está inserida, torna-se fundamental para que de significado e sentido a sua prática pedagógica. Dessa maneira, a formação permanente ou continuada faz-se necessária para aprofundar conhecimentos e renovar a prática constantemente.

Imbernón (1994) declara que a formação permanente de professores promove mudanças de atitude, pode solucionar problemas curriculares mediante o estudo e reflexão, unindo teoria e prática no local de trabalho. E Sousa (1996) complementa com a proposição de que a professora, para criar situações adequadas de trabalho, deva conhecer sobre desenvolvimento infantil e que seja pesquisadora em constante processo de atualização. Consequentemente, a docente também precisa ser pesquisadora e não somente transmissora de informações.

As ações de formação continuada são relevantes por proporcionarem às professoras espaços de reflexão e discussão, o que possibilita a apropriação de atitudes mais intencionais e conscientes em sala de aula e promove um desenvolvimento profissional. Isso justifica os encontros propostos com as professoras no CMEI pesquisado.

3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A perspectiva de aprendizagem contínua origina o processo do desenvolvimento profissional docente, que envolve

a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (GIOVANNI, 2003, p.209)

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional não se dá por um acúmulo de situações, mas é o resultado de influências diversas que começam na infância, com as imagens e representações da profissão e tem continuidade durante toda a

vida da professora, desde a formação inicial, passando pela formação continuada, a prática cotidiana, as reflexões e estudo sobre as condições vividas (TARDIF, 2002, NÓVOA, 1995, CAVACO, 1992)

Ratificando a proposição de Giovanni (2003), Garcia afirma:

Mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a já tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (1995, p.55)

É nessa perspectiva dialética, de idas e vindas na formação, que as professoras de Educação Infantil desenvolvem-se e se aperfeiçoam na prática docente. Considera-se a Educação Infantil uma etapa da educação fundamental que exige profissionais qualificados, capazes de refletir sobre sua prática e também de aprender constantemente. A professora de Educação Infantil, assim como as outras, passa por diferentes fases em sua carreira profissional modificando sua prática, seus valores e prioridades em sala de aula.

A respeito do nível de profissionalismo das educadoras da infância, observa-se uma rede de interações alargadas, conforme explica Formosinho, as relações e interações requeridas dessas professoras são distintas das demais etapas: “as relações e interações com os seus auxiliares e subordinados na sala de aula, as interações com psicólogos [...], a interação com as mães e com os pais”. (2002, p.47) Essas interações exigem uma série de papéis e funções, desde a sala de aula até a interação com pares e sistemas mais amplos.

Cabe destacar algumas concepções do desenvolvimento profissional docente.

3.3.1 A conceituação ecológica de Bronfenbrenner

A conceituação ecológica, inspirada em Bronfenbrenner (1979, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002) é abordada por João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2002), pesquisadores portugueses que trabalham e estudam a criança da Educação Infantil e a formação docente para essa etapa. Nessa concepção de

desenvolvimento profissional concebe-se a professora interagindo com o ambiente em transformação no qual está inserida, influenciando e sendo influenciada por esse. Entende-se então, que o desenvolvimento da professora tem a ver com seus contextos vivenciais.

Nessa perspectiva, Bronfenbrenner (1979, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002, p.52) conceitua o ambiente ecológico “não como o mero contexto imediato – que contém as pessoas em desenvolvimento -, mas como um conjunto de estruturas concêntricas: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema”.

O **microssistema** é a primeira estrutura do ambiente ecológico. Ele compreende o local no qual a pessoa pode estabelecer o contato face a face. Na escola pode ser a sala de aula, por exemplo, ou a sala de reuniões para professoras. É o contexto vivencial imediato, de caráter profissional.

As profissionais pesquisadas demonstram, de forma predominante, a preocupação com o trabalho realizado com as crianças, local de maior foco na ação docente. Quando questionadas acerca dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua prática, nenhuma professora cita aspectos que não estejam relacionados com as crianças, como se observa nos seguintes relatos:

Conhecer como a criança aprende e respeitar a maturidade e o tempo de cada um. (Professora 3)

Conhecer as crianças, o que querem. (Professora 21)

Acho que todas as pessoas que optam em cuidar de crianças, em ser professora de educação infantil têm que ter uma base muito consolidada na teoria. (Professora 22)

Constata-se que os dois primeiros relatos abordam especialmente o conhecimento do desenvolvimento infantil e aspectos relativos às crianças, enquanto a terceira inclui a necessidade de um conhecimento teórico aprofundado. A segunda estrutura abordada por Bronfenbrenner é o **mesossistema**, que envolve contextos microssistêmicos, as inter-relações entre diferentes microssistemas. Assim, por exemplo, a sala de aula, as professoras, a comunidade de pais.

Sob esse aspecto, uma das professoras aborda a importância de demonstrar segurança tanto diante das crianças, quanto dos pais que muitas vezes vão e deixam pela primeira vez o filho na escola.

A gente tem que saber lidar com a insegurança dos próprios pais. Passar essa segurança, a maneira como você recebe esses pais, a maneira como eles te percebem... Acho que a empatia é a primeira coisa, tanto com os pais, quanto com as crianças. (Professora 1)

Nesse relato a professora inclui, além da relação com a criança a relação com os pais, denotando a percepção e consciência de que o trabalho docente na Educação Infantil engloba, de maneira singular, a presença e o relacionamento com a família, já que a criança nessa etapa é interdependente dos adultos.

Já a terceira estrutura, o **exossistema**, envolve contextos, que embora não sejam presenciados fisicamente, influenciam e são influenciados pelo que acontece no micro e no mesossistemas. Ela pode incluir o contexto administrativo de funcionamento da Educação Infantil, a rede viária, a localização geográfica da escola.

Quando comecei a trabalhar aqui foi por causa do remanejamento, porque moro aqui perto. (Professora 10)

Como eu moro aqui perto, eu queria ficar aqui nessa região, comprar alguma coisa. Falei assim: vou mudar pra Educação Infantil pra ver como é que é. Acabei gostando e estou ficando há seis anos. (Professora 9)

A partir das duas exposições orais das professoras, percebe-se que a presença delas na instituição pesquisada se deu pela localização geográfica favorável, um aspecto externo à escola, mas que interfere em seu funcionamento. Outro aspecto mencionado pelas professoras que interfere na ação da escola é a maneira pela qual as pedagogas direcionam a elaboração do planejamento de cada turma:

Temos as diretrizes, mas dentro delas posso realizar o trabalho que desejar. As pedagogas observam, mas dão total autonomia. (Professora 15)

A cada ano vêm novos projetos, como fazer, os instrumentos que a gente usa aqui, eu acho que tem sempre uma direção. Eles dão muita liberdade de você trabalhar na sua turma porque cada turma tem uma característica própria: umas gostam mais de história, outras gostam mais de jogos, então eu acredito que a gente tem que aproveitar isso que eles trazem, eles dão essa liberdade, mas eles também já fornecem instrumentos para que a gente possa fazer esse planejamento. (Professora 5)

Logo, a forma como a equipe pedagógica direciona o dia de permanência, a elaboração do planejamento, o incentivo ao trabalho em equipe, interfere significativamente na prática pedagógica docente, criando um ambiente motivador ou não na escola. A informação dada pelas professoras da escola pesquisada é de uma gestão que propicia o trabalho em parceria, com uma direção única, porém que permite uma margem de manobra às professoras, um espaço possível de modificações de acordo com a necessidade de cada turma.

Por fim, o **macrossistema** não é um contexto específico, mas as crenças, os valores, os hábitos, a concepção de criança num dado momento histórico, as práticas familiares, as formas de agir, os estilos de vida. É algo em permanente movimento e que movimenta os outros sistemas.

Nesse sentido, percebe-se que a concepção de criança relatada na entrevista pelas professoras, interfere na maneira como a docente organiza, planeja e age na sua prática cotidiana. Porém, cabe ressaltar que essa concepção mostra-se de determinada forma hoje, mas pode ser modificada com o tempo e com as circunstâncias, portanto, é dinâmica.

É a pureza, é o momento mais mágico da nossa vida. A infância é um momento de pureza, de inocência, é um momento de descoberta. (Professora 8)

Ser criança é ser pura. A criança é muito pura. Ela não consegue ver o mundo como nós adultos. Eles fantasiam (Professora 18)
--

A concepção de criança referida por diversas professoras, como um ser puro, inocente, determina a forma de ver e interferir na construção do conhecimento dessas crianças.

Bronfenbrenner (1979, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002), constatou que, a professora durante seu percurso profissional, passa por diversas “transições ecológicas”, um elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A professora transita de aluna a estagiária, de estagiária a professora auxiliar, de auxiliar a professora regente, de regente para professora estudante de uma pós-graduação e assim por diante, concebendo o processo de formação ocorrendo ao longo da vida.

3.3.2 Ciclo de desenvolvimento das educadoras da infância

Diante de um nível profissional complexo, repleto de fatores que influenciam a prática, cabe pensar em um desenvolvimento profissional de longo prazo na vida pessoal da professora da Educação Infantil. Como propõem os teóricos, não se trata de pensar em um desenvolvimento linear, sequencial e justaposto e sim um desenvolvimento com idas e vindas, avanços e retrocessos de acordo com as circunstâncias presentes em cada momento.

Vander Ven (1998, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002) é teórico que aborda em seus estudos o desenvolvimento profissional de professoras da infância especificamente.

3.3.2.1 Vander Ven

Vander Ven (1998, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002), na sua proposta específica para professoras da infância, reconhece que essa etapa exige uma vasta gama de conhecimentos e competências profissionais que se relacionam com um amplo leque de necessidades das crianças, das famílias e dos sistemas. Tudo isso as afeta e está em consonância com a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002) que aborda o profissional relacionado com os diferentes sistemas que o afetam e são afetados por ele.

A concepção de desenvolvimento proposta por Vander Ven inclui cinco estágios: noviço, iniciando, iniciado, complexo e influente⁴.

a) Noviço

Em relação ao nível de “profissionalidade”, corresponde a posições subprofissionais, e funcionam como não-profissionais (aquele que se baseia na predileção pessoal e no que parece o melhor caminho para lidar com determinada situação). No que se refere aos papéis e funções, os noviços trabalham direto com as crianças, como “assistente” ou “auxiliar”. O âmbito de sua prática é o microsistema, isto é, o ambiente que inclui as pessoas, as atividades, os materiais

⁴ As expressões originais são: *novice, initial, informed, complex, influential*. Formosinho utiliza os termos: noviço, iniciando, iniciado, complexo, influente.

de sala de aula auxiliando nos cuidados imediatos, na condução das atividades e controlando comportamentos das crianças.

b) Iniciando – Prático Principiante

Nesse estágio, no que se refere ao nível de “profissionalidade”, há um empenho formal para o desenvolvimento de uma carreira: busca de formação, estudantes na fase da prática (estágio) ou professores em início de carreira. Assim como os noviços, os iniciandos têm como papéis e funções o trabalho direto com as crianças ao nível do microssistema – sala de aula.

Tendem a mostrar afeto no que fazem, às vezes até em demasia. Trazem entusiasmo e espontaneidade em seu trabalho, porém o grau de qualidade em sua contribuição depende da qualidade e estilo de supervisão que recebe.

c) Iniciado – Prático Informado

Aqui o nível de “profissionalidade” retrata um investimento na carreira, no mínimo no nível superior. Para agir baseia-se em mais do que o senso comum ou a experiência. Ainda não tem aptidão suficiente para lidar com situações mais complexas da prática diária ou com variáveis que afetam o trabalho direto com crianças. Quanto aos papéis e funções, trabalham direto com as crianças – microssistema – com mais competências e maturidade, resolvendo de forma mais precisa preocupações e dificuldades. São capazes de atuar com maior sensibilidade e empatia frente às expressões da criança. Também têm maior capacidade de estruturar ambientes educativos e atividades de forma a reduzir a necessidade de controles exteriores à criança. No âmbito da prática, começam no **mesossistema**, trabalhando com pais e famílias das crianças.

d) Complexo – Prático Complexo

Nesse estágio o nível de “profissionalidade” é atingido por progressão dos estágios precedentes e pela aquisição de conhecimentos e experiências necessárias para lidar com situações mais complexas. A experiência pode ser integrada para expandir a competência e o conhecimento. Nessa instância há duas vias: a direta, em sala de aula e a indireta, envolvendo funções como supervisão, administração e outros cargos de gestão. Quanto aos papéis e funções, varia de acordo com a via seguida. Normalmente tem potencial para contribuir significativamente. Na prática indireta lida com o **microssistema**, com o **mesossistema** e com o **exossistema** (economia, saúde, habitação e outros fatores que afetam as crianças e suas famílias). Na via direta pode ver o problema em um contexto complexo e aplicar uma

variedade de intervenções adequadas. Sabe associar os papéis de prestação de cuidados aos papéis educativos e terapêuticos, usando de acordo com as necessidades das crianças.

e) Estágio de Influência – Prático Influyente

Esses profissionais, por trabalharem durante muitos anos em diferentes funções e papéis têm uma compreensão íntima e fundamentada dos diversos aspectos do campo. Atuam nos quatro níveis (**microsistema**, **mesossistema**, **exossistema** e **macrossistema**) tendo maior ênfase no **exossistema** e no **macrossistema**. Alguns apresentam carreiras bem-sucedidas e complexas no campo. A experiência permitiu a tais profissionais desenvolver a sabedoria e a visão necessárias impactar no macrossistema. A maior parte das vezes assumem papéis compostos, e estão envolvidos em várias atividades simultaneamente.

O Quadro 3 resume as características dos cinco estágios propostos por Vander Ven e a relação com as estruturas de Bronfenbrenner:

Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento profissional de Vander Ven e a relação com as estruturas de Bronfenbrenner

Estágios de desenvolvimento de Vander Ven	Características do estágio de desenvolvimento – Vander Ven	Estrutura de Bronfenbrenner na qual a professora atua
Noviço	auxiliar, posição subprofissional, ações não profissionais	Microssistema
Iniciando – prático principiante	busca e/ou início de formação, demonstram afeto, entusiasmo e espontaneidade	Microssistema
Iniciado – prático informado	no mínimo nível superior de formação, tem recurso de teoria para agir em sala de aula, habilidade para agir com as crianças e estruturar ambientes educativos	microssistema e mesossistema
Complexo – prático complexo	profissionalidade para lidar com situações mais complexas e usar uma variedade de intervenções adequadas, associa o cuidar com o educar	microssistema, mesossistema e exossistema
Estágio de influência – prático influente	trabalho em diferentes funções e papéis promove uma compreensão de diferentes aspectos da educação, sabedoria para impactar o macrosistema, envolve-se em diversas atividades simultaneamente	microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema

Fonte: Formosinho, Kishimoto (2002).

Ora, perceber e conceber que o papel e a atuação da professora de Educação Infantil não estão circunscritos apenas à sala de aula e às crianças, mas sim a inúmeros contextos e pessoas, faz com que a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, *apud* Formosinho, Kishimoto, 2002), seja adequada e pertinente ao desenvolvimento de professoras da infância.

Tratou-se nesse capítulo da formação docente na Educação Infantil, destacar o panorama atual no Brasil, abordar a formação continuada nessa etapa e o desenvolvimento profissional. O próximo capítulo oferece uma revisão conceitual sobre os saberes docentes e os conceitos de *phrónesis*, *vivência* e *kairós* que serão

fundamentais para definir a professora da sabedoria prática e a professora do conhecimento técnico.

4 DA PROFESSORA DO CONHECIMENTO TÉCNICO À PROFESSORA DA SABEDORIA PRÁTICA

Senhores de nossos atos, não o somos sempre
se suas conseqüências. Um elemento de incerteza
permanece. O imprevisível e o excepcional nos
escapam. É essa a condição da prudência.

Brihat

Este capítulo objetiva esclarecer o caminho percorrido pela pesquisadora para se chegar à denominação de professora do conhecimento técnico e professora da sabedoria prática e o conceito dessas duas professoras. Para tanto, será comentada a concepção de saber segundo Gauthier (2006); Tardif (2002); Pimenta (2007).

Com vistas a se alcançar o conceito e as características presentes na “professora da sabedoria prática” e “professora do conhecimento técnico” na Educação Infantil, percorreu-se um caminho extenso. O ponto de partida foi a proposta de Bransford; Brown; Cocking (2007), pesquisadores americanos que trabalham com aprendizagem e abordam o tema de professores especialistas e principiantes. Por meio de diversos estudos científicos com pessoas que desenvolveram competência em áreas distintas como xadrez, física, matemática, história entre outras, Bransford; Brown; Cocking (2007, p.51-52) propõem princípios fundamentais do conhecimento dos especialistas:

1. Os especialistas percebem características e padrões significativos de informação que não são percebidos pelos iniciantes.
2. Os especialistas adquiriram muito conhecimento de conteúdo organizado de maneira que refletisse uma compreensão profunda de seus assuntos.
3. O conhecimento dos especialistas [...] reflete contextos de aplicabilidade: isto é, o conhecimento é “condicionalizado” a um conjunto de circunstâncias.
4. Os especialistas são capazes de recuperar com flexibilidade aspectos importantes do seu conhecimento, com pouco esforço de atenção.
5. Ainda que os especialistas conheçam suas disciplinas inteiramente, isso não garante que sejam capazes de ensiná-las às demais pessoas.
6. Os especialistas apresentam níveis variáveis de flexibilidade em sua abordagem a novas situações.

A partir do exposto, pode-se afirmar que os autores utilizam a palavra especialista no sentido de possuir determinadas competências como: conhecer profundamente uma área específica; aplicar conhecimentos em diferentes contextos (quando, onde e por que usa cada informação); identificar padrões significativos de informações; perceber o que é fácil e difícil para os alunos; extrair os conhecimentos prévios e avaliar o progresso dos estudantes; recuperar com pouco esforço de atenção aspectos importantes do seu conhecimento; apresentar níveis variáveis de flexibilidade às novas situações e aprender por toda a vida; ser metacognitivo, questionar continuamente seu nível de competência, avaliar seu pensamento, conhecimento e progresso, procurando ir além e ter novos objetivos na aprendizagem.

Já o principiante organiza seu conhecimento baseado em atributos mais superficiais; não apresenta habilidade para recuperar de forma eficiente o conhecimento necessário para um contexto específico; por vezes a recuperação do conteúdo é trabalhosa e ocupa grande parte da atenção que poderia ser direcionada para outros aspectos da aprendizagem; ainda não demonstra habilidade para perceber o que é fácil e difícil para os alunos e para extrair os conhecimentos prévios; demonstra competência rígida em determinada área de conhecimento, com dificuldade em se adaptar a situações diferentes.

O Quadro 4 demonstra, de maneira sintética, as diferenças propostas por Bransford; Brown; Cocking (2007) entre especialistas e principiantes.

Quadro 4 – Diferenças entre professores especialistas e principiantes

Especialista	Principiante
Amplo repertório de conhecimento	Repertório mais restrito de conhecimento
Conhecimento baseado em princípios essenciais	Conhecimento baseado em atributos superficiais
Conhecimento condicionalizado	Não recupera de forma eficiente conhecimento necessário para contexto específico
Recuperação dos conhecimentos é fluente	Recuperação do conhecimento por vezes é trabalhosa
Conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico	Conhecimento do conteúdo, porém sem habilidade suficiente na área pedagógica
Competência adaptativa, flexível e criativa diante de situações distintas	Competência rígida diante de situações distintas

Fonte: Bransford, Brown, Cocking (2007).

No Brasil, o significado de principiante e especialista não traduz o mesmo significado do original na língua inglesa. Com a tradução para o português, a palavra “especialista” remete a diferentes significados. Em primeiro lugar, ela pode passar a ideia de um professor especialista em uma área específica, isto é, professor de matemática, ciências, história entre outras áreas de conhecimento. Outro significado possível é o professor que realizou uma especialização em determinada área de conhecimento. Porém, nenhum desses significados corresponde ao que se aborda neste estudo.

Já o termo “principiante”, utilizado na língua inglesa, remete à concepção do professor que iniciou a sua carreira profissional há pouco tempo. Assim, Vander Ven (1998, *apud* Formosinho e Kishimoto, 2002), estudioso do desenvolvimento profissional, utiliza vocábulos semelhantes ao principiante para referir-se às professoras que começaram há pouco tempo as suas carreiras. Chama a primeira etapa profissional das professoras de “noviça”; em seguida, utiliza o termo “iniciando” – prático principiante. Dessa maneira, a palavra “principiante”, neste trabalho, também não contempla esses significados citados.

A partir da distância entre os termos trabalhados inicialmente, de professora principiante e especialista, do significado que se pretendia trazer para esta investigação, houve a busca de uma denominação adequada que pudesse traduzir a diferença entre as professoras possuidoras do conhecimento específico da educação e as professoras que, além do conhecimento teórico e a técnica, apresentam uma maneira singular de atuar em sala de aula. Essa maneira particular vai além do conhecimento técnico e exige uma sabedoria nas ações cotidianas, o que torna a relação com os alunos e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem algo construtivo, emancipador e possibilitador do desenvolvimento da autonomia do sujeito. O caminho percorrido foi extenso e transitou-se por diversas áreas, desde as etapas de desenvolvimento profissional, a concepção de saber docente a partir de diferentes perspectivas, bem como alguns autores da filosofia como Aristóteles e Nietzsche, a fim de buscar subsídios teóricos que pudessem alicerçar esse trabalho.

Em relação às etapas de desenvolvimento profissional conheceram-se primeiro alguns autores que tratam do desenvolvimento profissional, independente da etapa educativa que o professor trabalhe e alguns teóricos que trabalham com

essas etapas na Educação Infantil, tornando mais claras as fases vivenciadas pelo grupo.

Porém, ainda não se tinha material teórico suficiente para dar conta de fundamentar o que, efetivamente, fazia com que determinadas professoras, muitas vezes independente do tempo de atuação na prática, tivessem uma atitude diferente que determinava a maneira de atuarem em sala de aula. Partiu-se, então, para os conceitos de conhecimentos e saberes docentes trabalhados por diferentes autores.

A concepção de conhecimento remeteu à análise de Shulman (2005), americano que iniciou suas pesquisas em meados da década de 1980, quando a questão de saberes docentes começava a ser relevante. Sob a mesma perspectiva de estudo de Bransford; Brown; Cocking (2007) estudava o *knowledge base*, isto é, os conhecimentos necessários para que o professor organize da melhor forma possível os processos de ensino de maneira a melhorar a aprendizagem dos alunos. Porém, para este trabalho procurou-se algo além da questão processo-produto, isto é, buscou-se ir além dos meios que os professores podem utilizar para alcançarem determinada aprendizagem. Pensava-se no aspecto diferencial que tornava a professora de Educação Infantil não somente uma técnica a aplicar diferentes procedimentos, mas alguém dotada de uma sabedoria que modificava de forma determinante a sua prática docente.

Em seguida, estudaram-se os saberes docentes propostos por Tardif (2002) que inclui o tempo como fator determinante dos saberes no trabalho docente e aborda o saber dos professores na formação. Gauthier (2006) foi fundamental, pois propõe o enfoque intersubjetivo, aquele que envolve o outro na relação e, portanto, inclui a linguagem e os signos inseridos em determinado contexto, além de tratar acerca da *phrónesis*, tema introduzido por Aristóteles e fundamental para a ideia de “professora da sabedoria prática”.

Dos teóricos do Brasil, foi utilizada a proposta de Pimenta (2007) que propõe três saberes necessários ao exercício da docência; os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. A partir do aprofundamento da proposta desses teóricos foi em Gauthier (2006) que se encontrou uma fundamentação mais vasta e pertinente ao objetivo desse trabalho. Ao considerar, em sua perspectiva de saber, a argumentação, a deliberação e a intersubjetividade, identifica na professora a capacidade de, em seu cotidiano complexo, tomar decisões e ser capaz de justificá-las racionalmente. Essa concepção supera a visão dos docentes como meros

técnicos da aprendizagem e inclui outras categorias de análise que interferem nas situações complexas e dinâmicas da sala de aula. Como afirma Gauthier:

Sendo uma prática inserida na contingência, o ensino pode ser designado por aquilo que os gregos chamavam de *phronêsis*. Como não pode contar unicamente com os saberes formalizados, e tendo que negociar a participação de outrem (dos alunos) no projeto educativo, o professor deve agir com prudência e reajustar regularmente os meios de que dispõem em função das finalidades que pretende atingir. (2006, p.321)

Como exposto na citação, por se tratar de uma profissão que envolve a participação de um grupo de crianças que precisam ser “conquistadas” a participar da interação pedagógica, a professora precisa agir com prudência e utilizar e adequar os meios que dispõe, a fim de atingir o que pretende em sala de aula. A proposta de Gauthier de ancorar a Pedagogia na razão da docência traz aos professores a ideia de seu trabalho como algo interativo e, por isso, intersubjetivo. Nele, então, será preciso deliberar constantemente com prudência, guiado por aspectos éticos para assim manter a qualidade da relação com o outro.

A pesquisa denominada Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, da qual esse trabalho é fruto, partiu da proposta de fazer com que as professoras de Educação Infantil ressignificassem o seu papel profissional e superassem a concepção “maternal” e de cuidadoras de ideias preconcebidas, tais como: a educação como um dom, um talento inato, fruto de bom senso e intuição.

A partir dessa superação, abre-se a possibilidade de as professoras assumirem uma identidade profissional que lhes permita pensar e também agir como professoras profissionais. Gauthier afirma:

ou seja, [...] munido de saberes, e confrontado a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (2006, p.331)

Nesse sentido, cada atitude, cada gesto e cada palavra proferida pela professora interferem e modificam a relação pedagógica em sala de aula. São ainda efetivas e promotoras de crescimento e reflexão para as crianças quando empregadas no tempo oportuno.

Essa visão inclui os conhecimentos teóricos, a capacidade de bem deliberar, além de poder justificar as escolhas realizadas. Nesse processo, a reflexão na ação contribui de forma efetiva. Assim, aliada à proposta dessa pesquisa e à fundamentação teórica estudada, percorreu-se uma longa trajetória complementada com os conceitos de racionalidade técnica, reflexividade, saber docente, *phrónesis*, vivência e *kairós*.

4.1 A RACIONALIDADE TÉCNICA

O termo “técnica” é utilizado para designar o “conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência” (HOUAISS, 2007). Com esse significado, fala-se em uma abordagem da racionalidade técnica, isto é, do uso de procedimentos específicos para a ação pedagógica. É importante destacar que a técnica é uma das dimensões a ser desenvolvida na docência; porém, quando desvinculada de outras perspectivas como a política, a ética e a estética (RIOS, 2002), torna-se uma visão tecnicista que supervaloriza a técnica e lhe atribui um caráter de neutralidade, impossível por ser relativa ao ser humano.

Na perspectiva tecnicista, a ação pedagógica é inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade (BEHRENS, 2005). Nessa perspectiva, Saviani (1985) aponta que o tecnicismo buscou planejar a educação de forma racional, minimizando as intervenções subjetivas que interferissem na eficiência do ensino. Então, o centro do ensino, nessa perspectiva, é a racionalização técnica dos meios utilizados na educação.

Como afirmou Contreras (2002), o modelo dominante de atuação dos professores que tradicionalmente existiu foi a racionalidade técnica. A ideia básica dessa proposta é a que a prática docente consiste na aplicação de um conhecimento teórico e de técnicas, procedentes de pesquisa científica, para solucionar de maneira instrumental os problemas. Fala-se de instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que afirmam conseguir os resultados desejados. Então, o professor, diante de um problema ou diante dos objetivos a serem alcançados, seleciona dentro de seu repertório o conhecimento e técnica que melhor se adapta à situação e o aplica. Porém, o que se esquece nesse modelo de atuação, é que o “problema” é anterior à solução técnica. O que, aparentemente,

parece um problema de indisciplina; por exemplo, pode ter sua origem na falta de motivação nos alunos ou na proposta de atividades inadequadas aos discentes, levando a uma situação de indisciplina. Nesse contexto, a mera aplicação de técnicas para diminuir a indisciplina em sala de aula, pode não ser efetiva, pois a causa é diversa. Assim, os professores necessitam entender as situações imersas no contexto em que se apresentam; portanto, na sua singularidade. Cada decisão pode encontrar respostas distintas e por vezes provisórias.

Diante de situações assim, os professores precisam desenvolver habilidades que, sob o olhar da racionalidade técnica, não foram reconhecidas com veracidade. A criatividade, a intuição, a improvisação, as tentativas são elementos muitas vezes considerados como “artísticos” da prática profissional. (CONTRERAS, 2002)

Ora, é necessário combinar a técnica com a criatividade, a intuição e a improvisação, para desenvolver um olhar mais amplo sobre a educação. Portanto, como a racionalidade técnica não é capaz de resolver e tratar o que é imprevisível na prática pedagógica, é preciso desenvolver a habilidade de refletir sobre a prática para bem deliberar.

A professora do conhecimento técnico, termo utilizado nesta dissertação, é aquela que aplica a técnica, os conhecimentos adquiridos, predominantemente, tal como os adquiriu, sem a habilidade de modificá-los, de criar outros recursos diante da situação que se apresenta.

4.2 REFLEXIVIDADE

É exatamente nas situações nas quais a técnica não é capaz de dar conta que é preciso desenvolver as habilidades de deliberar e refletir sobre a prática. (BROWN, *apud* CONTRERAS, 2002) As tendências contemporâneas acerca da formação de professores valorizam o professor reflexivo (SCHÖN, 1990; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1993), aspecto já apontado por Dewey em 1930.

Tais tendências concebem o professor como um profissional em contínuo processo de formação, formação essa que não ocorre de maneira linear e contínua e sim, num processo dialético de idas e vindas, de construções e desconstruções.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

A proposição de Nóvoa (1995) aponta alguns aspectos essenciais para a professora do conhecimento técnico poder chegar à sabedoria prática docente. Cabe destacar que, não necessariamente, a professora passa por essa mudança. Há professoras que não atingem a sabedoria prática em seu percurso profissional. Em primeiro lugar, a formação da professora não acontece por acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas e sim, pela reflexão que essas propostas podem suscitar na sua prática docente.

A respeito dos cursos que contribuíram para a formação da professora, duas participantes da pesquisa apontam a prática como um aspecto importante na formação docente:

Eu acho que a maior escola é você estar trabalhando com as crianças.
(Professora 8)

[...] para mim é a prática mesmo. (Professora 12)

A consideração da prática como um aspecto relevante à docência, confirma a proposição de Nóvoa de que a formação não se dá por um acúmulo de cursos e conhecimento. Porém, para que essa prática possa, efetivamente, ser promotora de crescimento, precisa ser uma prática refletida, repensada e, portanto, ressignificada, modificando a maneira de ser e agir da professora.

Nesse sentido, as professoras pesquisadas pouco falam de refletir particularmente sobre a prática. Não há um registro formal, individual, exigido pela instituição após o planejamento que possa auxiliar a reflexão sobre a prática; mas, algumas destacam que possuem o hábito de registrar as atividades desenvolvidas de maneiras diversas, como se pode observar nos seguintes relatos:

Eu gosto muito de fazer o registro como uma espécie de dossiê, que a gente registra como foi desenvolvida a atividade. Eu sempre escrevo ele, como se fosse a turma relatando “ai, a nossa turminha vai começar a estudar os ursos, começamos assistir um filme, tal tal tal... A professora fez perguntas sobre o filme, olha só as respostas... daí coloco todas as respostas das crianças, [...] coloco a foto e tudo mais. [...] durante o ano a idéia é circular [o dossiê] entre as famílias. (Professora 6)

Tem que ter o registro para depois fazer o parecer. Não faço diariamente, mas as coisas significativas a gente vai anotando. [...] Eu tenho um cadernão e tem o nome de cada criança que vou anotando. Até a parte de doenças que aconteceu, casos de separação que acontece, conteúdos, a aprendizagem propriamente dita. O que avançou, o que tem mais dificuldade, no que a criança se sobressai. (Professora 10)

O que se percebe na descrição das duas professoras é a criação de algumas alternativas de registro como o dossiê e o “cadernão”, onde há relatos das atividades realizadas. Há ali também descrito as dificuldades e os avanços de cada criança, somados aos acontecimentos da vida delas que podem interferir na maneira de ser e agir dos discentes.

Outras professoras destacam a falta de tempo para realizar qualquer registro posterior à atividade.

Não, não fazemos diário porque não dá tempo. (Professora 22)

Deveria fazer, mas não. Fazemos o planejamento antes, mas o registro depois não faço. (Professora 14)
[...] a gente não consegue parar, mesmo sendo duas, parar durante a aula e registrar, tem coisa que a gente acaba esquecendo de registrar. [...] o que eu vejo é que falta muito registro, mas por falta de tempo mesmo. (Professora 32)

Eu não tenho esse hábito de ficar registrando o que acontece. Eu sei que tem que ser feito, mas eu acho que na correria a gente acaba deixando. A gente acaba fazendo aquele meio por cima [...] É corrido mesmo. Não adianta a gente falar que tem tempo pra fazer registro porque a gente não tem. (Professora 17)

Algumas citam a foto como meio mais comum de registro atualmente:

No caderno de planejamento mesmo, às vezes eu coloco alguma observação, tiro fotos, bastante foto, o que a gente mais faz é foto. (Professora 13)

A professora [que trabalha na mesma sala] registra muito por fotos. Então esse é o nosso registro. (Professora 19)

Olha, nós normalmente fazemos com fotos. Quando é assim uma atividade que foi muito legal, a gente tira foto e eu costumo no planejamento deixar uma parte pra registrar, escrever se eles gostaram daquela história, como foi a reação deles, como um diário eu costumo escrever assim. (Professora 16)

Portanto, a foto acaba sendo uma forma de registro rápida e possível dentro das inúmeras atribuições que a professora tem em sala de aula. Porém, cabe

questionar se as fotos contribuem na reflexão docente ou se acabam sendo apenas uma imagem utilizada para apresentar aos pais as atividades realizadas com as crianças, conforme relatam algumas professoras em conversa informal com a pesquisadora.

Mas, a reflexividade em grupo é mencionada por uma professora quando fala da elaboração do planejamento. Este ocorre em um dia específico da semana, em que se reúnem as professoras do mesmo nível e a pedagoga. Há troca de ideias para a posterior elaboração das atividades. Cada turma tem liberdade para adaptar as propostas para sua realidade de sala de aula.

A gente tem o dia de permanência, a gente reúne o grupo do maternal e a gente troca ideias, [...] estipula tema, por exemplo, e a atividade a gente vai trocando. (Professora 1)
--

O encontro semanal de várias professoras que trabalham com a mesma faixa etária junto com a pedagoga propicia a reflexão acerca de atividades já realizadas e suas repercussões, de maneira a permitir um direcionamento mais efetivo nos próximos planejamentos.

Freire, a respeito da reflexividade comenta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (2005, p.90) A dimensão ação e reflexão estão imbricadas, e a palavra, a troca de ideias e o trabalho cooperativo promovem a plena formação profissional e humana.

Outro aspecto relevante em relação à reflexividade é a inclusão da “prática como elemento de análise e reflexão do professor” (GARCIA, 1995, p.53). Nesse sentido, Schön (1995) propõe o conceito de reflexão-na-ação no qual os professores surpreendem-se pelo que os alunos fazem, refletem sobre os fatos ocorridos, reformulam os problemas advindos das situações, propõem novas experiências de forma a testar suas novas hipóteses. A reflexão-na-ação refere-se aos pensamentos e atos docentes durante a prática pedagógica, “permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula” (Yinger, 1987 *apud* GARCIA, 1995, p.64). Improvisar, resolver problemas cotidianos e situações de incerteza são atitudes cotidianas das professoras e desenvolver essa habilidade é mister na prática docente.

Analisando a entrevista das professoras, uma docente destaca a importância de preparar as atividades de acordo com cada turma, sem seguir modelos predeterminados:

Não tenho aquele modelinho pronto, eu não gosto disso. Cada turma é uma, então todo ano está mudando. (Professora 4)

A disponibilidade e a disposição em preparar atividades direcionadas para cada turma demonstram nessa professora, a segurança para lidar com o imprevisível, o variável, descartando-se os modelos prontos e definidos de antemão. Freire (2008, p.33) reafirma esse aspecto, dizendo que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Portanto, ao se referir à docência, supõe-se ir além da racionalidade técnica, supõe a relação com outras pessoas e conseqüentemente, necessidade de viver situações imprevisíveis, porque humanas e variáveis, porque cada ser humano é distinto, não sendo eficaz e adequada somente a utilização de técnicas e “receitas”.

Gómez (1995) complementa, afirmando que o professor torna-se um investigador na sala de aula ao refletir na e sobre a ação. Passa a não depender de técnicas e “receitas” externas, e não somente delibera sobre os meios; cria e utiliza meios adequados ao contexto no qual trabalha e atua. O profissional reflexivo constrói seu próprio conhecimento profissional, incorpora e transcende o conhecimento da racionalidade técnica, transforma o que já sabe e cria novas possibilidades adequadas às situações. Formar professores numa perspectiva reflexiva supõe três atitudes necessárias que Dewey já havia referido nos anos de 1930, como lembra Garcia (1995).

A primeira atitude é a mentalidade aberta, que presume:

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (Dewey, 1989, *apud* GARCIA, 1999, p.62)

Essa primeira atitude postulada por Dewey pressupõe uma abertura, uma disponibilidade para acolher o novo, o diferente. Esse aspecto desafia a professora porque supõe a escuta e a consideração de diferentes perspectivas acerca de um mesmo fato e a aceitação da possibilidade de erro diante do que se considera verdadeiro. A segunda atitude é a responsabilidade intelectual, isto é, a capacidade de considerar as consequências de uma posição assumida, assegurando a integridade e coerência do que se propõe. Desafia a professora à uma atitude ética e responsável, sabendo que suas ações refletem e interferem na formação das crianças. A terceira atitude é o entusiasmo, a capacidade de atuar com curiosidade, energia, indo além da rotina escolar.

Em relação ao entusiasmo, à ação além da rotina, na observação de sala da professora 10, notou-se esse aspecto de forma marcante. Ela propôs às crianças uma atividade que trabalhava as diferentes partes do corpo, ritmo, equilíbrio, entre outros aspectos:

A professora afasta as mesas e cadeiras, espalha os diferentes tapetes para a atividade e pede para as crianças se espalharem pelos tapetes. O jogo começa e as crianças participam com muita alegria, dançando e seguem as regras explicadas pela professora no início do jogo. A professora participa do jogo dançando com as crianças. (Observação realizada na sala da professora 10)

É importante ressaltar que a referida professora tem 61 anos e está se aposentando ao final de 2010, e nem por isso deixa de participar com entusiasmo das atividades das crianças, além de diversificar os meios utilizados em sala para se chegar aos fins desejados.

A formação reflexiva propõe a preparação e a formação de professores “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. (NÓVOA, 1995, p.27) Ora, incluir as professoras como protagonistas de seu desenvolvimentos profissionais presume a concepção de profissionais autoras de sua prática e sua carreira profissional, deixando de conceber as leis, o Estado e as escolas como únicos detentores e possibilitadores do desenvolvimento profissional docente.

Zeichner (1993) sustenta que os professores desta perspectiva refletem antes, depois e na ação. Assim, resolvem conflitos e problemas nas situações de

sala de aula. É evidente que não se reflete sobre todas as ações. O professor, para atuar em sala de aula, necessita de rotina, mas também de inovação, de reflexão. Buscar o equilíbrio entre rotina e reflexão é um dos desafios docentes. Além disso, Mizukami *et al.* (2002) comenta que a reflexão, além de conceber os métodos, inclui o desejo e a vontade de usá-los na prática docente. Requer intuição, paixão e emoção.

Na perspectiva da formação reflexiva, Nóvoa (1995) propõe que a escola passe a ser um ambiente educativo em que trabalhar e formar sejam atividades complementares. A formação deve acontecer de forma permanente e integrada ao cotidiano das escolas.

A esse respeito, no Brasil, o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil (2001) aborda o caráter amplo da formação contemplando a competência técnica, domínio de múltiplos conteúdos e cuidados, além de possibilitar ao profissional a aprendizagem constante:

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

Mais uma vez destaca-se a fala da professora 10, quando questionada sobre como se define como professora:

Eu ainda sou alguém que está procurando melhorar e aprender, a gente aprende todo dia. (Professora 10)
--

Partindo dessa fala, nota-se que, apesar de trabalhar há 39 anos e estar se aposentando como docente, a professora ainda se põe como aprendiz e como alguém que ainda tem muito a aprender. Freire (2008) ressalta que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (p. 50). Infere-se que a professora 10 tem essa consciência e que, apesar da muita experiência como docente, ainda tem muito a aprender, pois como

ser humano é um projeto infinito. A reflexão sobre e na prática é um dos fundamentos propostos no RCN (1998) que permite que às professoras aprimorem sua atuação em sala de aula. A troca com os pares, o diálogo com as famílias também promovem o aperfeiçoamento docente.

Por fim, cabe ressaltar a importância de estimular uma perspectiva críticoreflexiva (NÓVOA, 1995), um pensamento autônomo que possa refletir a prática. Esta é repleta de diferentes influências que produzem um meio complexo e dinâmico, portador de situações singulares merecedoras de atenção e reflexão acerca do que é necessário o professor fazer. Em outras palavras, Gomez (1995, p. 102) afirma que “o êxito profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos”. Schön (1992) *apud* Mizukami (2002), na mesma direção, defende a existência de um espaço no qual o professor possa refletir constantemente sobre os problemas em sua atuação cotidiana.

É a reflexão sobre a ação que poderá tornar o professor consciente de sua prática, suas dificuldades, seus acertos e possibilitará o desenvolvimento e a mudança na sua ação educativa, criando um movimento dialético no qual a prática promove a reflexão e a reflexão modifica a prática. É em uma espiral dialética que o professor aprimora seus saberes, sua prática e, conseqüentemente sua identidade profissional.

4.3 SABERES DOCENTES

Em estudos nacionais e internacionais realizados a partir da década de 1980, o número de autores que utilizam o termo “saberes” para “referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associados à docência” (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p.174) é o mais numeroso no Brasil do que os grupos que estudam os conhecimentos ou as competências necessários à docência. Alguns dos autores que adotam os saberes docentes são: Freire (2008), Pimenta (2007) e Cunha (1989) no Brasil, e Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2002) internacionalmente.

Puentes, Aquino e Neto (2009), em um estudo acerca das diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários à prática docente, perceberam a independência da nomenclatura (conhecimento, saberes ou competência) em relação ao significado desses termos.

Ele refere-se ao conjunto de habilidades mais ou menos sistematizadas necessárias para por em prática a docência. A prática pedagógica envolve saberes docentes, saberes no sentido utilizado por diversos autores como Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2002) e Pimenta (2007) de conhecimentos que necessariamente estão vinculados à prática em sala de aula e, por isso, vão além do conhecimento teórico de determinada área ou assunto e presumem a relação desses com a atuação docente.

Analisando o estudo acerca dos saberes realizado por Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2002) e Pimenta (2007), observa-se que cada autor possui uma classificação diferente de saberes necessários e presentes na prática docente. Porém, cabe destacar alguns aspectos relevantes dessa análise, considerando a sabedoria prática e o *Kairós*, focos da análise do presente trabalho.

Primeiramente, os três autores citados propõem o saber do conhecimento como necessário à prática pedagógica. Afinal, ele é um dos requisitos para uma ação docente de qualidade e presume o domínio de diferentes conhecimentos, de acordo com a área em que o professor atua.

Ora, na prática, nota-se que somente dominar os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, não é suficiente. É preciso que a professora de Educação Infantil tenha a habilidade de transformar o conhecimento que possui em um conhecimento acessível às crianças, próprio à faixa etária em questão, utilizando uma linguagem adequada e formas interessantes e criativas de apresentação. Um mesmo conteúdo pode ser trabalhado e apresentado às crianças de maneiras distintas. É justamente a maneira como um assunto é apresentado ou trabalhado com as crianças que pode propiciar a diferença no desenvolvimento do que foi proposto.

A sabedoria prática é capaz de possibilitar à professora a habilidade de perceber cada situação em sala e, diante dela, agir com prudência, tomando a decisão mais acertada. Portanto, pode ser que, em uma turma, a professora tenha possibilidade e contingências favoráveis a aprofundar e ampliar um conteúdo específico, o corpo humano, por exemplo, enquanto em outra turma isso não ocorra com esse assunto e sim com outro.

Como afirma Gauthier *et al.* (2006), a prática docente ocorre em interação com pessoas que podem neutralizar ou se opor ao que é proposto pelo professor, interferindo no processo educativo. Criar um clima em sala de aula de cooperação torna-se uma necessidade, uma vez que tudo que é proposto depende da adesão e

participação das crianças para atingir os objetivos propostos. Outro aspecto pertinente é a complexidade do ser humano e a heterogeneidade dos sujeitos, o que aumenta a importância da interação professor-aluno, exigindo o encontro com o outro, sua participação e seu consentimento, pois “consentir é fazer com o outro, é experimentar juntos, é organizar um espaço de encontro” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.370). Somente em um espaço criado para o encontro é que a prática pedagógica pode acontecer de forma efetiva, atingindo os objetivos propostos.

A prática docente é, com efeito, complexa e somente os saberes formalizados não dão conta de orientar a ação pedagógica, pois as contingências estão além do que é possível ser apreendido pela ciência. Por outro lado, a prática pedagógica tem como ponto de partida a ação, portanto origina-se da deliberação prática e não somente do raciocínio teórico. Nesse sentido,

[...] esse raciocínio prático, que se apóia numa base imprecisa, discutível, submissa a uma ordem de valores, obriga necessariamente o agente a usar de prudência, a colocar sua ação sob a égide daquilo que os gregos designavam pelo termo de *phrónesis*. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.352)

Portanto, no seu cotidiano, o professor deve recorrer à sabedoria prática (*phrónesis*) para poder atuar de forma adequada a cada situação.

Outro aspecto comum ao estudo de saberes de Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2002) e Pimenta (2007) é a presença dos saberes experienciais como um saber necessário à prática docente. A experiência de ser professor pode ser analisada sob duas óticas, como propõe Pimenta (2007). A primeira refere-se à forma que as pessoas se apropriam do ser professor, da vivência e experiência como alunos que contribui para formar o que sabem sobre ser professor. Nesse sentido, cada docente sabe o que é a docência, não somente pelo que ouviu falar ou pelo que estudou em sua formação, mas porque retém em sua memória, em sua história de vida, experiências e situações escolares vividas em sua infância que marcaram de maneira positiva ou negativa a sua percepção sobre o que é ser professora. As situações vividas na plenitude, portanto, um tempo de *kairós*. Elas influenciam de maneira singular a ação docente presente de cada professora.

Sob outra perspectiva, os saberes da experiência também incluem o que os professores produzem em seu cotidiano docente, por meio da reflexão da prática e

da participação de seus pares educativos. Ao abordar esse aspecto, Tardif (2002) destaca a relevância da temporalidade dos saberes docentes, aspecto essencial nesse trabalho.

Uma sala de aula contempla, entre outros aspectos, a relação entre docente e discente que a cada instante se modifica e não é a mesma em diferentes salas de aula, pois cada turma é constituída por um grupo distinto e singular. Pode-se afirmar, inclusive, que mesmo uma determinada classe constitui um grupo único que evolui e se modifica com o passar do tempo e não é hoje igual à ontem nem ao que será amanhã e depois. Dessa forma, os saberes e a prática são temporais e históricos, pois estão diretamente ligados ao tempo vivido e à época histórica que ocorrem.

A prática pedagógica, por incluir terceiros, os discentes, envolve uma relação complexa. Nessa relação diversos fatores interferem no todo e, por isso, a mera aplicação de técnicas não garante sucesso e eficiência. Como afirma Gauthier “longe de apenas aplicar um saber produzido pelos outros, ele [o professor] constrói uma boa parte de seu saber na ação”. (2006, p.342)

As professoras desenvolvem e utilizam os saberes docentes durante a história de vida e a carreira profissional e, esses saberes se modificam e evoluem com o tempo. Assim, de acordo com as experiências vividas em sala de aula, com a formação realizada durante o trabalho, entre outros aspectos, a forma de agir e atuar em sala de aula pode se modificar. Como afirma Pimenta, a professora desenvolve a habilidade de utilizar na prática o conhecimento de maneira proficiente, criando “novas formas de humanização” (2007, p.22). Constata-se, então, que os saberes profissionais e a carreira estão imbricados e essa relação ocorre em função do aspecto temporal.

Diante disso, o desenvolvimento da sabedoria prática, como diz respeito à particularidade de cada situação, acontece com o tempo. É somente vivendo e experimentando diferentes situações que se pode formar uma bagagem de experiências, da qual é possível escolher recursos possíveis de acordo com as circunstâncias. Porém, somente o tempo de atuação não é suficiente para essa sabedoria, pois na prática docente encontram-se professoras com uma longa carreira; porém, esse tempo não garante um bom ensino e uma atuação de qualidade em sala de aula. A esse respeito, Dewey (1938, *apud* Garcia, 1999, p.40) afirmava que, “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo

da atividade da experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”.

Ora, valorizar a qualidade da experiência implica dois aspectos. O primeiro diz respeito à intensidade imediata das vivências, o quanto de agradável ou desagradável é a situação para a pessoa que a vivencia. O segundo refere-se à possibilidade de essa vivência, quando vivida na sua plenitude (*kairós*), influenciar nas experiências posteriores. As ideias de *khronos* e *kairós*, a noção de tempo cronológico e tempo oportuno e o conceito de vivência para Nietzsche serão aprofundados ainda neste capítulo, pois são de fundamental importância na formação da sabedoria prática.

É importante salientar que saberes comprovados, portanto, científicos, são importantes, desejáveis e norteiam a prática. Caminhar entre a estabilidade, saberes científicos, um repertório de conhecimentos estabelecidos e comprovados e simultaneamente considerar a especificidade da realidade de uma sala de aula é um dos desafios enfrentados pelas professoras em sua prática pedagógica. Libanio (2008) destaca que “os pontos firmes em direção aos quais caminhamos se fazem necessários, mas desde que deixem espaço para se construir a senda”. (p.252) Nesse sentido, a professora que desenvolve a sabedoria prática é capaz de nortear sua ação por conhecimentos científicos; mas, além disso, percebe cada situação como única e é capaz de determinar a atitude adequada àquele momento, sob condições peculiares.

Vale destacar que se fala aqui de saberes para nortear a prática no sentido de direcionar, mostrar caminhos possíveis que o professor pode seguir de acordo com cada situação e cada contexto particular. A ideia de saberes docentes e o conceito de *phronesis* mencionado por Gauthier *et al.* (2006), trouxe a necessidade de aprofundar esse conceito em Aristóteles, visto ser necessária a sua compreensão para a caracterização da professora da sabedoria prática.

4.4 A SABEDORIA PARA A DOCÊNCIA

A prática pedagógica remete a uma atividade realizada há muito tempo e, por isso, não se fala de algo inédito ou recente e sim, de ações centenárias. Porém, pensar a complexidade que se apresenta na prática docente cotidiana e a infinidade

de situações possíveis de serem realizadas em uma sala de aula, remete a um campo além da técnica e do conhecimento do conteúdo.

Refletir sobre o agir docente envolve algo a mais que o conhecimento teórico pedagógico institucionalizado e a prática pedagógica. Inclui uma “sabedoria para a docência”, imbuída de uma dimensão temporal, de *kairós*, e uma dimensão de vivência, como *pathos*. “Essa sabedoria não é sistematicamente formulada no discurso e na ação da professora, mas precisamente determina a sua atuação e fala. Por determinar a ação e o discurso da docente é uma dimensão relevante e singular” (VIESENTEINER, 2010).

Para compreender sob quais aspectos esse trabalho aborda a sabedoria para a docência, cabe especificar o conceito de *phrónesis* ou sabedoria prática em Aristóteles.

4.4.1 A *phrónesis*

A *phrónesis* é tratada por Aristóteles em seu livro seis da Ética Nicomaqueia e como tal está diretamente relacionada à ética. A esse respeito, cabe ressaltar que um ser ético, “não apenas vive, mas [...] pergunta pelo sentido de tudo e, portanto, pelo sentido de sua vida, pela razão de suas ações”. (OLIVEIRA, 2001, p.5) Como essa dissertação trata de professoras de Educação Infantil que agem e interagem com crianças, é preciso ressaltar que uma educação no sentido pleno não se faz à margem de princípios éticos que norteiem a ação humana e, conseqüentemente, a ação docente.

A respeito da relação interpessoal relacionada à ética, Tescarolo (2005, p.139) assevera:

A ética assume [...] um sentido mais radical: não só como responsabilidade a priori pelo outro, mas também a posteriori em relação às conseqüências das nossas ações – muitas vezes inconscientes e não intencionais, mas sempre produtoras de conseqüências, construtivas ou destrutivas – na escola que funciona como sistema, mas em que as pessoas agem e são principalmente mistério. E essa ética não é sistêmica ou ontológica, mas interpessoal, porque reconhece a dimensão sagrada da relação de cada pessoa com a outra, que pode representar uma interrogação, um desafio ou uma ameaça, mas também uma resposta, um perdão, uma presença ou uma promessa.

O autor reafirma a seriedade existente nas ações e deliberações feitas pelas professoras em seu cotidiano. Isso pode interferir de maneira positiva ou negativa nas crianças com as quais vive e convive.

Acerca das deliberações realizadas em sala de aula, nas observações realizadas nas diferentes turmas da escola pesquisada, nota-se a interferência das deliberações feitas pela professora em relação às crianças:

- Eu trouxe uma arma hoje! – diz uma aluna.
 - Não trouxe. Isso [a arma] é daqui [da caixa]! – diz a professora com firmeza.
 - Não – fala a criança chorando – eu que trouxe, é meu!
 - Não é, é daqui! – responde a professora fechando a caixa bruscamente, sem deixar a criança pegar o brinquedo.
 (Observação na sala das professoras 9 e 19)

- Se todo mundo falar junto, dá para entender? – pergunta a professora.
 - Não – respondem várias crianças juntas.
 Uma criança levanta o dedo.
 - Então, a G. pediu para falar, fala G. – diz a professora.
 (Observação na sala das professoras 6 e 16)

No primeiro relato da observação de sala de aula, percebe-se como uma deliberação inadequada da professora criou uma situação constrangedora e desesperadora para a criança que não teve a possibilidade de se explicar e contar que havia trazido a arma de brinquedo de casa e esta havia sido guardada na caixa de brinquedos por engano. Isso criou uma situação de conflito que, talvez, poderia ter sido evitada se a professora tivesse ouvido o que a criança tinha a dizer.

Já no segundo relato, diante de uma situação de agitação na sala na qual várias crianças falavam simultaneamente, a professora com um tom de voz firme, porém tranquilo consegue intervir, por meio de questionamentos. Tal atitude envolveu o grupo e o fez sentir-se partícipe e colaborador em sala. Rapidamente as crianças se acalmaram e modificaram a conduta; levantavam o dedo para falar.

Como bem lembra Freire (2008, p.16) “o preparo científico [...] da professora deve coincidir com a retidão ética”. Não é suficiente somente o conhecimento teórico, o domínio da técnica se não forem permeados por uma relação ética que consiga conferir sentido e pertencimento à ação, uma *práxis* capaz de agregar um horizonte de expectativas tanto para sua própria ação quanto para a relação com seus alunos, de modo a estabelecer uma relação de mútuo reconhecimento e assim promover uma atitude cujo objetivo é o bem comum e não somente um interesse

individual, uma prática que condiz com o que se profere verbalmente originando uma coerência entre a linguagem e a ação. Esta quando plenamente vivida e encarnada pela professora, modifica a maneira de ser, de pensar, de olhar e de agir em relação ao outro.

A *phrónesis* ou sabedoria prática, como se encontra em algumas traduções, remete em primeiro lugar à filosofia prática, na qual, segundo Berti (1998), a verdade não é o fim e sim, um meio para a ação no tempo presente. Ainda complementa que a prática deriva das ações, da *práxis*, cujo princípio está na escolha do ser humano. Dessa forma, essa intenção prática, em virtude da intenção, torna a filosofia prática algo que não é neutra nas relações com a realidade humana e sim uma instância que avalia os aspectos bons e ruins, com o intuito de melhorar a realidade. Ora, a professora da sabedoria prática, a partir da ação, é capaz de dispor de um “conhecimento do que fazer” (SPINELLI, 2007) não em função de uma habilidade teórica que disponha como a capacidade de falar sobre as boas ações e sim, pela maneira que é capaz de “*sentir, desejar, julgar corretamente* e, por fim, *escolher* seus atos” (p.65). Portanto, trata-se de uma capacidade de agir com sabedoria diante das circunstâncias que se apresentam.

A professora da sabedoria prática é aquela professora que não precisa mais se orientar somente pela aplicação de regras, técnicas, instrumentos teóricos específicos que regulem a sua ação, pois ela já os tem internalizados. Estes atuam como “pano de fundo”, orientando sua ação e permitindo que a docente possa usá-los de formas diversas e criativas, segundo a necessidade da situação.

Para concretizar a ideia da sabedoria prática em uma imagem, pode-se imaginar a professora em um caminho sinuoso. Atrás dela há uma luz de um holofote que orienta a direção a ser seguida. A luz representa os diferentes conhecimentos, os saberes, as leis e as regras. São eles que orientam o caminho. Nesse caminho, há um espaço em que a professora pode se movimentar, à direita e à esquerda. Esse espaço traduz a margem de manobra existente em cada situação, isto é, as possibilidades de atuar e agir.

Há professoras que, para visualizarem o caminho a ser seguido, ainda precisam se orientar com uma lanterna na mão, de maneira a restringir a luminosidade e mostrar de maneira mais específica a direção (professor do conhecimento técnico). Porém, a luz da lanterna por vezes torna-se insuficiente para mostrar a direção e, conforme os conhecimentos, saberes e regras vão sendo

internalizados pela professora, esta abandona a lanterna a ser substituída por uma luz e, posteriormente, por um holofote que, apesar de iluminar bem o caminho, cria uma margem de manobra maior, mas possível, pois essa professora já é capaz de orientar-se a partir dos conhecimentos, das regras, dos saberes e das técnicas, mas com a possibilidade de modificá-los, usá-los como são originariamente ou criar novas alternativas, não por desconhecimento e sim, porque estão “encarnados”. Nesse momento a professora é capaz de seguir as leis, normas, técnicas, assim como suspendê-las quando necessário, de acordo com as contingências de cada situação. Portanto, as leis, o conhecimento e a técnica iluminam a ação docente.

A professora da sabedoria prática delibera sobre os meios para atingir um fim proposto. Aristóteles afirma que as ações virtuosas, as ações advindas da virtude, que estão no meio termo entre o excesso e a carência, acontecem sob determinadas condições: “Em primeiro lugar, ele deve ter conhecimento; em segundo, ele deve escolher os atos e escolhê-los por eles mesmos; terceiro, sua ação deve proceder de seu caráter firme e constante”. (1105a, p.32-5) Em outras palavras, a professora escolhe uma ação virtuosa por ela mesma e não devido a um resultado que pode advir dela. Por exemplo, um ato de coragem pode ser causa de elogios ou recompensas para a professora que a praticou, e ela pode ter ciência de que obterá esse resultado, porém terá essa atitude não pelo resultado e sim porque era o que precisava ser feito naquela situação determinada (SPINELLI, 2007).

A escolha deliberada resulta do ato de se pesar as razões para se adotar uma das alternativas possíveis, como a melhor dentre as possibilidades existentes e agir segundo essa deliberação. Portanto, a razão que está relacionada com a virtude é aquela relacionada com a ação, a razão prática. Spinelli (2007) aponta que a capacidade de reconhecer e dar as razões pelas quais agimos de um modo e não de outro, está relacionada à capacidade de escolha entre uma ou outra coisa a ser feita. As pessoas são capazes de escolher na medida em que são capazes de avaliar alternativas e dar as razões por que uma das alternativas é a melhor.

A partir do exposto, pode-se destacar que uma professora amplia seus conhecimentos, sua experiência para aprimorar sua *práxis* em sala de aula. Na prática cotidiana os conhecimentos são colocados em ação pela professora. Esta não utiliza e não busca o conhecimento puro, e sim o conhecimento permeado em sua *práxis*, se há busca pelo conhecimento é para melhorar a sua prática e enfrentar

melhor os diferentes desafios de uma sala de aula. (GAUTHIER, 2006) Por conseguinte, conhecimento teórico e prática estão imbricados.

A *phrónesis*, além de ressaltar a dimensão da razão, refere-se também a uma dimensão que se poderia chamar, de certa forma, de existencial e, neste caso, ligada também ao desejo, pois a ação com o objetivo definido procede de uma escolha, que advém de um desejo e raciocínio. Diante disso, para que a escolha seja acertada, é preciso um raciocínio e um desejo em congruência, isto é, por meio da deliberação, o que a pessoa julga como melhor meio para atingir o fim desejado, passa a ser ele mesmo desejado. (SPINELLI, 2007)

No seu cotidiano em sala de aula, a professora necessita de constantemente deliberar, realizar escolhas, desde algo aparentemente simples, como atender a solicitação de uma criança, até deliberações perante situações de conflito entre alunos. A cada momento a professora constrói sua *práxis* a partir de deliberações realizadas. Como afirma Vázquez (2005, p.208), a *práxis* é compreendida como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Além disso, “não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizem a atividade teórica”. (VÁZQUEZ, 2005, p.208) Dessa maneira, a *práxis* é constituída a partir da prática associada às suas finalidades e aos conhecimentos produzidos e produtores da ação.

Se boas deliberações permitem boas ações, o que permite que uma professora tenha a capacidade de deliberar bem? Gauthier *et. al.* (2006) ressalta que a prática docente deriva da deliberação prática e não somente do conhecimento teórico. Esse pensamento sobre a prática está assentado sobre uma base imprecisa e variável, sujeita a uma ordem de valores e, por isso, necessita o uso da prudência e da sabedoria prática, no sentido aristotélico.

Aristóteles propõe que a sabedoria prática seja “uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir com respeito às coisas que são boas ou más para o homem”. (5,1140b, p.20-23) Portanto, a sabedoria prática envolve o intelecto combinado com o desejo e está relacionada com a virtude.

Ainda, Aristóteles relaciona a virtude com a habilidade (12, 1144a, p.23-27):

A virtude torna reta a escolha, mas que coisas sejam aptas por natureza a pôr em prática a nossa escolha não as aprendemos da virtude e sim de outra faculdade. [...] Existe uma faculdade que se chama habilidade, e tal é

a sua natureza que tem o poder de fazer as coisas que conduzem ao fim proposto e a alcançá-lo.

Assim, a habilidade leva a pessoa a fazer as coisas que conduzem ao fim desejado e a sabedoria prática determina o fim. O filósofo grego faz uma distinção entre a virtude natural e a virtude na acepção estrita do termo, afirmando que as crianças têm as disposições naturais para qualidades como justiça, bravura ou outra qualidade moral; porém, se não forem acompanhadas da razão tornam-se nocivas. Ao adquirir a razão, há uma mudança na forma de agir e na sua disposição, tornando-se uma virtude no sentido estrito da palavra. Para o autor,

a virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, [...] relativa à nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática (6, 1106b37-38, 6, 1107a1-5).

A virtude está diretamente relacionada à sabedoria prática por ser uma característica essencial e indispensável àquela que age com sabedoria. Dito de outra forma, para se agir com sabedoria é preciso ser virtuoso. Aristóteles afirma que a virtude consiste em uma escolha baseada na mediania. Mas, o que é a mediania ou meio-termo? Utilizando as palavras do filósofo:

por *meio-termo no objeto* entendo aquilo que é equidistante de ambos os extremos, e que é um só e o mesmo para todos os homens: e por *meio-termo relativamente a nós*, o que não é nem demasiado nem demasiadamente pouco – e este não é um só e o mesmo para todos. (6, 1106 a 27-34)⁵

Então, quando se trata do meio-termo relativo ao ser humano, ao outro, não há uma medida exata, precisa e determinada. Há, sim, uma mediania relativa às circunstâncias, à pessoa. Como esses fatores são diversos e variáveis, a mediania também o é.

Trazendo para uma situação de sala de aula. A professora no seu cotidiano evita o excesso e a falta, busca o equilíbrio, a mediania. Porém, o que é excesso para uma criança pode ser falta ou meio-termo para outra. Destarte, se uma criança demonstra grande habilidade na motricidade fina, a professora pode exigir mais

⁵ Grifo nosso.

precisão em suas atividades do que para uma criança que apresenta mais dificuldade nessa área. Saber diferenciar o meio-termo de acordo com a situação e a pessoa consiste em uma virtude estreitamente ligada à sabedoria prática.

No relato das professoras sobre os temas que gostariam de aprofundar para aprimorar as práticas, várias docentes citaram o desejo de se aprofundar em educação especial. Ora, a inclusão é uma realidade que ocorre nas escolas, e as professoras sentem-se desorientadas a respeito da maneira de agir com essas crianças, além de falarem da dificuldade de saber o que podem exigir e trabalhar com elas. Isso se traduz na dificuldade em encontrar o meio-termo citado por Aristóteles:

[...] já tive situação de trabalhar com uma criança cadeirante que na época eu quis saber o que levou a criança a ficar lá com aquele problema motor e até que ponto eu posso ir, o que eu posso esperar, o que... até que ponto ela vai desenvolver com o uso de um aparelho [...]. (Professora 6)

Saber lidar com crianças especiais de inclusão, eu ainda não estou preparada. (Professora 12)

Eu gostaria de aprender um pouco mais sobre a psicologia infantil, às vezes eu me sinto um pouco despreparada pra dar aquele limite, como impor aquele limite sem afetar, sem deixar a criança constrangida. Como eu chamo atenção daquela criança que é mais retraída e naquele momento fez alguma coisa que não devia? Como eu chego nessa criança? Então eu queria conhecer mais o lado da psicologia infantil porque na faculdade a gente teve só uma disciplina, mas eu gostaria de me aprofundar. (Professora 16)

Os dois primeiros relatos trazem a questão da maneira de atuar com crianças de inclusão e, conseqüentemente, a dificuldade de encontrar o meio-termo sem conhecer as especificidades dessas situações. Já o último relato aponta a dificuldade encontrada pela professora em encontrar o meio-termo em relação à criança introspectiva e retraída, denotando ser um aspecto que é desenvolvido a partir do conhecimento atrelado às experiências. A referida professora trabalha há oito anos como educadora e terminou seu curso superior nesse ano, denotando um aspecto a ser desenvolvido em sua atuação em sala de aula.

Percebem-se em situações escolares exemplos nos quais a atitude da professora pode auxiliar a criança a viver a busca do meio-termo, da mediania, da

justa medida⁶. Assim, em relação ao medo, quem não ouviu histórias de pessoas que amedrontam as crianças com a afirmação da existência de figuras como “homem do saco”, “bicho-papão” entre outros? Nesses casos o medo paralisa a ação da criança, no anseio de deparar-se com uma dessas figuras lendárias. Já fazer a criança tomar consciência do perigo de altura, de atravessar ruas, mexer com fogo, entre outras situações cotidianas a preserva de defrontar-se com situações em que sua vida coloca-se em risco ou perigo.

A partir da concepção aristotélica de virtude, é possível perceber a relevância da escola nos primeiros anos da criança, especialmente das professoras como uma das pessoas responsáveis por lançar também as premissas para o desenvolvimento humano da criança, especialmente por meio de suas atitudes no cotidiano da sala, com seus pares e com as crianças. E hábito remete a “maneira permanente ou frequente, regular ou esperada de agir, sentir, comportar-se”; (HOUAISS, 2007). É importante ressaltar que maneira regular ou esperada de agir não corresponde à ideia de ações previsíveis e pré-determinadas e sim a ações permanentes guiadas pela reta razão, ou seja, pela adequada deliberação em cada situação particular na qual alguém se encontre, de modo que a reta razão está sempre “de acordo com a sabedoria prática” (6, 1144b, p.23), visando ao bem comum. Como ressaltava frequentemente Aristóteles em seus escritos da *Ética Nicomacheia*, as pessoas devem se contentar “em indicar a verdade aproximadamente e em linhas gerais”. (3, 1094b, p.19-20)

Dessa forma, a criança que convive com uma professora que, no seu cotidiano, decide e age tendo como pano de fundo não somente o bem individual e sim o grupo, transmite, ensina e forma, por meio da maneira como age, fala e vive uma maneira coerente de ser e de viver. Nesse sentido Freire assegura que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”. (2008, p.34) No cotidiano a coerência entre o discurso e a ação é essencial para se viver uma coerência real e verdadeira.

Na pesquisa realizada no Centro de Educação Infantil, buscou-se verificar também essa coerência entre aspectos falados pelas professoras e vivenciados em

⁶ Justa medida é um termo utilizado por Leonardo Boff (2009) e carrega significado semelhante ao meio-termo utilizado por Aristóteles, já que busca a mediania referente às pessoas, “o que não é nem demasiado nem demasiadamente pouco – e este não é um só e o mesmo para todos” (6, 1106a, p. 32-34), diferente do meio-termo referente às coisas que se refere àquilo equidistante “de ambos os extremos, e que é um só e o mesmo para todos os homens”. (6, 1106a, p.28-30)

sala de aula, de forma a verificar a existência dessa coerência entre palavras e ações tão essenciais para uma prática autêntica e verdadeira, como destaca Freire (2008). Um aspecto explorado foi a maneira como as crianças chamam as professoras. Essa foi uma das perguntas na entrevista e um aspecto a ser percebido durante as observações em sala.

Os relatos abaixo mostram a fala de algumas professoras na entrevista quando questionadas como as crianças a chamavam em sala e o que foi percebido nas observações em sala:

Professora, antes era tia (Professora 3)

Como a criança a chama: pelo nome (Ficha auxiliar da observação da sala de aula realizada na turma da professora 3)

Professora (Professora 7)

Como a criança a chama: pelo nome (Ficha auxiliar da observação da sala de aula realizada na turma da professora 7)

De professora a maioria ou pelo nome (Professora 4)

Como a criança a chama: professora (Ficha auxiliar da observação da sala de aula realizada na turma da professora 4)

Professora. Tem um aluninho que veio do Nordeste e fala profe. Em situações mais solenes é professora E. (Professora 10)

Como a criança a chama: professora (Ficha auxiliar da observação da sala de aula realizada na turma da professora 10)

Os dois primeiros relatos retratam uma discrepância entre o que foi dito pelas professoras na entrevista e o que foi observado em sala de aula na interação com as crianças, denotando ausência de coerência entre o discurso e a ação. Nas duas últimas informações percebe-se uma coerência entre a linguagem oral e a *práxis*, denotando inclusive o cuidado em orientar que as crianças chamem de professora, caracterizando uma busca de profissionalização docente.

Por isso, as ações, os dizeres e os comportamentos da professora interferem fundamentalmente na construção da virtude de seus alunos, lembrando que a virtude moral atende e obedece à razão. Pode-se afirmar que a virtude moral é resultado do hábito, não surge por natureza, e dessa maneira, são construídas por meio do exercício. “Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder

fazê-las, aprendemo-las fazendo; [...] tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc.”. (1, 1103a, p.37-39, 1103 b 1-2) É por meio de ações boas que “aprende-se” a ser bom e para isso é preciso ver e viver situações nas quais os adultos, no caso da escola, as professoras, tenham ações permeadas pela ética.

Terezinha Rios complementa afirmando que “o ato moral pressupõe liberdade e responsabilidade. A questão fundamental é a questão da escolha”. (2002, p.102) E, toda escolha prevê liberdade para decidir em que direção sua ação será orientada. Ocorre então um movimento dialético: da mesma maneira que a ação, guiada pela moral, reproduz e modifica o *ethos*⁷ este contém e orienta o agir humano (NODARI, *apud* RIOS 2002, p.102).

Para bem deliberar é preciso levar em consideração alguns aspectos essenciais. Em primeiro lugar, a deliberação sempre ocorre em relação a uma situação específica. Como sustenta Aristóteles:

Tampouco a sabedoria prática se ocupa apenas com os universais. Deve também reconhecer os particulares, pois ela é prática, e a ação versa sobre os particulares. É por isso que alguns que não sabem, e especialmente os que possuem experiência, são mais práticos do que outros que sabem; porque, se um homem soubesse que as carnes leves são digestíveis e saudáveis, mas ignorasse que espécies de carnes são leves, esse homem não seria capaz de produzir a saúde; poderia, pelo contrário, produzi-la o que sabe ser saudável a carne de galinha. Ora, a sabedoria prática diz respeito à ação. (7, 1141b, p.14-24)

Baseado na citação desse autor pode-se afirmar que somente o conhecimento teórico que enfatiza o universal não é suficiente para uma boa atuação em sala de aula. A sabedoria prática remete à ação; portanto, presume uma boa deliberação, a melhor escolha a ser feita em determinado momento, sob determinadas circunstâncias. Como destaca Spinelli (2007) o bom de quem age com sabedoria prática não é universal como no conhecimento teórico, em que se aplica a todos os casos e situações e sim é adequado à situação atual em que se encontra.

Nesse caso, para exemplificar, ao pensar na situação de uma professora de Educação Infantil, sabe-se que o desenvolvimento da coordenação motora fina é um

⁷ *Ethos*, em grego tem o sentido de morada, casa. Como afirma Boff (2003) morada deve ser entendida em sua concepção existencial, o modo das pessoas morarem, de organizar a vida em família.

dos aspectos que devem ser desenvolvidos nessa etapa; porém, se a professora ignora o que pode fazer para auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, essa docente não seria capaz de desenvolvê-lo com habilidade.

A sabedoria prática, quando específica, se dá sob determinadas circunstâncias concretas e temporais. Isto é, tão logo se alterem as circunstâncias ou o tempo as ações também devem ser alteradas. Dessa maneira, por deliberar sobre situações singulares, não pode ser algo rígido, fixo como um conceito ou regra. Surge, então, por parte das pessoas a necessidade de uma habilidade que é perceber cada situação como única e diante dela poder decidir qual é a melhor atitude a ser tomada. Além de deliberar sobre o particular, Aristóteles assegura que a boa deliberação “é uma qualidade que opera com rapidez”, (9, 1142b, p.1) uma vez que em sala de aula é preciso deliberar e escolher a todo instante, nas pequenas coisas e fatos cotidianos e essa escolha deve ser feita com agilidade e prontidão.

A princípio, esse aspecto parece indiscutível e evidente; porém, na prática docente o que se percebe é que muitas vezes tende-se a tratar situações semelhantes da mesma maneira, seguindo a concepção da racionalidade técnica e o sucesso obtido em uma situação não garante o sucesso em outro caso. O contrário também é percebido; uma mesma ação em situações semelhantes e tempos distintos não garantem boas consequências. A percepção de que a ação se dá no tempo e, portanto, é fluida, pode se modificar e é essencial para a deliberação.

A professora na sua *práxis* necessita de orientação para dirigir sua ação. Um aspecto responsável por orientar a ação é o conhecimento. Segundo Stegmaier (no prelo) “Orientação é a capacidade, numa situação nova, de encontrar o caminho para abrir possibilidades de ação por meio das quais a situação pode ser dominada”. Na *práxis* docente, o conhecimento orienta a ação; porém, há uma margem de manobra, um espaço de atuação no qual há múltiplas possibilidades e cada sujeito define a ação a ser feita.

Outro aspecto a se destacar é que, conforme o contexto, o tempo vivido, a orientação se reestrutura sempre que necessário. Como tudo está inserido em um tempo, pode depois tornar-se de outro modo. Cabe ressaltar que diante de cada situação particular existe uma “margem de manobra”, isto é, um espaço regulado de comportamentos desregulados (VIESENTEINER, 2010). Em cada situação há um

limite no qual existe uma multiplicidade de possibilidades de ação. O professor deve definir qual é a opção mais adequada para aquele momento e àquelas pessoas.

Seguindo a ideia de margem de manobra, Gauthier (2006) fala de um espaço pedagógico, de saberes e de decisões, de liberdade para investir e criar. Tardif (2009) também aborda esse conceito. Ele completa que ensinar é agir em um ambiente complexo e, conseqüentemente impossível de controlar inteiramente. Necessita-se, por vezes, de atitudes diferentes e não previstas pelos professores. Rios complementa, afirmando que “a liberdade e autonomia se experimentam *em situação* e não há situações sem que haja limites. Uma situação é uma articulação de limites e possibilidades”. (2002, p.124) Assim, é nesse espaço determinado que o professor deve deliberar e escolher a atitude mais adequada para o momento, sem saber com certeza, se sua decisão será a certa e quais serão suas reais conseqüências.

Nota-se que, ao iniciar a prática docente, normalmente, a professora ainda apresenta insegurança e certo receio nas decisões a serem tomadas, uma vez que na professora iniciante há uma busca para “aplicar” as teorias estudadas na formação acadêmica à prática, há uma intenção do uso de modelos instrucionais que possam orientar a ação docente. Há valorização de conhecimentos diretamente vinculados à prática e de aplicação imediata em sala de aula. (PIENTA, 2007)

Porém, sabe-se que manuais, as “dicas”, tais como receita para culinária, pregados pela racionalidade técnica, não são efetivas na prática pedagógica, pois esta é um sistema complexo. E, complexo, vem do latim *complexus* que traduz trançado, tecido, entrelaçado. Uma realidade complexa é urdida de “inter-retro-relações” (BOFF, 2009) e como tal, existem inúmeras variáveis que determinam cada situação particular. Por mais que se tenham as mesmas circunstâncias, os sujeitos são diferentes e todas as condições se alteram. Além disso, a professora iniciante ainda tem pouca ou nenhuma prática sobre casos diferenciados. Nesse sentido, como bem lembra Aristóteles,

[...] embora os moços possam tornar-se geômetras, matemáticos e sábios de matérias que tais, não se acredita que exista um jovem dotado de sabedoria prática. O motivo é que essa espécie de sabedoria diz respeito não só aos universais mas também aos particulares, que se tornam conhecidos pela experiência. Ora, um jovem carece de experiência que só o tempo pode dar. (8, 1142a, p. 15-25)

Embora Aristóteles afirme que o jovem raramente será dotado de sabedoria prática, cabe explicitar que a sabedoria prática não está diretamente vinculada à idade (*khrónos*) da professora ou ao tempo de docência. Afinal, existem professoras com experiência docente e/ou certa idade que não apresentam sabedoria docente. Por isso, não é somente o tempo (*khrónos*) de experiência que determina a sabedoria prática, mas a qualidade das vivências experimentadas durante a vida. Portanto, cabe aprofundar a ideia de *khrónos* e *kairós*, diretamente ligadas ao conceito de vivência que será abordado mais adiante.

4.4.1.1 *Kairós*, o tempo das vivências

O tempo pode ser abordado sob diferentes óticas. Nesse trabalho será exposto o tempo das vivências, o *kairós*, em contraposição ao *khrónos*, tempo do relógio, tempo medido.

Explicar a razão por que uma professora com menos idade por vezes demonstre mais sabedoria prática na ação pedagógica do que outra docente com mais tempo de experiência e trabalho (*khrónos*), só pode acontecer por meio da compreensão do tempo, como tempo plenamente vivido, portanto, *kairós*. O primeiro é quantitativo, enquanto o segundo é qualitativo. *Kairós* não é medido em horas, dias, meses, entretanto, contém um tempo interno, subjetivo e assimétrico, no qual horas podem parecer minutos e meses podem parecer anos. Como comenta Assmann (2007), em momentos de dor e de sofrimento, os instantes, os segundos são um sufoco interminável, parece um tempo paralisado. No prazer e alegria, o tempo escorre entre os dedos e as horas parecem minutos.

Bachelard (1994, p.88) complementa afirmando:

Trata-se do tempo nele mesmo, da realidade espiritual do tempo. Esse tempo não transcorre de modo uniforme; não é tampouco um meio homogêneo através do qual nós passaríamos; não é nem a cifra do movimento nem a ordem dos fenômenos. Ele é enriquecimento, vida, vitória. É ele próprio espírito e conceito.

Partindo da citação de Bachelard (1994), o *kairós* é um tempo intenso, um tempo que não é linear e homogêneo e sim complexo, no sentido de apresentar aspectos diversos que se relacionam, além de ser profundo.

Em um relato oral feito por uma professora em que conta como chegou à docência, pode-se exemplificar o *kairós* como esse tempo plenamente vivido e profundo:

Comecei em Barbacena. Comecei a estudar num colégio de freiras, aquela escola tinha um cheiro diferente. Ela era toda rodeada de cedros imensos. Se eu fecho os olhos eu sinto o cheiro da minha escola. A freira que me recebeu quando entrei na escola, lia muitas histórias diariamente. Quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse eu sempre dizia: 'Eu vou ser freira e professora de criancinha'. Até hoje, se passo em um lugar com cedros me lembro da minha Educação Infantil. (Professora 10)

A experiência vivida por essa professora na Educação Infantil foi de tal forma significativa que marcou sua vida, primeiro pelos sentidos, quando relata o cheiro da escola lembrado até hoje. Depois, tal experiência revelou-se no seu ideal de vida, quando interferiu em sua opção profissional a partir da vivência plena que teve em uma época da infância. É o *kairós* que possibilita enriquecimento na vida, o desenvolvimento da sabedoria de vida, por fazer a pessoa viver o tempo oportuno na sua plenitude.

Para esclarecer a concepção de *kairós* utilizada nesse trabalho, como tempo oportuno, portanto não mensurável, cabe destacar que, originalmente em seu sentido, *kairós* parte de uma convicção enraizada na mentalidade mítica. (KERKHOFF, 2007) Trata-se de um “contraconceito” da razão que, por sua vez, não pode ser compreendido tal como se compreende um conceito, ou seja, de maneira fixa e universal. Tão logo se sistematize conceitualmente a noção de *kairós*, então deixa de ser *pathos*, não-sistematizável, e se torna conceito. Nesse caso, é algo não racionalizável, devendo-se por isso mesmo compreender de maneira *pathética*. Na concepção Aristotélica, *kairós* é o elemento imprevisível e incomensurável, mas as pessoas aprendem a se envolver através da experiência. (KERKHOFF, 2007)

Tillich bem afirma que, no grego corrente, *kairós* significa “a boa oportunidade para uma determinada ação, no sentido prático”. (2005, p.800) Com efeito, *kairós* está diretamente relacionado com a sabedoria prática, já que esta trata das ações advindas de uma deliberação adequada às contingências, a oportunidade para tomar a decisão mais adequada. *Kairós* vale como signo da sabedoria prática, quando diante de uma situação, o tempo oportuno é conjuntamente pensado com a ação – pois a ação apressada ou tardia desvaloriza a *práxis*. (KERKHOFF, 2007)

Na prática pedagógica, a professora está submetida à pressão do tempo (*khronos*) para agir rapidamente em uma nova situação. Nesse sentido a orientação da ação está relacionada com a pressão do tempo. Porém, nessas circunstâncias, a professora não pode apreender uma nova situação com certeza completa, ou seja, nunca é possível o domínio absoluto de uma situação. Por isso, a orientação nas situações é sempre incerta. (STEGMAIER, no prelo). Diante da incerteza, cabe agir com prudência. Nesses termos, a prudência se apresenta como a insegurança assumida e controlada (SANTOS, 2001). Atualmente não se pode mais pensar em verdades absolutas, em teorias seguras e ações corretas, senão em certezas provisórias e contingentes.

Porém, hoje há um desafio, pensar a prática pedagógica unindo o *khronos* e o *kairós*, esse tempo medido com o tempo vivido, o tempo do relógio com o tempo da vivência plena, respeitando-se o tempo de cada tempo, não se querendo aprisionar vivências em tempos medidos nem se desejando viver plenamente preso aos relógios. Conciliar o tempo das aulas com o tempo dos alunos, o tempo de ensinar e avaliar com o tempo vivencial docente.

Na contemporaneidade, diante da diversidade de informações simultâneas, as realidades são fragmentadas, logo, como assevera Assmann (2007), as temporalidades vivenciais são parciais, efêmeras e os ritmos de vida mais acelerados. Hoje, exige-se “uma nova configuração dos nexos entre pensamento lógico, formalizador e calculante [...] e pensamento ponderador, meditativo e inquiridor do sentido”. (ASSMANN, 2007, p.216) Portanto, não é necessário somente pensamento lógico, científico, mas em equilíbrio com a ponderação, a crítica e reflexão.

O tempo pode modificar a qualidade das vivências e *kairós* está ligado à sabedoria prática, isto é, a boa oportunidade para determinada ação. Se a ação acontece em determinado tempo, logo, a ação em outro tempo pode ser que precise ser modificada.

Analisando a observação realizada nas salas de aula, nota-se, por parte de algumas professoras a utilização do *kairós* como o tempo oportuno para tomar a ação necessária com a criança, em uma situação específica:

As crianças participam atentas da atividade. A professora percebe que T. estava apático e sonolento e chama a criança de maneira a incentivá-la a participar e se envolver com a atividade. T. joga o dado e cai o número 3. T. põe três maçãs na árvore que estava no quadro. (Observação realizada na sala da professora 10)

No relato da observação feita na sala de aula da professora 10, presenciou-se a sensibilidade por parte da docente quando ela percebeu que uma criança estava sonolenta. Imediatamente, toma uma atitude de maneira a envolvê-la na atividade proposta. Aqui se percebe a ação adequada no tempo oportuno, naquele momento a ação foi propícia. Pode ser que, se a professora demorasse a chamá-la, a criança adormecesse ou se recusasse a participar do que era proposto.

Em oposição ao *kairós*, nota-se em outras professoras uma rigidez e uma preocupação com o *khronos*, o tempo cronológico, o tempo medido pelo relógio, mostrando-se extremamente ligadas à rotina escolar:

[...] a mãe marcou 9h e não chegou. Se demorar mais vou servir o lanche... sinto muito... a escola não pode funcionar como os pais querem. Temos um monte de coisas para fazer... (Observação na sala da professora 3)

- Sentem no tapete – diz a professora
 - Não dá tempo – responde a educadora – já está na hora de fazer o circuito lá fora.
 [...]
 - Vamos crianças [para a sala] que está na hora de outra turma [vir fazer o circuito] – diz a educadora para as crianças.
 - Ah, deixa, enquanto não chega a outra turma... – diz a professora.
 (Observação na sala das professoras 9 e 19)

Nesses dois exemplos, nota-se uma preocupação constante com o tempo de cada atividade, de cada ação da rotina escolar. Tardif define a rotina como meio “de gerir a complexidade das situações de interação e de diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos”. (2002, p 215) Logo, a rotina, ao diminuir o investimento cognitivo do professor, cria situações que evitam a reflexão, pois são habituais e cotidianas. Por serem habituais, transmitem segurança às crianças que, normalmente possuem essa rotina internalizada, aprendendo a antecipar e prever o que acontecerá depois, sentindo-se cada vez mais tranquilas na escola. (BASSEDAS; HUGUET & SOLÉ, 1999) Ter momentos diversos, criativos e dinâmicos que oportunizem a reflexão e a ação diante do novo e imprevisível também é necessário e importante. Buscar o equilíbrio entre rotina e novidade é um dos desafios na Educação Infantil.

A professora de Educação Infantil, assim como as demais, só pode viver o *kairós* ao vivenciar as situações na sua plenitude. Nesse sentido, cabe abordar a vivência sob a ótica de Nietzsche, para percebê-la como uma categoria essencial no desenvolvimento da sabedoria prática.

4.4.2 A vivência do *kairós* na sua plenitude

A palavra vivência vem de *Erlebnis*, que em alemão significa “estar ainda presente na vida quando algo acontece” (VISENTEINER, 2009, p. 1). E, nesse sentido, estar presente ao que acontece durante a vida quer dizer viver plenamente, de “corpo e alma” as situações que se impõem.

A vivência (*Erlebnis*) será abordada na concepção de Nietzsche, que traz o conceito apresentando originalmente uma tríplice significação: 1) a imediatez entre homem e mundo; 2) a significabilidade para a existência e 3) a incomensurabilidade da vivência dando uma dimensão estética. (VISENTEINER, 2009)

De acordo com a proposta de vivência adotada nesse trabalho, acredita-se que a professora que consegue assumir plenamente as vivências que a vida impõe, seja no exercício de sua docência, seja em sua vida pessoal, é capaz de agir e deliberar com sabedoria prática diante dos acontecimentos. As vivências passam a atuar como pano de fundo e somam-se aos conhecimentos, saberes e regras do holofote que iluminam a *práxis* docente. Ou seja, a vivência determina as condições para o tempo correto (*kairós*) da deliberação e, com isso, a excelência de sua prática. É esse aprendizado de pano de fundo que ela influenciará ainda mais diretamente as crianças. Assumir na sua totalidade as vivências inclui as situações de alegria e tristeza, de prazer e sofrimento. Portanto, viver a plenitude dos acontecimentos é aprofundar-se na situação, é ir até as últimas consequências e poder aprender, viver, ampliando e modificando a sua maneira de ver a vida e, conseqüentemente, de viver a educação e o ensino em interação com as crianças.

Retoma-se a descrição feita por uma professora que destaca uma situação vivida na sua plenitude e, portanto apesar de passada, é presente até hoje em sua mente e coração:

Iniciei minha vida escolar no Jardim de Infância. Era um colégio de freiras enorme... rodeado por muitos muros e cedros. As aulas tinham começado algumas semanas antes e as crianças já estavam adaptadas quando cheguei. Tudo muito estranho e assustador. É claro que eu chorava sem parar. A professora, uma freirinha pequena e delicada, na tentativa de acalmar a chorona, me presenteou com uma figura que lembro até hoje: uma folha de jornal com um papai Noel colorido e sorridente, oferecendo uma garrafa de coca-cola. Tudo ficou bem e a figura colocada na parede do quarto permaneceu por muito tempo.

Era costume a freirinha fazer fila e perguntar para todas as alunas:

- O que você vai ser quando crescer?
- Vou ser freira e professora das crianças pequenas, era a minha resposta.

Pode ser brincadeira ou consequência lógica dos fatos, mas foi o que aconteceu. (Memorial da professora 10)

O relato descrito traduz a maneira como a pessoa estava presente de “corpo e alma” às situações vividas.

Retomando, a palavra “vivência” compreende em seu uso três aspectos essenciais, segundo Viesenteiner (2009), a imediatez, a significabilidade e a impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência.

A imediatez diz respeito à ligação direta existente entre a vivência e a vida; ainda, aos fatos acontecidos impostos pela vida e não programados de antemão nem herdados pela cultura, tradição e nem pelo que se ouviu dizer. Se as vivências são impostas pela vida, não podem ser planejadas, preparadas. Portanto, esse sentido de vivência não corresponde ao preparo de vivências na escola para que as professoras possam agir com sabedoria prática. As reuniões, a formação continuada existentes na escola é fundamental para fazer da professora eterna aprendiz, para refletir sobre a prática docente, para ampliar os conhecimentos acerca de determinada área entre outros benefícios possíveis. Porém, a vivência que se fala nesse trabalho tem o caráter de imediatez, de relação direta com a vida. Ainda, segundo Nietzsche são as pessoas que dão sentido às suas vivências, pois nelas não há nada dado de imediato e nem nada em si mesmas. São as pessoas as doadoras de sentido, aquelas que conferem justificativa à *práxis*, de modo que toda *práxis* acaba por se revelar essencialmente humana.

Outra característica é a significabilidade, isto é, a vivência tem tal importância que é capaz de modificar de maneira decisiva o caráter global da vida daquela pessoa que a vivencia. (VISENTEINER, 2009) Para modificar de maneira cabal a vida, cumpre ressaltar que a vivência é pessoal, individual e intransferível, sentida e percebida de maneira diferente por cada sujeito. “Cada ação continua a criar nós mesmos, ela tece nossa colorida roupagem. Cada ação é livre, mas a roupagem é

necessária. Nossa *vivência* – eis aí nossa roupagem”.⁸ Assim, cada vivência é responsável por contribuir na construção da roupagem de cada pessoa, que essencialmente é totalmente distinta uma da outra.

Por fim, o último aspecto da palavra *vivência* se remete ao conteúdo. Diz respeito ao conteúdo que não pode ser racionalizado e nem sequer comensurado. Durante a *vivência* não há razão, consciência. Há um aspecto estético e *pathético*, pois não é racional, é vivido pelos sentidos e interpretado, trazido à consciência e comunicado por meio da linguagem, que ainda não é capaz de traduzir o sentido pleno do que foi vivenciado.

Nietzsche trata desse aspecto no prólogo 1 da *Genealogia da Moral*:

Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém que divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos *depois* os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivenciamos?”⁹

O autor explicita o aspecto *pathetico* da *vivência*, pois nelas temos o coração e não os ouvidos. A *vivência*, “estar na vida enquanto algo acontece” (Viesenteiner, 2009, p.1), neste caso, não permite que se esteja consciente de algo na vida enquanto nela se está. No momento mesmo em que vivenciamos algo, não há racionalidade e, assim, trata-se de algo *pathetico*. Primeiro se vive intensamente, para posteriormente se ter a consciência e refletir sobre o que aconteceu.

Pode-se pensar que tipo de *vivência* pode desenvolver a sabedoria, porém Nietzsche não destaca isso já que as *vivências* se impõem na vida, não de maneira intencional, e sim ao acaso, portanto não exige um querer, uma intenção e sim a predisposição em manter-se aberto à possibilidade de viver plenamente as situações que se apresentam.

A *vivência* plena da situação pressupõe, como afirma Nietzsche, que em uma travessia a *vivência* humana queime lentamente “como madeira verde”¹⁰. Nesse processo lento e intenso, a *vivência* é capaz de modificar a vida, pois “espírito é vida

⁸ KSA 10, 5 [1] 208 p. 211 *apud* Viesenteiner (2009)

⁹ GM Prólogo, 1. Tradução modificada. Cf. ainda HH II, Prefácio, 1 e ABM 285.

¹⁰ GC Prefácio, 3.

que corta na própria vida; graças ao seu sofrimento, aumenta seu saber”¹¹. A pessoa, ao percorrer esse sofrimento, muitas vezes presente nas vivências, conquista uma sabedoria de vida que “se converte no luxo de alguém que ama a superfície, precisamente porque conhece demais a profundidade”. (VISENTEINER, 2009, p.49) Nesse sentido, a professora é capaz de brincar, simplesmente brincar, porque naquele momento é relevante, sem a preocupação de estar brincando porque não sabe o que pode fazer. É porque sabe muito bem o que fazer que pode em determinado momento “simplesmente brincar”.

Ora, Nietzsche comenta em seus escritos que as pessoas da época moderna são frágeis, pois não são capazes de passar pelas vivências em sua plenitude.

Os maiores acontecimentos e pensamentos – mas os maiores pensamentos são os maiores acontecimentos – são os últimos a serem compreendidos: as gerações que vivem no seu tempo não *vivenciam* tais acontecimentos – passam ao largo deles.¹²

Atualmente, tornou-se um jargão a frase “a criança precisa aprender brincando”, como se o brincar fosse somente fonte de prazer. Não o é. Numa brincadeira vivida na sua plenitude, a criança precisa lidar com diferentes situações e sentimentos, como, por exemplo, a frustração diante de um querer não atendido por um colega, a tristeza sentida ao perder um jogo, a habilidade de negociar regras, papéis e as ações que serão desenvolvidas. Não se fala aqui do brincar como algo negativo; afinal, a brincadeira é uma linguagem infantil e possibilita, se usada adequadamente, o meio-termo entre o prazer e o sofrimento, ambas partes integrantes da vida e da sua finitude. E isso é uma aprendizagem.

Como afirma Nietzsche “a disciplina do sofrer, do *grande* sofrer – não sabem vocês que até agora foi essa disciplina que criou toda a excelência humana?”¹³ Percebe-se atualmente uma busca da vida regida pelo princípio do prazer. Nesse caso, observa-se a dificuldade em viver plenamente as situações, em envolver-se na situação “de corpo e alma”, tornando as experiências efêmeras, superficiais, logo, não são plenamente vividas e, torna-se mais difícil conquistar a sabedoria prática que advém das vivências plenamente vividas.

¹¹ Cf. *Za Dos famosos sábios*, p.117. Tradução modificada.

¹² ABM 285.

¹³ ABM 225.

A pessoa que se dispõe a viver na plenitude as situações permite que as vivências sejam diversas e coloridas roupagens. Estas podem ser usadas e retiradas de acordo com a necessidade, sem que isso cause culpa ou má consciência. Como assevera Nietzsche, “o tornar-se arrasta atrás de si o haver sido”.¹⁴ Só tem “um punhado de saber e uma sacola plena de experiências”¹⁵ quem vive plenamente os momentos.

Portanto, o desenvolvimento da sabedoria prática docente advém de vivências experimentadas na plenitude do *kairós*. Elas têm como pano de fundo o conhecimento que orienta a ação. Porém, mesmo orientando, a vivência não define esta ou aquela atitude a tomar, pois deixa um “espaço de atuação” no qual a professora é capaz de deliberar, tomar a decisão de ação, mesmo que na incerteza. Age-se com prudência e rapidez, assume a insegurança de sua decisão naquele momento e, se preciso, reorienta sua ação de acordo com as contingências.

4.4.3 A professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática

O estudo dos saberes docentes, da racionalidade técnica, do *kairós* como tempo plenamente vivido, da *phrónesis* em Aristóteles e da concepção de vivência em Nietzsche, possibilitou o entendimento sobre as noções de professora do conhecimento técnico e da professora da sabedoria prática. A professora do conhecimento técnico possui conhecimentos pedagógicos e domina técnicas a serem utilizadas em sala de aula, sem a habilidade de diferenciar as contingências de forma a adequar os meios utilizados para atingir os fins propostos.

Há uma supervalorização das técnicas a serem utilizadas e não das crianças e da relação com as mesmas. A articulação entre os diferentes conhecimentos é parca. Há predominância de um aspecto relevante do processo educativo em detrimento dos demais. Assim, algumas professoras priorizam o aspecto cognitivo, em detrimento do afetivo, do físico e do social. Outras priorizam o aspecto afetivo em detrimento dos demais. O mesmo ocorre em relação aos saberes docentes, há predomínio de um saber aos demais. O olhar e a atenção dessa professora

¹⁴ A 49.

¹⁵ A 449.

normalmente são restritos ao microssistema da sala de aula. Dificilmente há a percepção das influências de outras dimensões que influenciam a prática educativa.

Além disso, na professora do conhecimento técnico, a reflexividade não é uma prática, e se ocorre é de maneira esporádica, sem oportunizar mudanças significativas no cotidiano escolar. Há a priorização do *khrónos*, o tempo cronológico, ao *kairós*, o tempo plenamente vivido, originando, por vezes, uma rigidez na prática docente. No cotidiano, a professora apresenta dificuldade para lidar com situações imprevisíveis e mudanças abruptas que exigem criatividade, improvisação e mudança nos planos realizados.

Já a professora da sabedoria prática possui os conhecimentos pedagógicos para atuar em sala de aula e domina diversas técnicas de ensino, porém, diferente da professora do conhecimento técnico. Ela possui a habilidade de perceber as contingências de cada situação e adaptar as técnicas e instrumentos selecionados de acordo com a necessidade que se impõe, por meio da criatividade, improvisação e intuição. Esta professora desenvolveu a percepção de que as situações são complexas, no sentido de diversos aspectos e fatores influenciarem e formarem o todo. Portanto, há como pressuposto a ideia de que cada situação é singular e deve deliberar e julgar antes de agir. É uma professora que está atenta ao microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema; seu olhar e atenção não estão circunscritos somente à sala de aula e às crianças e sim, às diferentes dimensões que influenciam a sua prática pedagógica.

Quanto aos conhecimentos, a professora da sabedoria prática articula-os de diversas maneiras e demonstra habilidade de adequá-los ao contexto. Em relação aos diferentes saberes docentes, busca o equilíbrio entre eles, assim como a busca e a harmonia entre os diferentes aspectos da criança, o cognitivo, o social, o físico e o afetivo, percebendo a criança como um todo indivisível. Demonstra uma atitude de disponibilidade e abertura diante das situações que se impõem diante do outro e diante da aprendizagem. Apresenta a ideia de que as pessoas aprendem sempre ao longo da vida. Cria mecanismos e instrumentos que possibilitam a prática da reflexividade em seu cotidiano, oportunizando expressivas mudanças na sua prática docente.

A professora da sabedoria prática aprendeu a desenvolver a habilidade de conciliar o *khrónos*, o tempo cronológico com o *kairós*, o tempo oportuno vivido na sua plenitude. Assim, na prática docente ela concilia o tempo escolar com as

oportunidades que se apresentam e demonstra sensibilidade para perceber e viver o *kairós*. Essa professora ensina não somente por meio das palavras, mas pelas atitudes e interação com as pessoas com que ela vive e convive.

Por fim, a professora da sabedoria prática desenvolveu a habilidade de orientação, a capacidade de encontrar um caminho e/ou solução diante de uma nova situação, de agir diante do imprevisível, do inédito, reorganizando com prudência e sabedoria a sua ação, sempre que necessário. É a professora que optou pela docência de forma plena, com comprometimento e entrega.

A seguir serão apresentados e analisados os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa em um CMEI da cidade de Curitiba/Paraná. Esses dados possibilitarão a reflexão de uma realidade escolar onde é possível identificar aspectos que se aproximam da professora do conhecimento técnico e da professora da sabedoria prática.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de caracterizar o perfil e a prática da professora da sabedoria prática e da professora do conhecimento técnico, este capítulo pretende revelar as características predominantes que identificam essas docentes da Educação Infantil. O estudo será desenvolvido a partir da literatura consultada e do relato oral e escrito das professoras, assim como das observações realizadas em sala de aula.

Antes de apresentar os resultados e analisar dados, é importante retomar os principais conceitos trabalhados nos capítulos anteriores e que serão utilizados em articulação com os dados nesse capítulo que se inicia. No último capítulo abordou-se a **racionalidade técnica**, um modelo de atuação docente dominante por muito tempo na qual a prática educativa consiste na aplicação de conhecimentos e técnicas, advindos de pesquisas científicas para solucionar de forma instrumental as situações que se apresentam. Porém, na prática, a simples aplicação de técnicas, muitas vezes não produz o que se pretende, já que cada situação, por ser singular, exige ações e medidas singulares.

A partir dessa situação, a **reflexividade** e a deliberação surgem como uma possibilidade de auxiliar as situações em que somente a técnica não é suficiente. Ao refletir durante e depois de sua prática docente, a professora deixa de reproduzir técnicas, transforma e ressignifica sua ação a partir da associação entre a prática, a reflexão, a criatividade e a improvisação. É num movimento dialético no qual a prática promove a reflexão e a reflexão modifica a prática que a professora aprimora seus saberes e sua ação.

Os **saberes docentes** puderam alicerçar a ideia de que, para se atuar em sala de aula, não basta conhecimento teórico em áreas específicas e técnicas a serem aplicadas com as crianças. Além dos conhecimentos e da formação, a professora constrói boa parte de seu saber na ação. (GAUTHIER, 2006) Gauthier destaca a mobilização de diversos saberes que formam uma espécie de reservatório no qual a professora busca o necessário, de acordo com as contingências que se apresentam no contexto de ensino. Esses saberes se desenvolvem no tempo e com o tempo, modificando e podendo aprimorar a prática docente. (TARDIF, 2002)

Ora, a prática docente é complexa e somente os saberes formalizados não podem dar conta de orientar a ação em sala de aula, pois o imprevisível está além do que pode ser apreendido pela ciência. Além disso, a atuação da professora parte da ação; portanto, ela origina-se da deliberação prática e não somente do raciocínio teórico. (GAUTHIER, 2006) Então, a professora precisa recorrer à sabedoria prática (*phrónesis*) para atuar da melhor forma possível em dada situação em dado tempo e sob dadas circunstâncias.

A **sabedoria prática** refere-se ao conhecimento do que fazer em cada situação. (SPINELLI, 2007) Envolve o intelecto combinado com o reto desejo. A capacidade de bem deliberar advém da virtude que busca o meio termo entre o excesso e a carência. Esse meio-termo é relativo a cada situação e se dá nas situações práticas do cotidiano. Uma professora que, além de falar, vive situações permeadas pela ética, aliás são ações virtuosas, é capaz de fazer com que as crianças aprendam a ser virtuosas sendo-as.

Outro aspecto a se destacar é que a sabedoria prática não se ocupa somente com os universais, mas principalmente com os particulares. Cada situação exige uma deliberação singular a ser feita em determinado momento sob determinadas circunstâncias. Além disso, a boa deliberação opera com rapidez e ocorre dentro de uma margem de manobra, isto é, um espaço pedagógico de saberes e decisões, de liberdade para investir, criar e agir. (GAUTHIER, 2006)

Por fim, por referir-se a situações particulares, a sabedoria prática implica uma dose de experiência que torna mais ampla a “bagagem” particular de cada professora. Essa experiência não está somente relacionada ao tempo (*khairós*) de carreira e experiência; mas, principalmente, liga-se ao *kairós*, o tempo vivido na plenitude diante das situações imprevisíveis que a vida e a profissão impõem. Logo, a experiência presume uma disponibilidade e uma “abertura” a aprendizagem ao longo da vida. Por exigir um tempo vivido na plenitude, portanto um tempo intenso, qualitativo, que se abordou a noção de **kairós**, o tempo complexo, profundo, incomensurável capaz de enriquecer a vida e possibilita o desenvolvimento da sabedoria de vida, isto é, faz com que a pessoa viva o tempo oportuno na sua plenitude.

Por fim, o *kairós*, o tempo plenamente vivido, está diretamente relacionado com a **vivência**, conceito esse abordado por Nietzsche. As pessoas que se dispõem a viver intensamente as situações permitem que a vida teça diversas e coloridas

roupagem, usadas de acordo com a necessidade. Como afirma Nietzsche (2002), só tem “um punhado de saber e uma sacola plena de experiências” quem vive plenamente os momentos. A professora, ao assumir e viver plenamente as vivências que a vida lhe impõe, seja profissionalmente, seja pessoalmente, nesse caso quando ela vai até as últimas consequências, aprofunda-se na situação, faz com que essas vivências determinem, inconscientemente, as condições para o *kairós* da deliberação e, com isso, a excelência de sua prática e a presença da sabedoria prática.

A partir desses conceitos trabalhados no último capítulo, os dados da pesquisa serão analisados. Para a análise dos dados foram utilizados diferentes instrumentos: a entrevista com as professoras (APÊNDICE A), o protocolo de observação da sala de aula (APÊNDICE B), a ficha auxiliar da observação da sala de aula (APÊNDICE C), a observação do ambiente educativo (APÊNDICE D), o memorial (APÊNDICE E) e os registros fotográficos.

A seguir, serão destacadas as características predominantes na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Curitiba. A partir desses dados, será realizada a análise das professoras relativa ao conhecimento técnico e à sabedoria prática. Cabe destacar que entre a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática há inúmeras nuances. Dessa forma, cada professora apresenta em sua ação docente as características citadas em maior ou menor intensidade e cada uma de uma forma distinta. Nisso consiste a beleza e a singularidade de cada profissional.

5.1 OPÇÃO PELA DOCÊNCIA

Na questão da entrevista (APÊNDICE A) que solicitava o motivo da opção pela docência, pode-se perceber que das trinta e duas professoras pesquisadas, nove optaram pela docência por influência da família e três delas também afirmaram que a escolha advém de um desejo inato em relação à carreira docente, como mostram os relatos:

A minha mãe já era professora e eu sempre gostei de criança. (Professora 4).
--

Acredito que optei pelo magistério por influência da minha irmã mais velha pois a mesma gostava muito de brincar de “escolhinha” (Memorial da professora 4)

Eu sempre gostei, eu cresci praticamente dentro de uma escola, minha mãe trabalhava numa escola, só que ela era merendeira, não era professora. (Professora 2).

Sempre gostei. Brincava de escolhinha. Minha irmã me incentivava para o magistério, deu uma base bem boa. (Professora 3).

A professora 4 aponta em seu memorial a influência da irmã mais velha, além da mãe, apontada na entrevista.

Dessa maneira, como afirma Tardif (2002), a vida familiar e as pessoas significativas da família aparecem como influência marcante em relação à escolha profissional. Além disso, a frequência do advérbio “sempre” sugere que a opção pela docência é natural, não há outra opção possível, o que aponta para a concepção da docência como um dom inato.

A respeito da docência como um dom inato, uma professora em seu memorial destaca:

Penso que todos os professores ou educadores nessa área já nascem com esse dom e apenas vão desenvolvendo ao longo do tempo. (Memorial da professora 24)

Ao atribuir a docência à própria personalidade, percebe-se que a professora desconhece o fato de que a personalidade não é algo inato. Ela é, sim, construída durante a vida em interação com outras pessoas e perante diversas situações que se vivencia em seu cotidiano.

Por outro lado, sete professoras apresentaram que estão na docência em razão da oportunidade ou da necessidade de trabalho, como se observa nos relatos:

No começo não foi opção, foi necessidade. Fiz contabilidade e depois concurso. Passei e não tive escolha. Fui trabalhar. (Professora 21)

O motivo principal foi precisar trabalhar, eu tinha saído do banco. Meu primo avisou que teria o concurso, fiz, passei. (Professora 12)

Surgiu o concurso para atendente de creche, eu vi uma oportunidade de emprego. Não tinha formação, não tinha magistério na época, não tinha ideia de como atuar em sala. (Professora 14)

Pimenta e Anastasiou (2002) expõem que, nos anos 1980, a situação dos professores era crítica. Baixos salários aliados à inflação trouxeram consequências: “multiempregos” e um aumento de professores leigos, sem formação específica e com precárias condições para ensinar. Logo, a busca por um emprego que fornecesse uma estabilidade financeira é decorrente de uma situação econômica difícil vivida por grande parte da população brasileira.

Ainda cinco professoras salientaram que chegaram ao magistério por uma falta de opção decorrente de situações de vida particulares:

Não foi bem uma opção, foi uma decorrência da vida. Fui fazendo concurso, esse deu certo e o primeiro que me chamaram eu entrei. E assim, no começo eu me apavorei, mas fui adiante porque precisava. (Professora 30)

Na época, talvez foi falta de opção, eu tinha um filho de 3 anos, na época eu não conseguia creche, não conseguia pagar alguém cuidar. Eu ingressando, acho que eles teriam que dar vaga pro meu filho. (Professora 31)

Portanto, a docência chegou à vida dessas professoras ao acaso, não por opção, por desejo nem por vontade própria. A docência veio de uma escolha dentro de uma vida de não escolhas, isto é, a escolha possível diante da situação que se apresentava naquele determinado momento.

Portanto, doze das trinta e duas professoras optaram por um emprego e não especificamente pela docência.

Três docentes apontaram a influência de professoras que tiveram na infância a razão da escolha profissional:

Eu lembro da imagem de uma mulher muito bonita que representava uma pedagoga ou uma coordenadora da escola que eu estudava quando pequena. Era uma professora elegante e passava a ideia de uma profissão de respeito. (Professora 6)

A freira que me recebeu quando entrei na escola, lia muitas histórias diariamente. Quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse eu sempre dizia: “Eu vou ser freira e professora de criancinha”. (Professora 10)

Eu admirava, admiro muito a minha professora da primeira série, ela era japonesa e é uma pessoa que me marcou muito. (Professora 7).

Nesse sentido, Arroyo ressalta a lembrança dos professores sobre a aprendizagem da docência. Assim se manifesta o autor:

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. [...]. Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. (2008, p.124)

A citação do autor expõe a influência das vivências dessas professoras com alguns professores na infância que se estenderam até a escolha da profissão dessas hoje docentes.

Nesse sentido, a vivência com professores na infância, quando vividas na plenitude (*kairós*), pode influenciar de maneira significativa a escolha da docência em um tempo oportuno. Portanto, viver as situações na plenitude possibilita o registro na história de vida, influenciando as decisões e a qualidade das deliberações futuras.

Complementando, Tardif (2000) aponta que as experiências realizadas antes da preparação formal para a docência indicam os motivos da escolha profissional e também influenciam na orientação da prática pedagógica.

No relato da professora 10, aparece a lembrança da professora freira que a recebeu no jardim de infância e com a qual sentiu segurança em um momento de início da vida escolar, marcando de maneira decisiva a vida dessa professora. A esse respeito, Cunha (1989) destaca que a influência de atitudes positivas de professores transparece na prática pedagógica dessas professoras.

Assim, a experiência com antigos professores e familiares são fontes de influências importantes na escolha da carreira profissional, como se observa nessa amostra de professoras.

Três professoras citam outros motivos como opção para o magistério e quatro professoras não responderam a pergunta.

Portanto, a partir dos relatos das professoras, pode-se afirmar que a opção pela docência vem de caminhos diversos, desde uma oportunidade de emprego ou uma falta de opção, até a influência familiar e de professores da infância. Porém, na prática pedagógica, o que difere a professora do conhecimento técnico da professora da sabedoria prática não é a forma pela qual ela chegou à docência e sim a forma pela qual ela se apropriou dessa opção, mesmo que tenha ocorrido

diante de uma falta de opção. Nas professoras da sabedoria prática, ainda que algumas tenham ingressado na carreira por situações ao acaso, a docência acabou tomando conta da vida dessas docentes que, aos poucos, foram tornando-se professoras efetivamente, comprometidas com sua profissão.

5.2 OPÇÃO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando questionadas em relação aos motivos pela opção na Educação Infantil, doze professoras destacaram que estão atuando nessa etapa não por opção, como evidenciam as seguintes falas:

Não escolhi, o concurso leva a isso. Mas é uma coisa que é bem prazerosa. (Professora 12)

Eu caí meio de paraquedas. A escolha pela Educação Infantil foi o concurso. Eu sabia que era pra trabalhar em creche, mas eu não sabia como era. Fui aprendendo na prática. (Professora 17)

Sempre gostei de alfabetização. Como eu moro aqui perto, falei assim: vou mudar pra Educação Infantil pra ver como é que é. Acabei gostando e estou ficando. (Professora 9)

Na prática docente, percebe-se que esse motivo pode levar a situações constrangedoras e não promotoras da educação e formação integral da criança como percebido na seguinte observação:

Uma aluna fala da arma que trouxe de casa enquanto as crianças guardavam os brinquedos. Mostrava-se preocupada, pois a arma estava dentro de uma das caixas de brinquedo.

- Eu trouxe uma arma hoje! – diz a aluna.
- Não trouxe. Isso [a arma] é daqui! [da caixa] – diz a professora com firmeza.
- Não (fala chorando desesperada), eu que trouxe, é meu.
- Não é, é daqui! – responde a professora e fecha a caixa bruscamente.

A criança tenta pegar a arma da caixa e a professora tira a mão dela bruscamente por várias vezes, não escuta a criança falando e nem dirige o olhar para a menina. A criança chora muito e mostra-se sentida. (Observação realizada na sala da professora 9)

A professora que protagonizou essa situação descrita está na Educação Infantil por morar próximo da escola e resolveu “ver como era” atuar nessa etapa. Como a professora mesma relata, “acabou gostando e ficando”. Porém, apesar de

afirmar que hoje gosta da Educação Infantil, nota-se que as ações em sala não condizem com o que afirma verbalmente; ela retrata certo desencanto com a profissão. Ora, uma professora que atua na Educação Infantil por falta de opção e que, ao atuar com crianças não consegue desenvolver o gosto e o comprometimento com sua profissão, dificilmente pode desenvolver a sabedoria prática em sua ação docente; ela ficará restrita ao conhecimento técnico.

Dando continuidade aos resultados obtidos, sete professoras destacam a opção pela Educação Infantil por apresentarem afinidade com crianças e com as características da infância:

Eu prefiro as crianças pequenas. Você tem o retorno e tem muita afetividade, com os maiores não tem muito isso. Eu gosto de abraçar, de beijar, de pegar no colo. (Professora 4)

Eu acho interessante trabalhar com os pequenos. A questão do carinho deles com a gente, o respeito, que com os maiores é bem complicado. Os pequenos são mais espontâneos, a gente vai conversando... e a confiança que eles têm na gente, é muito gostoso. (Professora 1)

Ao observar a atuação das professoras em sala de aula, nota-se que das sete docentes que destacaram estar na Educação Infantil por gostarem de criança e das características dos infantes, duas realmente demonstraram isso na prática, conforme a descrição a seguir:

As crianças estão fazendo uma atividade nas mesas com tinta e pincel. A professora distribui os materiais enquanto circula pela sala e orienta o trabalho das crianças.

- A professora vai dar pincelzinho... Calma, todo mundo vai ganhar... – diz a professora calmamente para as crianças.

A professora usa a voz de forma tranquila e passa em cada mesa.

- Eu não consigo pegar – diz uma criança.
- Consegue sim – diz a professora com tranquilidade.
- Que linda! – exclama a professora para uma criança que pintava o seu trabalho. (Observação realizada na sala da professora 4)

As crianças estavam em sala realizando uma atividade que trabalhava a soma. Cada uma deveria desenhar a quantidade de maçãs que o dado indicava. Uma menina chama a professora pois não estava conseguindo realizar a atividade.

- Para fazer a maçãzinha, pode fazer assim, ó meu anjo – diz a professora para uma criança, mostrando como ela poderia desenhar. (Observação realizada na sala da professora 10)

A partir dos relatos expostos, percebem-se a presença, em professoras da Educação Infantil, de aspectos relativos à afetividade, como o carinho, a

espontaneidade e receptividade, aspectos esses muitas vezes ligados à figura feminina da professora. Nesse sentido, Cerisara (2010) comenta que o trabalho nas escolas desenvolvido por mulheres apontam a presença de dois aspectos da socialização feminina: a maternidade e o trabalho doméstico. Assim, o afeto, o carinho, a paciência são partes essenciais do discurso pedagógico e, muitas vezes, parece excluir a competência técnica e profissional da professora. Contudo, na prática docente das professoras da escola pesquisada, observou-se que a afetividade, o carinho, etc., não excluem, em algumas professoras, o conhecimento técnico e o profissional. Pelo contrário, essas docentes agregam um diferencial à técnica, o que possibilita uma atitude, muitas vezes, mais adequada à situação, característica presente em professoras que desenvolvem a sabedoria prática, isto é, a capacidade de tomar a atitude mais adequada a cada situação, a busca do meio-termo.

Outras cinco professoras destacam que sua entrada na Educação Infantil se deu pela oportunidade de iniciar a atuação nesse segmento:

Eu já iniciei nela. (Professora 3)

Eu já comecei a trabalhar com a Educação Infantil, tive oportunidade de começar na Educação Infantil. (Professora 1)

Das cinco professoras que iniciaram na Educação Infantil pela oportunidade que tiveram, duas docentes afirmaram, a partir da prática, gostar de trabalhar nessa etapa em que permanecem até hoje:

Durante o curso de Magistério é muito fácil você conseguir estágio em Educação Infantil. [...] Comecei a trabalhar fazendo estágios, mas acabei gostando, me envolvendo e fui trabalhar em escolas que tem suporte maior, com cursos. Comecei a me interessar mais ainda, e permaneci. (Professora 6)
Na verdade foi onde eu ingressei e onde eu continuei. Eu gosto mesmo e aprendi a gostar da educação infantil. (Professora 20)

As professoras que iniciam a prática docente na Educação Infantil pela oportunidade surgida, quando vivenciam plenamente essa situação, com abertura e disponibilidade para as situações e novidades apresentadas, podem desenvolver o gosto e o comprometimento pela atuação docente nessa etapa. Desenvolvem, inclusive, a sabedoria prática.

Do total das professoras pesquisadas, seis não responderam a essa questão e outras duas optaram pela Educação Infantil por motivos diversos.

Dessa maneira, nota-se que um terço das professoras pesquisadas atua na Educação Infantil não por opção e sim, por situações ao acaso. Em seguida, aparece a atuação por afinidade com crianças e com características da infância que são relatadas por sete professoras; porém, com fácil percepção na prática somente em duas professoras. Das cinco professoras que iniciaram na Educação Infantil porque tiveram aí oportunidades de trabalho, duas relataram que gostaram desse nível de ensino e atuam até o momento atual.

Portanto, ao analisar a presença da sabedoria prática nas docentes de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Curitiba, infere-se que algumas atuam por afinidade com crianças e com as características da infância, aspecto relatado na entrevista e verificado na prática por meio da observação. Outras professoras que manifestam a sabedoria prática iniciaram na Educação Infantil porque tiveram oportunidade de iniciar a prática docente nesse segmento e, ao demonstrarem abertura às situações que se apresentaram, puderam viver o *kairós*, desenvolvendo a satisfação e o comprometimento para atuar nessa etapa educativa.

5.3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na questão que solicitava as características percebidas pela própria professora e que correspondiam às necessidades da Educação Infantil, vinte professoras destacaram a presença de características pessoais: a afetividade, a paciência e o carinho como fator indispensável para a Educação Infantil.

Afetividade, acho que é tudo na Educação Infantil. (Professora 3)

Ser muito maternal, ser muito carinhosa com eles e eu acho que na Educação Infantil isso é primordial. Você tem que ter um vínculo afetivo muito grande para a criança se sentir segura. Então uma das coisas principais é a afetividade mesmo. (Professora 4)

Eu sou uma pessoa que tem muita paciência, muito equilíbrio emocional, porque as crianças exigem. É uma faixa etária em que elas são dependentes de você, estão numa fase de descobertas. Acho que além da sua formação, tem que ter muita paciência e muito equilíbrio emocional. (Professora 8)

Eu sou uma pessoa bem calma, tranquila, carinhosa, e eu faço aquilo que eu gosto (Professora 11)
 Paciência acho que é a primeira coisa, gostar de criança é fundamental, maleabilidade eu acho também. Tem que ter dom porque eles são muito dependentes da gente, e quanto menores, mais dependentes, então você tem que ter esta paciência e saber o que eles estão necessitando. (Professora 14)

Tardif, Raymond (2000) observa em muitos professores a presença de uma importante relação afetiva com as crianças. Ela aparece antes de iniciarem a prática profissional, mas se mantém após o início da atuação docente. Nesse sentido, percebe-se que as características apontadas na pesquisa fazem parte da personalidade das professoras, de aspectos pessoais que independem da formação ou de fatores relacionados à docência.

A professora que desenvolve a sabedoria prática tem presente em sua ação docente a afetividade, a paciência e o carinho, pois exerce a sua profissão na plenitude, isto é, “de corpo e alma”. Porém, cabe destacar que essas características não estão presentes somente no relato oral das professoras, como também na sua prática profissional e pessoal.

Outras três professoras comentam a respeito da criatividade como fator relevante para atuar na Educação Infantil:

Eu sou muito criativa, eu acho que isso para a Educação Infantil contribui bastante para a minha prática. (Professora 6)

Eu acho que tenho muita criatividade outras estratégias para conquistar as crianças que precisam. (Professora 10)

Sou brincalhona, bagunceira, gosto de criar, de inventar. (Professora 27)

A criança dessa etapa está em uma fase na qual a imaginação e a criatividade são pontos marcantes. Logo, preocupar-se com a criatividade e situações novas para a criança é relevante desde o início da vida e mostrou-se presente nas professoras que apresentam em seu cotidiano profissional a sabedoria prática, tanto na entrevista quanto na observação em sala de aula.

Claxton (2005) afirma que o estímulo à imaginação cria uma base sólida para a criatividade. As brincadeiras de faz-de-conta e situações que estimulem a fantasia criam possibilidades de desenvolver a criatividade nas pessoas. Na observação de

sala de aula também se percebe situações nas quais a criatividade estimula a imaginação e a fantasia:

Todas as crianças estão sentadas em círculo. A educadora pega uma boneca de bruxa, que está sendo levada para casa dos alunos. Cada criança que leva a boneca faz uma parte de um diário.
 - Será que a bruxa mandou algum recado? Não sei, porque a vassoura dela apareceu aqui estragada. – diz a professora. (Observação realizada na sala da professora 18)

A presença da alegria, bom humor e receptividade também são percebidos em quatro professoras quando estão em situações de interação com a criança, o que cria um ambiente positivo em sala de aula, com confiança e propício à aprendizagem. Os fragmentos de algumas observações podem retratar esses aspectos na prática pedagógica:

Em uma situação que a professora trabalhava em sala as partes do corpo, propôs cantar algumas músicas com as crianças.
 - Outra música: “Minha boneca de lata bateu com a testa no chão. Levou mais de uma hora para fazer a arrumação. Desamassa aqui para ficar boa...” E ela ficou boa. – canta e dança a professora com as crianças. As crianças cantam e fazem os gestos com muita alegria e entusiasmo. Há envolvimento de toda a turma. Ao terminar todos batem palmas e sentam nas cadeiras. (Observação realizada na sala da professora 10)

A educadora faz a chamada com as crianças. Pega alguns papéis com nomes de alunos e mostra para as crianças. Ela brinca, mostrando o nome de alunos que estão em sala e dizendo que não vieram para a escola hoje.
 - S, você pegou um papel de quem está aqui! – fala uma criança para a professora. Várias crianças riem. (Observação realizada na sala da professora 18)

As duas citações mostram situações nas quais as professoras participam da atividade com alegria e entusiasmo, além de ter presente o bom humor, criando um ambiente positivo em sala. Cunha (1989), em sua pesquisa sobre o bom professor, destaca o senso de humor como um dos aspectos essenciais à sua prática pedagógica. Já sete professoras ressaltam como característica importante para a professora na Educação Infantil o envolvimento com as crianças nas atividades:

Eu acredito que seja o meu envolvimento o se entregar mesmo na hora atividade você estar ali sentar no chão participar com eles, mesmo de brincar. (Professora 5)

Em primeiro lugar a disponibilidade de estar com a criança, não importa onde. “Deixar a cadeira” em qualquer lugar e estar com a criança. (Professora 29)

O envolvimento citado pelas professoras denota um aspecto de engajamento e comprometimento com as crianças. Elas estão realmente presentes enquanto as crianças agem e interagem em sala de aula.

Outras seis professoras destacam o gostar de crianças e/ou da profissão como essenciais para a professora dessa etapa. Fato até curioso: ao optar pela docência já está implícito que a docente terá contato diário com crianças; portanto, tal sentimento não seria percebido como uma característica essencial e sim, como um requisito já implícito.

Então, vinte professoras, quase dois terços, relataram como essenciais para a docente na Educação Infantil características peculiares da função materna: carinho, paciência, atenção e afetividade, apesar de esse fato ser constatado na prática pedagógica de apenas doze professoras. Outras sete destacaram o envolvimento com as crianças nas atividades; seis apontaram gostar de crianças e/ou da profissão e, por fim, três anunciaram a criatividade como ponto essencial. É importante salientar que nenhuma professora apontou aspectos relacionados à formação acadêmica e/ou profissional e aos conhecimentos necessários a essa etapa de ensino.

As professoras que desenvolvem a sabedoria prática em sua ação docente mostram-se afetivas e pacientes com as crianças. A criatividade, o bom humor, a receptividade e a alegria também são evidentes. Além disso, há uma coerência entre o que relatam na entrevista e o que se observa na prática pedagógica dessas professoras. Já as professoras do conhecimento técnico apresentam uma diversidade de características, sem predomínio específico de alguma delas: gostar e envolver-se com as crianças; ter paciência, atenção, carinho, apesar de essas características aparecerem no relato oral e não serem observadas na prática pedagógica.

Cumprе ressaltar que entre a sabedoria prática e o conhecimento técnico há infinitas nuances. Por isso, cada professora apresenta em sua ação docente as características citadas em maior ou menor intensidade e cada uma de uma forma distinta.

5.4 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando questionadas na entrevista em relação aos conhecimentos necessários à professora de Educação Infantil, doze comentaram a necessidade de expandirem conhecimentos pedagógicos, como mostram estes relatos:

No caso o conhecimento é através dos autores que pautam o nosso trabalho: Vygotsky, Piaget, conhecer bem as Diretrizes Curriculares. Então tem que ter um embasamento teórico bem forte pra poder desenvolver a prática. (Professora 8)

Conhecimento de educação, como é o processo de educação, como se dá. Entender de pessoas, de relações sociais, saber lidar com as pessoas. A tua linguagem tem que ser outra, é esse tipo de coisa, desde a linguagem que vai ser outra com a criança, sua postura em sala. (Professora 13)

É preciso ter uma bagagem teórica muito grande. Um acervo de referencial onde você possa pesquisar, buscar, reciclar. (Professora 19)

As informações das professoras 8 e 19 apontam para a necessidade de um conhecimento teórico acerca da educação, de autores que abordem o desenvolvimento infantil, bem como das Diretrizes Curriculares que orientam o trabalho na rede municipal. Já a professora 13 inclui, além de conhecimentos da educação, o aspecto relacional. Ela destaca a importância da relação com as crianças e a adequação da linguagem a ser utilizada em sala de aula.

Cabe ressaltar a formação das professoras pesquisadas, a fim de constatar o perfil do grupo em estudo. Deve-se esclarecer que das trinta e duas professoras treze são concursadas como professoras e outras dezenove atuam como educadoras na escola. É importante citar que, para realizar o concurso para educadora é necessária formação em nível médio, enquanto, para o cargo de professor, há necessidade de formação superior.

Porém, apesar da exigência de nível médio para educadoras, nota-se que apenas uma educadora possui apenas o nível médio; dez têm formação superior e outras cinco possuem inclusive curso de pós-graduação, denotando uma busca pelo conhecimento, independente da função exercida. Kramer (2005) em uma pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil no Rio de Janeiro, também comenta que encontrou diversas docentes que buscavam novos conhecimentos a partir de

um envolvimento pessoal com a profissão. Já das professoras pesquisadas, dez possuem pós-graduação enquanto três têm formação superior.

O segundo aspecto relativo a este subitem, citado por sete professoras foi a importância de buscarem aprofundar o conhecimento delas a respeito do desenvolvimento infantil, como exemplificado nas falas:

Conhecer o desenvolvimento da criança é fundamental, saber que estágio ela está, o que a gente pode exigir dela naquela faixa etária e o que não pode. (Professora 14)

Desenvolvimento infantil, as fases. Não adianta você ter bastante didática, bastante conteúdo e não ter conhecimento do desenvolvimento infantil. (Professora 4)

Saber o nível desenvolvimento da faixa etária que eles estão. (Professora 11)

É importante saber sobre a criança, sobre o desenvolvimento em todos os aspectos: físico, motor, psicológico, sobre o que é pertinente da idade que você está trabalhando porque você acaba se obrigando a aprender e eu acho que isso faz parte de um bom profissional. (Professora 6)

De fato, o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil é um dos pré-requisitos para o trabalho com a Educação Infantil. Saber as etapas de desenvolvimento orienta a elaboração do planejamento, a condução das atividades e o processo de aprendizagem das crianças (Bassedas; Huguet & Solé 1999). É importante também que a professora tenha consciência de que, muitas vezes, é “precisamente a aprendizagem, em algumas situações determinadas, que permitirá o desenvolvimento” da criança. (Bassedas; Huguet & Solé 1999, p.47)

Complementando a importância do conhecimento das características da infância Kramer afirma ser a educação da criança na Educação Infantil “o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto requer um profissional que reconheça as características da infância”. (2002, p.129)

Ainda em relação aos conhecimentos necessários à docência, quatro professoras apontam a importância do domínio por parte dela dos conteúdos propostos, como se observa no seguinte relato:

Se for pensar na questão da história, da literatura infantil que eu trabalho bastante, quando eu começo a trabalhar um autor, primeiro eu falo sobre ele, os livros que ele escreveu, leio a história antes e tento prever se aquela história vai interessar. (Professora 16)

Essa relevância dada ao domínio dos conhecimentos propostos denota uma visão da Educação Infantil e das crianças como sujeitos que merecem conhecimentos científicos, preparados e adequados à sua faixa etária. Notou-se que uma professora foi capaz de aliar três domínios de conhecimento diferentes como prioridade para a professora que atua nessa etapa. Ela disse:

Tem que conhecer a parte física, biológica da criança, a parte afetiva, emocional, tudo... as etapas e, você tem que conhecer a parte pedagógica, mesmo a parte de conteúdos e estratégias, não adianta você só conhecer a criança e não saber o que vai trabalhar, ficar no “achismo”, você precisa se aprofundar no conhecimento científico mesmo, não é porque são pequenos que você vai contar abobrinhas para eles. Até trago curiosidades. Na minha prática faço muito encadeamento das coisas novas e daquilo que a gente já trabalhou, [...]são elos de uma corrente que você tem que ligar uma coisa na outra que a corrente fica mais forte. (Professora 10)

A referida professora comenta acerca do desenvolvimento infantil, do conhecimento pedagógico e o domínio dos conhecimentos que serão propostos para a criança. É a relação entre esses diferentes aspectos que podem auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Cunha destaca que “o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de ensinar e tem bom relacionamento com o grupo” (1989, p.72), corroborando com os aspectos citados pela professora 10.

É interessante perceber que, ao observar as salas de aula, uma docente demonstra a integração dos conhecimentos pedagógicos com o domínio dos conhecimentos propostos:

A professora iniciou o trabalho com os estados físicos da água. Levou a turma até a cozinha para que vissem de onde sai a água tratada, encheu os copinhos e colocou no freezer. Tirou uma forma com gelo, fez com que as crianças passassem a mão no gelo.
- Será que o gelo vira água? Será que a água fica molinha?- pergunta a professora.
Voltaram para a sala e observaram o gelo derretendo.
- O gelo vira água! – dizem as crianças.
Todas as crianças mostram-se empolgadas.
(Observação realizada na sala da professora 1)

Na situação descrita percebe-se que a professora busca adequar o conhecimento científico sobre os estados físicos da água para a linguagem e realidade da criança, demonstrando tanto o domínio do conhecimento trabalhado quanto a habilidade de adequar o conteúdo à faixa etária das crianças. A esse respeito Brophy (1987) *apud* Gauthier (2006) afirma que professores eficientes procuram escolher níveis de desafio e de dificuldade apropriados à capacidade das crianças, fato este realizado pela professora 1. Por fim, nove professoras não responderam à questão ou a resposta dada não estava relacionada com a pergunta.

A professora da sabedoria prática que seja capaz de perceber situações complexas, no sentido de sofrer diversas influências e influenciar o todo, percebe não ser somente um conhecimento mais relevante a destacar em relação aos conhecimentos necessários à prática pedagógica. O que há é a integração existente entre diferentes conhecimentos, tais como o desenvolvimento infantil, o conhecimento pedagógico e o domínio dos conhecimentos que serão propostos. Já a professora do conhecimento técnico refere-se, predominantemente, a um determinado conhecimento como necessário à prática docente, denotando ainda uma visão linear e segmentada, não complexa.

Outro fato interessante percebido foi que, apesar de sete professoras comentarem a importância de conhecer sobre o desenvolvimento infantil, na questão nove da entrevista (APÊNDICE A), quando questionadas sobre o que é esperado em termos de desenvolvimento na faixa etária que trabalham, doze professoras responderam algo que não estava relacionado com a pergunta feita e duas não responderam. Isso demonstra não ter conhecimento das características da criança nessa etapa.

Como afirma Aristóteles (1105a, p.32-5), um dos pressupostos para o desenvolvimento da sabedoria prática é o conhecimento. A partir da entrevista notou-se que doze professoras não conseguiram definir o que se espera da criança na faixa etária com a qual trabalha. Tal fato demonstra falta de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e dificulta o crescimento da sabedoria prática. Além disso, reflete a qualidade da formação realizada por essas professoras.

Apesar de verificar a falta de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil em diversas professoras, quatorze docentes citam o desenvolvimento motor como um aspecto esperado nas crianças da Educação Infantil. Os relatos a seguir apontam o que se afirma:

Eu acho que é bastante do desenvolvimento motor, que a criança tenha noção de lateralidade, espaço. (Professora 6)

A questão da coordenação motora tanto fina quanto ampla. (Professora 5)

Outras sete professoras destacam o desenvolvimento da oralidade, aspecto em que se nota uma transformação visível durante a Educação Infantil:

No maternal II o principal é a oralidade. (Professora 1)

Eu espero que todos eles tenham essa facilidade de comunicação, de colocar suas ideias. (Professora 10)

Já quatro professoras apontam como esperado nessa etapa o desenvolvimento da autonomia das crianças. O relato a seguir demonstra esse aspecto:

A autonomia, saber cuidar do que é seu. (Professora 3)

O desenvolvimento da socialização é indicado por três docentes. A informação a seguir confirma:

Tem que fazer com que a criança conviva bem em grupo com os colegas, aprenda a respeitar regras básicas de convivência... Então é mais essa questão da socialização. (Professora 2)

Logo, destaca-se que a professora da sabedoria prática apresenta domínio dos conhecimentos necessários para a ação docente.

Na questão oito da entrevista das professoras (APÊNDICE A) que abordava a prioridade da professora em relação à prática pedagógica, as prioridades destacadas são múltiplas e compostas por diferentes ações. Inicialmente cabe expor que treze professoras deram respostas que não estavam relacionadas com a pergunta ou não responderam, inclusive apontando tudo que fazem como prioridade, o que evidencia uma dificuldade e uma falta de clareza de seus objetivos em sala de aula, fato que pode ocorrer na professora do conhecimento técnico, pois muitas ainda não conseguem determinar por si só a prioridade na prática pedagógica. Suas ações e prioridades são determinadas externamente, já que ainda não possui internalizados os diversos conhecimentos.

Quatro professoras relatam o desenvolvimento da autonomia e da independência como uma das prioridades em sala de aula na Educação Infantil. De acordo com o RCN (2001), a autonomia é definida como uma “capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro”. Portanto, a autonomia tem como pré-requisito o desenvolvimento e a compreensão da criança sobre as regras, os valores vigentes e o espaço comum no qual convive. Os seguintes fragmentos traduzem a prioridade de algumas professoras acerca do desenvolvimento da autonomia:

Fazer com que ela crie independência, crie autonomia, crie confiança no ambiente escolar. (Professora 8)

A autonomia deles, isso desde o maternal. (Professora 32)

A respeito da autonomia, Bassedas; Huguet & Solé esclarecem que na Educação Infantil “a atuação da professora deve estimular a autonomia e a participação dos meninos e meninas na vida das pessoas adultas”. (1999, p.150) Nessa etapa escolar a criança vai adquirindo uma autonomia para realizar atividades básicas: comer, vestir-se, guardar seus pertences, lavar-se, entre outras inúmeras atividades que realiza cotidianamente. Isso possibilita a participação da criança em atividades. Note-se que, até então, essa mesma dependia exclusivamente da ajuda de um adulto para realizar.

Outras cinco professoras assinalam as atividades lúdicas como prioridade na sua prática docente:

Eu acho que o desenvolvimento procurando sempre trazer ludicidade. Eu gosto muito de trabalhar com projetos, fazendo isso de uma forma lúdica, descontraída, é prioridade porque daí você pode avançar bastante. (Professora 6)

Esta parte do lúdico, sentar e conversar com eles primeiro, estabelecer o porquê, o como praticar e depois de praticar, analisar de novo. (Professora 10)

A brincadeira é uma das linguagens faladas e compreendidas pela criança. Ela pode ser um meio de expressão e de compreensão do mundo que a cerca. Nas atividades lúdicas, há tanto uma aproximação do mundo dos adultos quanto uma

possibilidade de afastar-se por meio da fantasia e criatividade da realidade momentânea (Bassedas; Huguet & Solé,1999).

As demais professoras destacam diferentes prioridades em sala de aula tais como: **a)** três apontam o **desenvolvimento da oralidade**, possível de ser aprimorado na escola com propostas de situações nas quais as crianças possam praticar diferentes usos da língua (Bassedas; Huguet & Solé,1999); **b)** quatro professoras apontam **a contação de histórias e a literatura infantil**; **c)** outras duas citam **estabelecer hábitos de rotina** como importante no sentido de fazer a criança ter uma noção do que vai acontecer transmitindo uma sensação de segurança (Bassedas; Huguet & Solé,1999); e **d)** quatro docentes têm outras prioridades diversas.

Já a professora da sabedoria prática é capaz de determinar a prioridade em sua prática docente, visto que possui os conhecimentos internalizados e desenvolve a capacidade de utilizar um ou outro conhecimento, de acordo com a necessidade de cada situação. Ademais, ela apresenta a capacidade de reconhecer e dar as razões pelas quais age desta ou daquela maneira, pois suas ações são conscientes e intencionais e não são realizadas ao acaso.

A diversidade de prioridades na prática docente traz uma questão acerca das professoras pesquisadas. Elas traduzem as inúmeras atribuições dadas às professoras da Educação Infantil ou demonstram a falta de prioridade em sala de aula e a dificuldade de priorizar determinados aspectos de acordo com a necessidade do contexto vivido? Essas questões não podem ser respondidas com os dados levantados, mas é um aspecto interessante a ser pensado.

5.5 A ROTINA E A CAPACIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Durante as observações realizadas em sala de aula, a questão da rotina presente em todas as turmas foi um fator que chamou a atenção da pesquisadora. As turmas da escola pesquisada mantêm uma rotina fixa de trabalho e de atividades.

Diariamente a rotina se apresenta da seguinte forma: as crianças chegam ao início da manhã e as professoras as esperam na sala de aula. Assim que chegam, elas mesmas guardam seus pertences, mochilas e casacos, em cabides já determinados para cada uma. A criança entrega a agenda à professora. Em

seguida, normalmente brinca com materiais diversos nas mesas. Após a chegada das crianças, a professora faz a chamada utilizando músicas e crachás individuais. Logo a seguir, há uma atividade proposta pela professora, feita em sala ou em área aberta, seguindo o horário disponível para cada turma para utilizar o parque, quadra ou gramado. Ao terminarem a atividade, o lanche é trazido pelas merendeiras nas salas. As crianças vão até o banheiro lavar as mãos e lancham, utilizando as mesas e cadeiras. Após o lanche, normalmente sentam-se no tapete em círculo para ouvir uma história, enquanto as funcionárias da limpeza varrem a sala e limpam as mesas utilizadas pelas crianças. Em seguida, há outra atividade proposta; por fim, as crianças arrumam-se, pegam seus pertences para esperar os pais e irem embora.

Em relação à rotina, pode-se pensar nela sob duas óticas, a das crianças e das professoras. Sob a ótica das crianças, como afirma Bassedas; Huguet & Solé (1999, p. 100, 101):

é necessário oferecer aos meninos e às meninas pontos de referência estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola.

A partir de situações estáveis as crianças, que ainda não possuem a mesma noção de tempo e espaço que os adultos, sentem-se mais seguras, pois conseguem prever o que acontecerá. Esse aspecto da rotina é verificado em todas as turmas observadas. Entretanto, percebe-se que na turma da professora 10, há variações criativas. Ela mantém a rotina e a segurança da criança, porém insere novas maneiras de cumprir o que é proposto incluindo um elemento de novidade, incitando a curiosidade das crianças. O seguinte trecho de uma observação traz esse aspecto:

A professora conversa com as crianças sobre as diversas partes do corpo, perguntando para elas o que elas já sabem sobre o corpo e o que elas tem curiosidade de saber. Em seguida realiza a chamada. Ao chamar cada criança para pegar seu crachá e colocá-lo no mural, a professora mostra uma parte do corpo e pede para que a criança diga o nome e sua função. Isso acontece em um clima de alegria e cooperação entre as crianças. (Observação realizada na turma da professora 10)

Nessa situação descrita, a professora segue a rotina de sala; contudo, consegue aliar os conhecimentos trabalhados (corpo humano) a uma atividade

habitual (a chamada). As crianças mostravam-se ansiosas para participar e poder falar sobre o que tinham conversado anteriormente sobre o corpo humano.

Outras duas professoras aproveitam o momento do lanche, uma situação que ocorre diariamente, para introduzir novos conhecimentos aos alunos de maneira interativa e atraente:

- Vamos lanche. É bolo de formigueiro! Vamos abrir os guardanapos. Por que será que o nome é formigueiro? Tem formiga no bolo? – pergunta a professora para as crianças.
 - Não tem formiga no meu bolo. É chocolate! – responde uma criança.
 (Observação realizada na turma da professora 4)

Antes de distribuir o lanche, a professora fala às crianças da maçã que veio da árvore, do sucrilhos que é feito do milho e do leite que vem da vaca.
 (Observação realizada na turma da professora 2)

Nos dois relatos percebe-se que essas docentes introduzem novos conhecimentos, aproveitam uma situação de rotina escolar, características presentes nas professoras da sabedoria prática, visto que essas demonstram habilidade em flexibilizar a rotina e introduzem novos conhecimentos.

Além disso, outras professoras utilizam o momento do lanche uma possibilidade de a criança desenvolver a autonomia. A criança aprende a comer sozinha, a organizar o seu lugar após comer e a servir-se dos alimentos.

As crianças vão até a professora que está colocando achocolatado nos copos, pegam o pão e a bebida.
 - Venha a mesa do Leonardo - diz a professora.
 - Saquinho vazio na bandeja, come com a boca fechada – diz a professora.
 - Professora, posso pegar mais um pão? – pergunta uma criança.
 - Pode - diz a educadora – se você não for comer tudo divida com um amigo.
 Conforme vão terminando, as crianças levam o copo e o guardanapo para a bandeja, deixando o seu lugar organizado.
 (Observação realizada na turma da professora 21)

- Agora todo mundo vai limpar o que sujou para irmos à biblioteca – diz a professora.
 Conforme iam terminando de comer, as crianças levantavam e limpavam a mesa e o seu lugar.
 (Observação realizada na turma da professora 8)

Outra turma deixa de trabalhar a autonomia e independência das crianças no momento do lanche:

A professora organiza o lanche para distribuir entre os alunos (chá e *sfiha* com presunto e queijo). Enquanto as crianças lancham a professora e educadora conversam. Não há interação com as crianças. As crianças terminam o lanche. As professoras recolhem os plásticos e copos utilizados pelas crianças para colocar no lixo. (Observação realizada na turma das professoras 9 e 19)

A possibilidade de fazer do momento da refeição um momento humano, no sentido de ser uma possibilidade de encontro com os outros, de repartir o alimento, de manter boas maneiras ao comer, lembra a comensalidade apontada por Boff (2008) que a destaca como um aspecto específico dos seres humanos.

A comensalidade é tão central que está ligada à própria essência do ser humano enquanto *humano*. [...] A comensalidade que supõe a solidariedade e a cooperação de uns para com os outros, permitiu o primeiro salto da animalidade em direção da humanidade.

Nesse sentido, algumas professoras ensinam as crianças a agradecer o alimento antes de comer:

- Vamos fazer a oração – diz a professora para as crianças.
- Papai do céu, muito obrigado pelo delicioso lanchinho que vamos comer.- diz a professora e as crianças juntas.
(Observação realizada na turma da professora 8)

Todos sentaram, a educadora colocou um pingô de álcool na mão de cada criança e a professora explicou como limpar as mãos. Cantou “meu lanchinho”, distribuiu o guardanapo, o chá e as bolachas. A educadora ensinou a comer a bolacha, pedacinho por pedacinho.
(Observação realizada na turma das professoras 1 e 11)

- Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer... - professora e crianças cantam a música.
- Quem vai fazer a oração? - diz a professora
- M. pode fazer a oração – fala a professora.
- Papai do céu, obrigado por essa comida, e que todas as crianças tenham o que comer – fala M.
As crianças repetem cada frase que a M. fala.
(Observação realizada na turma das professoras 10 e 20)

Nota-se que a música, a oração ou um agradecimento realizado antes da refeição demonstra certa preocupação das professoras em transmitir valores, ensinar a agradecer o que recebem, além de propiciar um momento de interiorização. Assim, a professora da sabedoria prática percebe toda e qualquer situação como uma possibilidade de introduzir conhecimentos, passar valores. Isso

se torna uma oportunidade educativa, conseguindo viver o tempo oportuno (*kairós*). Já a professora do conhecimento técnico mostra-se subordinada à rotina e ainda não percebe a inter-relação entre os diferentes conhecimentos. Ela considera os momentos de lanche e higiene como partes menos relevantes no processo educativo e não oportunidades de introduzir conhecimentos, transmitir valores. Supõe que o momento adequado para trabalhar os conteúdos propostos é durante os momentos de aula, demonstrando uma visão linear e estanque da educação.

Ao pensar a rotina sob a ótica das professoras Giddens (1987) *apud* Tardif propõe o conceito de rotinização:

[...] que coloca em evidência o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. [...] as rotinas [...] envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas. (2002, p. 101)

A ideia implícita nesse conceito de rotinização é criar meios de gerir e ter determinado controle sobre as situações de interação com as crianças e diminuir o investimento cognitivo da professora durante os acontecimentos. Sob a mesma concepção de Tardif (2002), Gauthier (2006) destaca ser a rotinização ajuda a manter a ordem na sala de aula e libera tempo e energia para outras atividades. Assim, é importante que a professora tenha momentos de rotina, de maneira que possa direcionar seu investimento cognitivo para situações necessárias e específicas, uma vez que nenhuma pessoa é capaz de estar constantemente em estado de reflexão.

Resumindo, a rotina, além de oportunizar segurança às crianças, fornece à professora momentos em que ela pode diminuir seu investimento cognitivo e direcioná-lo para situações relevantes. Porém, procurar um equilíbrio entre a manutenção das rotinas com situações criativas que dão um “novo ar” ao habitual, parece importante e necessário, para que a rotina não se torne “engessada” e rígida e para que a professora possa desenvolver a sabedoria prática.

Outra característica apontada como necessária à professora da Educação Infantil é a **capacidade de flexibilização e adaptação do conhecimento** à realidade de sala de aula. Percebeu-se durante a observação nas diferentes turmas,

que algumas professoras têm desenvolvida essa habilidade enquanto outras ainda não percebem o clima e sinais presentes em sala de aula que indicam que a atividade proposta precisa ser modificada para manter a atenção das crianças e contribuir no processo de aprendizagem.

Destaca-se primeiramente uma situação na qual não há modificação da atividade diante de sinais indicativos da turma:

Professora conta a história.
- Deixa eu ver – fala uma criança para a professora.
- C., psiu! – fala a professora e continua lendo.
C. está incomodado com o seu cadarço desamarrado e levanta.
Professora chama a atenção de C. duas vezes e diz: “daqui a pouco eu amarro o seu tênis”.
Crianças algumas vezes começam a conversar com o colega do lado, a professora intervém.
A história é longa, com muitos elementos, mantém a atenção das crianças por pouco tempo.
Professora chama a atenção de uma criança. Outra criança encosta na parede e boceja.
Crianças interrompem a história e aproximam-se da professora.
Acaba a história. Professora diz para as crianças sentarem nos seus lugares na mesa. (Observação realizada na turma da professora 2)

A descrição apontada demonstra a dificuldade e a falta de percepção da professora para diversos sinais indicadores da falta de atenção à história por parte das crianças e também para a necessidade de modificar a atuação dela a fim de manter a atenção da turma. Durante a contação da história um aluno mostra-se incomodado com o tênis que estava desamarrado; outra criança pede para ver o livro; os ulteriores conversam enquanto a professora fala; alguns se movimentam continuamente e outras falam de assuntos que não estão relacionados ao tema contado pela professora.

Nesse pequeno trecho, percebem-se cinco sinais marcantes de que a história não estava mantendo a atenção das crianças. Talvez porque era uma história com muitos detalhes e um pouco longa para a faixa etária em questão (crianças de dois e três anos). Em nenhum momento a professora modificou sua proposta. Ela precisou chamar a atenção de várias crianças e olhar séria para outras; no entanto, não obteve resultado. A professora do conhecimento técnico demonstra em sua prática rigidez em relação à proposta planejada e a mantém inalterada, independente de elementos imprevisíveis que ocorrem diante da interação com as crianças em sala de aula.

De forma contrária, outra professora demonstra sensibilidade e habilidade para modificar o que estava determinado em virtude de uma situação imprevista, conforme este relato:

As crianças se organizaram andando para ir até a biblioteca. O aluno A. chora quando tem situações diferentes e pede pela professora. Nesse momento era o horário dela fazer seu lanche, porém não foi para cuidar do A.. Depois que ele ficou calmo ela foi fazer seu lanche e a criança ficou mais tranquila.
(Observação realizada na turma da professora 17)

Aparentemente é uma situação simples, mas a habilidade da professora fez com que uma situação de desconforto e insegurança presente em uma criança fosse solucionada com facilidade. Ela adia por alguns minutos a sua ida à sala de lanche para que pudesse atender e acalmar a criança que chorava de maneira contínua.

Relacionado à capacidade de ser flexível Cruickshank (1990) *apud* Gauthier afirma que

os professores que se mostram estimulantes, encorajadores, calorosos, tolerantes, educados e delicados, confiantes, **flexíveis**¹⁶ e democratas parecem produzir muito mais efeitos favoráveis ao desempenho e ao bem-estar dos alunos. (2006, p.254)

Portanto, a capacidade de adaptar planejamentos e situações de acordo com as necessidades que se impõem em cada contexto é uma habilidade que interfere de maneira significativa no andamento das atividades, além de contribuir na criação de um clima propício à aprendizagem. Essa é uma característica que a professora da sabedoria prática desenvolve a partir de sua prática docente.

5.6 A MEDIAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O CONHECIMENTO

Ao serem questionadas, na entrevista (APÊNDICE A) sobre o que a criança necessita para aprender e se desenvolver (questão sete), dezenove professoras destacaram a presença de profissionais que estimulassem o desenvolvimento das

¹⁶ Grifo nosso.

crianças na escola como essencial. Em seguida, sete professoras comentaram a importância de uma estrutura familiar que acompanhasse e direcionasse os infantes. Outras quatro professoras destacaram a relevância das atividades lúdicas, aspecto presente na prática educativa de uma professora que estimula o desenvolvimento da criança; portanto, há relacionamento com o aspecto mais citado pelas professoras. Já duas professoras destacaram a relevância da segurança para a criança aprender e se desenvolver. Outras respostas foram dadas por três docentes e quatro professoras não responderam.

Os seguintes relatos traduzem os dados citados:

Ela precisa de incentivo, oferecer coisas pra ela poder fazer essa exploração, essa descoberta. (Professora 7)

Ela precisa de estímulos e atenção. De alguém que esteja sempre investindo nela [criança]. (Professora 20)

Um bom acompanhamento do professor pra desenvolver as questões de coordenação motora, lateralidade, noções de espaço, os primeiros números. Enfim, o encaminhamento da Educação Infantil. (Professora 19)

O estímulo, por a mão na massa, experimentar, tentativas, porque a gente só consegue acertar, errando. Principalmente na Educação Infantil, tentativas, proporcionar para a criança ter essa oportunidade. (Professora 4)

A respeito de profissionais que estimulam o desenvolvimento das crianças, Bassedas; Huguet & Solé (1999) entendem que o princípio da atividade construtiva da criança está nas interações mantidas pela criança com adultos significativos para ela, como os pais e professoras. Portanto, essas docentes possuem um papel constitutivo no desenvolvimento infantil.

Partindo da proposta de Vygotsky (1998), o professor atua como mediador no desenvolvimento e na aprendizagem. Ele é mediador porque é o profissional que irá propor situações e vivências que partam da zona de desenvolvimento real (o que a pessoa já sabe e domina com autonomia) para a zona de desenvolvimento potencial (o que a pessoa ainda precisa de auxílio para resolver e compreender, mas possui capacidade para tal). Cria com o aprendizado a zona intermediária chamada de “zona de desenvolvimento proximal” (funções que ainda não amadureceram, estão em processo de maturação). Portanto, a professora na Educação Infantil tem a

responsabilidade de atuar na zona de desenvolvimento potencial, criando propostas e situações que possibilitem o desenvolvimento da criança.

Cabe destacar que, ao citar o papel relevante da docente na aprendizagem da criança nos dois últimos relatos, as professoras incluem um aspecto marcante na Educação Infantil, a brincadeira. Há quatro professoras que citam as atividades lúdicas como necessárias nessa etapa:

São as atividades lúdicas direcionadas. Tem que ser através da brincadeira, do lúdico, da contação de história, é dessa forma que ela vai aprender. (Professora 8)

Brincar bastante. Eu acho que a criança aprende muito brincando. Não é por um trabalho pesado que a criança vai aprender. Na brincadeira eles também estão aprendendo. (Professora 29)

As citações feitas destacam a brincadeira, um traço marcante da linguagem e cultura infantil. A esse respeito, Sarmento afirma:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (2002, p. 15)

Portanto, a brincadeira faz parte da maneira como a criança interage com o mundo e no mundo. O RCN (2001) define três modalidades de brincadeiras: o faz-de-conta; o brincar com materiais de construção e o brincar com regras. Na escola, é a professora que ajuda a estruturar e organizar situações para que as brincadeiras aconteçam de forma diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis, objetos e colegas com quem irão brincar além dos jogos de construção e regras. Bassedas; Huguet & Solé (1999) complementam, afirmando que é por meio das brincadeiras que a criança explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam; aprendem a planejar e perceber os meios necessários para que consiga alcançar seu objetivo; aprendem a coordenar as suas ações com a de outras crianças; desenvolvem a fantasia e a imaginação.

Já sete professoras destacam a importância de uma estrutura familiar para o desenvolvimento das crianças:

É importante também o papel da família na construção que essas crianças estão agora. O alicerce, a estrutura que a família pode dar a essa criança. (Professora 19)

A princípio eu acho importante a família estar presente. Depois disso são várias coisas. (Professora 2)

Na Educação Infantil, o trabalho compartilhado entre casa e escola é marcante e essencial. Partindo da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) *apud* Formosinho e Kishimoto (2002), é importante a qualidade dos distintos microssistemas, tanto a escola, quanto o ambiente familiar, ambos fontes primárias de conhecimento e socialização da criança. Entretanto, também é relevante a relação entre esses dois microssistemas, criando um mesossistema. Apesar de contextos diferenciados, a criança é a mesma, o que lhe possibilita interagir e conviver com realidades distintas, assumindo papéis específicos. A diversidade de contextos, de pessoas e de relações estabelecidas nos diferentes microssistemas é uma das riquezas e potencialidades que a criança vive.

Foi a partir das observações realizadas em sala de aula, que se podem constatar situações nas quais algumas professoras mediavam o conhecimento com as crianças, enquanto outras ainda não apresentam tal habilidade desenvolvida. O fragmento a seguir apresentará uma situação na qual há mediação das professoras:

A professora introduz a atividade a ser realizada. Mostra camisas, calças e saias em papel colorido e em vários tamanhos.

- Como a gente chama isso aqui? – diz a professora.
- Calça, saia, camisa... – respondem algumas crianças.
- E o que é isso? – pergunta a professora.
- Roupas – responde uma criança.
- É tudo igual? – diz a professora.
- Não, é calça, é saia... – respondem as crianças.
- E o que é diferente? – questiona a professora.
- Tem camisa grande e camisa pequena – responde uma criança.
- A M. observou que tem camisas de tamanhos diferentes. Isso só acontece com a camisa?
- Não, com a calça também – diz uma criança.
- E as cores? – diz a professora.
- São diferentes – fala uma criança.
- Agora cada um vai escolher e pegar uma roupa. Um de cada vez.

(Observação realizada na turma das professoras 6 e 16)

Nesse trecho relatado, é interessante observar como a professora inicia a atividade. Ela procura saber os conhecimentos prévios das crianças, por meio de perguntas a respeito da denominação de cada vestimenta exposta. A partir da

exposição, a professora orienta o pensamento dos discentes com perguntas norteadoras. Gauthier (2006) destaca a importância de o professor realizar perguntas claras, de maneira que haja interação com as crianças e comenta que professores eficientes ajustam o nível de dificuldade das perguntas de maneira que os alunos obtenham um grau de êxito elevado, como é observado nesse pequeno relato da observação. Na situação analisada, a professora introduz alguns conhecimentos (nome de peças do vestuário, cores, tamanhos) para, a seguir, propor uma atividade prática na qual as crianças terão oportunidade de vivenciar os conhecimentos propostos em uma situação preparada.

Em outra turma, uma professora propõe uma tarefa e articula diferentes conhecimentos trabalhados durante o dia:

- Agora vamos fazer a atividade da maçã, para isso precisamos pen...sar, e como nós pensamos? – pergunta a professora.
 - Com o cérebro – respondem algumas crianças.
 - O cérebro é que mandou parar a perna, me concentrar... – explica a professora para as crianças para que se acalmem.
 A professora faz as explicações em um tom de voz baixo e com tranquilidade.

As crianças participam atentas. A professora percebe que T. estava apático e sonolento e chama o aluno de maneira a incentivá-lo a participar e se envolver com a atividade.

- T., está com sono? Venha aqui jogar o dado – fala a professora com tranquilidade.
 T. joga o dado e cai o número 3.
 (Observação realizada na turma das professoras 10 e 20)

Para compreender melhor o contexto no qual essa atividade aconteceu, é importante comentar que, no início da manhã, a professora trabalhou com as crianças sobre diferentes partes do corpo e suas funções. Antes de iniciar a atividade com as maçãs, a professora retoma o assunto trabalhado anteriormente (corpo humano), permitindo a verificação da compreensão dos alunos e ajustando a velocidade do ensino (GAUTHIER, 2006). Em seguida, ela consegue aliar o conhecimento trabalhado, o corpo humano, com um recurso para conseguir a atenção das crianças que se mostravam um pouco inquietas com a fala: “O cérebro é que mandou parar a perna, me concentrar...”. Aqui a professora utiliza um conhecimento trabalhado em sala e passa a mensagem implícita de que cada um é responsável por suas atitudes, pois o cérebro comanda as ações. Essa mensagem propicia desenvolver a responsabilidade que cada criança tem por seus atos.

Posteriormente, a professora explica a atividade e percebe que um aluno mostrava-se sonolento. Imediatamente, chama-o para participar, envolve-o na proposta feita, denotando a habilidade de observar cada criança no grupo e perceber as necessidades de cada um.

Gauthier (2006) destaca que os professores com grandes habilidades de gestão da classe tomam certas medidas preventivas de forma a minimizar comportamentos inadequados: propor atividades e conhecimentos de maneira a manter a atenção dos alunos, usam técnicas de exposição do conteúdo e de questionamento de maneira a manter o grupo atento e empenhado e a vigilância, características presentes na professora referida.

Porém, nem todas as observações demonstram professoras com habilidade de mediar o conhecimento. O segmento a seguir traduz uma situação na qual não há mediação. As crianças estavam em um gramado para fazer uma atividade de circuito na qual passavam por diferentes obstáculos.

A professora mostra, fazendo o circuito, o percurso que as crianças devem percorrer e o que devem fazer em cada etapa: nos pneus pisar alternando os pés; na corda, pisar pé ante pé; no túnel, passar engatinhando e no pneu pendurado na árvore, sentar e se balançar.

- Eu não consigo – diz uma criança.
- Mas tem que fazer assim! – diz a professora de maneira incisiva e firme.
- Deixa o A. que é mais esperto – fala a professora para a criança que estava com dificuldade de fazer o circuito – Agora venha A. Façam uma fila senão vocês vão se perder...
- Não é assim.... é assim ó – diz a professora mostrando para a criança como deve pisar nos pneus.
- Isso, assim mesmo! – diz para a criança que na segunda vez consegue pisar com os pés alternados nos pneus.
- Menos ansiedade J., vai devagar – diz a professora para um menino que começava o circuito rapidamente.

(Observação realizada na turma da professora 9)

O fragmento transcrito traduz uma forma de propor e conduzir a atividade. Inicialmente a professora mostra, realizando o percurso, como as crianças devem passar pelos obstáculos. Porém, assim que as crianças iniciam a atividade e uma criança não realiza o que foi proposto da mesma maneira que foi solicitado, a professora intervém de maneira incisiva afirmando que essa criança deveria fazer “assim”.

Tal atitude demonstra a falta de percepção do erro, por parte da professora, como parte da aprendizagem e possibilidade de construir novos caminhos para aprender. A menina mostra-se desorientada, pois não havia compreendido como

deveria pisar nos pneus e a professora não forneceu nenhum recurso a mais que permitisse a compreensão pela menina do que havia sido proposto. Em seguida, a docente pede que um menino faça o circuito antes, afirmando que ele é mais esperto. Tal comentário transmite a mensagem de que as demais crianças não são espertas, ou pelo menos não tão espertas quanto o menino A. Por fim, a professora utiliza vocabulário inadequado para a faixa etária em questão, quando pede a um aluno que fique menos ansioso. Portanto, nessa situação, não se percebe mediação do conhecimento e nem uma atitude adequada perante o grupo de crianças.

5.7 RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR

A Educação Infantil, etapa que atende a criança até os cinco anos, tem como pressuposto educar propiciando situações de cuidado, lúdicas e aprendizagens orientadas de maneira integrada e que contribuam para o desenvolvimento das habilidades interpessoais e o acesso ao conhecimento da realidade social e cultural. (BRASIL, 2001) Dessa maneira, o cuidado está integrado à educação. Porém, ao observar as salas de aula, percebem-se duas situações distintas. A primeira denota a integração de educação e cuidado e a segunda apresenta situações nas quais cuidar e educar tornam-se dissociados. Esses aspectos foram observados no momento da higiene do lanche das crianças. Outro aspecto relevante a ser destacado é que em cada sala há uma professora e uma educadora atuando juntas.

Os relatos a seguir mostram situações de higiene e lanche nos quais há uma divisão de papéis em sala. A educadora é responsável pelos cuidados assistenciais, e a professora responsável pelo âmbito pedagógico, características percebidas na professora do conhecimento técnico, na qual ainda vigora uma visão dicotômica da realidade segundo a qual educar e cuidar são atitudes dissociadas:

- Agora vão sentar lá [nas mesas] eu vou ver se vai lanche ou se vai comer bolo – diz a professora.
 - O que a gente faz antes? – pergunta a professora para a educadora.
 - Eu acho que o lanche, que é salgado. - diz a educadora.
 - Eles foram ao banheiro? – pergunta a educadora.
 - Não - diz a professora.
 - Eu vou levar eles - diz a educadora.
 As crianças levantam e saem da sala com a educadora. A professora fica em sala.

Ao voltarem do banheiro a educadora distribui o lanche: *sfiha* e achocolatado. A professora não interfere no momento do lanche, não ajuda a distribuir e não interage com as crianças.
(Observação realizada na turma das professoras 7 e 18)

Professora fala do lanche, da maçã que veio da árvore, do sucrilhos que é feito do milho.
O lanche a professora deixa por conta da educadora, ajuda em alguns momentos apenas.
As crianças vão levantando e levando seus copos até a bandeja.
M. sentou com a professora quando ela começou a contar as maçãs.
M. aceitou uma maçã.
- O que vamos fazer com este restinho [cascas, sementes] de maçã aqui?
- pergunta a professora para uma criança.
- Levar para a horta para virar adubo – responde a criança.
(Observação realizada na turma das professoras 2 e 12)

No primeiro relato, destaca-se a distinção marcante existente entre as atribuições da educadora e da professora em sala de aula. A primeira deve atender as necessidades de higiene e alimentação enquanto a segunda prioriza os aspectos pedagógicos. Em nenhum momento a professora interage com as crianças durante o lanche e também não ocorre auxílio dela no momento de lavarem as mãos antes de comer. Isso é encargo da educadora que decide a ordem em que comeriam o lanche e o bolo de aniversário de uma criança.

Já o segundo relato, apesar de o lanche também ser uma atribuição da educadora nessa turma, a professora participa em alguns momentos, principalmente quando orienta e traz novos conhecimentos ao contar da origem dos alimentos e do destino das cascas e sementes da maçã.

Em contraposição aos primeiros relatos, as descrições abaixo demonstram uma integração entre cuidar e educar:

- Vamos fazer o seguinte: cada um senta no seu lugarzinho. Vamos lanchar. É bolo de formigueiro! Vamos abrir os guardanapos. Por que será que o nome é formigueiro? Tem formiga no bolo? – fala a professora para as crianças.
Distribuíram os guardanapos e bolos. Cantam a música do lanche. A professora enche os copos com o suco. A educadora faz a oração. A professora retira os plásticos que envolvem o bolo. As crianças comem calmas.
(Observação realizada na turma das professoras 4 e 14)

As crianças estão sentadas nas cadeiras das mesas, organizadas para lanchar. A professora orienta o início do lanche.
- Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer... (professora e crianças cantam a música)

- Quem vai fazer a oração? - diz a professora - M. faça a oração – fala a professora.
 - Papai do céu, obrigado por essa comida, e que todas as crianças tenham o que comer.
 Professora e educadora distribuem o lanche.
 - Quem terminou, limpa a mesinha, organiza seu lugar - diz a professora.
 (Observação realizada na turma das professoras 10 e 20)

Nas duas situações descritas há integração nos aspectos cuidar e educar, bem como a integração no trabalho da educadora e professora, ambas partícipes do processo educativo, independente do momento ou da atividade realizada. Essa associação do cuidar e do educar denota uma visão integral do ser humano. Alguém que cuida ao mesmo tempo em que educa e vice-versa. Há uma percepção das situações como realidades complexas nas quais diversos fatores influenciam e são influenciados a partir de um movimento dialético. Nessa circunstância há a presença da sabedoria prática, pois a professora percebe toda e qualquer situação como uma possibilidade de viver o *kairós*, o tempo oportuno para educar, cuidar, ensinar.

Partindo da premissa de Heidegger, *apud* Boff (1999) de que o cuidado está *a priori* de toda situação e atitude do ser humano, Boff propõe o modo-se-ser-cuidado, que confere ao trabalho e às relações uma nuance diferente: uma relação entre alteridades, na qual um sujeito relaciona-se com um outro sujeito e não com um objeto. Aqui o ser humano

coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio sobre, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão (p.95).

No modo-de-ser-cuidado se permite viver a experiência fundamental do valor, não só do valor utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas que permite aflorar a dimensão de respeito, de reciprocidade e de alteridade, aspectos presentes na professora da sabedoria prática. Sob essa concepção o cuidado é uma dimensão que existe *a priori* do ser humano e, portanto, orienta a forma de ser-no-mundo.

Portanto, independente de ser professora ou educadora, a docente tem, no exercício de sua função, o compromisso de ver a criança como um ser pleno, uma alteridade, independente do momento ou da atividade que realiza. Isto é, ao relacionar-se com outras crianças, ao realizar uma atividade, ao praticar a comensalidade, ao cuidar da higiene de seu corpo como templo do sagrado, as

crianças são antes de tudo humanas e, portanto devem ser educadas em todos os sentidos. Nessas situações está presente a sabedoria prática.

5.8 A INTERAÇÃO PROFESSORA/CRIANÇA

Boff (1999), ao propor o modo-de-ser-cuidado, pressupõe não somente a intervenção, mas principalmente, a inter-ação, isto é, a reciprocidade e a comunhão entre as pessoas. É sob essa perspectiva que esse trabalho aponta a interação professora/criança. A maneira que a professora age e interage em sala de aula, interfere de forma significativa na relação entre as crianças, na criação de um clima propício à aprendizagem e na construção do conhecimento que se dá por meio da interação com o mundo e com as pessoas que a cercam.

Como declara Tardif:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar em classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. (2009, p.235)

Isso significa que a docência acontece nas interações com as crianças, portanto educar, ensinar é um trabalho interativo. Para constatar como se dá a interação entre professora e criança em sala de aula, foram selecionados dois aspectos: a forma predominante de interação com a criança utilizando a questão 3 da ficha auxiliar de observação (APÊNDICE C) e a atuação da professora diante de conflitos entre as crianças, utilizando o protocolo de observação da sala de aula (APÊNDICE B).

Em relação à forma de interação com a criança em sala de aula, nota-se o predomínio da maneira carinhosa, presente em oito professoras, seguida pelo contato físico e fala firme e incisiva. Isso foi constatado em três docentes e uma apresenta o predomínio de uma interação ríspida. Não se constatou o predomínio de uma interação irônica nem pelo olhar, apesar de se perceber em alguns momentos esse tipo de interação. O relato de algumas falas da professora 7, serve para reflexão:

- A tua mãe não olha a agenda! Está cheio de papel que tem que tirar, tem bilhete para responder – diz a professora para uma criança.
A criança não responde, somente ouve e olha para a professora.

- Quem passou perfume hoje? - diz a professora.
- Eu - afirma uma criança.
- Não pode passar perfume, a professora tem alergia.

- O P. que é grandão tem que sentar direito - fala a professora com ironia e fala firme.

- Vai sentar W. Você tá sic achando que por que tem visita você vai fazer o que você quer? Pode sentar - diz a professora para um aluno que havia levantado da cadeira.

- Você parece um CD enroscado, repete quinze vezes a mesma coisa – diz a professora para um aluno que repetiu duas vezes uma palavra.
(Observação realizada na turma da professora 7)

A partir do exposto fica marcante a maneira ríspida que a professora se dirige às crianças. Ela utiliza, predominantemente, o modo imperativo, emite ordens. Vale-se de metáforas como a criança parecer um CD enroscado e expõe a criança a situações constrangedoras, como destacar o tamanho diferenciado de um aluno e questionar uma criança de forma incisiva por ter levantado enquanto os demais comiam. Tais características retratam uma visão segmentada da educação. É como se os saberes pedagógicos, o ensinar, estivessem completamente dissociados dos saberes relacionais. Logo a professora do conhecimento técnico, em maior ou menor escala, ainda não integra os diferentes saberes e não os percebe inter-relacionados numa visão de complexidade.

Em todas as situações descritas a professora dirigiu-se à criança usando o tom de voz alto, de forma incisiva ou irônica e perante todo o grupo. Gauthier (2006) assevera que as interferências bem-sucedidas com os alunos, normalmente são feitas particularmente, sem a exposição e o conhecimento do grupo, exatamente o oposto do que a professora 7 demonstra em sala de aula.

Outro relato demonstra outra forma de interação da professora com as crianças:

A professora explica para os alunos que eles irão fazer uma atividade fora da sala com a outra professora e em seguida farão a atividade das maçãs. As crianças vão embaixo de uma árvore ouvir uma história que a educadora conta. Ao voltarem para a sala a professora pergunta:

- E aí, as crianças já descansaram um pouco? – pergunta a professora sorrindo.

- Não, foi só uma historinha... – diz uma criança.

- Ah, mas uma historinha embaixo da árvore... puxa, é bom para descansar né? – complementa a professora.

Ao supervisionar as crianças realizando uma atividade com números:

- Sabe o que estou vendo? Que você torceu o pescoço do 7 para trás. Vamos arrumar? – fala a professora abaixando-se na altura da criança e olhando nos olhos dela.

A criança escreveu o 7 espelhado.

A professora vê o trabalho de uma criança que apresentava certa dificuldade em realizar.

- Faça como ontem que você ligou o motorzinho e fez sua atividade, muito bem. Hoje está ficando muito bom também.

A professora introduz uma nova atividade.

- Novo jogo. Vocês querem brincar de tapete maluco? Regra do jogo: primeiro vai ter a música. A D.é a DJ. O que é isso? Ela vai cuidar da música, depois quando a música parar tem que colocar as partes do corpo no tapete que estiver mais perto – fala a professora em tom de animação e entusiasmo.

- E se não colocar? - pergunta uma criança parecendo testar a professora.

- Se não colocar sai para ver quem fica por último – responde a professora num tom de voz tranquilo.

- Vocês vão dançar em volta dos tapetes e quando a música parar, para em um tapete e faz a posição que está pedindo.

(Observação realizada na turma da professora 10)

Os segmentos expressos demonstram uma maneira singular de interagir com as crianças. Cada uma é concebida como uma alteridade, é respeitada na sua individualidade o que contribui para um clima em sala de aula positivo e leve. Buber (1974) propõe uma relação EU-TU, na qual o Eu não é uma realidade em si, mas é relacional. Portanto, presume-se a presença e a relação com o outro. Esse outro, quando percebido como Tu, encontra-se verdadeiramente com o Eu. “O EU se realiza na relação com o Tu; é tornando EU que digo TU. Toda vida atual é encontro” (p.13). No relato descrito, nota-se uma verdadeira relação EU-TU, pautada no encontro, na interação e na percepção do outro como um TU. Somente a professora que desenvolveu a sabedoria prática é capaz de interagir com as crianças dessa forma, numa relação entre alteridades, na qual o outro é respeitado na sua singularidade.

Na primeira situação a docente ouve com receptividade o comentário de uma criança dizendo que apenas ouviram uma historinha e valoriza a situação,

destacando a sensação agradável de ouvir uma história à sombra de uma árvore. Em seguida, ao perceber que um menino havia feito o número sete espelhado, criou imediatamente um recurso para chamar a atenção do aluno de forma positiva e construtiva. Para isso usou de bom humor e criatividade, dizendo que o pescoço do sete estava torcido. Além disso, para falar com a criança abaixou-se, ficando na altura da criança e olhou-a nos olhos, passando uma mensagem de igualdade e respeito. Cabe salientar que as crianças demonstram respeito, receptividade e atenção diante dessa professora. Nussbaum, *apud* Gauthier aponta que

os professores que se aproximam dos alunos ao falar, que utilizam o contato físico de forma socialmente apropriada, que são mais expressivos oralmente, que sorriem mais, que demonstram uma maior abertura por meio de suas atitudes corporais, que utilizam frequentemente o contato visual e que organizam a sala de aula em função das interações exercem uma influência favorável sobre os alunos. (2006, p.256)

São essas características percebidas nessa professora que auxiliam a criação de um clima em sala de aula agradável e propício à aprendizagem.

O terceiro fragmento denota a maneira especial e cuidadosa com que a professora dirige-se à criança que apresentava dificuldade em realizar a atividade. Em conversa informal, ela relata que esta é uma criança com dificuldade para aprender e que seu rendimento é oscilante. Ora consegue realizar a atividade, ora, não. Como confirma Tardif (2009), embora os professores trabalhem com um grupo de alunos, devem levar em conta as diferenças individuais, já que são os indivíduos que aprendem e não o grupo.

No último fragmento, a professora explica as regras de um jogo que será proposto ao grupo. Quando questionada por uma criança sobre o que aconteceria se ela não cumprisse o combinado, a professora acolhe a pergunta e lembra que a menina apenas sairá do jogo até que a última criança termine a brincadeira. A criança mostra-se satisfeita e acolhida participando com tranquilidade da brincadeira. Cabe ressaltar que durante o jogo, no qual as crianças caminhavam, dançavam e havia bastante movimentação em sala, a professora participou com entusiasmo da atividade, em parceria com as crianças, supervisionando-as e mantendo um clima de descontração e alegria, ao mesmo tempo em que observava e comentava a respeito das diversas partes do corpo trabalhadas na brincadeira.

Nussbaum, *apud* Gauthier (2006) destaca haver vários sinais indicadores do entusiasmo da professora: fala rápida, variações de entonação, gestos expressivos, movimentos teatrais com o corpo, expressões variadas e com emoção, aceitação imediata e entusiasta das ideias e sentimentos dos alunos e demonstração de um grau elevado de energia.

Em relação à maneira que a professora atua diante de conflitos entre os alunos, nas observações realizadas em sala de aula, destacam-se duas situações distintas:

As crianças se amontoam para guardar os brinquedos em uma caixa.
 - Vamos parar de empurrar. Não está bom assim – diz a educadora
 .- Eh, eh, eh, chega!!! – grita a professora – Você ia morder ela?
 A professora grita com um aluno que estava empurrando uma menina.
 Segura no braço da criança de maneira firme e incisiva.
 (Observação realizada na turma das professoras 9 e 19)

- Vamos sentar só um pouquinho. O Pedro machucou dois amigos.- Vou contar para a minha mãe – diz uma das crianças.
 – Conte mesmo. Conte tudo para a sua mãe – diz a educadora para criança com tranquilidade.
 (Observação realizada na turma das professoras 4 e 14)

No primeiro relato, nota-se a irritação da professora com uma criança que se aproximava de uma colega para mordê-la. A docente altera de maneira significativa seu tom de voz e sua expressão corporal e facial. Aparentava raiva e braveza. Além disso, mantém um contato físico com a criança de maneira inapropriada e agressiva, denotando uma interação pautada no autoritarismo e poder e percebe a criança como um objeto e não outro sujeito, outra alteridade.

Já na segunda turma, a professora e a educadora reagem com tranquilidade diante do conflito entre três crianças; porém, sem fazer com que as crianças participem da reflexão em relação à conduta a ser adotada para solucionar o desentendimento. Cabe destacar que em três turmas não aconteceu nenhuma situação de conflito entre as crianças durante as observações.

Outro aspecto importante é que uma situação de conflito ocorre em sala de aula, muitas vezes de maneira imprevisível, exigindo certa intervenção imediata e rápida da professora. Então, desenvolver a sabedoria prática presume avaliar, deliberar e decidir rapidamente, escolhendo a opção acertada para aquela situação, sob aquelas circunstâncias. A professora da sabedoria prática é capaz de escolher a opção adequada para aquele determinado momento porque o saber, os

conhecimentos estão encarnados e não é mais necessário guiar-se somente por regras ou teorias, uma vez que elas já estão incorporadas na docente, que é capaz de encontrar soluções criativas.

5.9 A INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM OUTROS MICROSSISTEMAS

A interação na escola não se dá somente entre professoras e crianças, mas também na relação da professora com outros microssistemas, tais como outras professoras da escola e a comunidade escolar.

Existem diferentes situações em que se pode observar a interação das professoras na escola. Nesta investigação, será analisada a maneira de elaboração do planejamento relatada na questão 13 da entrevista das professoras (APÊNDICE A). Também serão estudadas algumas situações em sala entre professora e educadora, utilizando-se o protocolo de observação da sala de aula (APÊNDICE B) e a relação das professoras com a comunidade educativa, com a utilização da questão 20 da entrevista das professoras (APÊNDICE A).

Em relação à elaboração do planejamento, percebem-se níveis diferentes de interação, conforme o relato de algumas professoras:

É feito pela dupla. Eu tenho o meu caderno e ela tem o dela, mas a gente trabalha na mesma coisa, porque às vezes a gente trabalha a turma. Ela faz um pouco e eu faço outro. (Professora 17)

A gente procura fazer um trabalho em grupo, com o profissional do mesmo nível, para trocar ideias, então fica um trabalho mais unido, não é cada um por si. A gente procura estar sempre integrando e trabalhando de forma conjunta. (Professora 2)

Eu costumo planejar com a educadora que trabalha comigo na sala. Este ano estou bem contente porque ela está bem interessada e participando bastante junto. A parte pedagógica da escola sempre toma conhecimento e quando tem alguma coisa traz para contribuir. A S. [pedagoga] é uma que sempre se anima bastante com o planejamento e traz contribuições. (Professora 6)

Para a organização do planejamento é destinado um dia da semana, denominado permanência. Nele, as professoras e educadoras do mesmo nível se reúnem junto com a pedagoga da escola. A segunda e a terceira exposição destacam o trabalho conjunto realizado tanto com as professoras do mesmo nível

quanto com a educadora que trabalha na mesma sala de aula da professora. Essa é uma forma de trabalho presente na professora da sabedoria prática. Esta percebe que o trabalho conjunto é capaz de agregar diferentes pontos de vista, ampliar o olhar sobre a realidade e promover a comunhão e a interação entre as pessoas. Sarmiento (2002) corrobora, afirmando que o trabalho docente quando realizado como um trabalho colaborativo de grupo pode ser concebido como uma política de vida, isto é, um projeto de uma utopia realizável.

Ainda ressalta-se a importância do papel da pedagoga orientando e trazendo sugestões para enriquecer o planejamento. Tardif (2009) aponta que uma das formas mais comuns de colaboração entre os professores é no momento da elaboração do planejamento com docentes do mesmo nível de ensino, o que embasa as citações das professoras.

O primeiro relato denota que o planejamento é feito junto com a professora, porém cada uma tem seu caderno e cada uma é responsável por executar uma parte do planejamento, revelando um trabalho dicotomizado no qual cada uma tem suas atribuições e o planejamento é firmado por uma orientação da instituição. Analisando a observação de sala de aula da professora 17, percebe-se que a divisão de tarefas ocorre na prática, além de apresentar falta de comunicação entre professora e educadora em sala de aula:

- Agora vocês vão desenhar a bruxa Salomé – diz a professora. - Se eles fizerem desenho agora, vão ficar cansados para fazer o Diário. Não era para ter dado esta folha para as crianças desenharem... Paciência! - a educadora fala baixo para a pesquisadora, referindo-se à professora, demonstrando insatisfação com a atitude da professora em pedir que as crianças desenharem a bruxa. (Observação realizada na turma das professoras 8 e 17)
--

A falta de comunicação entre pares, que trabalham no mesmo ambiente de trabalho, pode criar estados de desconforto e confusão diante das crianças. Nesse relato a educadora havia planejado a atividade de uma maneira e a professora de outra; porém, nenhuma partilhou suas ideias, o que originou uma situação na qual as crianças realizaram duas atividades seguidas que exigiam o desenho. Na segunda atividade mostraram-se cansadas, algumas desistindo antes de finalizarem o que havia sido proposto. Tardif (2009) traz uma forma de colaboração que consiste na divisão de tarefas. Nesse tipo de colaboração, apesar de a professora atuar junto com outra pessoa cada uma é responsável por uma parte das atribuições. O ensino,

aqui, continua individual apesar da companhia de outra docente. Novamente, a visão segmentada e dicotomizada da realidade se faz presente na ação educativa, retratando uma característica presente na professora do conhecimento técnico.

Já a relação da professora com a comunidade educativa foi analisada considerando o conhecimento e participação que as docentes têm com a APPF – Associação de Pais, Professores e Funcionários. Quatorze professoras fornecem diversas informações a respeito da composição e funcionamento da APPF, como retratam os recortes das falas a seguir:

Tem as reuniões extraordinárias, as convocações... Nada é decidido sem passar pelo conselho, pela equipe da APPF. Quando chega a verba é feita a prestação de contas. A equipe da escola participa bastante, os pais também. Quando é feita a assembléia eu incentivo bastante os pais do maternal porque eles podem ficar três anos. Aqui tudo é decidido em reuniões. O presidente e vice-presidente da APPF são da comunidade, uma mãe ou um pai. A primeira tesoureira é um funcionário da escola, a segunda tesoureira é uma mãe ou pai. Tem a parte do conselho que tem o 1° e 2° secretário, o 1° é um funcionário e o 2° é da comunidade e tem o conselho deliberativo e o conselho fiscal, cada um tem dois representantes da comunidade e um funcionário. (Professora 1)

A APPF tem o representante dos pais, tem o representante da comunidade, dos professores e dos educadores. São feitas as reuniões, então cada segmento traz o que deve ser discutido e daí é feita essa reunião, até mesmo para compra de materiais é bem discutida nessa APPF, quais são as prioridades, como se caminha e como que vemos ela funcionar. (Professora 5)

As professoras demonstram uma visão e uma compreensão, não somente da sala de aula (microssistema) como também de outros níveis (mesossistema e exossistema), aspecto presente na professora da sabedoria prática. Esta já possui a habilidade de ampliar o olhar, considerando e compreendendo não somente o funcionamento da sala como também a relação com outras realidades: a família, os pares educativos, o contexto administrativo da escola, entre outros. Esse olhar é característico em uma visão de complexidade na qual diversos fatores influenciam o todo e são influenciados por ele. Outras quatro professoras quando questionadas se a escola possuía Associação de Pais e Mestres e como funcionava, demonstram ter algumas informações de maneira superficial:

Tem. A APPF. (Professora 9)

Sim, tem. Aqui funciona. Até hoje mesmo vai ter a reunião do conselho. (Professora 30)

Já nove docentes afirmam que não têm informações a esse respeito, o que demonstra uma atenção maior somente para aspectos circunscritos à sala de aula (microssistema). Afinal, a professora do conhecimento técnico ainda está desenvolvendo habilidades referentes à condução das atividades em sala, ao ambiente criado com a turma que propicie a aprendizagem. Da mesma maneira, ocorre com a professora novíça e prático iniciante, de acordo com a classificação de Vander Ven *apud* Formosinho e Kishimoto (2002):

Não sei como isso está funcionando aqui. (Professora 23)

Tem. Mais ainda não sei como funciona. (Professora 22)

Não responderam a essa questão cinco professoras. Portanto, a interação da professora não se resume à interação com as crianças em sala de aula. Inclui ainda também a interação com os pares educativos, a comunidade escolar e as outras áreas da escola. A relação com os diferentes microssistemas amplia o olhar e a compreensão da realidade, permitindo uma visão da escola como um sistema complexo, no qual diversos fatores influenciam e são influenciados por ela.

5.10 ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E À FANTASIA

Analisando a questão 5 da entrevista das professoras (APÊNDICE A), três professoras destacam a criatividade como característica essencial para trabalhar na Educação Infantil, como se percebe nos relatos a seguir:

Sou brincalhona, bagunceira, gosto de criar, de inventar. (Professora 27)

Eu sou muito criativa, eu acho que isso para a Educação Infantil contribui bastante para a minha prática. (Professora 6)

Eu acho que tenho muita criatividade, outras estratégias para conquistar as crianças que precisam. (Professora 10)

Porém, no relato do protocolo de observação de sala de aula (APÊNDICE B), detecta-se que das três professoras, duas efetivamente demonstraram ações

criativas, o que denota coerência entre o discurso e a prática. As descrições a seguir esclarecem esse aspecto:

- Nós vamos fazer uma atividade. Cada um vai colocar o número de maçãs que cair no dado- diz a professora para as crianças.
 - Mas a árvore está muito alta – fala uma criança.
 - É mesmo, mas depois vocês vão fazer na mesa ok? Vou fazer uma mágica. Sim salabim vou fazer uma mágica e a maçã vai grudar – diz a professora com entusiasmo e entonação para as crianças.
 - Quem descobre como fiz essa mágica? – pergunta a professora.- Gabriel vem cá. Ele é o ajudante do mágico. Você prefere maçã verde ou madura?
 - Madura – responde o Gabriel.
 - O mágico diga: sim salabim deixa essa maçã grudada pra mim – Édina explica para o Gabriel.
 - Olha o segredo mágico! Coloco esse ferrinho no burquinho. (Professora 10)
 A professora propõe uma atividade em sala para trabalhar o nome de diferentes vestimentas, as cores e tamanhos (grande e pequeno). Para isso, utiliza uma atividade prática na qual as crianças têm diferentes roupas, com diferentes tamanhos e cores. Cada uma escolhe uma peça de roupa e, conforme as orientações da professora reúnem-se em grupo segundo as cores, roupas ou tamanhos. Há envolvimento e alegria por parte das crianças. Quando uma criança errava a professora orientava, por meio de perguntas, a criança à reflexão. (Observação realizada na turma da professora 6)

Nas duas situações apontadas as professoras propuseram atividades criativas, nas quais se percebeu envolvimento e engajamento das crianças, além de uma participação ativa. A professora 10, além da criatividade lançou mão de outro recurso, a imaginação e a fantasia. Ao criar uma situação na qual as crianças não sabiam como as maçãs ficavam penduradas na parede, a docente assume o papel de um mágico, utilizando vocabulário e atitudes condizentes, criando um clima de magia, suspense e interesse na atividade proposta. Como afirma Rios, “a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade”. (2002, p. 98) Assim, a ação docente envolve técnica e sensibilidade. A sabedoria prática combina técnica e sensibilidade, criatividade e imaginação, orientada por princípios éticos, em prol do bem comum.

A criatividade atrelada à fantasia promove um clima em sala de aula, capaz de despertar a curiosidade e o envolvimento das crianças. Durante a observação na sala da professora 10, chamou a atenção o envolvimento e a alegria presentes nas crianças e na professora, tornando a educação um processo “leve” e constituído por trabalho e aprendizagem associados com ludicidade e prazer em aprender.

O trecho a seguir, mostra, de maneira clara, a liberdade dada pela professora, para que as crianças criem e expressem seus sentimentos e pensamentos de forma genuína:

- Professora, posso pintar a grama de cor-de-rosa? – pergunta uma criança.
 - No mundo do faz-de-conta tudo pode – responde a professora.
 (Professora 10)

Na prática docente da escola pesquisada, observou-se o uso da fantasia e/ou criatividade em quatro das doze turmas. Porém, em duas das quatro turmas, percebe-se a fantasia sendo utilizada para obter controle da turma e uma coerção simbólica, uma vez que criava situações de apreensão e certo medo nas crianças. Os dois exemplos a seguir demonstram esse aspecto:

- Hum, eu vi uma bruxa aqui na escola. Ela caiu aqui. O nome dela é Peruqueira. Como está morando aqui ela pediu para eu fazer um monte de chapéu... e tem que fazer tudo certo senão ela vai jogar tudo no caldeirão da bruxa e fazer uma bela sopa. Vocês vão me ajudar a deixar o chapéu bonito? – diz a professora para as crianças. - Mas se ela não gostar do chapéu? – pergunta uma criança demonstrando certo medo.
 - Eu sou bem forte e não vou deixar ela pegar você – diz a professora para a criança. Para ver se estamos fazendo tudo certinho hoje, ela deixou aqui na escola uma pessoa para cuidar da gente... – afirma a professora referindo-se à pesquisadora que estava na sala realizando a observação.
 (Observação realizada na turma da professora 17)

Após irem à horta a professora diz:
 - Vamos comer o morango antes que o grande urso chegue. Ele está aí? – pergunta para a educadora.
 A educadora abre e fecha a porta duas vezes.
 - Ele está chegando... – diz a educadora que sai e bate na porta do lado de fora da sala.
 - É o grande urso? Vamos comer logo. Divide os morangos e dá um pedacinho para cada um – diz a professora para as crianças.
 (Observação realizada na turma das professoras 3 e 13)

Nos dois relatos percebe-se que a fantasia e a imaginação são utilizadas para criar um clima de suspense e de medo. Cria-se tensão nas crianças. Logo, o modo como a professora utiliza a fantasia e a imaginação reflete nas consequências observadas nas crianças em sala de aula. Nessas situações não se percebe o uso da fantasia orientada segundo princípios éticos.

Tardif (2009) afirma que saber como o professor utiliza sua autoridade, sua persuasão e seu poder coercitivo é uma questão ética, pois pode agir em prol de um

bem comum, o grupo de crianças, ou a favor de si próprio, como pode ser observado no relato das salas das professoras 17, 3 e 13, quando elas utilizam da fantasia para conter o grupo.

5.11 O AMBIENTE DA SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao observar as diferentes salas de aula na escola pesquisada, utilizando a observação do ambiente educativo (APÊNDICE D), nota-se que em todas as salas, isto é, em doze salas delas, há adequação do mobiliário para a faixa etária.

Em quatro das doze turmas os alunos têm acesso aos materiais disponíveis para o trabalho de forma parcial. Apesar de o local ser acessível, nessas turmas, é somente a professora que pega e guarda os materiais a serem utilizados, deixando nessa situação, de desenvolver a autonomia das crianças.

O mobiliário da sala de aula favorece diversas possibilidades de arranjo, de acordo com o trabalho proposto; porém, percebe-se que em duas turmas há maior dificuldade de criar diferentes ambientes devido ao tamanho da sala. São pequenas e dificultam as mudanças de lugar dos móveis e novos arranjos. Em uma sala, das professoras 8 e 17, há brinquedos quebrados, sem condições de uso. Nas demais turmas (onze), a mobília, os brinquedos e os materiais de uso pedagógico estão em boas condições, permitindo sua utilização.

Já em relação à organização da sala de aula, em nove turmas ocorre a organização de espaços diversificados para atender diferentes estilos de aprendizagem, como: trabalho individual, em grupo, cantos de atividades diversificadas, leitura e contação de história, entre outros. Em outras três turmas, essa organização ocorre de forma parcial devido à proporção entre o tamanho da sala e a quantidade de materiais e pessoas que convivem nesse ambiente.

Nove turmas apresentam espaços funcionais e bem organizados. Outras três turmas apresentam esse aspecto de forma parcial, pois os espaços têm possibilidade de serem funcionais; mas a falta de organização e de preocupação em deixar o ambiente organizado e limpo, deixa de propiciar o desenvolvimento da sensibilidade pelo belo.

A professora do conhecimento técnico, muitas vezes, não desenvolveu a percepção de que os aspectos relacionais, a organização do ambiente, o domínio

dos conteúdos, entre outros aspectos, são nuances da prática pedagógica que estão interligados. Por isso, um sofre e propicia influência sobre o outro. Portanto, percebe-se a ausência de um espaço organizado e preparado para propiciar a aprendizagem.

As imagens a seguir demonstram o ambiente de sala de aula em uma das turmas com espaços potencialmente funcionais, porém sem organização:



Figura 1 – ambiente de sala de aula da turma 5 de Maternal III.



Figura 2 – ambiente de sala de aula da turma 5 de Maternal III.

Cabe destacar que nessa sala de aula, há caixas de papelão, papéis, objetos distintos, diversos pacotes plásticos visíveis e amontoados, sem uma função específica, deixando o ambiente desorganizado. Não há uma preocupação com a estética, organização e por desenvolver o gosto pelo belo nas crianças. Outras imagens traduzem um ambiente limpo, organizado que promove o desenvolvimento da sensibilidade, da satisfação pelo belo:



Figura 3 – ambiente de sala de aula da turma 2 de Maternal III.



Figura 4 – ambiente de sala de aula da turma 2 de maternal III.



Figura 5 – exposição dos trabalhos das crianças da turma 2 do Maternal III.

As figuras 3, 4 e 5 traduzem um ambiente organizado, funcional, no qual os objetos e a mobília são organizados de maneira a contribuir para a educação das crianças. Inclusive os trabalhos das crianças recebem acabamentos que as valorizam. Ambientes como esse retratam a presença da sabedoria prática, já que a professora percebe o espaço educativo como um aspecto relevante da prática pedagógica e o utiliza como um meio adequado para propiciar situações de aprendizagem com as crianças.

Na análise de Tardif (2009), nas salas de aula percebe-se uma verdadeira apropriação estética dos lugares por meio dos desenhos expostos, da disposição dos móveis e objetos, entre outros aspectos. “É uma ordem que reflete a personalidade do professor” (p.270). Por meio das imagens apontadas, nota-se de maneira clara a diferença nos dois ambientes, interferindo na maneira da criança sentir.

Assim, em relação ao ambiente educativo, percebe-se que no CMEI pesquisado há adequação da mobília à faixa etária das crianças. Em três turmas o tamanho da sala interfere na criação de diferentes ambientes, apesar de se verificar, por meio do protocolo de observação (APÊNDICE B), que, mesmo tendo uma sala pequena, duas professoras conseguem diversificar os espaços em sala. Por seu turno, a organização e a funcionalidade da sala de aula mostraram de forma marcante a maneira de cada professora ser e agir na sua prática pedagógica, diferenciando a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de identificar na prática docente da professora de Educação Infantil as características predominantes e o que diferencia a professora do conhecimento técnico da professora da sabedoria prática se revelou uma atribuição preciosa e desafiadora. A preciosidade ocorreu em função do aprofundamento nas ideias de inúmeros educadores, filósofos e pensadores que influenciaram e ainda influenciam o pensamento ocidental, especificamente a prática pedagógica.

O desafio consistiu nas atividades de leitura, de análise, de escolha de autores, de categorização dos dados coletados, da relação entre os dados e a teoria. Tais processos ocorreram num movimento dialético de idas e vindas, de começos e recomeços, na medida em que a elaboração escrita acontecia num movimento de abertura e incompletude que se manifesta até o presente momento.

Esse trabalho não teve a pretensão de oferecer um perfil respectivo à professora do conhecimento técnico e à professora da sabedoria prática, nem classificá-las entre essas duas opções, o que seria contrário a uma visão sistêmica inserida na complexidade. O que se pretendeu foi apontar dados que se destacaram nessa pesquisa e que podem ser indicativos que auxiliem o desenvolvimento da sabedoria prática. Lembre-se que o caminho a ser percorrido é singular a cada professora.

As características aqui apresentadas, não devem e nem podem ser generalizadas. Afinal, as práticas analisadas e reveladas nesse estudo são práticas contextualizadas e inseridas em uma realidade específica; portanto, com características peculiares.

Na realidade de trinta e duas professoras pesquisadas em uma escola da rede pública de Educação Infantil de Curitiba, constatou-se que a maioria (vinte e oito professoras) apresenta características predominantes no conhecimento técnico. Apenas algumas (quatro professoras) estão predominantemente na sabedoria prática. Essa é a realidade atual, porém, não é uma situação estanque e definitiva. Muito pelo contrário, ela pode ser modificada a todo o momento, uma vez que a vida é um processo dinâmico, com idas e vindas, avanços e recuos.

A investigação buscou analisar criticamente as características predominantes na prática das docentes de Educação Infantil que diferenciam a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática. O primeiro aspecto a se destacar é que as características encontradas não são distintas. Ao analisar os dados levantados, chamou a atenção o fato que, o que diferencia uma docente da outra é substancialmente a forma, a maneira que cada professora percebe e vivencia cada aspecto observado.

Referente às professoras do conhecimento técnico, observou-se uma busca pelo conhecimento, uma vez que apenas uma docente pesquisada possuía formação em nível médio. As demais apresentam formação superior ou são pós-graduadas. Porém, encontram-se no processo de internalização dos conhecimentos e ainda não percebem a inter-relação entre eles. Elas nem sempre demonstram uma abertura para aprender e vivenciar novas situações. Já a professora da sabedoria prática, também apresenta uma busca para ampliar seus conhecimentos, mas também apresenta o domínio de diversos conteúdos, articulando-os com habilidade.

Essa docente mostra-se em uma **atitude de abertura e aprendizagem constante**, o que denota uma visão do ser humano como um projeto infinito, capaz de sempre mais aprender e contribuir. Como afirma Boff, “mais importante que saber é nunca perder a capacidade de sempre mais aprender” (1999, p.22). Não se pode deixar de lembrar o que a professora 10, docente há trinta e nove anos, expressou quando questionada como se definiria como professora: “eu ainda sou alguém que está procurando melhorar e aprender”. (sic.)

Outro aspecto a se destacar, é a maneira pela qual a professora vive a rotina na Educação Infantil. Tanto a professora do conhecimento técnico quanto a professora da sabedoria prática vivenciam uma rotina em sala de aula; porém, a primeira demonstra um predomínio do ***khronos*** ao ***kairós***. Há preocupação com o tempo cronológico, das atividades, do ritmo escolar ao tempo oportuno, o tempo das vivências que oportunizam a qualidade do tempo, a oportunidade de viver o que a vida impõe na sua plenitude. O predomínio do *khronos* ao *kairós* traz como consequência, na prática pedagógica, certa rigidez, impedindo que a professora modifique a atividade, seu planejamento diante de situações imprevisíveis que ocorrem a interação com as crianças. O fato de a professora da sabedoria prática conciliar o ***khronos*** e o ***kairós***, oportuniza a vivência na plenitude de situações que

se impõem, traz uma flexibilidade e uma habilidade para modificar suas propostas, atividades e atitudes diante das circunstâncias.

A **coerência** entre o discurso e a atitude mostrou-se, ao longo da pesquisa, um aspecto marcante que apontava a diferença entre a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática. Tanto uma quanto a outra destaca na entrevista características e conhecimentos necessários à docência na Educação Infantil; contudo, uma verdadeira coerência entre atitude e discurso mostrou-se presente nas professoras com características predominantes na sabedoria prática. A professora do conhecimento técnico, por diversas vezes, manifestava oralmente a consciência de aspectos necessários à prática docente; por outro lado, não eram percebidos e observados na prática pedagógica.

A relação e **interação** com as crianças, pares educativos e outros microssistemas ocorrem tanto no conhecimento técnico quanto na sabedoria prática. Porém, o que difere é a forma pela qual a relação e a interação se dão. A professora do conhecimento técnico alterna momentos em que percebe o outro como um sujeito, com características peculiares que exigem uma atitude de respeito e abertura, com momentos em que percebe o outro como um objeto a ser manipulado e submetido aos desejos e intenções alheias, denotando um predomínio da relação EU-ISSO (BUBER, 1974). Já na professora da sabedoria prática predomina a percepção do outro como uma **alteridade** (BUBER, 1974), possibilitando viver a experiência fundamental do valor intrínseco às coisas que permite aflorar a dimensão de respeito, de reciprocidade e de alteridade. Portanto, o predomínio é da relação EU-TU (BUBER, 1974). Na relação com a criança, o contato visual frequente personaliza a interação.

Por fim, percebeu-se que a atenção ao **cuidado** e à **educação** está presente tanto no conhecimento técnico quanto na sabedoria prática. Entretanto, a primeira ainda apresenta em sua prática docente a realidade de educar e cuidar como aspectos dissociados, percebidos principalmente pelo predomínio de aspectos pedagógicos às situações de higiene e alimentação, tidas como momentos de menor relevância. Percebeu-se na prática pedagógica das professoras com predomínio da sabedoria prática uma integração entre o cuidar e educar. Elas mostraram-se encharcadas de um modo-de-ser-cuidado (BOFF, 1999), perceberam a criança, os pares, enfim, o outro na sua plenitude. Nela o cuidado está presente em todas as situações, demonstrando uma concepção sistêmica e uma visão integral do ser

humano, na qual as dimensões afetivas, a sensibilidade, o cuidado, são tão importantes quanto à racionalidade e à técnica, reconectando as diversas dimensões do humano e resgatando o sentido originário do cuidado, como uma dimensão ontológica do humano. Nesse sentido, Heidegger, *apud* Boff afirma que “do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano.” (1999, p.34) Portanto, a professora da sabedoria prática apresenta predominantemente uma característica própria do ser humano: um ser de cuidado consigo, com os outros e com as coisas, que propicia o desenvolvimento da solidariedade e da compaixão.

Em relação à educação, o cuidado coloca um desafio à lógica contemporânea, pois não se baseia em condutas universais. Afirmar Tiriba, “não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva a todos indistintamente. O cuidado não pode ser generalizado. Ele exige particularismo, porque as pessoas são singulares”. (2005, p.82) Assim, ao mesmo tempo em que se exige um olhar singular sobre cada ser, há como pano de fundo a visão de relação, de capacidade de ligação com outros seres de maneira a criar um ambiente e uma comunidade cooperativa e solidária. O cuidado está relacionado à necessidade do outro e isso pressupõe receptividade, abertura e sensibilidade para perceber o que o outro precisa. Isso exige ainda proximidade, tempo e entrega, além de responsabilidade e compromisso contínuos. Por isso, cuidar é uma ação que afeta e envolve tanto quem cuida como quem é cuidado, modificando a qualidade da relação que se estabelece.

Além das características predominantes que se mostraram presentes na prática pedagógica das professoras e permitiram distinguir a professora do conhecimento técnico e da sabedoria prática, importa apontar que entre uma e outra há um caminho a ser percorrido, num processo de constante construção. A sabedoria prática para permanecer na prática docente, necessita ser constantemente revista, alimentada.

Na mesma perspectiva, a Pedagogia como uma ciência prática, está sempre sendo refletida, analisada, resignificada. Portanto, hoje apontar algumas professoras com características predominantes no conhecimento técnico ou na sabedoria prática, não traduz uma situação estática, permanente. Muito pelo contrário, é por compreender o ser humano como um ser de abertura para o mundo, como um projeto infinito de Deus, um poder-vir-a-ser, alguém com possibilidade de renovar o

seu *ethos*, afirma-se que há, sim, possibilidade de mudança, de progressão, de evolução do conhecimento prático para a sabedoria prática.

A partir das informações obtidas pela pesquisadora, na realidade da escola pesquisada, destaca-se a formação continuada, realizada semanalmente com as professoras, que promove a troca, a aprendizagem colaborativa. Além disso, são professoras inseridas em um espaço fértil. Ao referir-se ao espaço, fala-se do espaço no seu sentido mais amplo: físico, de relação, de formação, de direção, isto é, um terreno propício ao desenvolvimento.

Além dessa realidade, a oportunidade de participar da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa e de seus encontros reflexivos realizados na escola pesquisada, permitiu à pesquisadora perceber nas professoras o movimento de conhecer a si e ao outro, as trocas de experiências, as vivências e as percepções, o que possibilitou o aprendizado do outro, para o outro e com o outro. Certamente, as dificuldades, os desafios, as conquistas, as alegrias que se fizeram presentes no caminho percorrido nessa pesquisa, permitiram à pesquisadora resgatar a percepção de que a aprendizagem ocorre em um movimento dialético de idas e vindas, avanços e recuos. Vivenciar essas experiências na plenitude, num tempo de *kairós*, promover uma atitude reflexiva sobre a atuação profissional da pesquisadora, trouxe a consciência de que as pessoas aprendem sempre, ao longo da vida.

As investigações científicas acerca da prática educativa são repletas de desafios e exigências. A ação docente é permeada por aspectos pessoais, institucionais e também de formação. É a complexidade desse tipo de investigação que instiga, mobiliza e desinstala as certezas, as verdades, promovendo novas pesquisas, novas perguntas, novos anseios que movimentam o mundo.

Essa pesquisa, por ter sido realizada com professoras de Educação Infantil e para professoras, pode contribuir para a elaboração de programas na formação inicial e continuada. Além disso, pode originar novas questões acerca de ações na formação docente que possibilitem o desenvolvimento da sabedoria prática, uma vez que a realidade atual exige, cada vez mais, a habilidade do trabalho cooperativo. Nele, as pessoas se relacionam como alteridades, a partir de experiências vividas na plenitude, isto é, em um tempo de *kairós*, que permitam deliberações repletas de ética, coerência na busca do meio-termo, em prol do bem comum, em nosso *ethos*: a Terra.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. L. I e II.
- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. Trad. Marcelo Coelho. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BASSEDAS, E, HUGUET, T, SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil. *In*: MARTINS, A. J. F.(org). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Comensalidade**: refazer a humanidade. 2008. Disponível em <http://www.leonardoboff.com/site/lboff.htm>.> Acesso em: 15 out. 2010.
- _____. **Carência da justa medida**. 2009. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com.br/>> Acesso em: 02 out.2010.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COOCKING, R. (org.) **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente e experiências escolares. Comitê de Pesquisas da Aprendizagem e da Prática Educacional. Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento. Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: SENAC, 2007.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- _____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção dos artigos 6º a 9º alterados pela Lei nº 9.131, de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez.1961. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>> Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. Lei n. 5.692, de 12 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, 07 de fev., 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1974.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: para que te quero? *In*: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed. 2001.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A.(Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1992.

CAVATON, M.F.F. Desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. 2002, Brasília. **Anais**. Brasília: UNESCO, 2003.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC, v.17, n. Especial.1999.

_____. A.B. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil**. 2010. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao>>

infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf.>
Acesso em: 20 out. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, V. Importância da Educação Infantil. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. 2002, Brasília. **Anais**. Brasília: UNESCO, 2003.

FLECHA, R., TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FORMOSINHO, J. O., KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Porto: Porto, 1999.

_____. C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o agir docente**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí, RS: EdUnijuí, 2006.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A., CHAVES, S. M. (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In*: MACHADO, M.L.de A. (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1> Acesso em: 25 set. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2010.asp?metodo=1&ano=2010&UF=PARAN%C1&MUNICIPIO=&Submit=Consultar> Acesso em: 29 set. 2010.

JENSEN, J.J. Educação Infantil na Comunidade Europeia. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL I. **Anais**. Brasília, 1994. p. 157-164.

KERKHOFF, M. "Kairos". *In*: RITTER, J.; GRÜNDER, K.; GABRIEL, G. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4. p. 667-669. Basel, Alemanha: Schwabe Verlag, 1971-2007.

KRAMER, S.et al.(Org.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

_____. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M.L.A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.), **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2005.

KUHLMANN, J.M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBANIO, J.B. **Em busca de lucidez**. São Paulo: Loyola, 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

MELLO, M.A.;BASSO, I.S. Formação continuada de professoras de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. REALI, A.M.M.R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NICOLAU, M.L.M. **Textos básicos de educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

NIETZSCHE, **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Além do bem e do mal**. (ABM) Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Genealogia da moral**. (GM) Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Gaia Ciência**. (GC) Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. A. Desafios éticos da globalização. São Paulo: Paulinas, 2001.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da *práxis* pedagógica do professor iniciante. 2007, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUENTES,R.V.,AQUINO,O.F.,NETO,A.Q. **Profissionalização dos professores:** conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *In:* Educar, n.34, p.169-184, 2009.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RONCHI, J ,CASTRO,J.M.P. Educação infantil: identidade em construção. *In:* **Educação Infantil:** construindo o presente / Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande, MS: EdUFMS, 2002.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2001.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** 2002. Disponível em:
<http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In:* SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *In:* **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 17, p.13-32, 2002.

_____. Infância, modernidade e mudança. *In:* **Percursos & Ideias**, nº 1, p.27-31, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMANN.L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. **Professorado.** Revista de currículo y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>> Acesso em: 22 mai. 2010.

SOUSA, A. M. C. de. **Educação infantil:** uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 1996.

SORJ, Bila, FONTES, Adriana e MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. *In:* **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, v. 37, n. 132, p. 573-594, set./dez. 2007.

SPINELLI, P.T. **A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2007.

STEGMAIER, Werner. O desvelamento por Nietzsche de uma Filosofia da Orientação. In: VIESENTEINER, Jorge L. **Princípios fundamentais da filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes. (no prelo)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2005.

TILLICH, P. **Teologia sistemática**. Tradução de Getúlio Bertelli e Geraldo Korndörfer. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TIRIBA, L. Educar e educar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VIESENTEINER, Jorge L. **Experimento e Vivência: a dimensão da vida como pathos**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, São Paulo.

_____. **A sabedoria prática em Aristóteles**. Professor Jorge Viesenteiner, Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Notas de aula.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisadora: _____ Data: __/__/__
 Início da entrevista: __: __h Término da entrevista: __: __h

Professora: _____	Turma: _____	Idade: _____
Escola: _____		
Graduação: _____	Ano: _____	
Pós-graduação: _____	Ano: _____	
Docente há quanto tempo? _____		
Tempo de atuação na escola: _____		

1. Qual o motivo da sua opção pelo magistério? Por quê?
 2. Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil? Por quê?
 3. Como os alunos a chamam? (Quando apelido perguntar por quê.)
 4. Dos cursos que você fez até hoje, qual contribui mais com a sua formação? Por quê?
 5. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
 6. Como você define o que é ser criança?
 7. O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
 8. Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, que prioridade que destacaria na sua prática docente?
 9. Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática?
 10. Que outros temas você gostaria de estudar para aprimorar a sua prática profissional?
 11. O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
 12. O que é esperado, em termos de desenvolvimento, na faixa etária com que você trabalha?
 13. O planejamento de suas aulas é realizado em conjunto com a equipe técnica da escola?
- () Sim () Não
14. Você tem liberdade para modificar o planejamento? Relate uma situação.

15. Qual o lugar que a produção dos alunos ocupa na sala de aula?
16. Você faz registros da sua aula?
() Sim () Não
- 16.1 Se positivo, que tipo de registro você costuma fazer da sua aula? Com que frequência?
17. Como você compõe a sua sala de aula?
18. Qual a participação que você tem nas decisões no âmbito escolar?
19. Como você se define como professora?
20. Como você encaminha a sua aula a partir do conhecimento dos estilos de aprendizagem dos seus alunos?
21. Quando você tomou conhecimento sobre seu estilo de aprender, quais características dele você identifica em sua prática da sala de aula?
22. A sua escola tem Associação de Pais e Mestres? Se sim, como funciona?
23. Você está satisfeita com o salário que recebe? Por quê?

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA**Observadora:****Horário da observação:****Professora:****Turma:****Escola:****Data:****Nº de alunos:****Recursos disponíveis na sala de aula:**☐ computador ☐ livros ☐ TV ☐ calendário ☐ DVD ☐ gráfico de responsabilidade ☐ livros didáticos☐ alfabeto móvel ☐ revistas ☐ jogos ☐ brinquedos ☐ mobiliário adequado à faixa etária☐ tatami/tapete pedagógico ☐ objetos para descanso do aluno☐ outros: _____

TEMÁTICA	DINÂMICA	HIPÓTESES

APÊNDICE C - FICHA AUXILIAR DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

(Professora como profissional do ensino)

Escola: _____

Observadora: _____

Horário da observação: _____ Data: _____

Professora: _____ Turma: _____ N° de alunos: _____

1) O contexto da observação:

2) Como o aluno a chama:

☐ nome

☐ apelido

☐ tia

☐ outros – qual _____

3) Maneira predominante de interação da professora com o aluno:

☐ carinhosa

☐ ríspida

☐ irônica

☐ pelo olhar

☐ contato físico

☐ outros – qual _____

4) Como a professora chama o aluno:

☐ usa o nome próprio

☐ apelido

☐ outros – qual _____

5) Tipo de linguagem predominante utilizada pela professora:

☐ coloquial

☐ culta

☐ infantilizada

6) Estilo predominante de ensinar:

☐ tradicional centrado na professora

☐ tradicional dialogado

☐ tecnicista

☐ *laissez-faire*

☐ interacionista

☐ cuidador

7) Estratégia predominante de abordagem da aprendizagem:

☐ diretiva (promove a dependência, dá a informação pronta, incentiva a submissão, tentativa de organização)

☐ não diretiva (abandono, permissividade, cada um faz como quer)

☐ operativa (faz pensar, provoca o conflito, provoca o “desequilíbrio ótimo” – Piaget)

APÊNDICE D - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

OBSERVADORA:
ESCOLA:

PROFESSORA:

TURMA:
DATA:

CrITÉRIOS	sim	não	Parcialmente
MOBILIÁRIO DA SALA DE AULA			
1. possibilita adequação para a faixa etária			
2. permite que os alunos tenham acesso aos materiais disponíveis para o trabalho			
3. favorece diversas possibilidades de arranjo de acordo com o trabalho proposto;			
4. a mobília, os brinquedos e materiais de uso pedagógico entre outros, estão em condições de uso			
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA			
1. apresenta espaços diversificados para atender os diferentes estilos de aprendizagem (trabalho individual, em grupo, cantos de atividades diversificadas, leitura e contação de história) entre outros.			
2. os espaços que compõem a sala de aula são funcionais e bem organizados			
3. possui recursos tecnológicos () computador () TV () vídeo () DVD () som () relógio () termômetro () outros			
PAINÉIS/PAREDES DA SALA DE AULA E DE OUTROS ESPAÇOS			
1. são organizados de forma a propiciar a interação, a aprendizagem, a comunicação			
2. as produções dos alunos revelam e valorizam as linguagens infantis			
3. apresentam murais interativos, comunicativos			
4. contemplam os conteúdos e as produções dos alunos favorecendo a aprendizagem			
5. contemplam os conteúdos e as produções dos alunos			
6. as produções expostas dos alunos recebem acabamentos que valorizam			
7. são renovados periodicamente			
8. há a exposição de: () calendário () numerais () chamada () alfabeto () rotina () outros: _____			

APÊNDICE E - MEMORIAL

Elaborar o seu memorial, contando sobre a sua escolha pessoal em ser professora de Educação Infantil.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIREÇÃO

Eu _____, RG nº _____, diretora da Escola _____, autorizo-o(a) a realização da pesquisa denominada: **“Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa”**, cujo o objetivo é identificar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil, sua percepção pessoal como educadora, na construção do conhecimento, para transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno.

Para tanto, a pesquisadora, no próprio espaço da escola e no período regular das aulas, observará os alunos em atividade nas diferentes áreas do conhecimento, bem como no convívio com colegas e professores no ambiente escolar.

Além da observação do aluno, será analisado o ambiente educativo e a prática pedagógica das professoras.

Estou ciente de que a privacidade dos participantes será respeitada, ou seja, o nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A responsável pela pesquisa é a professora Dra Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, na realização da pesquisa em minha escola, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pela escola

Assinatura da pesquisadora responsável

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROFESSORAS**

Eu _____
_____, RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada **“Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa”**, cujo objetivo é identificar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil, sua percepção pessoal como educadora, na construção do conhecimento, para transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A responsável pela pesquisa é a Prof^a. Dr^a. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364) no programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) Professor(a)/ Educador(a)

Assinatura da Pesquisadora Responsável