



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC**

NAYARA FERNANDES ALVES

**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Catalão (GO)
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCA) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCA), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCA é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: **NAYARA FERNANDES ALVES**

Nome completo do(a) orientador(a): Altina Abadia da Silva

3. Título do trabalho

Título: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **ALTINA ABADIA DA SILVA, Orientador(a)**, em 30/01/2025, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nayara Fernandes Alves, Usuário Externo**, em 30/01/2025, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0158925** e o código CRC **E82A42FC**.

NAYARA FERNANDES ALVES

**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.
Orientadora: Professora Doutora Altina Abadia da Silva.

**Catalão (GO)
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Alves, Nayara Fernandes
A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Nayara Fernandes
Alves. - 2025.
127, CXXVII f.

Orientadora: Profa. Dra. Altina Abadia Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Necessidades Formativas. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Educação Infantil. 4. Professoras de Educação Infantil. I. Silva, Altina
Abadia, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 334 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **NAYARA FERNANDES ALVES**.

Aos dezoito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 16:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCA), reuniram-se as componentes da banca examinadora, ao Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCA - Orientadora; Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva - PPGEDUC-IBIOTEC-UFCA - Membro Interno; Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva - PPGED - UFU - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Nayara Fernandes Alves**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCA Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCA, aos dezoito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **ALTINA ABADIA DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/06/2024, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA CASSIANO SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/06/2024, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA DUARTE ARAÚJO SILVA, Usuário Externo**, em 18/06/2024, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0079062** e o código CRC **2854BB76**.

Dedico esse estudo a todas as professoras de Educação Infantil e às crianças dessa etapa de ensino, que me inspiraram a construir esta pesquisa com muito esforço e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a oportunidade de ter realizado este trabalho, que culminou em um aprendizado significativo e na construção de valiosas amizades. A jornada percorrida foi marcada por desafios superados graças ao apoio e incentivo de diversas pessoas, às quais sou profundamente grata.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e aos meus guias espirituais por me permitirem realizar este sonho me dando equilíbrio e proteção. Agradeço também aos meus pais, Lúcia Helena Fernandes Alves e Donizete Alves, por sempre acreditarem em meu potencial e me incentivarem em todos os momentos. Sou grata aos meus irmãos, Samara Fernandes Alves e Rafael Fernandes Alves, e aos meus cunhados, Marcelo Junqueira e Mariane Ciríaco, pelo apoio. Meus sobrinhos Arthur Junqueira Alves e Bianca Junqueira Alves.

Agradeço também à minha família de Araçatuba - SP, em especial ao meu sogro Hélio Consolaro e à memória de minha sogra, Shizuko (Helena) Nagai Consolaro, aos meus sobrinhos, Yuri Consolaro Lourenço, Luisa Consolaro Kanezawa, Elis Consolaro Kanezawa e Kaio Kenji Consolaro Kanezawa.

Agradeço às professoras de Educação Infantil Karina Rodrigues Nogueira de Souza e Laura Maria da Silva, que me incentivaram a seguir a carreira acadêmica e contribuíram significativamente para a construção do pré-projeto inicial desse trabalho. Sou grata também à Profa. Dra. Patrícia de Sousa Oliveira, que sempre me motivou e acreditou em meu potencial.

Agradeço aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDUC. As professoras participantes do projeto de pesquisa intitulado "O desenvolvimento profissional de professores da educação infantil a partir de uma experiência colaborativa" no qual foi desenvolvido essa pesquisa. Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Altina Abadia da Silva, por sua orientação, apoio e amizade.

Por fim, agradeço aos meus filhos, Bento Alves Consolaro e Inácio Alves Consolaro, e ao meu marido Hélder Nagai Consolaro que ficaram com a parte

mais difícil desse processo, minha ausência física e psicológica durante a realização desta pesquisa foi desafiadora, mas com a ajuda de vocês, consegui superar todas as dificuldades.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço, em especial, a todos os meus amigos, que estiveram ao meu lado durante esta jornada.

“A escola não é um mero reflexo da sociedade, mas um espaço de luta e transformação social. A prática pedagógica, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade”.

Dermeval Saviani

RESUMO

Este estudo está inserido no campo da formação de professores/as, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão/UFCAT. A construção da prática pedagógica da professora de educação infantil se desenvolve de forma coletiva, em espaços de formação, e em ação particular de cada uma. E, ao mesmo tempo, se liga a práticas pensadas em uma perspectiva de (re)construção, nas quais, são compartilhados momentos de (re)elaborações e reflexões sobre os desafios e conquistas que enfrentamos no cotidiano do fazer docente. Partindo desse contexto, este estudo traz como problema de pesquisa a seguinte questão: As professoras de Educação Infantil, participantes de um projeto de formação continuada, conseguiram, por meio de suas necessidades formativas, reconstruir os processos formativos coletivamente, e, transformar suas práticas pedagógicas? A pesquisa teve como objetivo geral investigar as necessidades formativas das professoras de educação infantil da rede municipal de Catalão-GO, participantes do Projeto de Formação Continuada, identificando as transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: a - analisar a construção da identidade dessas professoras, tendo em vista suas práticas pedagógicas, e b - aprofundar a compreensão dessas práticas, por meio da base epistemológica do Materialismo Histórico-dialético - MHT e da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC. A pesquisa se desenvolveu num espaço formativo, um projeto de pesquisa e extensão realizado na Universidade Federal de Catalão – UFCAT, ofertado pelos professores pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE, que conceberam o projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento Profissional de Professores da educação infantil a partir de uma experiência colaborativa”. Partindo desse princípio, foi criado o projeto de extensão: Grupo colaborativo de professores da Educação Infantil da rede municipal de Catalão – GO, com a proposição de pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva crítico-colaborativa. Consideramos que o processo formativo desenvolvido no coletivo, ao posicionar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, contribuiu bastante para reflexão de sua prática docente. Pesquisa realizada a partir da base epistemológica do Materialismo Histórico-dialético, referendado pela Pedagogia Histórico Crítica. Para a construção metodológica, os instrumentos que elegemos foram: questionários, observação participante, anotações no diário de campo, entrevista com um grupo de professoras, além da consulta a um banco de dados secundário, desenvolvido pelos alunos(as) de iniciação científica, e pelas professoras pesquisadores. A identificação das necessidades formativas dos professores foi um dos dados edificados no desenvolvimento do Projeto Formação, que contribuiu para a construção do conhecimento de forma coletiva, e como forma transformadora das práticas pedagógicas dos professores participantes do projeto de formação.

Palavras chaves: Necessidades Formativas, Práticas Pedagógicas, Educação Infantil, Professoras de Educação Infantil.

ABSTRACT

This study is inserted in the field of teacher training, in the line of research: Educational Practices, Teacher Training and Inclusion, of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Catalão/UFCAT. The construction of the pedagogical practice of the early childhood education teacher develops collectively, in training spaces, and in the private action of each one. And, at the same time, it is linked to practices designed from a (re)construction perspective, in which moments of (re)elaboration and reflections on the challenges and achievements we face in our daily teaching work are shared. Based on this context, this study presents the following research problem: Early childhood education teachers, participants in a continuing education project, were able, through their training needs, to reconstruct the training processes collectively, and transform their pedagogical practices? The research had the general objective of investigating the training needs of early childhood education teachers in the municipal network of Catalão-GO, participants in the Continuing Training Project, identifying the transformations that occurred in their pedagogical practices. The specific objectives were: a - to analyze the construction of the identity of these teachers, taking into account their pedagogical practices, and b - to deepen the understanding of these practices, through the epistemological basis of Historical-Dialectical Materialism - MHT and Historical-Critical Pedagogy - PHC. The research was developed in a training space, a research and extension project carried out at the Federal University of Catalão – UFCAT, offered by research professors from the Childhood and Education Studies and Research Center – NEPIE, who conceived the research project entitled “Professional Development of Early Childhood Education Teachers based on a collaborative experience”. Based on this principle, the extension project was created: Collaborative group of Early Childhood Education teachers from the municipal network of Catalão – GO, with the proposition of thinking about teacher training and professional development, from a critical-collaborative perspective. We consider that the training process developed in the collective, by positioning teachers as subject-authors of their own training process, contributed greatly to the reflection of their teaching practice. Research carried out based on the epistemological basis of Historical-dialectic Materialism, endorsed by Critical Historical Pedagogy. For the methodological construction, the instruments we chose were: questionnaires, participant observation, notes in the field diary, interviews with a group of teachers, in addition to consulting a secondary database, developed by scientific initiation students and research teachers. The identification of teachers' training needs was one of the data built in the development of the Training Project, which contributed to the construction of knowledge collectively, and as a way of transforming the pedagogical practices of teachers participating in the training project.

Keywords: Training Needs, Pedagogical Practices, Early Childhood Education, Early Childhood Education Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

UFCAT – Universidade Federal de Catalão

NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação

EI – Educação Infantil

GO – Goiás

MHD – Materialismo Histórico-dialético

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PPGDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

EF – Ensino Fundamental

PIBIC – O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROLICEN – Programa de Bolsas para cursos de Licenciaturas

SME – Secretaria Municipal de Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

COVID – Coronavírus

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância

PNE – Plano Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

MEC – Ministério da Educação do Governo Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LBA – Legião Brasileira de Assistência

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CAIC – Centro de Assistência à Criança e ao Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

CF – Constituição Federal

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Whatsapp - Aplicativo Multiplataforma de Mensagens Instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
Da Vida Pessoal à Vida Acadêmica: trajetória de uma professora.....	20
1 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	27
1.1 - As concepções acerca da prática pedagógica e sua construção no cotidiano da Educação Infantil.....	34
2 - A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	46
3 - CARACTERIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	59
3.1 - O espaço de formação e as participantes da pesquisa.....	67
4 - ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	111
Questionário.....	112
ANEXOS.....	115
Questionários respondidos pelas participantes.....	116

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil – EI no Brasil vem passando por vários desafios, desde sua integração como primeira etapa da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996). Em geral os professores são um dos principais agentes envolvidos nessa trajetória. Por conta disso, temos como tônica deste trabalho as professoras de EI que vieram de uma realidade de escola pública. Deixamos em evidência nossa defesa por uma educação pública de qualidade para todos, visando destacar a prática pedagógica da professora de EI como objeto de estudo e de instrumento de transformação social.

Diante do exposto, outra defesa que faremos será a da apresentação do título desta pesquisa, em que trouxemos uma provocação ao leitor, apresentando a seguinte questão: “A Construção da Prática Pedagógica das **Professoras** (grifos da autora da pesquisa) na Educação Infantil”. A palavra em destaque é “**professora**”, no feminino, não no sentido de aprofundar nos estudos de gênero na docência, mas por presenciarmos o quanto esse espaço é habitado por mulheres, o quanto esse lugar é socialmente construído por nós mulheres. Assim, no decorrer do texto, encontraremos somente a palavra “professora” no feminino, pois esta pesquisa também foi construída por “mãos” (no sentido de escritas) por mulheres pedagogas, tanto minha a autora quanto da orientadora. Da mesma forma, a banca de qualificação e defesa, as professoras de EI do grupo de “Formação de Professores” da EI, no qual foi desenvolvida essa pesquisa, as correções a partir do projeto inicial até se tornar uma pesquisa, enfim, todas as contribuições a este trabalho foram realizadas por mulheres professoras. Então, a partir de nossos questionamentos, entendemos o quanto as mulheres professoras contribuíram para esta pesquisa, de modo a não podermos deixar a palavra “professora” no masculino, pois a representação da mulher, professora de crianças pequenas, sempre esteve no cenário da Educação Infantil – EI no Brasil. Pela construção histórica da naturalização da mulher professora, partindo daquela que cuida, a que gosta de criança, aquela que possui o “dom” maternal, a disposta a servir e ajudar sem ser assalariada, a que possui capacidade afetiva pelos que cuida e aquela provedora de carinho.

Essas questões nos fazem entender que a profissão docente de criança pequena se constrói como um sacerdócio, baseada pelo amor e vocação. Segundo Arce (2001) essa mulher/mãe não é professora devido à proximidade extrema que o seu trabalho tem do doméstico e o privado, não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Sendo assim, essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia”. Sabemos bem o que está por trás desse termo “tia”. Uma concepção que foi construída numa sociedade político-religiosa conservadora e autoritária. (Alves, 2002). Dessa maneira, não podemos colaborar com o desprestígio social em que a profissão docente se desenvolveu historicamente, pois é fortalecido pelas leis nacionais da educação e pela sociedade, o entendimento de que, para ser professora de EI, não precisa ter formação na área, bastando apenas ser mulher e possuidora de dons maternais. Por isso, a importância e resistência em permanecer a palavra “professora” no feminino, pelo fato de entendermos o sentido ontológico do ser professora de EI. Nesse sentido, um dos princípios desta pesquisa é fazer com que a professora de EI aproprie de novos conceitos vinculados à identidade profissional da professora de EI num processo formativo transformador.

Para que esse processo formador se desenvolva, esta pesquisa se embasa no Materialismo Histórico-dialético - MHD de Marx, o método da interpretação da realidade social, da visão de mundo e da práxis transformadora, que será aqui utilizado como possibilidade teórica de interpretação da realidade da prática pedagógica das professoras de EI, na qual queremos compreender. A atuação profissional da professora coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem sua prática, compreendendo-a da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isso sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender sua prática pedagógica. A partir disso, ao se trabalhar com o método marxista, na perspectiva da educação, nos embasamos na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Concomitantemente à ideia de Saviani (2005), acreditamos ser dessa forma que se

[...]articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico – crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (Saviani. 2005. p. 103)

Com base nesses fundamentos, nos reportamos a analisar a prática pedagógica da professora de EI, a partir do processo materialista da realidade concreta, “histórico”, a partir da construção do ser professora de criança, e “dialético”, no movimento do conhecimento alienante em conhecimento transformador, pois acreditamos que a professora não é um ser isolado socialmente, e sim um ser social inserido numa sociedade capitalista.

A educação, entendida numa visão marxista, é um fenômeno educativo, que devemos considerar, a partir dos desafios das condições sociais históricas em transformação, pois, nos estudos de Sarup (1986), sobre Marx, é posto que a educação é compreendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, constituída para e pelo processo do trabalho. Justamente, é no trabalho, na estrutura e dinâmica da elaboração teórico-científica, que se fundamentou os estudos de Marx. Ou seja, o trabalho educativo, entendemos, aqui, fundamentado nas práticas pedagógicas das professoras de EI, desenvolvidas em instituições de EI do município de Catalão-GO, num processo de superar e transformar as suas práticas.

Segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013, p. 184), “na teoria marxista, a ideia é a origem do mundo material. Materialista, é aquilo que pensamos. Ora, se penso, o objeto já existe”. Desse modo, a materialidade, neste contexto, abordada, é a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil – EI, sendo este o objeto que já existe e que faz parte do mundo material delas. E os autores ainda continuam: “Assim, o método implica na perspectiva do sujeito que pesquisa, pois, conhecer e colocar um fenômeno em movimento significa conhecê-lo em suas determinações, em sua ontologia”. Isto quer dizer, segundo o pensamento de Marx, que se deve conhecer um objeto em sua realidade e em suas determinações (Netto, 2011).

A partir disso, adentramos no método dialético, que considera que nenhum fenômeno é visto como isolado, sem conexão, pois, assim, não pode ser compreendido ou explicado (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013). Ademais, ao pesquisar sobre práticas pedagógicas das professoras de EI, adentro em minhas vivências como professora de EI, há mais de dez anos, não sendo, então, considerado, por mim, um fenômeno isolado, e sim experimentado e vivido.

Os autores Oliveira, Oliveira e Santos (2013) reiteram que Marx afirma ser o próprio homem que produz sua história, sua existência se constitui por meio de sua relação com seu meio social. E é nesse meio que ele age sobre tal para satisfazer suas necessidades, constituindo-se como ser social, por meio do trabalho, sendo essa a dinâmica da sociedade. Ao pensarmos as atividades, práticas pedagógicas das professoras de EI, que se constituem em uma sociedade capitalista, para que consigam satisfazer suas necessidades, por meio do trabalho, transformando-as, atingimos o contexto do problema da pesquisa: “As professoras de EI participantes desta pesquisa, alcançaram por meio de suas necessidades formativas, reconstruir os processos formativos coletivamente, transformando sua prática pedagógica?”. O trabalho não é apenas uma atividade específica do ser humano, e sim um processo histórico que faz surgir o ser, o ser social. A partir dessa premissa, consideramos que as relações sociais do homem constituem a garantia de uma transformação social, na qual o ser age em seu benefício ou de outro (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013). Por essa via, se as práticas pedagógicas forem limitadas, a relação delas com o trabalho, segundo os estudos de Marx, sai do sentido ontológico, seguindo para um sentido mecânico, uma prática reprodutora de um sistema em que um grupo minoritário manipula outro grupo manipulado, o trabalhador, nesse caso as professoras, agindo de acordo com uma lógica inconsciente, transformando o trabalho como exploração (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013). Posto isso, esta pesquisa permite responder o problema, apresentando as formas de contradições nas relações sociais, superando e transformando uma prática alienante, imposta por um sistema exploratório. E, para que haja as transformações, devemos considerar que toda professora entrevistada, neste estudo, tem sua existência objetiva em um período determinado:

[...] assim compreendemos que é indispensável analisar cada período, cada recorte temporal em que o sujeito está inserido, haja vista que o contexto determina ações pelas quais o ser social está intrinsecamente ligado, entendimento que nos permite apontar a totalidade (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013, p. 185).

Para cada momento histórico, existem formas diferentes de definir o trabalho. E, aqui, mencionamos o trabalho das professoras, sendo desenvolvido em uma instituição pública de EI, partindo de um contexto histórico de modelo assistencialista, práticas higienistas e compensatórias, além da tentativa de combater o fracasso escolar com a preparação antecipatória para o Ensino Fundamental – EF (Oliveira, 2002). A intenção de compreender a história do ser social em seus aspectos, como processo de humanização histórico, ainda que, por muitas vezes, alienado, o fenômeno, ainda, assim, é superável e possível de revolução e transformação (Oliveira; Oliveira; Santos. 2013).

Como dito, a Instituição de Educação Infantil sempre esteve atrelada à ideia de um depósito de crianças pequenas, filhas de trabalhadores pobres, que não tinham lugar para deixar seus filhos. No período da industrialização, considerado o início do capitalismo no Brasil e a expansão comercial, houve considerável crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. Surge, então, um grande problema nesse período, não existindo um lugar para se deixar essas crianças para que seus responsáveis pudessem trabalhar. Esses espaços que, até então, não recebiam o nome de EI, eram entendidos como depósitos infantis, onde a criança não precisava receber uma educação escolar adequada, nem ser acompanhada por um profissional especializado. Esses espaços não eram assegurados pelo Estado, e se apresentavam sob um modelo de filantropia, uma “bondade” que as classes dominantes acreditavam estar oferecendo aos mais pobres, baseadas na concepção de que crianças vindas de trabalhadores não precisavam adquirir conhecimento, e sim, apenas, cuidados físicos (Rizzo, 2003). Como se destaca a seguir:

Criou-se uma oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

Assim a feminilização sempre veio representada por dificuldades, seja no cenário empregatício, ou nesse cenário de cuidar da criança pequena. Se fazendo presente, na ação de gostar de criança, ter dons maternais, e ser considerada sensível, já compunham atributos que asseguravam o desempenho de sua função de cuidar (Alves, 2010). Percebemos o quanto, historicamente, está presente, ainda, hoje, nas instituições de EI, essas representações.

Dentro da compreensão do desenvolvimento histórico, nos fundamentamos na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC de Saviani (2005), que, em suas formulações, preconiza que, é por meio do processo histórico que o homem produz a sua existência no tempo, entendendo que o desenvolvimento histórico da EI no Brasil, em todo tempo, perpassa pelas ideias de assistência e filantropia.

Um outro ponto que devemos levar em consideração sobre a instituição de EI é a despreocupação dos órgãos públicos em profissionalizar pessoas para atuar na área. Admitindo não carecer ao profissional a função de transmitir conhecimentos nessa etapa da educação, apenas aproximar de um ambiente materno, em que o docente deveria acompanhar o desenvolvimento infantil, agindo com o coração, manifestando a capacidade de amar, devendo ser necessariamente mulher, mãe, possuidora de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, ter a voz agradável e ser flexível, já configura o bastante para desempenhar essa função. Ao não se exigir dessa profissional um conhecimento intelectual especializado na área, impondo atribuições, não necessariamente atreladas ao trabalho pedagógico, vai se perpetuando o desrespeito e a desvalorização das professoras de EI (Arce, 2001).

A fim de compreender a naturalização da mulher professora de EI, temos, como exemplo, a utilização do termo “tia”, como falamos anteriormente, que submete a professora a um processo de desqualificar sua formação, transformando-a em uma pessoa que substitui a mãe ou algo familiar. Sendo considerado esse modelo de pessoa mais adequada para cuidar da criança pequena, principalmente, se oferece um ambiente doméstico com intuito apenas de cuidar (Arce, 2001).

Nesse sentido a profissão docente, desde seu percurso histórico da EI, apresenta esse cenário, no qual vem se constituindo a desqualificação e a falta de investimento na profissão, tendo internalizado, nas professoras, o “mito da educadora nata”. Um conceito utilizado por Arce (2001) que se perpetua até os dias atuais, como:

A categoria mito, foi definida não como algo fabuloso, fantástico, como oposição ao real (mito é ficção) e ao racional (mito é absurdo), mas sim como algo verdadeiro, uma vez que construído socialmente, história que envolve entidades e faculdades sagradas, que não pertencem ao nosso cotidiano, mas são inseridas e respaldadas por esse cotidiano. (Arce, 2001 p. 169).

A autora ainda continua afirmando que o mito reside no fato de que ele desempenha o papel de dirigir as ações dos homens, porém, o mito desempenha esse papel, isto é, para que ele tenha o caráter de mito, é necessário que esteja revestido de um caráter sagrado, o que impede seu questionamento e torna-o mais do que paradigmático, impositivo. Diante de tais afirmações, essa concepção de mito vem atrelada à ideia de que o início da educação de todo o indivíduo deveria ser uma extensão natural da maternidade, reduzindo a professora na figura materna, feminina, carinhosa, paciente, sem precisar de ter uma formação adequada, gerando, assim, uma diminuição da qualidade de formação, salários baixos, ambientes instáveis e práticas pedagógicas descabíveis e desmotivadoras.

Para pensar a EI que defendemos, iremos ao encontro das ideias de Pasqualini e Lazaretti, (2022), quando afirmam que a defesa do modelo escolar para a EI não se confunde com a antecipação indevida de conteúdos e metodologias do Ensino Fundamental, nem corresponde a práticas mecânicas, disciplinadoras e esvaziadas de sentido para a criança, mas pressupõe um trabalho profissional (pautado por teoria e método), sistemático e organizado de modo consciente, em busca da concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada.

Ao salientarmos a importância do processo formativo das professoras como componente significativo para a construção de uma educação crítica, emancipadora, entretanto, não podemos considerar que elas são o principal

integrante da transformação social, pois, assim, responsabilizaremos essas professoras pelos sucessos e os fracassos da educação e da aprendizagem do aluno. É lícito dizer que a valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação e da valorização profissional, com as condições de trabalho, carreira e remuneração (Ximenes, 2020).

É importante destacar que esta pesquisa se desenvolveu num espaço formativo, num projeto de pesquisa e extensão realizado na Universidade Federal de Catalão – UFCAT, ofertado pelos professores pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE - UFCAT, no qual criaram o projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento Profissional de Professores da educação infantil a partir de uma experiência colaborativa”. Por via desse, criaram o projeto de extensão: Grupo colaborativo de professores da EI da rede municipal de Catalão – GO, com a proposição de pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva crítico-colaborativa. Acreditamos que o processo formativo, coletivo, ao posicionar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, contribuiria para a reflexão sobre a sua prática docente, utilizando como instrumento de transformação as “necessidades formativas” apropriadas à construção coletiva dos conhecimentos transformadores para suas práticas pedagógicas.

Assim, pensamos na prática pedagógica das professoras de EI perante mudanças e transformações sociais. E, ainda mais, como dimensão fundamental para a práxis revolucionária. Então, para que haja transformação, Sarup (1986) afirma que a práxis se realiza pela revolução que agrega o pensamento (teoria) e a ação (práxis). Por outro lado, a ação é instrumental, particular, aplicável e momentânea. E ele diz mais, que tanto a teoria e a práxis são diferentes modos de conhecimento, mas caminham juntas, lado a lado. A práxis é vista como unidade da teoria com a prática. E continua,

A opinião de Marx era que a práxis, a unidade da teoria e prática, transferiria ao homem de um mundo sem objeto para a esfera da atividade objetiva. Visto que, a teoria no caso aqui da revolução (teoria = prática), sua tarefa final não é simplesmente compreender a realidade, mas transformá-la (Sarup, 1986, p. 114).

Dessa maneira acreditamos que a teoria não caminha separada da prática, e quando caminham juntas, ocorre a transformação social, uma vez que o homem não é um ser isolado, e sim social.

Pretendemos utilizar esse método científico como forma de capturar e reproduzir no pensamento o movimento do real. Partindo da hipótese da preferência ontológica do real, tendo como sentido de reconhecer o real, como uma existência independentemente de como pensamos ou conhecemos. O que entendemos como conhecimento humano implica ser um reflexo da realidade objetiva no pensamento, de modo que a reflexão teórica não constrói o objeto e sim reconstrói o processo do objeto historicamente dado (Netto, 2011).

O resultado da elaboração teórica, o produto teórico por excelência, é considerado uma reprodução ideal de um processo real. Dessa forma o método científico, em uma perspectiva MHD, constitui um meio da atividade do homem que busca a apreensão do objeto e sua transformação (Netto, 2011). Essa transformação parte do movimento dialético entre a professora, sua necessidade formativa (práxis transformadoras) e o processo de alienação. Isso nos remete ao despertar da superação das idealizações e das aparências ideológicas em uma sociedade que encobre a realidade, para que cheguemos ao “concreto pensado”. O concreto que Marx defende, na pesquisa de Netto (2011), explica a respeito de o concreto ser concreto, porque é síntese de muitas determinações, uma unidade do universo. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, ou melhor dizendo, como resultado. Em verdade, a questão do concreto pensado é o resultado dessa produção científica, que se dá pela transformação da prática pedagógica da professora de EI, utilizando o método do MHD para abordar e preconizar, portanto, uma análise explicativa do fenômeno educativo, que não é meramente descritiva, como resultado da análise explicativa, alcançando a verdadeira concreticidade do fenômeno para atingir o concreto pensado (Netto. 2011).

Segundo Pasqualini (2010) o conhecimento é, portanto, entendido como um reflexo da realidade objetiva no pensamento. Tais processos são compreendidos pelo “modo de produção” de Marx, que é a base da nossa pesquisa, o centro da análise, a transformação da prática social das professoras de EI. Entendemos o processo do trabalho por meio das práticas das

professoras consideradas alienantes, advindas de um sistema capitalista, pois são atividades dirigidas por um sistema independente delas, sobrecarregando-as de práticas improdutivas, descabíveis, desmotivadoras, com formações continuadas, que não vão ao encontro das reais necessidades formativas delas, enfim, desqualificando suas capacidades, colaborando, cada vez mais, para serem improdutivas.

As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, – PHC, são fundamentais para entendermos o processo do conhecimento que se realiza da seguinte forma: esforços sistemáticos para que se possa conhecer o que antes não conhecia, aquilo que estava no campo da ignorância (que Marx chama de alienação), passa para o campo do conhecimento. À medida que se amplia o campo do conhecimento, também se amplia o campo da ignorância do que ainda precisa ser conhecido, conforme diz Saviani (2005). Surgem mais questões, e, assim, avança o conhecimento. Então, há uma dialética histórica permanente entre ignorância e conhecimento. A partir disso, entra o obscurantismo, que é um esforço sistemático contra o avanço do conhecimento e contra a difusão do conhecimento da verdade, a verdade científica. Cabendo à professora efetivar, por meio da práxis, assumir sua condição de portadora do universo de significações científicas, que a torna profissional em sua área de atuação. Ela não deve abrir mão de seu lugar de mediadora de um desenvolvimento intencionalmente projetado à superação das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais, promovidas também pelas esferas da vida cotidiana (Gualberto; Pacífico, 2021, p. 16).

É fundamental considerar que o conhecimento a ser trabalhado na escola tem como objetivo trazer para o campo do conhecimento, avançar e transformar a concepção de mundo das professoras, para que possam passar aos seus alunos, saindo do senso comum, e elevando a consciência filosófica em um movimento de transformação. Assim, defendemos que as professoras da EI são os elementos fundamentais nesse processo educativo, visto que é por meio dessa profissional que a relação ensino e aprendizagem pode ser transformada.

Diante de uma realidade educacional proveniente de um sistema rígido de domínio que compactua para uma prática pedagógica cada vez mais alienada, é lícito retornar à colaboração de Pasqualini (2010), quando afirma que a reflexão

teórica do movimento, manifestado nas necessidades formativas das professoras, não constrói, por si só, uma prática social, ela apenas reconstrói o processo do objeto historicamente dado. O resultado das elaborações das necessidades formativas são as reproduções de um processo real. Assim, as necessidades formativas das professoras de EI, por meio da construção e elaboração, constitui um caminho da atividade do ser humano que busca a apreensão da prática pedagógica, transmutando-a em prática social transformadora.

Nessa perspectiva embasamo-nos nas contribuições de Saviani (2005), que afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Dessa maneira entendemos que a educação é produzida de acordo como se desenvolve a sociedade, sendo as professoras impelidas a desempenhar a reprodução de práticas alienantes, advindas de um sistema capitalista, tornando a escola pública um lugar visto como mecanismo integrante em produzir indivíduos que apenas executam suas ações, sem compreender a razão que as move.

Quando empregamos o termo “necessidades”, remetemos ao conceito de Marx, que Sarup (1986) retoma, afirmando que todo ser humano tem suas necessidades, é uma atividade humana, pois, diferente dos outros animais, o homem transforma a natureza de acordo com suas próprias necessidades. Então, para que haja transformação, segundo Sarup (1986), Marx entende que o homem satisfaz suas necessidades, por meio do trabalho que realiza, mesmo vivendo numa sociedade capitalista, consegue agir sobre o mundo externo, modificando-o. O trabalho é a atividade do homem, na qual torna-se ele mesmo. A partir do momento em que o homem modifica sua atividade humana, sai do processo da consciência alienante, fazendo a fusão do pensamento consciente e a ação, movimento que Marx chamou de práxis revolucionária, quando o homem transforma sua atividade alienante em atividade revolucionária, tudo isso se manifestando na ação social (Vázquez, 2007). Esse horizonte culminará na criação de uma filosofia da práxis, entendida esta não como práxis teórica, mas sim, como atividade real, transformadora do mundo (Vázquez, 2007). A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a

teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente, a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (Vázquez, 2007).

As contribuições do nosso estudo, por meio das necessidades formativas das professoras de EI, visam desenvolver um processo coletivo de elaboração e reelaboração dos conhecimentos no grupo de formação, em que nosso papel de pesquisadores, partiu de reconhecermos as transformações adquiridas nas práticas pedagógicas das professoras, como instrumento de transformação. O que também não podemos deixar de lembrar é que defendemos uma educação pública e de qualidade para todos, sendo esse um dos instrumentos de luta e transformação social. De acordo Saviani (2005), a educação pública de qualidade deve permitir o acesso a conhecimentos já produzidos, sistematizados e propõe uma prática social igualitária. Para ele, a educação é um processo de trabalho e uma exigência do trabalho, e a escola é a forma mais desenvolvida de educação.

Dessa forma compreendemos a necessidade humana como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência, e que acreditamos, concomitantemente, ser o impulso para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras. Entendemos que, ao produzir meios para satisfazer suas necessidades, a professora engendra sua própria vida.

Para melhor nos situarmos, dividimos esta pesquisa em 4 (quatro) sessões. Na primeira, analisamos as práticas pedagógicas, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, sendo esta a base teórica deste trabalho, pois se embasa no MHD de Marx, na perspectiva da educação. A Pedagogia Histórico-Crítica nos dá a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam essa categoria, e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar, diante dessas contradições, e desenredar a educação das visões ambíguas, engendradas em modelos tradicionais mecânicos, para perceber, claramente, qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2005). Uma teoria que trabalha com a práxis transformadora, isto é, a prática pedagógica da professora de EI, desenvolvida a partir da teoria e prática.

Na segunda sessão, destacamos a construção da identidade profissional da professora, expondo os principais itens ligados à docência na EI no Brasil. Buscamos nos aprofundar na história do magistério, na desvalorização profissional, contextualizando o conceito de “tia”, por meio do mito da educadora nata (Arce, 2001), no processo social do ser professora, investigando as práticas pedagógicas e as condições que descontextualizam o trabalho das professoras, a feminilização do magistério e a mulher na EI, e as formações de professores, que não os tornam sujeitos autores da sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Buscamos, também, analisar as produções acadêmicas destinada ao nosso objeto de estudo nas plataformas digitais como: portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico.

Na terceira sessão, ao discutirmos os dados, apresentamos o percurso metodológico do estudo, as professoras participantes do projeto e discutimos o processo histórica da EI em Catalão, por meio de documentos de instituições, como o Livro de Tombo da Paróquia São Francisco de Assis, de pesquisas acadêmicas realizadas em trabalhos de conclusão de curso – TCC, em artigos científicos publicados em eventos e periódicos, além do *site* da Secretaria Municipal de Educação – SME, de Catalão – GO. Os dados analisados se compuseram pelas observações participantes do grupo formação, dos questionários, das entrevistas, e de consulta a um banco de dados secundários já organizados e sistematizados pelos professores pesquisadores e pelos alunos de iniciação científica.

Na quarta sessão, analisamos a construção do conhecimento por meio da prática pedagógica das professoras participantes, partindo dos relatos das mesmas realizados nos encontros do Projeto de Formação, das observações participante, das respostas dos questionários e da entrevista semiestruturada. Fazendo nos perceber a potencialidade e o alcance que o conhecimento (re)elaborado, a partir das necessidades são importantes para a formação das professoras de EI.

Assim, dentre tantas possibilidades de escrever sobre minha trajetória, me amparo no movimento dialético do real, nos fundamentos filosóficos de Marx (2011), quando ele afirma que compreender a ação de rememorar parte da história de vida pessoal, faz com que está se torne concreta no contexto histórico

e cultural da sociedade. Isso quer dizer que o sujeito da pesquisa será, tanto mais correto e verdadeiro, quanto mais fiel o sujeito for ao objeto, pelo movimento do real (Oliveira; Oliveira; Santos. 2013). Nesse sentido, minha experiência como professora de EI foi o que suscitou o interesse em pesquisar as práticas pedagógicas das professoras de EI, assim como as indagações, aqui, problematizadas, são provenientes de minhas vivências pessoais e profissionais. Portanto, a partir desse momento, irei narrar, em primeira pessoa, as memórias, frutos de minhas vivências cotidianas, que se formaram até aqui, e possibilitaram a constituição deste trabalho, que enseja ser rico em possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.

DA VIDA PESSOAL À VIDA ACADÊMICA: trajetória de uma professora

*(...) Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.
Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.
Explicar-se é mais difícil do que ser.
E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é.
Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade
aproveita-se a história como que está pronta dentro da gente.
(...) A história é mais real do que qualquer explicação. (...)
(Ruth Rocha, 1983)¹*

Como hesitei em escrever sobre mim! Pensava daqui, andava de lá para cá, sentava, levantava, me perguntando como começar este texto. Foi, então, que desisti de resistir e acabei me vencendo. Escrever sobre mim é, como diz Ruth Rocha, na sua citação supracitada, “Quando se escreve conta-se o que se é”, conta-se nossa existência no mundo. O mesmo acontece com Nóvoa (2015), na “Carta a um jovem investigador em Educação”, em que ele diz ser um “diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um

¹ ROCHA, Ruth. Sapo-vira-rei-vira-sapo: a volta do reizinho mandão. Ilustrações de Walter Ono. – Rio de Janeiro: Salamandra, 1983

outro imaginário” (Nóvoa, 2015. p. 13). O ato de escrever mostra nossa realidade “nua e crua”. Podemos até inventar alguns trechos da nossa história, mas terão alguns momentos da escrita que iremos mostrar nossa verdadeira essência. E é no decorrer da escrita da minha realidade que nós reafirmamos a base da pesquisa, exposta anteriormente, sobre a perspectiva do sujeito que pesquisa, abordando um pouco sobre minhas vivências pessoais e profissionais, embasadas no objeto de estudo, a prática pedagógica, pois que, desse modo, conseguimos conhecer as determinações e a essência da prática das professoras.

Destaco que esta pesquisa se originou da minha vivência como professora, em especial, da Educação Infantil – EI, em que me questionava sobre minha prática pedagógica na sala de aula. Questionamentos tais como: será que são esses caminhos para o processo de aprendizagem das crianças? De que forma estou contribuindo no processo de formação dessas crianças? O porquê da desvalorização dessa professora de EI, sendo esse um trabalho tão importante para a formação e transformação do homem em sociedade? E vários outros questionamentos apareciam na minha cabeça, que me impulsionaram a voltar para a Academia e me dedicar ao objeto de estudo desta pesquisa.

Estava já há algum tempo longe da Universidade, pois me formei em 2009, retornando em 2014, como aluna especial, nesse mesmo Programa, tendo regressado somente em 2022. Foram os questionamentos mencionados que me fizeram aproximar da Linha de Pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão – GO - UFCAT.

Inicialmente desejava trabalhar com as práticas educativas que vivenciamos antes e durante a pandemia, e como essas se configuraram após o retorno ao ensino presencial. Tentando responder à pergunta: “Como será o processo de ensino aprendizagem do professor da Educação Infantil frente a criança que volta para a escola, depois de um tempo em casa, no ensino remoto”? Mas, quando ingressei na pós-graduação, esse cenário já estava sendo mudado, as pessoas já estavam saindo do isolamento social, as vacinas já estavam sendo oferecidas, mesmo com o negacionismo do governo da época, as crianças estavam voltando a frequentar as escolas, levando em consideração

todos os protocolos de saúde da Organização Mundial de Saúde – OMS, as “coisas” estavam, aparentemente, voltando ao seu lugar.

Tendo em vista essa minha estreita relação com a atual pesquisa, vários percursos foram tomados, mudanças inesperadas aconteceram, e esperadas também, pois a vida é um contínuo movimento dialético, ela não para, quando queremos realizar determinados desejos.

E, aqui, em breve palavras, demonstrarei como se deu esse percurso, pois as mudanças ainda estão acontecendo, e acredito que, mesmo finalizando esta “dissertação”, dando início a um futuro doutorado, o processo de formação que esta pesquisa me proporcionou foi significativo. Para que possamos entender melhor esses percursos supracitados, abordarei minha trajetória pessoal e de formação profissional.

Sou a caçula de 3 irmãos, a primeira, chamada Samara, faleceu porque havia nascido prematura de 6 meses, e, naquela época, os recursos de saúde de minha cidade eram escassos. “Fui nascida e criada” (fala típica das pessoas mais velhas da minha família) em Catalão – GO, onde maior parte da minha família vive até hoje. Saí de Catalão somente para fazer cursinho pré-vestibular em Uberlândia – MG, onde morei por mais ou menos um ano.

Ingressei na escola dos 6 para 7 anos (1989), numa escola particular da minha cidade. Naquela época grande parte das crianças não fazia educação infantil: ingressávamos direto na alfabetização, conhecida, antigamente, como pré-primário. Lembrando que a EI se constituiu como direito da criança, quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988 – CF/88. Reafirmando essas considerações, Pasqualini (2010) afirma que a EI é uma extensão do direito universal à educação, para as crianças menores de 6 anos, bem como um direito de homens e mulheres trabalhadores, a terem seus filhos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Se constituiu como direito, mas não como obrigatoriedade, então, meus pais fizeram a escolha de me matricular na escola, direto no pré-primário, o atual primeiro ano do Ensino Fundamental.

Lembro que o início, na escola, foi muito difícil, pois o fato de estar num ambiente diferente da minha casa, com pessoas que não conhecia, e tendo que aprender o mundo das letras e dos números, algo que eu não tinha tanto acesso

em casa, me trouxe muita angústia. Eu não entendia muito bem os conteúdos que a professora trabalhava. Eram práticas pedagógicas do modelo tradicional, lembro que tínhamos que copiar muitas coisas no quadro, de realizar atividades de repetições, letras e números feitos no pontilhado. A sensação que eu tinha era a de que eu estava num país em que eu não entendia a língua e não conhecia ninguém do lugar. Esse mal-estar perdurou por muitos anos na escola.

Os anos se passaram, me tornei adulta e resolvi cursar Pedagogia. Prestei vestibular em 2004, e passei na Universidade Federal de Goiás, ainda, então, Campus Avançado de Catalão. Foi um divisor de águas na minha vida estar na Universidade Federal, em que pude perceber que minhas concepções tinham nomes, descobrindo que outras pessoas compactuavam com as mesmas ideias de como eu pensava o mundo. Foi um período enriquecedor na minha vida, pois, para mim, era tão difícil ter esse tipo de pensamento e comportamento, vivendo numa cidade no interior de Goiás, convivendo com pessoas que, a meu ver, apresentam pensamentos tão rasos e conservadores. Isso me impulsionava a querer sempre mais, e buscar, cada vez mais, conhecimentos científicos. Porém, me afastava, diuturnamente, dessas pessoas, pois me tornava muito estranha para eles.

Uma das minhas motivações para a escolha do curso de Pedagogia era a possibilidade de trabalhar práticas de ensino, transformando-as em algo acessível a todas as crianças, principalmente, àquelas que tivessem alguma dificuldade de aprendizagem, para que não passassem por momentos tão difíceis como os que eu passei na minha infância escolar. Assim que ingressei na universidade, tive a oportunidade de dialogar com a teoria e com a prática, e, logo, comecei a trabalhar na EI de uma escola de orientação espírita, aqui, em Catalão.

Antes mesmo de ingressar na universidade, comecei a exercer a profissão de professora, no segundo semestre de 2003, na qual já fazia trabalho voluntário todas as sextas-feiras, com as crianças da Eldo Jardim II (a última etapa da EI). De lá para cá, venho atuando, principalmente, na EI e no EF da rede particular e pública da cidade. Mas minha identificação sempre foi com a etapa da EI.

Em 2008 comecei a realizar trabalhos como substituta no cursinho para as pessoas adquirirem sua carteira de motorista. Com passar dos meses, iniciei como diretora de ensino e professora, nas disciplinas de meio ambiente, sinalização e legislação de trânsito, em que fiquei trabalhando por 12 anos. Dividindo os trabalhos entre escolas, universidade e cursinho preparatório de trânsito.

No decorrer do tempo, me casei com um professor universitário, um nissei que me proporcionou “dois japinhas”, Bento (7 anos), e Inácio (4 anos), que me ensinaram e me ensinam, cada dia, a construção do amor maternal. De alguma forma, eu tento transformar, em algo mais leve, essa tal “maternidade”, que, às vezes, é tão estressante.

Outra experiência marcante, na minha trajetória profissional, ocorreu em 2013, quando fui aprovada na seleção do Pronatec², e passei a trabalhar com o conteúdo de “Ética e Cidadania”, para homens e mulheres encarcerados no presídio de Catalão. Foi um período desafiador e muito gratificante, que contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional. Nesse lugar pude desenvolver práticas de ensino-aprendizagem, intimamente ligadas à ética e à socialização social, atingindo resultados muito além do esperado. Em 2019 participei do processo seletivo para professor (vínculo temporário) do município de Catalão. Fui aprovada e comecei a trabalhar como professora do Jardim II, a última etapa da EI, numa escola municipal, no início de fevereiro de 2020. Logo, em seguida, veio a pandemia de Coronavírus - COVID-19³ que levou ao fechamento das escolas, e impediu os professores de desenvolverem suas práticas na forma presencial.

Sem previsão de término da pandemia, em julho de 2020, os professores da rede municipal passaram a desenvolver suas atividades por meio de material impresso apostilado, entregue às famílias, nas suas respectivas escolas. Todo material era confeccionado e entregue aos responsáveis das crianças, mensalmente, sendo devolvido pelos pais e revisado pela professora. E a pouca

²O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

³ Doença contagiosa causada por um coronavírus identificado em 2019, tornando-se uma pandemia em 2020.

relação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, aluno, professor, coordenador, gestor e família, se deu através das mídias sociais.

Toda essa vivência escolar atípica, desde as relações distanciadas até a busca de novas abordagens educacionais pelo docente, além da dificuldade de atuação das famílias na execução das atividades solicitadas, incidiu num contexto que culminou em reflexões e questionamentos sobre o processo ensino-aprendizagem, na educação infantil, durante esse período pandêmico.

Em 2022 retorno para o mundo acadêmico, agora, na pós-graduação, no mestrado em educação, pela UFCAT, no qual, desenvolvo esta pesquisa, junto com minha orientadora. Um processo de conhecimento transformador na minha trajetória como pessoa e profissional. Em meio a todo esse processo, no qual estava trabalhando como professora da Rede Municipal, e realizando o mestrado, o contexto político do Brasil não estava satisfatório para nada, principalmente, para a educação. Estávamos vivenciando o pior cenário político da história do país. Em meio a tudo isso, estava engajada na militância, nas redes sociais, contra o atual governo da época, o qual denominarei como fascista.

No período de transição desse governo fascista, para um governo de coalização, mais progressista, resolvi me manifestar nas minhas redes sociais, ironizando os ataques que esse governo fascista realizou contra os professores. Foi, então, que os apoiadores desse governo começaram a me perseguir e atacar meus filhos e minha família. Nesse período muito triste para mim e para os meus, acabei perdendo meu emprego de professora, mas, ao mesmo tempo, foi um tempo de fortalecimento. E é, aqui, que relato o fato abordado inicialmente, no qual digo que toda a análise dos dados históricos sobre a EI, em Catalão, foi realizada por meio de artigos, TCC, livro de Tombo e o *site* da SME. Concomitante a esse episódio de perseguição, aos atos desrespeitosos comigo e com a minha família, vindos, tanto dos apoiadores do governo fascista quanto de alguns funcionários da SME, logo, em seguida, saíram as bolsas da CAPES para os alunos do mestrado, tendo sido contemplada, e, assim, podendo me dedicar integralmente ao mestrado.

A dedicação às leituras e à escrita, as observações nos grupos de pesquisa, foram fundamentais para a construção desta pesquisa. Por várias vezes, tive que me ausentar de corpo ou de alma do meu companheiro e dos meus pequenos, dos familiares e amigos. Mas, também, por várias vezes, sentada, escrevendo cada página desta dissertação, tive que parar, pois Inácio, meu filho mais novo, o mais apegado a mim, pedia colo, e eu tinha que parar e dar um afago. Mas tudo isso valeu a pena, pois todos sabiam que eu estava fazendo algo que me deixava muito feliz e me enriquecia de conhecimento e satisfação.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de investigar as necessidades formativas das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Catalão-GO, participantes do projeto formação, identificando as transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: a - analisar a construção da identidade dessas professoras, tendo em vista suas práticas pedagógicas, e b - aprofundar a compreensão dessas práticas, por meio da base epistemológica do Materialismo Histórico-dialético - MHT e da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC.

Defendemos as bases epistemológicas do MHD, que se estrutura nas bases socialistas, nos princípios do homem, se transformando, a partir do seu trabalho, num processo dialético de transformação do conhecimento alienante ao concreto pensado. Com fundamento na prática pedagógica que se movimenta na ação particular de cada professora, e, ao mesmo tempo, num conjunto de práticas sistematizadas que se reconstruem não de modo isolado, adquirindo experiências e conhecimento durante o processo educativo, iniciaremos a primeira sessão desta pesquisa, analisando o processo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica.

1. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A prática pedagógica remete, inclusive, à ação particular de cada professora que, ao mesmo tempo, se liga a um conjunto de práticas pensadas e realizadas em uma perspectiva ampliada que se (re) constrói. A prática pedagógica da professora não se dá de modo isolado, devendo ser entendida no seu caráter de inovação e de imprevisibilidade, que pode provocar novos procedimentos, ações e resultados, abrangendo potencialmente diferentes modos organizacionais frente às experiências e produção do conhecimento durante o processo educativo (Silveira; Barbosa. 2020. p. 104-105).

Com base na citação acima, fundamentamos esta sessão, lançando um olhar para a prática pedagógica da professora de EI, a partir da teoria da PHC, que se apresenta, como elucidado na citação, numa articulação entre teoria e a prática. Acreditamos numa prática que se comprometa com a transformação social, apoiada num viés questionador, crítico e emancipador, construímos esta sessão com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas das professoras de EI, a partir da teoria da educação de Saviani (2005), a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, que se fundamenta no marxismo.

O surgimento da PHC se deu em um período em que o país enfrentava um sistema militar que reprimia as políticas educacionais, apresentava ideologias de Estado, visando controlar a sociedade pelas classes dominantes. Foi sendo desenvolvida no final da década de 1970, num contexto marcado pelo desenvolvimento das análises críticas da educação, e pela busca de alternativas que contrapunham as ideias tradicionais e novistas da época. Saviani (2005), o precursor da PHC, para ter uma melhor compreensão do cenário educacional, em sua pesquisa, denominou em duas tendências, as não – críticas que ficavam a cargo da pedagogia tradicional, e a pedagogia nova e a crítico-reprodutivista, que eram teorias que faziam crítica ao que existia, “crítica pela crítica”, desempenhando a função, como seu próprio nome especifica, reproduzindo os conhecimentos. De acordo com estudos de Saviani (2005), nas tendências pedagógicas, faltava um enraizamento histórico.

Diante dessa falta, é que se fortalecia a PHC, trazendo, em suas bases, o movimento histórico que se desenvolve, dialeticamente, em suas contradições.

Saviani (2005) não queria denominar a PHC de pedagogia da dialética, mesmo que seus fundamentos se baseassem na relação do movimento e das transformações. Porém, não se tratava de uma dialética idealista, entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Em outros termos, uma dialética histórica, expressa no Materialismo Histórico, é, justamente, a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2005. p. 141).

De acordo com Saviani, enfrentou um processo na denominação adequada para a PHC, mas o que nunca mudou foi o nome Pedagogia, pois sempre se tratou de uma teoria da educação. A palavra que vem antes de Histórico-Crítica é Pedagogia, que não é por acaso, pois carrega consigo a definição de como realmente se é, analisando a relação educador – educando, de um modo geral, ou, no caso específico da escola, orientando no processo de ensino e aprendizagem. (Sousa, 2018). A partir disso, adentramos em nossa pesquisa, a fim de entendermos a importância dessa teoria para nosso trabalho. Utilizamos a teoria da PHC para nos auxiliar na identificação e nas transformações ocorridas nas práticas pedagógicas das EI.

Desse modo, entendemos ser uma teoria da educação que não apresenta um caráter engessado, com técnicas e regras a seguir, pois, quando se trata do homem na sociedade, devemos levar em consideração sua objetividade, as contradições que o meio exige e suas superações na sociedade capitalista.

Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani. 2005, p.100).

Segundo Saviani (2005) esse é o sentido fundamental da PHC, um método pedagógico, desenvolvido por meio de um conjunto de fundamentos lógicos, alicerçados na organização e no desenvolvimento do trabalho educativo, atuando como forma orientadora do agir dos professores, na assimilação das

inúmeras funções que constituem a dinâmica das contradições da relação entre ensino e aprendizagem, no caso da nossa pesquisa, professora e prática pedagógica.

E o autor ainda continua:

[...] a expressão *Pedagogia Histórico – Crítica* (grifos do autor) é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Sendo a concepção no Materialismo Histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani. 2005. p. 88).

Para que não ocorresse nenhum engano na interpretação da PHC, transformando em uma sequência didática, retirando seu papel de teoria, Dermeval Saviani (2005) decidiu dividir em cinco passos a organização do trabalho pedagógico, que se caracterizou na condição de momentos, nos quais se articulam e são interdependentes, devendo organizar o trabalho pedagógico da professora. Todavia, segundo os autores:

[...] tais momentos são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização das ações de ensino, tampouco a organização temporal de uma suposta sequência didática da aula (Lavoura; Galvão, 2021.p.13).

Se utilizarmos do método, dessa forma, seria um equívoco muito grande. Estaríamos limitando as práticas em modelos mecânicos, reprodutoras de um sistema capitalista, algo que Saviani (2005) vem lutando para que não ocorra, desviando do seu propósito de instrumento de resistência contra o retrocesso a educação pública de qualidade para todos os indivíduos. De acordo com os autores supracitados, sendo esse um método que eleva ao plano ontológico da realidade, levando em consideração a análise, a apreensão e explicação da natureza, e, especificamente, o ato de ensinar Histórico-Crítico.

A PHC é uma teoria que se fundamenta no marxismo, pois acredita que o homem transforma a natureza pelo trabalho, e isso faz com que o diferencie de outros animais. Sendo o trabalho uma ação intencional e com finalidades, ao fazê-lo, o homem inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (Saviani, 2005). E o trabalho em que estamos abordando vai de acordo com o trabalho “não – material”, que segundo Saviani:

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se a produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 2005. p. 12).

Com efeito, a educação entra no trabalho não-material, referente a um processo de produção e consumo, visto que a presença da professora dentro de sala de aula está produzindo sua aula, ato este que, antes, foi pensado, organizado e sistematizado, passando a ser consumido pelos alunos. Essa sim é a natureza da educação, segundo Saviani (2005). E ele, ainda, continua: “a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (Saviani. 2005. p. 13). Tais elementos são necessários para que o homem os assimile, o que não é garantido pela natureza, pois, para possuir, tem que ser historicamente produzido pelos homens. A natureza humana não é dada ao homem, e sim produzida por ele. Em suma, a escola básica, é uma instituição em que seu papel consiste na socialização do saber sistematizado. Não sendo qualquer saber, e sim, um saber elaborado, pensado, um saber metódico, tendo muito a ver com o saber científico, proporcionando instrumentos que possibilitam o acesso a esse conhecimento (Saviani, 2005). Não basta, na escola, ter a existência do saber sistematizado:

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-la e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é chamado de “saber escolar” (Saviani, 2005. p. 18).

Diante disso, é fundamental compreendermos que os instrumentos proporcionados para transmissão, – assimilação, parte de uma prática pedagógica desenvolvida, nesse caso, em instituição de EI pública. Um espaço que promova formação humana para filhos de trabalhadores, uma educação comprometida na transformação social do indivíduo. E, quando abordamos a respeito das práticas pedagógicas na EI, nos deparamos com práticas reprodutoras da vida cotidiana, uma vez que, para que isso não ocorra, “[...] a

professora precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portadora do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação. Consideramos que apenas assim ele opera como mediadora na promoção de um tipo especial de desenvolvimento: o desenvolvimento intencionalmente projetado à superação das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais promovidas também pelas esferas da vida cotidiana” (Martins; Marsiglia. 2015. p. 19). E as autoras ainda continuam: “quando, então, o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativas, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática”.

Para tanto, na prática pedagógica das professoras na PHC, segundo Martins e Marsiglia (2015), é fundamental que estas conheçam os princípios científicos, para que dominem os conhecimentos desenvolvidos daquelas crianças, transformando numa prática educativa consistente e humanizadora. Com isso, tornando uma prática rica de possibilidades, imbuída de função social, preocupada em garantir o desenvolvimento das crianças de forma abrangente, fazendo que apropriem de conhecimentos escolares científicos, historicamente sistematizados, com referências nas práticas sociais da humanidade.

Nesse sentido a PHC assume a educação como um processo de formação humana. “O ato educativo, encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem” (Haddad; Pereira, 2013. p.107). O homem, nessa perspectiva, acaba adquirindo o saber elaborado, que, de acordo com Saviani (2005), é um saber que socializa os meios de produção.

Para Saviani (2005):

Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Assim, a classe dominante providência para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possuir algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada (Saviani, 2005, p. 76).

Assim, é o processo histórico da escola dentro de um sistema capitalista, traz consigo essas contradições. As contradições, a partir da PHC, entende que a tendência é secundarizar a escola, sendo essa a contradição que atravessa a educação, a partir de uma sociedade contraditória. Na realidade, nos deparamos com uma sociedade de classes com interesses opostos, que não permite a generalização do conhecimento adquirido na escola à população. Os interesses da classe dominante em adquiri-lo de maneira exclusiva e excludente, evidenciam a tentativa de desvalorizar a escola, reduzindo as exigências de transformação da sociedade (Saviani, 2005), fazendo as práticas pedagógicas das professoras, que deveriam ser desenvolvidas na escola, perder sua função educativa, pedagógica e sua ligação ao conhecimento. Concomitante ao pensamento de Saviani (2005), é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o saber sistematizado, definindo a especificidade da educação escolar. Expandindo escolas e atendendo a toda população, deixando de ser propriedade privada para ser socializada.

A produção do saber escolar público determina o saber que Saviani (2005) denomina como “saber popular”, em detrimento do “saber (cultura) erudito”. De acordo com Saviani (2005, p. 85), seria “uma cultura espúria, artificial. Tradicionalmente, a concepção dominante considera que a única cultura digna desse é a erudita”. Os dignos dessa cultura seriam apenas os intelectuais, os que tiveram o acesso à cultura letrada, já o restante da população seria inculto, “porque suas formas de consciência e de saber são espontâneas, assistemáticas” (Saviani, 2005. p. 79). Nenhum dos saberes são totalmente de uma determinada classe, dominante e a outra dos trabalhadores. Cada uma incorpora a ideologia e da cultura da outra, se convertendo em senso comum e penetrando em todas as classes. A prática pedagógica da professora de EI precisa adentrar em todos esses saberes, para que ocorra o processo de superação, partindo do ponto da necessidade das crianças advindas de escola pública.

Entendemos, quando abordamos sobre prática e teoria, na perspectiva da PHC, que essa questão é vista sob a lógica da dialética de Hegel, pois, segundo

Saviani (2007), prática e teoria são aspectos distintos e fundamentais, para a experiência humana. Nessa condição:

[...] podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferenciam, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática (Saviani, 2007, p. 108).

A teoria fica a parte de esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz, porém, faz com que a prática, como a teoria, dependa uma da outra. (Saviani, 2007). “Sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana” (Saviani, 2007, p. 108). Nesse sentido, a prática e a teoria podem ser um caminho inverso, sem deixar de depender uma da outra.

A ação da prática pedagógica, na visão da PHC, condiz com procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino dentro de sala de aula, mas que busque exercer um influxo no sentido de transformar, na medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, e que proponha as formas da transformação e de elevar a sua qualidade. (Saviani, 2005). A partir disso, quando a professora antecipa mentalmente o que será realizado dentro de sala de aula, significa que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática (Saviani, 2007).

E assim se configura o método pedagógico da PHC, sendo, por meio do movimento dialético que Saviani (2005) elaborou o significado da práxis. A Práxis, que é a unificação da teoria que articula com a prática. É um movimento prático que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática (Saviani, 2005. p. 142). E o autor ainda continua salientando que a teoria é derivada da prática e, ao mesmo tempo, fundamenta em critério de verdade, isto é a finalidade da teoria. A prática para

desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.

De antemão cumpre esclarecer que esta pesquisa está pautada na teoria da PHC, porque acreditamos em uma educação escolar pública de qualidade, conforme preconizado por Saviani (2005) que transforme o homem (a criança, filha do trabalhador, e a professora trabalhadora) na sociedade. E que essa transformação ocorra a partir de uma prática que sempre caminhe junto com a teoria, fundamentada em princípios científicos consistentes, humanizadores, constituída de função social, sistematizada e historicamente construída. Intentamos que a sociedade permita que essas professoras assumam seu papel profissional, em sua área de atuação, operando como mediadoras do conhecimento sistematizado, por meio do desenvolvimento intencional, lançando mão da superação (transformação) das conquistas espontâneas e casuais as crianças, na esfera de uma sociedade dividida em interesses opostos.

Por fim, embasando-nos no movimento histórico-dialético, no próximo subtítulo, analisamos as práticas pedagógicas a partir das concepções que permearam e ainda permeiam o cotidiano da Educação Infantil.

1.1 – As concepções acerca da prática pedagógica e sua construção no cotidiano da Educação Infantil

A criação de instituições de EI que oferecem cuidados às crianças pequenas parte de uma tendência mais ampla de institucionalização das práticas de cuidado em geral. E essas práticas foram sendo construídas com base em situações sociais tangíveis. Muitas dessas situações vieram de influências de autores clássicos que influenciam, até hoje, as práticas das professoras de EI.

Na maioria dos estudos pesquisados, percebemos o uso do conceito para identificar esses autores como os “Pioneiros da EI”, e suas concepções teóricas acerca da EI. Essas influências vinham de vários lugares, principalmente, da esfera religiosa, que apresentava uma proposta formal, com atividades de canto, memorização de passagem da bíblia, com rezas e algumas escritas sobre. Essas

atividades eram embasadas com intuito de desenvolver bons hábitos de comportamento, internalizando, nas crianças, regras morais e de valores religiosos, além da progressão de elementos de instrução. Acreditavam que se a família corrigisse a criança, ela ficaria livre do pecado. Assim geravam uma rotina, nas escolas para crianças pequenas, com várias atividades, na ideia de discipliná-las com escritas de ensinamento bíblico e trabalhos manuais, como o tricô (Oliveira, 2002). E quem tomava conta desses grupos eram as mulheres das comunidades.

Outras iniciativas constituídas foram as instituições que atendiam crianças acima de 3 anos, filhos das mulheres trabalhadoras operárias. Eram os chamados asilos, que tinham como objetivos combater as condições de saúde das crianças, com o propósito do ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho. Em um contexto estendido pelas demandas do sistema capitalista, no Brasil, com o advento das industrializações e urbanização, aumentou a mão de obra da mulher no mercado de trabalho, sendo as mães obrigadas a deixarem seus filhos pequenos em instituições asilares (Oliveira, 2002).

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho, nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média (Oliveira, 2002, p. 110).

A necessidade de a mulher da classe menos favorecida entrar no mercado de trabalho e deixar seus filhos pequenos numa instituição fez com que aumentasse a demanda e o incentivo à municipalização da educação pré-escolar pública, pois a privada atendia às mulheres da classe média, que também entravam no mercado de trabalho. Essas instituições tinham por objetivo aprimorar o intelecto dos filhos dessa camada social privilegiada. Segundo Oliveira (2002), essas instituições trouxeram, em seu bojo, novos valores como: defesa de um padrão educativo, voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

Quanto às crianças das classes mais pobres, acreditava-se que sofriam de “privação cultural”, sendo, então, contempladas com várias práticas voltadas

para educação compensatória. Vários termos eram utilizados para denominar as crianças dessa camada, tais como; “carente”, “desprovida”, tudo, com intuito de resolver raízes estruturais dos problemas sociais, sem nenhuma reflexão crítica, considerado elemento fundamental para remediar as carências dessas crianças (Oliveira, 2002).

A argumentação da época era sobre a escolaridade obrigatória, enfatizando a importância da educação como forma de desenvolvimento social. Isso fez com que a criança passasse a ser o centro do interesse educativo dos adultos, sendo vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, com intuito de prepará-los para o mundo dos adultos, o que tornava as escolas, para aqueles que podiam frequentá-las, um instrumento fundamental. Já crianças mais pobres não participavam desse centro de interesse educativo, nada mais lhes era oferecido, além de uma educação voltada para o aprendizado de ocupação e da piedade, sempre como formas de discipliná-los com punições físicas (Oliveira, 2002).

A questão de ensinar foi ganhando proporções significativas, trazendo ideias com novas perspectivas para uma educação de crianças pequenas. Os precursores dessas ideias, que mais influenciaram a educação brasileira, a partir dos séculos XVIII e XIX, foram Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, evidenciando o ensino na centralidade da criança. Esses vanguardistas influenciaram e influenciam, até hoje, as práticas dos professores brasileiros (Oliveira, 2002). O olhar deles era voltado às crianças que vivenciavam relação de pobreza, aquelas que estavam fora de uma educação digna de ser desenvolvida com veemência. Assim, criaram propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento. Embora as ênfases fossem diferentes entre si, as propostas de ensino desses precursores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pelas explorações de objetos e pelo jogo (Oliveira, 2002).

Rousseau influenciou muitos estudiosos como Pestalozzi, que, também, foi contra a educação tradicional. Pestalozzi via a ideia de prática pedagógica embasada no afeto, na bondade e no amor, tal como deveria ser na família. Uma

educação que cuidasse do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento (Oliveira, 2002). Para ele, educar deveria:

[...] ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amoroso, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Pestalozzi destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática (Oliveira, 2002, p. 65-66).

Pestalozzi teve também suas ideias levadas adiante por novas influências teóricas, como Froebel no período de 1830, que trouxe a concepção mística, uma filosofia espiritualista e com um ideal político de liberdade. Criou, em 1837, um jardim de infância, que era um espaço onde as crianças e os adolescentes eram vistos como “pequenas sementinhas”, sendo adubadas e regadas, em condições favoráveis, desabrochando sua divindade interior, em um ambiente regado de amor, simpatia e encorajamento, estando livres para que o processo de aprendizagem ocorresse sobre si mesmo e sobre o mundo. O funcionamento de sua proposta educacional permitia atividades de cooperação e jogos como atividade mental. Elaborou canções, jogos para trabalhar emoções, o valor das atividades manuais, confecção de brinquedos para aritmética e da geometria, incluía conversa, recitar poesias, e o cultivo da horta pelas crianças. Entendia que o aprendizado ocorria de acordo com os interesses e por meio de atividades práticas (Oliveira, 2002).

Partindo dessas premissas, a história das concepções pedagógicas que influenciam, até hoje, o trabalho das professoras de EI, tiveram, também, referências acerca do desenvolvimento humano traçado na psicologia, que buscavam responder as mudanças na maneira de ser e nas possibilidades de cada indivíduo aprender. Nos deparamos com influências de correntes do biologismo e do inatismo, ligadas aos fatores de hereditariedade (Alixandre; Baptista, 2022).

O inatismo parte do princípio de que basta apenas nutrir um processo de maturação e as aptidões individuais, em estado de prontidão, para guiar o comportamento do sujeito. Uma das tendências do inatismo é o Behaviorismo, que tem demonstrado ser o ambiente o principal elemento de determinação do desenvolvimento humano, compreendendo a plasticidade na adaptação a

diferentes situações existentes, aprendendo novos comportamentos, desde que lhe sejam dadas condições favoráveis (Alixandre; Baptista, 2022).

Já a corrente interacionista se explica pela interação das crianças com o meio e com os objetos para que a aprendizagem ocorra. Diante dessa perspectiva, não se acredita numa essência humana, mas, na construção do homem, em sua permanente atividade de adaptação em seu meio. Ao mesmo tempo em que se constitui seu meio, transferindo a cada etapa determinado significado, a criança é por ele constituída, representando razões culturais de ação que transformam sua forma de expressar, pensar, agir e sentir (Alixandre; Baptista, 2022).

Vários autores interacionistas influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes no Brasil, sendo estes: Piaget, Vygotsky e Wallon. Sabemos da existência de outros pesquisadores, mas iremos abordar apenas esses três, pois são os mais citados pelas professoras participantes desta pesquisa. Podemos chamar, aqui, como “a reviravolta na educação”, principalmente, em Goiás. Foi um período de mudanças de paradigmas na educação, e, especialmente, para a EI. A impressão que se tinha era que tudo o que tinha sido realizado, até então, não era bom, e a partir de agora, não serviria mais para nada. Os professores da época se viram perdidos, pois tal teoria se encaixou muito bem numa necessidade educacional, diante dos vários índices de evasão e fracasso escolar no país, apresentados nos anos 80 (Oliveira, 2002).

Após a teoria escolanovista, uma tendência que marcou o país, apresentando propostas em oposição à educação tradicional, que era tão difundida, surge um movimento com uma nova visão de homem, se contrapondo às tendências anteriores, ao propor uma nova visão de educação. Aquilo tudo que tinha sido aprendido, memorizado e adaptado às práticas pedagógicas tomaram outro rumo, com o advento do construtivismo. Esse termo foi, inicialmente, usado por Piaget, nos últimos anos de sua pesquisa (Oliveira, 2002).

Para ele a forma como os seres humanos desenvolviam seus conhecimentos era o que realmente o diferenciava de outros seres vivos. Não tinha o objetivo de criar uma teoria ou método educacional, mas, ao longo de

seus estudos, evidenciou os processos e etapas de construção da consciência e inteligência, estudou o modo como aprendemos e como conseguimos passar de um nível de conhecimento para outro (Alixandre; Baptista, 2022).

Em sua teoria, toda criança passa por estágios do conhecimento. Esses estágios se tornaram muito conhecidos na Pedagogia e são considerados a base da proposta de muitas instituições de ensino. Observando a interação das crianças com o seu objeto e com seus pares, Piaget percebeu que ela é simbólica. Dessa forma, entre as décadas de 1930-1940, outros teóricos fundamentados na teoria de Piaget cunharam o termo interacionismo simbólico, para definir a teoria que consideram como interação, a partir de simbolismos sociais (Alixandre; Baptista, 2022).

Inscrito na perspectiva sócio-histórica, Vygotsky ofereceu uma contribuição seminal ao campo da psicologia, enfatizando a mediação social no desenvolvimento humano. Sua concepção dialética do desenvolvimento, na qual a interação social é concebida como motor das transformações psicológicas, revolucionou a compreensão dos processos cognitivos. Sua teoria também é considerada interacionista, porque o psicólogo afirma que a criança se desenvolve e modifica sua aprendizagem à medida que internaliza experiências externas.

Apesar de ambos serem considerados pilares da psicologia do desenvolvimento, a classificação de Piaget e Vygotsky em um mesmo grupo teórico tem sido questionada por diversos estudiosos. As divergências epistemológicas entre os dois autores são evidentes, especialmente no que concerne à centralidade atribuída à linguagem. Enquanto Vygotsky a concebia como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e a mediação social, Piaget atribuía maior importância aos processos internos de desenvolvimento cognitivo. (Oliveira, 2002).

Outro pesquisador que se destaca nas práticas pedagógicas é Wallon, que estuda a gênese da inteligência, que ele afirma ser biológico e social, ou seja, o ser humano é um ser orgânico e social, sendo que sua estrutura orgânica não antecipe a ação da cultura. Um dos seus pontos de estudo foi a gênese dos processos que constituem o psiquismo humano (Vieira, 2014). Trazendo para o

meio educacional, Vieira (2014) afirma que Wallon acreditava que a escola deveria entender que o aluno é um ser total, bem como, ser concreto e ativo, o tempo todo, em contato com o seu meio social. Um dos pontos centrais de sua teoria é a psicogênese:

Wallon propõe a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento infantil. Considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano, pois a aprendizagem infantil está centrada em vários campos funcionais: o afetivo, o motor e o cognitivo. Dessa forma sua teoria está fundamentada em torno de quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa (Vieira, 2014, p. 70).

Segundo Wallon, para o desenvolvimento infantil ocorrer, um dos fatores essenciais é a brincadeira, outro ponto é a emoção e os conflitos, as crises e as contradições, pontos importantes para compreensão da pessoa humana. O desenvolvimento e a aprendizagem são fatores que ele acredita ser influenciados por aspectos culturais e orgânicos de cada indivíduo. Ao professor e à escola cabem conhecer o contexto, a história da criança, para acessar seu aprendizado. Esse acessar é definido como mediação pela afetividade, trazendo maior possibilidade de compreensão na inter-relação entre o desenvolvimento dos domínios afetivos, cognitivos e motor da criança (Vieira, 2014).

Na década de 1980, ocorreu um conjunto de fatores que marcaram as práticas pedagógicas, um deles foi o crescimento das propostas pedagógicas contra hegemônicas, que surgiram com o intuito de operarem em cima de críticas à hegemonia instalada na sociedade capitalista brasileira, conceituadas, segundo Saviani (2013), como sendo teorias sobre a educação e não teorias da educação. O autor considera como pedagógicas aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade.

Mesmo, muito se falando e nada resolvendo, nesse período, retomou-se a discussão das funções da creche e pré-escolas, na elaboração de novas propostas pedagógicas que procuravam romper com concepções meramente assistencialistas ou compensatórias. Compensatória, no sentido de compensar algo, essa perspectiva parte do atendimento às crianças pequenas na possibilidade de superar as condições sociais a que estavam sujeitas, sem alterar as estruturas sociais geradoras desses problemas (Vieira, 2014).

Nesse mesmo período, com a educação escolar em destaque, e os movimentos sociais lutando pela redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 destacou a necessidade de que a educação, em creches e pré-escolas, tivesse seu reconhecimento, como um direito da criança e um dever do Estado. Além da Constituição Federal, de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Mas, mesmo com todas as expansões ocorridas, as creches e pré-escolas, reconhecidas como instituição educacional, ainda permanecia a ideia de favor e situação de exceção. É nesse período que se principia a construção de uma nova teoria pedagógica denominada “Pedagogia Histórico-Crítica”, produzida pelos estudos do professor Dermeval Saviani. Uma teoria embasada na crítica não produtivista, atribuída à concepção dialética desenvolvida na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades nas bases psicológicas da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Nessa teoria, a educação é entendida como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 422).

A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora (Saviani, 2013).

Em suma, a educação é entendida, nessa abordagem, como mediação, no seio da prática social global. É a prática social que o autor propõe como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí surge um método pedagógico, no qual a prática social tem o professor e o aluno, igualmente inseridos, ocupando posições diferentes, mas que travam uma relação profunda na compreensão e no caminho da solução dos problemas postos pela prática

social. A fundamentação teórica se embasa nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, seguindo as investigações desenvolvidas por Marx, sobre as condições históricas de produção da existência humana, que resulta na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Assim sendo, o germe dessa concepção pedagógica está de acordo com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico-dialético (Sarup, 1986).

Apesar dos anos 1980 e 1990 constituírem um contexto histórico relevante para a educação, terem fundado a possibilidade de constituição das tendências contra hegemônicas para educação escolar, possibilitado a promulgação das leis educacionais, os obstáculos e as dificuldades são ainda imensos, e permanece a necessidade de resistência e lutas. Entendamos esse processo, embasado numa educação que acreditamos ser um importante instrumento de emancipação humana, principalmente, das classes menos favorecidas, apresentando uma visão crítica da sociedade capitalista, numa concepção pedagógica transformadora, numa prática social revolucionária, tornando-se um importante instrumento na superação das desigualdades sociais (Saviani, 2005).

Todas as ilusões e ideias propostas pelo construtivismo, pela pedagogia das competências, advindas do neotecnicismo, do behaviorismo, do neoconstrutivismo, das práticas do professor reflexivo, da pedagogia dos projetos e do multiculturalismo, têm sido abundantemente aceitas nas práticas pedagógicas das professoras de EI, atualmente, pois têm apresentado um discurso de sedução fascinante, nos fazendo acreditar que podemos transformar essa realidade que produziu essas ilusões, a sociedade capitalista (Saviani, 2013).

Trazendo esses pilares, especificamente, para a EI, nos deparamos com a abordagem que alia muito aos termos acima, que se apresenta como a “Pedagogia da Infância”, desenvolvida nos anos 1990, mas que afeta diretamente as práticas pedagógicas das professoras da EI até os dias atuais, com o discurso que, segundo Pasqualini e Lazaretti (2022), afirmam ser uma educação que propõe afastar o modelo escolar formal, criticando as práticas pedagógicas que, historicamente, causaram danos à EI brasileira e/ou pouco contribuíram para que ela tivesse sua identidade e fosse construída a partir de

sua especificidade. Elas afirmam, também, não estarem defendendo esse tipo de formação educacional tradicional, que nos foram impostas, embora sublinhe o fato de não podermos anular a conquista histórica representada pelo reconhecimento da EI como segmento escolar do ensino básico brasileiro. Pasqualin e Lazaretti (2022) argumentam que as tendências contemporâneas na EI divergem significativamente do modelo escolar tradicional. As autoras destacam a crescente rejeição à escolarização precoce, à adoção de currículos normativos e à ênfase em conteúdos disciplinares nas instituições de EI, propondo um modelo pedagógico mais flexível e centrado na criança. Tal concepção se encontra influenciando as normativas político-pedagógicas em âmbito nacional, corroborando, expressivamente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

As autoras continuam, esclarecem essa questão, pontuando que o modelo escolarizante na EI traz, também, uma prática preparatória e antecipatória da escola primária, que foi muito difundida nos anos 1970, que tinha o intuito de suprir as carências culturais das crianças pobres, como medida de corrigir os atuais problemas da desigualdade social. É preciso observar que essas crianças eram expostas, desde cedo, a exercícios mecânicos e repetitivos, visando ao ingresso no ensino primário. Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022), são modelos de ensino de programas artificiais, de cunho cognitivista, impondo uma série de atividades altamente desmotivadoras para crianças daquela faixa etária, extremamente duvidosas quanto às suas possibilidades de promover o desenvolvimento cognitivo. Tais modelos de ensino foram forjados na ausência histórica de um sistema nacional de ensino que orientasse as práticas da EI. Acontece que a origem desse modelo deixou vestígios nos modos como se entende e organiza o trabalho pedagógico atual. E isso pode ser percebido, quando nos deparamos com instituições de EI com carteiras enfileiradas, tarefas estereotipadas e padronizadas, livros e apostilas desde o berçário, destacando o processo precoce de alfabetização, expondo as crianças a excessivas letras e números.

Segundo as autoras citadas, quanto a esse aspecto, vale ressaltar a luta contra a oferta de livros didáticos na EI, que, de acordo com o sistema público

de EI, que promoveu editais no ano de 2022, do Programa Nacional do livro Didático (PNLD):

Defensores e críticos da BNCC uniram-se contra a adoção, pelas secretarias municipais de educação, dos livros didáticos oferecidos pelo edital por se tratar de um material que nega todo o acúmulo da produção científica da área da EI brasileira e reedita concepções e práticas ultrapassadas que julgamos já superadas no campo, restringindo a vivência escolar da criança a tarefas de qualidade duvidosa vinculadas à alfabetização e à matemática - a primeira reduzida a instruções fônicas e gráficas, e a segunda a traçados de números e sequência numérica, lembrando as obsoletas cartilhas (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 26).

A prática pedagógica para EI, ou melhor, para o ensino Básico, que, aqui, defendemos, se baseia na Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, que afirma que o saber realizado para as crianças deve ser elaborado num processo de conjunto de saberes já vindo das crianças, e, com esse saber, elaborar um conjunto de saberes sistematizados com elementos relevantes para o crescimento intelectual, numa sequência que possibilite o sujeito assimilar o que foi elaborado, ao invés de organizar atividades mecânicas que não fazem nenhum sentido, que não produzem um conhecimento sistematizado para aquela criança. Como diria Saviani (2005), um saber é suscetível a transformações, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio desse saber pelos indivíduos sociais. Os indivíduos precisam da escola para que esse saber ocorra, para ter acesso ao saber elaborado e sistematizado.

Partindo dessa mesma perspectiva dos conhecimentos sistematizados, trazendo para os conceitos utilizados na escola, temos o posicionamento das autoras Paqualini e Lazaretti (2022), que utilizam o conteúdo a ser trabalhado com as crianças, entendido e defendido como um mediador das atividades pedagógicas, tendo determinações fundamentais no desenvolvimento infantil. E a elaboração desse conteúdo deve partir da cultura humana, colocando em movimento processos cognitivos e afetivos da criança, provocando seu desenvolvimento em determinada direção.

Assim, no nosso posicionamento, nesta pesquisa, tendo em vista a prática pedagógica e a instituição de EI que almejamos conquistar, faz-se necessário, primeiramente, defender as conquistas históricas, particularmente, da classe trabalhadora, reconhecendo a EI como segmento educacional, reafirmando a

função social da escola. E, no seio dessa discussão, fica explícita, também, a prática que buscamos, que não corresponde a essas versões mecânicas, religiosas, disciplinadoras e esvaziadas de sentido para as crianças, mas sim, a uma ação pautada na teoria e no método sistematizado e organizado de modo consciente, em busca da concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada. Essa intencionalidade se delimita na relação escola e sociedade, que é o objeto de disputa entre forças sociais, que concorrem para o assujeitamento ou colaboram para a emancipação das crianças.

Ponderamos, ainda, a importância da demarcação da identidade e da carreira de professora como profissional do ensino, como uma defesa necessária também na EI, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana. Por manter a centralidade da categoria trabalho, coloca-se em desencontro os interesses do grande capital, que se pauta em teorias conservadoras transvestidas em modismos educacionais que impossibilitam a compreensão da realidade.

Assim, na abordagem da próxima sessão, analisaremos a construção da identidade da profissão docente na EI, por meio da prática pedagógica.

2. A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A trajetória do ser professora se constitui de forma individual, em que cada uma vai se estruturando e se constituindo como ser professora num processo social. No entanto o que vai se concebendo de forma coletiva são os espaços de formação, os desafios, as necessidades formativas, enfim, os saberes docentes. A construção desta sessão tem por objetivo aprofundar e analisar teoricamente a construção social do ser professora de EI no Brasil, levando em consideração os princípios legais, o processo de formação e de desenvolvimento profissional, a feminização na EI, as necessidades formativas como instrumento de transformação da prática pedagógica, o conceito de práxis como prática social, tornando-se o cerne principal da teoria marxista e como categoria principal para realização desta pesquisa.

São as condições materiais de vida dos homens e o seu processo de produção e reprodução da vida, encaminhando para o centro da análise científica, que configuram a tônica para compreender as consequências das práticas humanas para a vida, vislumbrando a transformação “revolução” social. São as relações sociais que aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas, em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas. (Marx, 2011, p. 148). Esse é o entendimento real de Marx sobre como funciona o homem e o objeto na sociedade.

Diante disso, assumimos nosso posicionamento científico, epistemológico e político, no MHD, fundado por Karl Marx, tendo como pilar os princípios da lógica dialética, embasadas na teoria da PHC, de Saviani. Pretendemos utilizar esse método científico como forma de capturar e reproduzir no pensamento o movimento do real, partindo da hipótese da preferência ontológica do real, tendo como sentido de reconhecer o real, como uma existência independentemente de como pensamos ou conhecemos.

O que entendemos como conhecimento humano implica ser um reflexo da realidade objetiva no pensamento, numa perspectiva em que a reflexão

teórica não constrói o objeto, e sim reconstrói o processo do objeto historicamente dado (Netto, 2011). O resultado da elaboração teórica, o produto teórico por excelência, é considerado uma reprodução ideal de um processo real. Dessa forma o método científico, em uma perspectiva MHD, constitui um meio da atividade do homem, que busca a apreensão do objeto e sua transformação (Netto, 2011). Esse processo de transformação ocorre a partir do movimento dialético em que o homem, aqui, no caso, as professoras, se apropriam do conhecimento a partir de sua compreensão crítica real social, partindo de suas próprias realidades, que foram construídas historicamente, chegando ao concreto pensado. Isto é, o despertar da superação, que ocorre com os pensamentos ideológicos, adquiridos em uma sociedade, que mascara a realidade para se chegar ao “concreto pensado” (Netto, 2011). Eis o ponto de chegada desta pesquisa, uma vez que o resultado se dá pelo processo de transformação da prática pedagógica da professora de EI.

No que se refere ao concreto, é a reprodução pelo pensamento humano, aquilo que existe, das relações internas genéticas e dinâmicas de um dado objeto, no interior de um todo em desenvolvimento. No ponto de chegada, o fenômeno passa a ser a compreensão de tais determinações e mediações, possibilitando a elaboração e implementação de ações transformadoras (Pasqualini, 2010). A autora afirma que a compreensão do fenômeno implica na superação das representações em direção aos conceitos que explicam a realidade, “o conceito da coisa é a compreensão da coisa”. As representações constituem projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, que resultam da práxis.

Nessa direção o que tomamos sobre o conceito de práxis social se baseia no processo da atividade do homem, na forma como se orienta no mundo, familiarizando com as coisas, como lida com elas, não proporcionando a compreensão das coisas e da realidade. O mundo material representa apenas a manifestação do fenômeno da realidade em suas definições exteriores. E a essência desse fenômeno material, para se concretizar, tem que atingir a consciência humana, transformando-a. A consciência é resultado de uma atividade intencional a um objeto, o que implica na origem social da consciência. Toda atividade é gerada por uma necessidade ou motivo pelo qual o sujeito age

intencionalmente, e que não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade (Pasqualini, 2010).

Ademais definimos o conceito de necessidade como sendo uma atividade humana. Para esclarecer esse conceito, atribuiremos a relação de Marx sobre o “trabalho na mediação entre homem e a natureza”. Segundo a tese de Marx, no Manuscrito de 1844 (2004), diferente dos outros animais, o homem transforma a natureza de acordo com suas necessidades, o ser humano não é apenas ser natural humano, ele existe para si mesmo. Porém, a natureza não está nem objetiva, nem subjetivamente, disponível, imediatamente, ao ser humano, de modo adequado. Ao conduzir o ser humano a ter suas necessidades que não podem ser naturalmente dadas, exigindo do ser humano uma alteração da natureza e de seus produtos, para satisfazer as suas necessidades humanas, garante-se a manutenção de sua existência efetivada a partir e no interior da natureza (Ximenes, 2020).

Nesse sentido entendemos que o trabalho se constitui como atividade vital humana. Marx (2010) preconiza que o trabalho é a vida produtiva, é onde o homem se confirma como ser singular e universal, como indivíduo e gênero. Tendo em vista que a necessidade, então, se faz como condição primordial para o trabalho, visando que sua satisfação se apresente como “patamar básico da sobrevivência humana”. Partindo disso, o próprio processo de transformação da natureza é circunscrito, e, ao mesmo tempo, circunscreve um complexo conjunto de relações sociais, que pode, inclusive, transformar, não só a natureza, como as próprias necessidades humanas naturais (de ordem mais biológica, inicial e imediata) em necessidades cada vez mais elaboradas, complexas e humanizadas, em necessidades humanas sociais (Ximenes, 2020, p. 107). É nesse processo que se embasa esta pesquisa, tendo em vista o ponto de as necessidades formativas das professoras de EI conseguir transformar suas necessidades cada vez mais elaboradas, conscientes, em práticas sociais transformadoras.

Gualberto e Pacífico (2021) enfatizam, ainda, que o se tornar humano precisa apropriar-se daquilo que as gerações produziram, incorporaram e superaram num mundo histórico e cultural. Desse modo, Marx afirma que a produção e o acesso ao mundo da cultura só ocorrem por meio do trabalho. A

necessidade torna-se condição primordial para o trabalho, considerada como satisfação do homem, se apresentando como o estágio básico da sobrevivência humana. Apesar disso, o processo de transformação da natureza é limitado e envolvente, um real conjunto de relações sociais complexas, que pode inclusive transformar não só a natureza, como, também, suas próprias necessidades humanas naturais, em necessidades cada vez mais elaboradas, complexas e humanizadas em necessidades humanas sociais.

Dessa forma, compreendemos a necessidade humana como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência, e que acreditamos, concomitantemente, ser o impulso para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras. Entendemos que, ao produzir meios para satisfazer suas necessidades, a professora produz sua própria vida (Ximenes, 2022).

Nessa perspectiva, compreende-se que, apesar das necessidades serem a primeira condição para qualquer atividade, elas não conseguem se realizar, senão, no objeto da ação, quando se objetiva nele. Ao coincidir – se com o objeto da ação, a necessidade torna – se motivo real da atividade, o que impele o sujeito a buscar a satisfação daquela necessidade (Ximenes, 2022, p. 112).

Assim, fundamentamos a tentativa de superar a aparência imediata da compreensão de necessidade, com intuito de interpretar o fenômeno a partir dos seus múltiplos condicionantes. Consideramos as necessidades formativas das professoras de EI, não como algo espontâneo, mas sim uma construção coletiva e individual, dinâmica, construída e transformada, por sua prática social e sua relação direta com a docência (Ximenes, 2022). A necessidade, aqui, abordada não se enquadra na dimensão biológica e idealista, e sim, na necessidade propriamente social. Por isso, ao analisarmos as entrevistas, encontramos materiais que se manifestam por meio de desejos, carências ou expectativas, que se desenvolvem no contexto social delas (Ximenes, 2022).

Tendo em vista que as professoras, como possibilidade de satisfazer suas necessidades em seu objeto de ação, a prática pedagógica, se diferenciam, na forma ou operações que esperam ser realizadas, a necessidade pode ou não alcançar o objetivo, caso seja, torna motivo desencadeador da atividade, fazendo com que a formação continuada, no caso, o espaço em que foi realizada

a pesquisa, fez sentido para elas. Dessa forma, acreditamos em uma formação de professores que faça sentido, transformando-as como sujeitos autores da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, levamos em consideração conhecer as necessidades formativas das professoras para trazer significação social e sentido pessoal ao seu trabalho docente, conseqüentemente, promover a transformação em suas práticas pedagógicas. Ximenes (2022), ainda, afirma que existem problemas históricos no campo da formação das professoras, que demandam vários debates em busca de alternativas possíveis que contribuam para fortalecer os processos formativos da docência, especialmente, para a EI. Sabemos de várias ambigüidades que ainda não foram resolvidas, de certa forma, devido à flexibilidade das políticas educacionais, que acabam possibilitando que a formação ocorra em diferentes instituições, alguma delas “de qualidade duvidosa, além de modalidades diversas (presenciais, a distância, semipresencial) e, até mesmo em nível médio, cursos técnicos de magistério (Ximenes, 2022, p. 144).

A fim de que possamos entender essa formação, que faça sentido às professoras, temos que entender de onde parte a formação no Brasil, que, em alguns momentos, não fez sentido para os docentes, e, principalmente, aos da EI. Cabe, aqui, abordar a formação continuada, que defendemos ser um processo formativo, coletivo, com elaboração e reelaboração contínua da práxis pedagógica, embasada na unidade teórico-prática, que considera os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, contribuindo para sua reflexão sobre sua prática docente, bem como para os limites e possibilidades do seu trabalho (Ximenes. 2020).

Ao pesquisarmos sobre o tema, percebemos ocorrer um descompasso entre o que oferece na formação e as exigências dos professores, principalmente, se for oferecido para professores de EI, pois a formação do professor de EI só foi reconhecida após a promulgação da LDB/96, que exigia a formação desses professores em nível superior, tendo como prazo de 10 anos para as instituições de nível superior se ajustarem. Junto a isso, veio também a constituição da EI como a primeira etapa da Educação Básica. Segundo Gatti (2010):

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuição de professores para EI e anos iniciais do ensino fundamental [...] (Gatti, 2010. p. 1357)

Percebemos o quanto esse reconhecimento do ser professor de EI, defendido em Lei, foi um salto muito grande para a área. Constitui-se, então, o ser professora de EI como profissão, que apresenta conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, destacando “que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade” (Gatti. 2010). Assim, pretende-se diminuir os estereótipos empregados às professoras, como: missionária, cuidadora, artesã, a improvisação, para vê-la como uma profissional que tenha formação crítica, que saiba resolver problemas complexos e variados, capacitada em construir conhecimentos formativos, aplicáveis, dentro de sala de aula, e que tenha condições, em suas ações, de transformação social.

Na pesquisa que a autora Gatti (2010) realizou, em meados de 2001 até 2006, sobre a formação de professores, identificamos que os cursos de Pedagogia, as disciplinas ofertadas, relativas à EI, representavam apenas 5,3%, mesmo depois da LDB/96 ter proposto aos cursos de licenciatura, a Pedagogia, formação superior aos professores de EI, percebemos um descaso na abordagem das disciplinas, sendo essas genéricas, sem aprofundamento.

Gatti (2010) ofereceu um panorama importante sobre a formação de professores no início do século XXI, destacando a necessidade de uma formação mais contextualizada e vinculada à prática. Na pesquisa da autora em que realizou, em meados de 2001 até 2006, sobre a formação de professores, identificamos que os cursos de Pedagogia, as disciplinas ofertadas, relativas à EI, representavam apenas 5,3%, mesmo depois da LDB/96 ter proposto aos cursos de licenciatura, a Pedagogia, formação superior aos professores de EI, percebemos um descaso na abordagem das disciplinas, sendo essas genéricas, sem aprofundamento. A autora ainda revela que, ao pesquisar as emendas das disciplinas, percebeu que davam maior ênfase às teorias políticas, sociológicas

e psicológicas, visto que acreditavam que o futuro professor precisaria mais desses conteúdos para o enfrentamento dos desafios nessa modalidade de ensino. E ela ainda afirma que essas teorias são importantes para o trabalho consciente do professor, mas não só essas, incluir as de cunho específicos para atividades práticas voltadas para o professor de EI também é muito importante, sendo extremamente necessário para sua formação profissional, partir de seu campo de prática, agregando a este os conhecimentos necessários, selecionados como valiosos, em seus fundamentos, e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo, por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças pequenas. Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa corroboram a necessidade de repensar os modelos de formação de professores, buscando integrar teoria e prática e promover a formação contínua ao longo da carreira docente, com mediações didáticas necessárias, sobretudo, por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças pequenas.

Se fizermos, também, um histórico sobre, encontramos uma dicotomia entre teoria e prática, a qual tem sido vivenciada nas formações. Segundo Carvalho e Martins (2017), em determinado momento, se encontrava uma formação de professores com base no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, e, em outro, no modelo pedagógico-didático. Elas, ainda, salientam que o primeiro modelo deveria centrar nos conteúdos ensinados, entendendo que a prática seria adquirida com experiência docente ou em serviço à formação. O segundo modelo deveria ter como base o preparo pedagógico-didático. “Nas universidades prevaleceu o primeiro modelo na formação de professores secundários e o segundo modelo foi adotado, nas Escolas Normais, para a formação de professores primários”. (Carvalho; Martins, 2017, *apud* Saviani, 2012). Esses modelos recaem sobre o que Gatti (2010) abordou em sua pesquisa sobre formação de professores, a dicotomia entre esses dois conceitos, teoria e prática, entre conteúdo e forma, na formação docente. Apesar do segundo modelo abordado anteriormente, consideramos a importância dos conteúdos para a formação, só acontecerá se efetivar com o preparo pedagógico-didático. Percebemos que as formações brasileiras, ora estão focadas nas teorias, no conhecimento, no conteúdo a ser ministrado, ora na prática, na didática, na forma de ensinar.

Carvalho e Martins (2017) se apoiam nas perspectivas de Gramsci e Saviani, para tentar buscar uma formação de professor que lhe faça sentido. Afirmam que as disciplinas do curso de pedagogia deveriam ser estudadas de forma mais contextualizada, que fosse possível de serem articuladas com a história da educação, visto que acreditam que o estudo histórico do desenvolvimento de cada uma delas proporciona aos professores entender a síntese de múltiplas determinações, sendo esse o conhecimento considerado essencial para a formação de professores, compreender sua gênese e seu desenvolvimento.

Nas pesquisas sobre formação de professor, nos deparamos com vários estudos como: Saviani (2005) e Freire (1996), abordam a formação como aprendizado profissional, ao longo da vida, não vista como algo estagnado, o que implica dizer que defendemos um envolvimento dos professores em processos pensados, refletidos, planejados vistos como sujeitos-autores com possibilidade de transformações de suas práxis. O processo social transformador é a mediação que cada vez mais se torna complexa em satisfazer as necessidades humanas, concebidas pelo próprio processo de produção dos valores de uso e dos bens espirituais necessários à existência do homem singular-universal. A atividade responsável por esse processo de reprodução social e histórico dos seres humanos, Marx chamou de práxis (Ximenes, 2020, p. 108).

Segundo Sarup (1986) a práxis é um pré-requisito para a extinção da alienação que se desenvolve pela práxis revolucionária, que agrega o pensamento (teoria) e a ação (prática). Por um lado, a práxis é o conhecimento prático, instrumental. Enquanto o conhecimento prático é particular, aplicável e momentâneo. O autor pontua que, tanto a teoria e a práxis são diferentes modos de conhecimento, mas os dois conceitos são definidos como mutuamente exclusivos, nenhum tipo de conhecimento pode ser simultâneo, particular e universal, aplicável e inaplicável. Assim a palavra práxis significa “a unidade da teoria e prática”. Ainda, nas acepções do autor, Marx acreditava na práxis como unidade da teoria com a prática, acreditando que a filosofia deve ser aplicável a serviço de uma sociedade futura (Sarup, 1980. p. 112). Com isso o conceito de práxis vai mais além, parte para uma nova relação, uma relação revolucionária,

entre teoria e prática, pois [...] as tentativas de resolver problemas como a alienação teoricamente falham sempre, porque o problema e sua solução envolvem a prática social (Sarup, 1980 p. 113.).

Marx acreditava que a revolução não poderia ser um resultado de uma mera crítica teórica, e sim uma manifestação na ação social. Saviani (2012), que se fundamenta nas ideias de Marx, explica que a teoria não é um conjunto de ideias que, de repente, brotaram na cabeça do teorizador, e, em seguida, são colocadas em prática, na tentativa de obter êxito. As teorias só são elaboradas para solucionar problemas postos pela prática social. “Portanto, a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria” (Saviani, 2012, p.53).

E, na ocasião em que as professoras de EI, aqui, pesquisadas, se deparam com a sala de aula, encontrando vários desafios, e o desconexo entre teoria e prática, em que o sistema escolar nos envolve, fazendo com que executamos mais o lado prático e desvalorizando o saber teórico dessa professora. A princípio, o fato de ser mulher, no Brasil, vem atrelado a vários comportamentos já (pré) determinados, se, historicamente, aprofundarmos na questão, vivenciaremos que o ser mulher era estar atuando apenas ao ambiente doméstico, nada mais que isso. A liberdade em se locomover em espaços públicos só poderia acontecer se o pai ou o marido permitisse. Éramos consideradas “um ser cognitivamente capaz de realizar certas tarefas além dos afazeres domésticos” (Stascxak; Santana; Barbosa, 2019). Até a independência do Brasil, não havia educação popular, mas, depois, o ensino se tornou gratuito e público, inclusive para mulheres. Isso acontece, a partir da primeira lei do ensino, dando o direito à mulher de se instruir, mas, com conteúdos diferentes dos homens, ingressando meninas nas escolas primárias. A partir dessa instrução feminina, a formação de professoras, então, se constituiu, pois os tutores das classes deveriam ser do mesmo sexo.

A educação foi um caminho conquistado pelas mulheres, por volta do século XIX, mas com a necessidade da mulher em educar crianças, atribuindo a esse ambiente um caráter maternal, e, ao mesmo tempo, doméstico.

Desse modo, a inserção feminina na Educação se deu em circunstâncias nada favoráveis. Imersas em um contexto de lutas, foi inevitável despende grandes esforços a fim de ultrapassar barreiras fortemente embasadas pelos dogmas da Igreja, bem como por

protestos e opiniões contrárias para impedi-las de desempenhar um trabalho remunerado. Stascxak, Santana & Barbosa. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA7_ID1719_1808201914423

Mesmo convivendo com várias circunstâncias que eram favoráveis para a formação e o trabalho da mulher sempre estiveram voltados ao aspecto de vigia. Em meados dos anos 30, do século XX, a escola Normal, gerida pelo Estado junto às instituições religiosas da época, desempenhou um fator preponderante na formação das mulheres professoras. Nesse período o magistério, que era visto como “prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina, e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher” (Novaes, 1984, p. 22).

Compreendemos esses traços, até hoje, na educação, não é à toa o número predominante de mulheres nessa área, principalmente, na EI, se configurando em condições impostas pelas sociedades. Associa-se o ofício de ser professora, principalmente, de crianças pequenas, a um “dom” ou uma “vocação”, baseando ao fato de a mulher conseguir gerar uma vida em seu ventre, e, conseqüentemente, vê-la, naturalmente, nessa função maternal de cuidar de crianças. Entretanto, a mulher deveria trazer para a docência esses “dons” que ela recebeu. (Novaes, 1984).

Dessa forma, ao longo da história do magistério, tem-se reforçado essa ideia da imagem da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, que guia as coisas pelo coração. Atrelado a um discurso machista, autoritário, que faz com que se desvalorize a professora de EI, conduzindo aos baixos salários, inferioridade perante os demais docentes e vinculando o trabalho de professora de EI ao espaço doméstico. Ao mesmo tempo, nos deparamos com a figura mistificada que não se desvincula das significações que interligam a mãe e a criança (Arce, 2001).

Essa perspectiva é uma construção histórica da imagem idealizada da criança e do ser mulher que se cristalizaram e adquiriram um *status* de “sagrada”, determinando sem colocar em discussão, impondo os papéis sociais da criança e da mulher (Arce, 2001). Nesse sentido a autora traz o conceito de mito, que

cabe muito bem neste trabalho, pois o espaço onde acontece esta pesquisa se passa num grupo de formação de professoras de EI, que se depara, todos os dias, com essas nomenclaturas impostas, fazendo com que acreditem e acabem desempenhando certos comportamentos. (Arce, 2001). O mito se torna um produto da coletivização de imagens, construídos ao longo do tempo, pois não é algo palpável, tangível, traz consigo as “origens” das coisas e das pessoas.

Entretanto, devemos levar em consideração as dificuldades no trabalho pedagógico e nas cobranças da função de professora da EI, exigindo que o trabalho esteja em conformidade com as orientações da BNCC (2018). Esse documento, de caráter neoliberal, teve sua primeira versão debatida e analisada por diversas entidades ligadas aos segmentos sociais e políticos sobre a melhoria da educação, tendo prevalecido a versão final de uma visão empresarial, instrumental, e com o intuito de controlar o trabalho docente. Não podemos deixar de apontar o contexto político-social e econômico que vivenciava o país, no período em que a BNCC se tornava pauta. No período do Golpe de Estado de 2016, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, eleita pela maioria da população brasileira, o governo que assumiria, em seguida, tinha como objetivo privatizar a educação, com base nas as ideologias neoliberais conservadoras (Arce, 2001). Foram medidas que tinham relação com a desconstrução da Política Nacional de EI:

[...] traçando um caminho de controle gerencial da escola pública por meio da avaliação e determinações de interesse de um grupo social que possui o domínio do capital e a quem interessa historicamente manter a classe trabalhadora subjugada às regras do capitalismo excludente e baseado na desigualdade. (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 81).

Apresentado como um documento de teor não curricular, mas sim orientador, referente às instituições públicas e privadas, terminou por ser tomado como uma prescrição curricular, com intuito de igualar os conteúdos e organização da EI, em todo território brasileiro, contrariando a LDB/96, que manifesta a autonomia das instituições, dos professores e ademais profissionais da educação, na elaboração de seus currículos, preservando os costumes de sua região. Quando nos deparamos com as professoras debruçadas em seus computadores, digitando no diário virtual, como é de costume na Rede municipal

de educação de Catalão – GO, identificando, por um código alfanumérico, quais são os campos de experiências e objetivos de aprendizagem que mais se enquadraram naquilo que foi trabalhado, dentro de sala de aula, se desgastando com situações burocráticas irrelevantes, que, muitas vezes, só servem para preencher tabelas. Entendemos que essas professoras poderiam estar dentro de sala de aula, desenvolvendo suas práticas pedagógicas. Infelizmente, mantendo uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional. Veja-se, então, que:

Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e dos trabalhos dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e políticas ampliadas (Barbosa; Silveira; Soares. 2019. p. 84).

Além de retirar a autonomia das práticas pedagógicas das professoras e das instituições escolares, anulando as perspectivas críticas das formações de professores, a BNCC, ainda, apresenta um planejamento rígido, geralmente, acompanhado de apostilas ou livros didáticos desnecessários, e que não condiz com a realidade do aluno.

No que diz respeito à formação de professores, em 2018, foi apresentado pelo Ministério da Educação – MEC uma Base formulada sem qualquer diálogo com as instituições formadoras de professores, reforçando o caráter autoritário e arbitrário do atual governo da época. Desconsiderou completamente a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (Barbosa; Silveira; Soares. 2019).

A formação continuada para professores de EI que defendemos se baseia no processo formativo de elaboração e reflexão contínua da práxis pedagógica, embasada na unidade teórico-prática, considerando as professoras da EI sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, e que ele contribua para a reflexão sobre a sua prática docente, bem como para os limites e possibilidades do seu trabalho; além de indicar, ainda, uma perspectiva promissora a se refletir novos rumos para a formação de professores. Acreditamos, também, que considerar as professoras como sujeitos autores do seu próprio processo formativo, partindo das suas necessidades formativas, posiciona os docentes no

centro do processo, não sendo impostas formas (ou fórmulas) por indivíduos ou entidades que nem estão “*no chão da escola*” (expressão usada por mim, autora desta pesquisa, que quer dizer, indivíduos que não estão participando diretamente dentro da escola). É necessário que levemos em consideração que seja superada, também, a questão histórica da relação entre teoria e prática, consideradas desmembradas uma da outra, pois ambas caminham juntas.

Na próxima sessão, analisamos a trajetória teórico-metodológica da pesquisa caracterizando a Educação Infantil no município de Catalão e o histórico do projeto de Formação Continuada, o espaço onde ocorreu o processo de formação de construção de saberes das professoras de EI.

3. CARACTERIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Nesta sessão, caracterizamos a Educação Infantil no município de Catalão, município *lócus* da pesquisa. Catalão é uma cidade que está localizada no extremo sudeste do Estado de Goiás, uma região com fortes histórias de lutas por poder, coronéis e jagunços. O município se situa às margens da BR – 050, responsável pela ligação de Brasília ao centro -sul. Em Catalão:

A base mais forte da economia é a agricultura, em seguida, a pecuária e, nos últimos anos, há um forte crescimento no número de médias e grandes empresas multinacionais do setor de mineração, beneficiamento e armazenamento de grãos, automotivo e maquinários agrícolas (Ximenes; Silva, 2014, p. 12).

De acordo com dados do censo referente ao ano de 2022, a população total é de 114.427, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A população, em Catalão, teve um aumento de 32,07% em comparação com o ano de 2010. O município é considerado a terceira maior economia do estado de Goiás, e sua área é de aproximadamente 3778 km². Como mostra a localização de Catalão, no mapa abaixo, do município, no estado de Goiás e no mapa do país Brasil.

Figuras 1: A localização de Catalão no mapa do Estado e no mapa do País.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o_%28Goi%C3%A1s%29

Em seguida, apresentamos um histórico do projeto de Formação Continuada, um espaço onde ocorreu o processo de formação como possibilidade de construção de saberes, partindo das necessidades formativas das professoras de EI. Optamos e acreditamos numa formação continuada de professoras da EI que ofereça, a partir do ouvir suas necessidades, e, assim, (re)construir o conhecimento junto às professoras da escola pública.

Analisamos, também, as interpretações do processo de construção dos dados, por meio dos questionários, entrevistas, e de um banco de dados secundários, já organizados e sistematizados pelos professores pesquisadores e pelos alunos de iniciação científica.

A organização histórica da EI, em Catalão, não ocorreu de forma diferente de outros locais do Brasil. Os documentos analisados para discorrer sobre a história da EI, em Catalão, parte dos artigos publicados pelas professoras Priscilla de Andrade Silva Ximenes e Altina Abadia da Silva (2015), e de pesquisas realizadas por elas no campo da EI, tendo como objeto de estudo as instituições e as professoras da EI de Catalão. Avaliamos, também, outras pesquisas como o trabalho de conclusão de curso, – TCC de Ramos (2008), e documentos de instituições como o Livro de Tombo⁴ da Paróquia São Francisco de Assis (descoberto pela colega de mestrado Lara Celeste Safatle, da turma de 2023), que foi muito importante para os dados e o contexto da época.

O atendimento de crianças de zero (0) a seis (6) anos foi desenvolvido no município de Catalão, desde o princípio, sob as iniciativas privadas, filantrópicas, religiosas, e por instituições municipais mantidas por órgãos de assistência social. Como havia discorrido, na introdução, meu ingresso na escola se deu nos anos 1980, mesmo período em que fundaram as primeiras creches em Catalão. Foram as primeiras iniciativas, tanto em âmbito nacional, e, principalmente, municipal, não sendo diferente dos outros lugares. Aqui, em Catalão, também, as creches e pré-escolas públicas existiam para atender a crianças de baixa

⁴ Livro do Tombo - Neste livro são inscritos os bens culturais em função do valor histórico. É formado pelo conjunto dos bens móveis e imóveis, e cuja conservação seja de interesse público por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil.

renda, com caráter assistencialista, com imposições de uma determinada fé religiosa e/ou apenas o cuidar.

De acordo com Ramos (2008), na década de 1970, uma Paróquia chamada São Francisco de Assis, de cunho religioso católico, atendia a crianças e adolescentes pobres, sob os cuidados do Padre Máximo, que tinha a intenção direcionada à catequese e aos trabalhos manuais. O padre, com intuito de expandir sua catequese, resolveu, junto ao seu grupo religioso, construir um projeto que incluiria uma creche. Conforme o livro de Tombo da Paróquia São Francisco de Assis, o primeiro projeto de construção da creche deu-se no ano de 1979, no mês de outubro. Com a intenção de sensibilizar os colaboradores financiadores, desenvolveram um discurso de “Neste ano Internacional da Criança, queremos realizar essa obra em benefício da criança pobre de Catalão”, direcionando essa convocação ao prefeito da época, aos lucros da festa tradicional de Catalão, Festa do Rosário, da comunidade, de alguns fazendeiros conhecidos e outros. Tinham como objetivos construir uma creche que atendessem às “*crianças pobres*”, [...] “Afirmamos a necessidade de conversão de toda a Igreja, para uma operação Preferencial Pelos Pobres, no intuito de sua integral libertação” (Ramos. 2008, p. 47). Acreditavam que a população pobre deveria seguir a religião imposta por eles, como forma de serem livres da maldade do mundo. Outro ponto estratégico foi a localização da creche, num bairro periférico da cidade, “vivem bastante marginalizados, sem local próprio onde se reunir para o culto a Deus e para participar de cursos de formação humana”, estes escrito, registrado no Livro de Tombo da Paróquia São Francisco de Assis, reforça o ponto em que Kuhlmann Jr. (1998) afirma sobre a história das instituições de EI não ser uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Nesses trechos, retirados do livro de Tombo, percebemos a tentativa dos religiosos em resolver os problemas sob uma ótica aparente, sem levar em consideração a perspectiva ontológica dos seres reais, a infância pobre, intensificando um projeto assistencialista. Várias entidades filantrópicas e religiosas foram fundadas nessa época, no Brasil, para desempenhar a função

de creche. Apesar dessas especificidades, o que se observava era o extremo preconceito e descaso com a população mais pobre, tendo-a como uma ameaça à tranquilidade dos grupos mais favorecidos, as elites.

Desse modo, no interior de Goiás, implementaram a primeira creche institucionalizada de cunho assistencialista, filantrópica, voltada à fé católica, com intuito de catequisar as crianças pobres, e suas famílias. Certamente, por acreditar que, por ser um grupo fragilizado de conhecimento sistematizado, se torna mais fácil moldá-los à ideologia religiosa. A seguir, encontra-se um esboço da planta do centro comunitário que desejavam construir, registro, também, exposto no livro de Tombo.

Figura 2: Planta do Centro Comunitário São Sebastião



Fonte: Livro de Tombo 1 e 2: Paróquia de São Francisco de Assis. Ipameri – GO. 1968 – 2010.

Surge então, a Creche São Francisco de Assis com empenho do padre Máximo, em parceria com a Igreja Católica, e é considerada como a primeira creche construída em Catalão – GO, no período em que o ensino infantil era considerado dispensável na vida escolar. Segundo Silva e Ximenes (2015. p. 259) [...], “os primeiros funcionários que trabalharam na creche eram voluntários,

ou seja, eram pessoas que apenas cuidavam das crianças, provavelmente pessoas ligadas a Igreja e que não tinham nenhuma formação específica na área”.

Com o intuito de ampliar esse atendimento, a creche recebeu duas freiras vindas da Itália, para tomarem conta da creche que recebeu o nome de “São Francisco”, nome este que funciona até os dias atuais. E, em 1984, essas freiras iniciaram o atendimento na creche, em média, com sessenta (60) crianças, onde funcionavam três (3) salas de aula, e não existia divisão por faixa etária. O quadro de funcionários era somente de cinco professoras, que se dividiam entre os afazeres da instituição, nos períodos matutino e vespertino. Tudo isso, devido às condições financeiras da época (Ramos, 2008). De acordo com os registros, o grupo religioso tinha um convênio com a Legião Brasileira de Assistência – LBA. O espaço foi crescendo, chegando a atender 120 crianças, durante oito (8) horas diárias, a verba gasta era dividida em:

[...] 60% alimentação 15% material didático e brinquedos educativos 15% material de consumo (higiene, etc.) 10% com outros (remédios, pequenos consertos materiais, etc.). Era algo em que, cada dois meses o conselho diretor e pessoas responsáveis da creche reuniam para avaliar e saber como estava prosseguindo (Ramos, 2008, p. 22).

Na década de 1990, o prédio onde se desenvolviam essas atividades não se encontrava em bom estado, principalmente, em sua área elétrica, hidráulica. O sistema de esgoto não oferecia segurança às crianças, e o tamanho do local não atendia à demanda por vagas. Por ser uma instituição de cunho religioso católico, considerada a maior instituição religiosa e política da cidade, o acesso para conseguir auxílio financeiro foi mais fácil, então, as empresas locais, comerciantes, fazendeiros e pessoas da comunidade deram início à obra da reforma e ampliação da sede.

Em meados dos anos 1980, foi fundada a primeira creche mantida pelo poder público municipal de Catalão, levando o nome de creche Municipal Dona Maria Isabel de Mendonça Netto, em homenagem a uma “dama” da sociedade Catalana, e, como, na maioria das creches brasileiras, tinha um caráter meramente assistencialista. Oferecia os cuidados básicos às crianças, como alimentação, higiene e o cuidado para evitar acidentes (Ximenes; Silva. 2014).

Em 1982 é fundada a Creche Recanto Infantil, com iniciativa de uma Igreja Evangélica local, e conveniada com a prefeitura. Logo, em seguida, a creche Frei João Francisco, em 1983, a escola Pedro Neto Paranhos, atendendo a crianças do jardim I. Em 1985 foi criada a Escola Cleonice Evangelista do Nascimento, em 1991, a Creche Ana Maria Guimarães de Macedo Montenegro e a Escola Nilza Ayres Pires. Em 1992 o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Prof. Aníbal Rosa do Nascimento, todas essas existentes até os dias atuais, conveniadas ou mantidas totalmente pelo poder público municipal (Ximenes e Silva. 2014). A última escola municipal de Catalão a ser inaugurada foi a Escola Gleice Martins do Nascimento, em vinte e três (23) de janeiro de 2023, atuando, inicialmente, apenas com salas do primeiro ano do EF.

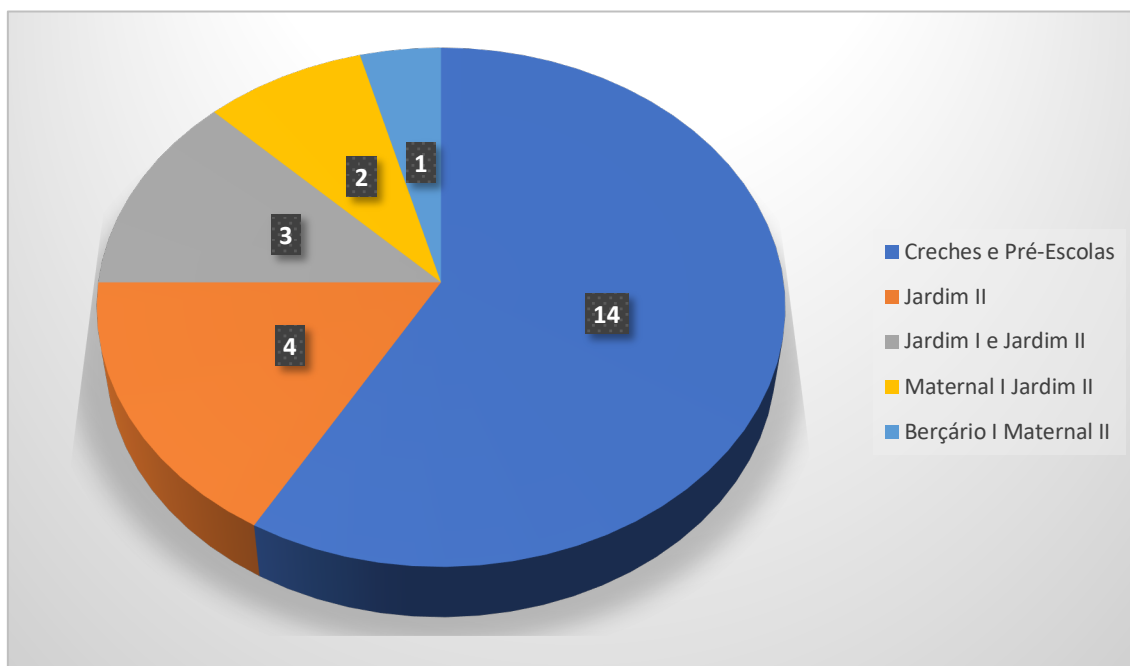
A partir da aprovação da LDB/1996 (Brasil, 1996), que determinava a integração das creches e pré-escolas ao respectivo sistema de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Catalão – SME foi incorporando as instituições públicas de EI, antes administradas por órgãos de assistência sociais. Iniciou, também, a fundação de várias instituições de EI em Catalão, como: em 1996, a creche municipal Irmã Yolanda Vaz, antes era um anexo do Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente CAIC, hoje, não mais, se encontra independente. No ano 2000, surge a escola Francisco Clementino San Tiago Dantas, em 2006, é fundada a Escola José Sebba, em 2008, a Escola Lázaro Pinto Marra e a Escola Prof.^a Ruth Silva, em 2011, CMEI Alba Mathias Mesquita.

Com o advento da Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, tornou-se realidade a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. O projeto 414/08 destinou-se a adaptar a LDBEN à nova redação do artigo 208, inciso IV, da Constituição, segundo o qual (de acordo com emenda aprovada em 2006), a Educação Infantil passa a ser ofertada a crianças até cinco anos de idade. Esse projeto atende a crianças de 0 a 5 anos, e se divide em duas etapas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos). As crianças de 6 anos passaram a integrar o primeiro ano do Ensino Fundamental. O atendimento em creche, destinado às crianças de zero a três anos de idade, é oferecido, majoritariamente, em período integral, enquanto o atendimento das crianças de quatro e de cinco anos e 11 meses

conta com a oferta de atendimento em horário parcial (matutino ou vespertino) nas instituições públicas de EI de Catalão (Ximenes; Silva, 2014, p. 13).

Na atual conjuntura do Município de Catalão, temos 34 escolas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que dessas, 24 são de EI. Mas apenas 14 são formadas por creches e pré-escolas, 4 atendem apenas as turmas de Jardim II, 3 atendem turmas de Jardim I e Jardim II, 2 atendem turmas de Maternal I até as turmas de Jardim II, e apenas 1 instituição atende às crianças de Berçário I ao Maternal II. Todos esses dados foram retirados do site da SME (<https://educacaocatalao.net.br/>).

Figura 3: Escolas de Educação Infantil do Município de Catalão - GO



Fonte: Elaborado pela autora

A partir desses dados, percebemos que, das 24 instituições de EI, apenas 14 oferecem o atendimento completo das etapas da EI, como creche a pré-escola. As outras 10 (dez) oferecem atendimentos de forma parcial, com apenas creches ou pré-escola. Portanto esses dados devem ser problematizados, visto que há um descumprimento da legislação sobre EI, que o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1999), quanto à infraestrutura, já preconizava (Brasil,1999):

O espaço físico na Educação Infantil deve ser arranjado de acordo com as necessidades e características de cada faixa etária, levando-se em conta os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (Brasil,1999, p. 8).

Já o Plano Nacional de educação – PNE, para o decênio 2014-2024, que resultou de longa trajetória e (in)tenso processo de debates e embates, envolvendo a sociedade civil e política, no que diz respeito à infraestrutura, ressalta, nas linhas do documento, que o espaço físico deve ser arrumado de acordo com as necessidades e especificidades das crianças, levando em consideração a cultura da infância e o conjunto de projetos e atividades a serem desenvolvidos junto com suas professoras

Concordamos com as metas estipuladas pelo PNE 2014-2024, e defendemos que seja constituído, progressivamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 5 anos, fato que exige uma atenção especial, no planejamento do espaço e na organização do ambiente, considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças, para evitar um ambiente de confinamento e monotonia.

O regime de colaboração federativa se impõe no PNE 2014-2024, como requisito para a consecução da Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada, sendo previsto também na estratégia 1.5, que trata da melhoria e expansão da rede física, aquisição de equipamentos, por meio de programa nacional de construção e reestruturação de escolas, respeitadas as normas de acessibilidade. Mas, como essa pesquisa foi desenvolvida no último ano do PNE, como podemos perceber acima, essa meta ainda não foi executada, o que temos visto é uma separação, cada vez maior, entre creche e pré-escola, promovendo uma desarticulação entre as etapas de ensino, e essa desarticulação da EI pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo este um dos requisitos fundamentais dos espaços destinados a EI.

A LDB/96 (Brasil, 1996), ainda, complementa no Art. 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. LDB/96. art. 29).

Assim, no que tange ao processo histórico e atual da EI, em Catalão, infelizmente, não se difere muito dos demais municípios brasileiros, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos foi conduzido pela iniciativa filantrópica, religiosa, e mantida por órgãos de assistência social, até a promulgação da LDBEN de 1996.

3.1 O espaço de formação e as participantes da pesquisa

A construção da pesquisa parte do caminhar de uma mulher de 41 anos, pedagoga, professora de EI, mãe de dois meninos, esposa, filha, aluna, que desempenha todos esses papéis sociais ao mesmo tempo. E esta pesquisa esteve presente em todos os momentos em que essas funções estavam sendo desempenhadas, elaboradas e pensadas, concomitantemente ao desenvolvimento de todos esses papéis sociais.

Vários trajetos foram tomados, mudanças inesperadas aconteceram, e esperadas também. Como já havia anteriormente dito, entrei no Programa de Mestrado em Educação, com o intuito de estudar as práticas das professoras da Educação Infantil do município de Catalão – GO, pós ensino remoto, adotado devido às condições do período de pandemia da COVID 19. A escolha por este período foi motivada pelo fato de eu fazer parte daquele momento educacional, no ano de 2021, pois trabalhava como professora da Educação Infantil da Rede municipal. Mas, em discussão com a minha orientadora, percebemos que seria algo muito específico de um tempo pandêmico, um estudo do tempo presente.

Assim, resolvemos ampliar os horizontes para uma pesquisa que pudesse dar continuidade a um estudo futuro. Mas, como nosso caminho vai mudando, com o decorrer dos estudos, e as oportunidades vão surgindo, fui convidada, pela minha orientadora, para fazer parte de um projeto de formação continuada de professores da Educação Infantil. Inicialmente, como participante de um

grupo de professores da Rede municipal de Catalão - GO, sendo este o público-alvo. O grupo tinha como objetivo “analisar o processo de formação docente para a EI, a partir do movimento de uma pesquisa-ação crítico colaborativa”, a partir de uma problemática de “Qual a relação da formação continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão-SMEC, e suas necessidades formativas”?

O projeto de formação continuada foi ofertado pelos professores pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE, da Faculdade de Educação - UFCAT, onde participavam alunos de iniciação científica PROLICEN (Programa de bolsas de licenciatura) e PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

A proposta de formação foi planejada para iniciar em agosto de 2021, e ir até julho de 2022, mas os encontros foram se desenvolvendo de forma tão significativa para nós professoras, que se estendeu até o final de 2023, com a denominação de “Projeto de Extensão: O desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa”.

A iniciativa e criação desse projeto de extensão e pesquisa partiu de questionamentos das professoras pesquisadoras do NEPIE, sobre a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, ofertada pela SME - Catalão. E foram provenientes das experiências profissionais como professoras orientadoras de estágio supervisionado, em instituições de Educação Infantil, onde, recorrentemente, identificavam a condição de insatisfação manifestada pelas professoras de EI quanto à formação continuada ofertada pela SME. Os questionamentos eram muitos, e as reclamações quase sempre as mesmas, de que os cursos, eventos e formações, não atendiam às suas reais necessidades. Os problemas apontados e a crítica ao modelo formativo que as professoras de EI vivenciavam não permitiam que participassem das formações como sujeitos-colaborativos, fazendo com que as professoras não refletissem de maneira crítica e autônoma seu processo formativo. Então, a partir dessas inquietações, surgiu a problemática do projeto: “quais as possíveis contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa no processo de desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil”?

A metodologia utilizada no grupo de formação foi pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, embasando-nos nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, na busca de formas de repensar novos rumos para a formação de professores, numa perspectiva dialética. Nessa direção, o projeto se fez numa pesquisa-ação crítico-colaborativa, sendo realizado com os professores que atuam na Educação Infantil, no município de Catalão (GO).

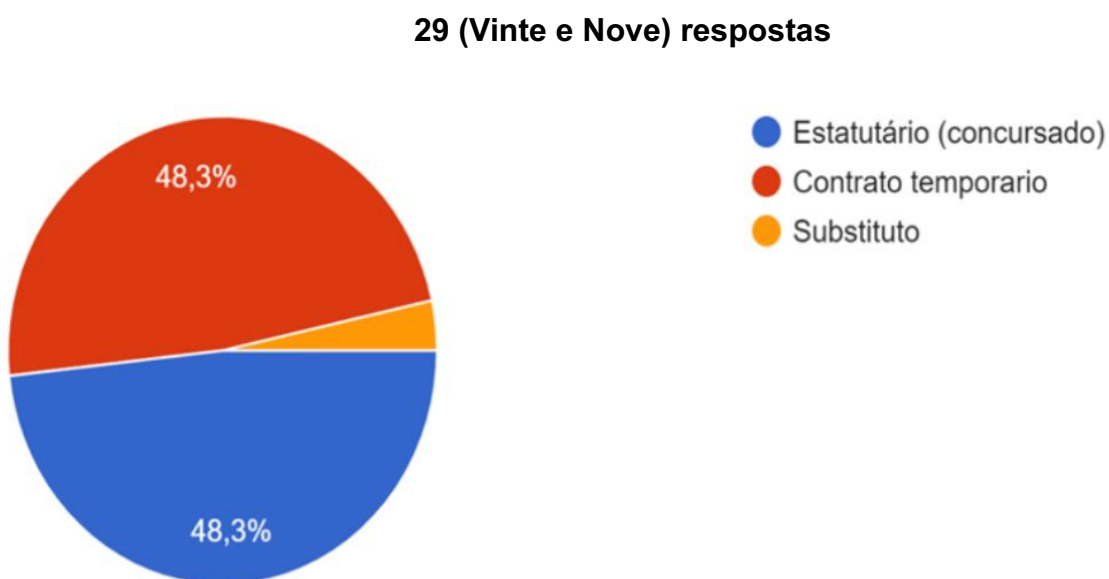
Com esse propósito, inicialmente, os(as) alunos(as) de iniciação científica, realizaram pesquisa exploratória e grupos colaborativos com professores da Educação Infantil, de forma remota, respeitando todas as orientações e procedimentos realizados em pesquisas em ambiente virtual, uma vez que estávamos no período de pandemia (COVID – 19) e precisávamos manter o distanciamento social que a Organização Mundial de Saúde OMS havia decretado. A temática do projeto seria pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva crítico-colaborativa, que priorizasse a constante elaboração e reelaboração de saberes adquiridos e construídos na prática diária docente.

O que o projeto formação considera ser um processo formativo e coletivo: é a elaboração e reflexão contínua da práxis pedagógica, embasada na unidade teoria-prática, e uma pesquisa que considera as professoras como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Além de indicar, ainda, uma perspectiva promissora, a se refletir acerca de novos rumos para a formação de professores.

O primeiro passo para execução do projeto formação foi entrar em contato com a SME de Catalão – GO, para apresentação do projeto, e a partir das devidas autorizações éticas, solicitamos o quantitativo de instituições e professores que atuavam na Educação Infantil no período (2021 – 2022), e os e-mails dos professores. Ao final dessa etapa, os professores pesquisadores, junto com os alunos de iniciação científica, encaminharam, via *e-mail*, aos professores da Educação Infantil do município, um convite para participarem da pesquisa, bem com suas informações principais. A partir do retorno dos aceites, seriam escolhidos até 20 professores da Educação Infantil, do quadro efetivo do

município, como participantes do projeto de formação e pesquisa. Esse critério acabou não sendo acolhido, visto que a rede municipal apresentava um quadro dividido, igualmente, de professores efetivos e de professores temporários (contratados por processo seletivo simplificado), como podemos perceber no gráfico seguinte:

Figura 4: Situação Profissional no início do curso de formação.

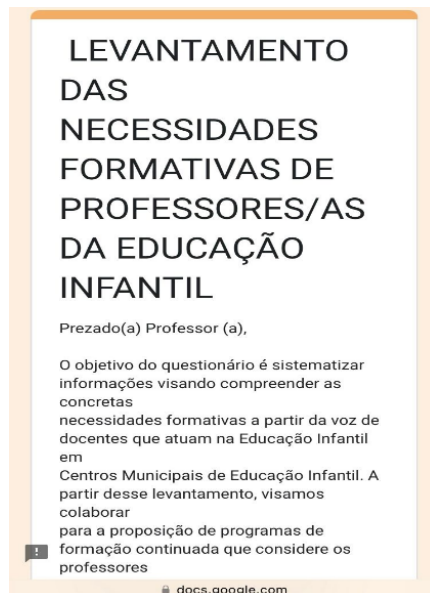


Fonte: Banco de dados secundários elaborados pelos professores pesquisadores e alunos de Iniciação Científica.

Esse gráfico foi realizado pelos(as) alunos(as) de iniciação científica, por meio do *google* formulário, posto no grupo do *whatsapp*, com os possíveis participantes do projeto formação. Caso o número de interessados fosse maior do que 20 (vinte), iriam fazer uma escolha aleatória desses profissionais, pois, com esse quantitativo de participantes, os professores pesquisadores acreditavam que ficaria impossível maiores interações e cooperação dos grupos colaborativos. O levantamento das necessidades formativas se deu a partir do preenchimento de questionários enviados via *e-mail* e preenchidos virtualmente, utilizando da ferramenta *Google Forms* (Um aplicativo de gerenciamento de pesquisa lançada pelo *google*). Foram elaboradas 14 questões, com o intuito de levantar as principais necessidades formativas das professoras. O objetivo do

questionário era sistematizar informações, visando compreender as concretas necessidades formativas das professoras de EI.

Figura 5: Levantamento das Necessidades Formativas



Fonte: Fonte: Banco de dados secundários elaborados pelos professores pesquisadores e alunos de Iniciação Científica. (Documento. Google.com).

A partir desse levantamento, se iniciaram os grupos colaborativos, por meio da plataforma *Google Meet*, em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade dos professores. Nesses encontros, me lembro de várias situações que poderiam nos impossibilitar de participar em ambientes remotos, como: *internet* desconectada, sinal fraco, barulho de pessoas, e, principalmente, de crianças no fundo, algumas das professoras participantes se encontravam no trabalho, a energia da cidade inteira havia caído, fortes chuvas e vários outros contratemplos. Mas a vontade na construção de conhecimento era maior, de modo que, mesmo assim, seguíamos com os nossos encontros.

Os registros dos encontros se deram por meio de gravações da reunião na plataforma digital, mas, após as transcrições o grupo de professores pesquisadores e dos alunos da iniciação científica, desgravaram para manter a ética dos pesquisados. Foram registros realizados inicialmente para coleta de dados para abertura do projeto Formação. Os grupos reflexivos, inicialmente, foram estruturados em 10 encontros de 4 horas de duração, totalizando 40 horas de formação. Desses, 4 aconteceriam ao longo do ano letivo de 2021 e 2022,

sendo sua frequência semanal. Como a formação se estendeu até o ano de 2023, esses encontros aumentaram para mais 10, permanecendo com a mesma duração.

Figura 6: Registros dos encontros realizados via google meet.



Fonte: Banco de dados secundários elaborados pelos professores pesquisadores e alunos de Iniciação Científica. (Google Meet.).

Aproximadamente, éramos 30 participantes, dados esses coletados pelos alunos bolsistas do PROLICEN e PIBIC, por meio do *google forms*. Os alunos nos solicitaram que preenchêssemos os dados e ressaltaram a importância dessa iniciativa para o desenvolvimento do projeto. A partir desse questionário, os alunos da iniciação científica conseguiram coletar as principais “Necessidades Formativas” desse grupo reflexivo (as professoras). Então, os bolsistas fizeram uma “**nuvem de palavras**” (Figura 7), destacando as palavras mais faladas pelo grupo no decorrer dos encontros. Com o intuito de caracterizar as respostas obtidas no *google* formulário, construindo registros das necessidades formativas individuais de cada professora.

Já as necessidades formativas coletivas das professoras foram coletadas no decorrer do curso de formação. Como se pode ver adiante, a palavra que mais ficou em evidência foi “**COMPROMISSO**”. Entendemos essa informação como um discurso interligado aos aspectos relacionados ao amor pela criança, pura e indefesa, pela dedicação da mulher em cuidar, o compromisso assumido como missão. Se é “missão”, é algo que não precisa ser cobrado financeiramente, isto é, permanecendo naquele cenário doméstico, que a “tia” cuida. Porém, levantamos essa questão, pois sabemos da construção histórica,

formulada no magistério, sobre a desvalorização do trabalho realizado. A idealização da sociedade da imagem da mulher, que, segundo Arce (2001), se consolida na educadora “nata”, com a representatividade de “dom” ou “vocaçãõ”, como se isso fosse algo nato na mulher, aquela que nasceu para a missão de educar. Esse tipo de comportamento que a sociedade reproduz, e que nós, professoras, acabamos reproduzindo também, nos submetendo como docente de EI, que tem que ser dessa forma, para se trabalhar com criança, principalmente, pequena. Não que não consideramos importante ter “compromisso”, ao ser professora na EI; é sim um aspecto muito importante, mas não é o bastante. O que nós problematizamos é o que está por traz dessa representação, visto que são comportamentos que nos remetem à desqualificação profissional, impondo, de uma forma sutil, que ser professora de EI é uma tarefa irrelevante ou menos importante na sociedade. O ser professora de EI vai muito mais além disso.

Acreditamos e defendemos a profissão docente na EI num processo em que a professora assume seu lugar de representante do conhecimento sistematizado, alguém que possui condições de portar o universo de significações científicas, para crianças filhas de trabalhadores, que, provavelmente, irão adquirir essas condições somente nos espaços escolares. Junto a isso, temos, também, a conquista histórica da mulher por trabalho, pois, antes, não poderíamos estar em nenhum espaço que não fosse do lar. A esse respeito, contamos com práticas pedagógicas desenvolvidas na construção da função social, preocupadas em garantir o desenvolvimento das crianças, de forma abrangente, fazendo com que apropriem de conhecimentos escolares científicos, historicamente sistematizados, com referências nas práticas sociais da humanidade. Professoras que tenham salários e plano de carreira digno, e participem de formações continuadas adequadas às suas necessidades. Que possam tomar como referência a prática social na formação continuada de professores requer um conhecimento da experiência de cada docente, além disso, é preciso conhecer sua memória seu saber prático, e provocar um rompimento com a forma de pensar e agir próprios do cotidiano, buscando sua superação para níveis mais elaborados do pensamento teórico.

Figura 7: Nuvem de Palavras



Fonte: Banco de dados secundários elaborados pelos professores pesquisadores e alunos de Iniciação Científica (word-cloud)

E, assim, o grupo foi se formando, interagindo, se conhecendo e construindo relações de confiança. No começo existia apenas dois professores homens, mas essa realidade foi mudando e se constituindo apenas por mulheres professoras. Nossos encontros, inicialmente, foram em formato remoto, devido a tempos pandêmicos difíceis. Eram momentos de muitas discussões sobre nossa realidade escolar e social, nas quais dávamos nossos pontos de vista, expúnhamos nossa rotina escolar, nossos desafios como professoras de crianças pequenas, o descaso com a nossa profissão, a falta de apoio dos órgãos superiores, das famílias, além de tantos outros desafios que enfrentamos.

E, assim, o projeto formação ia se desenvolvendo, a partir do modo presencial, pois a OMS havia decretado o fim da COVID – 19, depois que uma grande parte da população já havia se vacinado. A formação ia se fortalecendo, por meio do coletivo de nossas necessidades formativas, elaborando questões em que os professores pesquisadores iam sondando, para sistematizar o conhecimento que já dominávamos, mas que, ainda, estavam engessados, no processo alienante social em que vivemos. Conforme Saviani (1997) os novos conhecimentos só se produzem a partir de uma base que já está constituída. O conhecimento elaborado só se constitui a partir da própria experiência.

O período em questão foi marcado por profundas transformações e desafios pessoais, caracterizado por múltiplas atribuições profissionais concomitantes. A intensa demanda exigida por essas funções culminou em um estado de exaustão física e emocional, o que dificultava a tomada de decisões. Devido a circunstâncias alheias à minha vontade, houve a necessidade de interromper a atuação como professora da educação infantil, concomitante ao mestrado. Essa experiência, embora desafiadora, proporcionou uma oportunidade única de imersão nos estudos, concretizada pela obtenção da bolsa de estudos da CAPES. Os significados e aprendizados adquiridos nesse processo foram cruciais para a construção do presente trabalho, uma vez que alicerçaram a minha trajetória de pesquisa e fortaleceram a confiança nas relações interpessoais estabelecidas durante o desenvolvimento do projeto.

Esse estado de coisas, ou funções sociais que desempenhamos o tempo todo, Minayo (2002) denomina de “consciência histórica”, dizendo que não é o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções históricas. E o grupo de formação composto por mulheres professoras foi um espaço significativo de conhecimento e construção pessoal.

O projeto de formação continuada foi um espaço em que foram desenvolvidas várias pesquisas, conjuntamente a essa, espaço de discussões significativas, em que elaboramos e reelaboramos nossas práticas, construímos e (re)construímos saberes, num processo coletivo. A partir disso, os professores pesquisadores ficaram encarregados de trazer para o grupo pesquisadores da área, a fim de aperfeiçoarmos e dar novos significado às práticas pedagógicas.

Isso nos tornava cada vez mais, solidariamente, imbricadas e comprometidos com a pesquisa desenvolvida. Minayo (2002, p. 22) nos esclarece também que a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável.”

Para a construção metodológica, os instrumentos que elegemos foram observação participante, questionários e entrevista no grupo de professoras. Essas observações já estavam acontecendo, desde o início, que pensamos o projeto como espaço de desenvolvimento da pesquisa, todas anotadas em Diário de Campo. Gibbs (2009) afirma que o diário de campo de pesquisa é uma ideia

que serve para qualquer pesquisador, em cada etapa do caminho, sendo um documento muito pessoal, a refletir sobre sua própria trajetória, ao longo da pesquisa. Nele coloquei minhas impressões durante aqueles encontros, sempre levando em considerações os objetivos da pesquisa. Fazendo-se lembrar que objetivo geral da pesquisa foi identificar, por meio das necessidades formativas das professoras de EI da Rede municipal de Catalão – GO, identificarmos as transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas. Embasados nos objetivos específicos, caminhamos para analisar como estavam sendo construídas as identidades dessas professoras, tendo conseguido se identificarem, nas transformações das práticas, a partir dos conhecimentos adquiridos no projeto formação. Levamos em consideração o contexto social, cultural e histórico, que permeia o ambiente escolar, subsidiadas pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e do MHD, pois acreditamos que a teoria desenvolvida por Saviani (1994) tem o intuito de abordar os problemas pedagógicos, trazendo ao professor o ato de ensinar com consciência de que o ensino é um ato social e político, visando aos mais ricos conhecimentos da cultura humana.

O tempo foi passando, e pudemos perceber, ao longo das observações, as mudanças que ocorreram em 2023, uma delas foi a saída de uma das professoras pesquisadoras que assumiu o concurso para professor na Universidade Federal de Goiás – UFG, a professora Priscilla Ximenes, deixando, para nós, muito aprendizado e saudade. Outra mudança ocorrida foram nos participantes: éramos 29 (vinte e nove) participantes, e, nesse ano, encontrávamos em 24 (vinte e quatro), sendo estes: 5 (cinco) professores pesquisadores do grupo NEPIE, 4 (quatro) bolsistas e 15 (quinze) trabalhadores da Educação Básica: 7 (sete) professoras da EI da rede municipal de Catalão, que eram contrato temporário, 6 (seis) professoras estatutárias, dessas 1 (uma) era coordenadora pedagógica e 1 (uma) diretora de escola, 1 (um) professor homem, que entrou nesse mesmo ano, e que exercia a função em uma escola da rede particular, e 1 (uma) servidora técnica da UFCAT. A tabela seguinte, da (Figura 8), se encontra com as mesmas cores do gráfico da (Figura 9), que corresponde ao determinado grupo de pessoas que faziam parte do curso de formação. Como podemos ver:

Figura 8: Todos os Participantes do Projeto

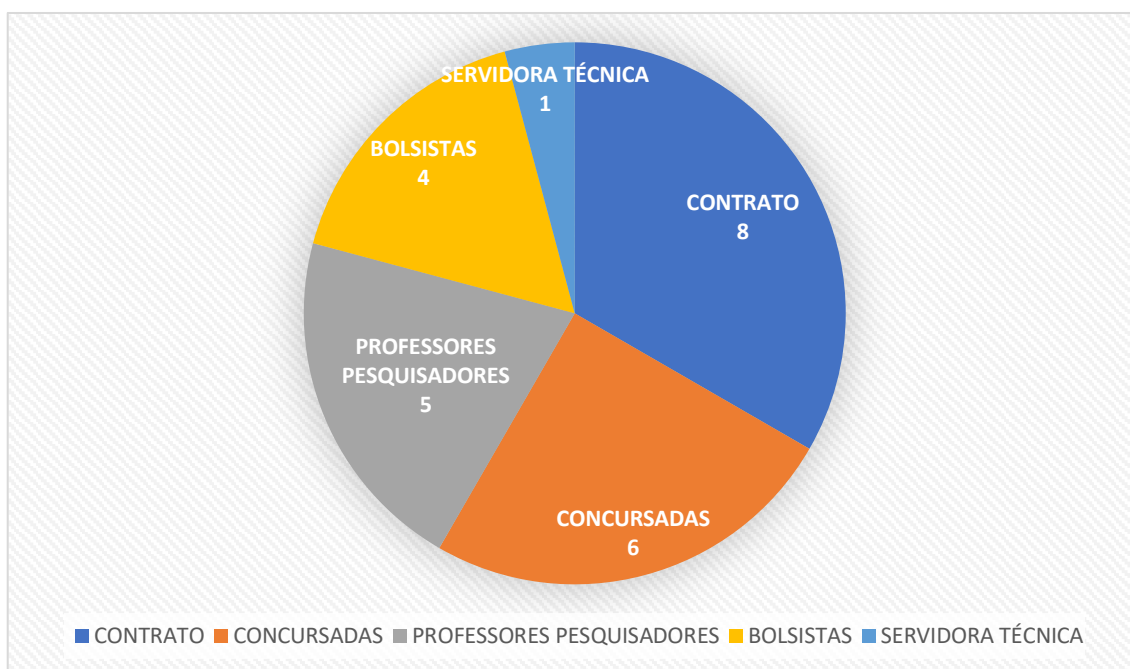
	GÊNERO	VÍNCULO	INSTITUIÇÃO
1	Feminino	contrato	Professora Ruth Silva
2	Feminino	concursada	Alba Mathias
3	Feminino	bolsista	Ufcát
4	Feminino	contrato	Professora Ruth Silva
5	Feminino	contrato	Cleonice Evangelista
6	Feminino	prof. pesquisadora	Unesp de Araraquara
7	Feminino	bolsista	UFCAT
8	Feminino	concursada	Alba Mathias
9	Masculino	contrato	Colégio objetivo
10	Feminino	prof. pesquisadora	Ufcát
11	Masculino	bolsista	UFCAT
12	Feminino	concursada	Francisco Clementino San Tiago Dantas
13	Feminino	técnica	UFCAT
14	Feminino	contrato	Ana Maria Guimarães de Macedo Montenegro
15	Feminino	coordenadora concursada	Wison da Paixão
16	Feminino	diretora concursada	Professor Aníbal Rosa Nascimento
17	Feminino	bolsista	Ufcát
18	Feminino	contrato	Irmã Yolanda
19	Feminino	contrato	Francisco clementino San Tiago Dantas
20	Feminino	concursada	Maria Bárbara
21	Masculino	prof. pesquisador	UFCAT
22	Feminino	contrato	Maria Conceição Martins
23	Feminino	prof. pesquisadora	UFCAT
24	Feminino	prof. pesquisadora	UFG – Goiânia

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos nossos critérios de inclusão foi que deveriam ser professoras que estivessem atuando na EI da Rede municipal, e que estivessem participando a

mais tempo no projeto formação. O critério de exclusão foi que não poderia estar na gestão escolar, em escolas particulares, e executando funções no ensino fundamental. Partindo desses critérios, fizemos um gráfico para representar os participantes do projeto formação, como se pode ver a seguir:

Figura 9: Gráfico dos atuais participantes do Projeto Formação



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, adentramos à próxima sessão, com o intuito de analisar os questionários e as entrevistas realizadas com as professoras de EI, participantes do Projeto Formação na UFCAT, levando em consideração a singularidade e particularidade de cada participante. Mas, ao mesmo tempo, trazendo o caráter ontológico das práticas pedagógicas das professoras como processo do conhecimento científico para a conclusão da pesquisa.

4. ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Nesta sessão, daremos continuidade nas análises iniciadas na sessão anterior, partindo dos relatos das professoras, compilados no Projeto de Formação, das observações participante realizadas, das respostas dos questionários e da entrevista semiestruturada. Escolhemos esses instrumentos metodológicos, pois concordamos com Lüdke e André (2013), quando afirmam que a entrevista semiestruturada, que se desenrola, a partir de um esquema básico, não precisa ser aplicada de forma rígida e mecânica, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, se for preciso, no decorrer da entrevista. Sendo este um instrumento flexível, autônomo, permitindo que o pesquisador consiga fazer correções no meio do caminho, esclarecimentos e adaptações, que se tornam eficazes, na obtenção das informações desejadas da pesquisa.

Esse movimento de análise nos permitiu perceber a potencialidade e o alcance que o conhecimento (re)elaborado, a partir das necessidades formativas, considerada como real necessidade das participantes, nos conduziu a uma compreensão do contexto atual, para aprofundar nas próprias relações singulares, particulares, objetivas, de cada uma delas.

Desse modo, utilizando nosso critério de exclusão, enviamos os questionários via *WhatsApp*, no dia 25 de julho de 2023, apenas as 11 (onze) professoras que atuavam na EI, possuindo seus vínculos profissionais com a SME: 7 (sete) contratadas e 4 (quatro) professoras estatutárias. Encaminhamos os questionários nesse período, pois acreditamos que, por estarem finalizando suas férias de julho, não atrapalharíamos o momento de descanso, visto que, somos a favor das férias para todos os trabalhadores, principalmente, para os da educação, que apresentam sobrecarga de atividades, no decorrer de suas jornadas de trabalho, com quantidade de tarefas que vão além das capacidades físicas e intelectuais das professoras. Assim, estariam mais descansadas, com mais tempo para responder, e, provavelmente, alcançaríamos um número maior de questionários respondidos.

Todavia, devido a estarem no início do retorno as aulas, das 11 (onze) professoras de EI, que faziam parte do curso de Formação de Professores,

somente 6 (seis) enviaram de volta o questionário, uma delas respondeu junto comigo numa entrevista semiestruturada. As professoras que não me enviaram, e até as que enviaram, relataram estarem muito cansadas e exaustas com tantas demandas, ao retornarem à escola, por isso, não conseguiram responder, e as que responderam tiveram muitas dificuldades por conta disso.

Essa questão, percebemos, no início do questionário, quando pedimos para colocarem a data, dia da semana e a hora que responderam. Das 6 (seis) professoras, 4 (quatro) delas responderam no período em que estavam na escola, 1 (uma), à noite, no momento em que estava fazendo curso para realizar concurso público, e apenas 1 (uma) respondeu fora do seu período escolar. Como podemos ver na tabela a seguir:

Figura 10: Dados iniciais do questionário semiestruturado.

	PSEUDÔNIMOS	DATA	DIA DA SEMANA	HORA
1	Maria Bonita	4/8/2023	Sexta - feira	19:30
2	Maria - 1	14/08/2023	Segunda-Feira	16:40
3	Vitória	27/07/2023	Quinta-feira	10:00
4	Lili	11/08/2023	Sexta-feira	12:10
5	Rosa	02/08/2023	Terça-Feira	15:00
6	Maria - 2	28/07/2023	Sexta-feira	16:00

Fonte: Elaborado pela autora.

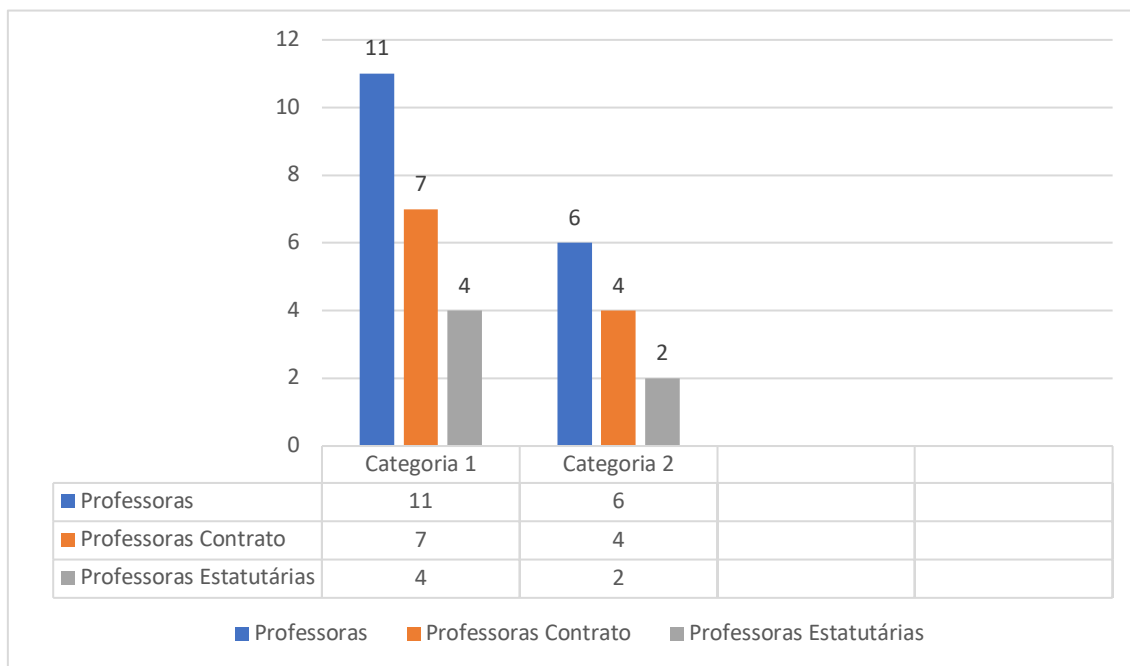
Verificamos que foi respondido entre o início da semana (segunda e terça) e no final da semana (quinta-feira e sexta-feira). Horário: período da manhã, das 10h ao 12h, à tarde, entre 15h e 16h40, e apenas uma, que respondeu à noite, às 19h30. Aqui, fica evidente essa questão do tempo e da sobrecarga que as professoras de EI relataram, ao precisarem encontrar um tempo para conseguirem dedicar a esta pesquisa, devido a tantas demandas.

Gostaríamos de deixar em evidência que não estamos levantando essa questão como algo de reprovação às professoras, e sim como uma constatação do quanto a rotina da professora de EI a consome, com tantas exigências descabíveis. Devemos destacar, ainda, de acordo com o período da investigação, segundo as professoras e minhas observações, as escolas estavam desenvolvendo muitas reuniões, planejamentos escolares exaustivos, muitos trabalhos manuais, cursos de formação continuada, oferecidos pela SME, realizados em horário, dia e temáticas que as sobrecarregavam. Enfim, fortalecendo, cada vez mais, práticas pedagógicas mecânicas, nas quais as professoras não precisem pensar no que iria realizar dentro de sala de aula, e sim reproduzir mecanicamente o que é imposto a elas.

Num movimento dialético da contradição do real, da prática pedagógica alienante à prática transformadora, aquela em que o sistema capitalista tenta afastar das professoras, pois é preferível sobrecarregá-las. Uma prática que deveria ser desenvolvida de conhecimento científico, segundo Silveira e Barbosa (2020), encaminhada à ação particular de cada professora, que, ao mesmo tempo, se ligaria a um conjunto de práticas pensadas e realizadas em uma perspectiva ampliada que se (re)constrói, entendida no seu caráter de inovação e de imprevisibilidade, que pode provocar novos procedimentos, ações e resultados, abrangendo, potencialmente, diferentes modos organizacionais, frente às experiências e produção do conhecimento.

Outra questão que devemos levantar vai de acordo com o contexto social do período da investigação, como se percebe na figura 10, adiante, a maioria das professoras pesquisadas se encontrava com o vínculo empregatício com a SME de contrato temporário. Essa situação gerou a incerteza se permaneceriam no cargo ocupado, insegurança e instabilidade de seus empregos, visto que estariam preocupadas, porque teriam que adicionar em suas rotinas um momento para dedicarem aos estudos, pois haveria concurso para professor do município em outubro do mesmo ano.

Figura 11: Gráfico das Professoras Participantes que responderam ao questionário.



Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, identificamos cada participante pelos seus pseudônimos, como se pode ver na (figura 11), escolhidos por elas, para preservá-las eticamente. Na escolha dos pseudônimos, percebemos que 2(duas) participantes responderam ao questionário, escolhendo o mesmo nome, Maria, porém, para que conseguíssemos identificá-las colocamos, ao lado dos pseudônimos, o número 1 e 2, para cada uma. As outras professoras escolheram os nomes: Maria Bonita, denominado, de acordo com suas origens nordestinas, Rosa, Lili e Vitória. A partir disso, podemos entender a relação desses nomes ao sagrado, à pureza, à fé religiosa, à feminilidade, à delicadeza, como de uma flor e de uma mulher que provê o cuidado dos pequeninos ingênuos e puros de coração. Como está registrado na tabela seguinte:

Figura 12: Tabela dos dados pessoais e experiências profissionais.

	PSEUDONOME	IDADE	FORMAÇÃO	CIDADE DE ORIGEM	VÍNCULO PROFISSIONAL	TEMPO	
						DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE EI
1	Maria Bonita	40 anos	Pedagogia	Campina Grande – Paraíba PB	Contrato temporário	Mais ou menos 10 anos	7 anos
2	Maria - 1	53 anos	Pedagogia	Vazante- MG	Contrato temporário	4 anos	4 anos
3	Vitória	60 anos	História	Catalão - GO	Estatutária	13 anos	11 anos e 11
4	Lili	50 anos	Pedagogia	Catalão - GO	Contrato temporário	14 anos	14 anos
5	Rosa	28 anos	Pedagogia	Catalão - GO	Contrato temporário	5 anos	2 anos
6	Maria - 2	45 anos	Pedagogia	Catalão - GO	Estatutária	15 anos	8 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

Isso se faz presente, como já foi dito, anteriormente, nas marcas históricas da feminização do magistério, na EI, cujos traços ainda se encontram presentes na construção social e sentido pessoal do ser professora de EI. Com características associadas à intenção do lar, educar e cuidar dos filhos, vinculando escola e família, mãe e professora. Partindo desse pressuposto, notamos que:

[...] o predomínio do gênero feminino na docência da EI ainda na atualidade, configuram um sinal da que a significação social da profissão nesse segmento constitui-se numa ideia de naturalização da docência na EI como profissão do gênero feminino, alicerçado na construção do “mito” da mulher enquanto educadora nata e possuidora de dons maternos de amor e cuidado, em detrimento da necessidade de uma sólida formação e valorização profissional (salário, condições de trabalho, plano de carreira e outros) (Ximenes,2020. p.105).

É importante perceber que, a cada momento, estamos voltando nessas questões supracitadas, pois são questões que estão muito presentes no questionário e na realidade da professora de EI.

Partindo do princípio da formação acadêmica, a partir da tabela apresentada (Figura11), todas as professoras possuem formação em licenciatura, apenas uma delas que apresenta ter vínculo com a Rede municipal como estatutária tem sua formação em História e Letras, devido ao ano da posse de seu concurso público exigir habilitação mínima de nível superior em curso de licenciatura de graduação plena. Legitimada pela LDB/96 (Brasil, 1996), no art. 62, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. LDB/96. art. 62 (Brasil, 1996, p.)

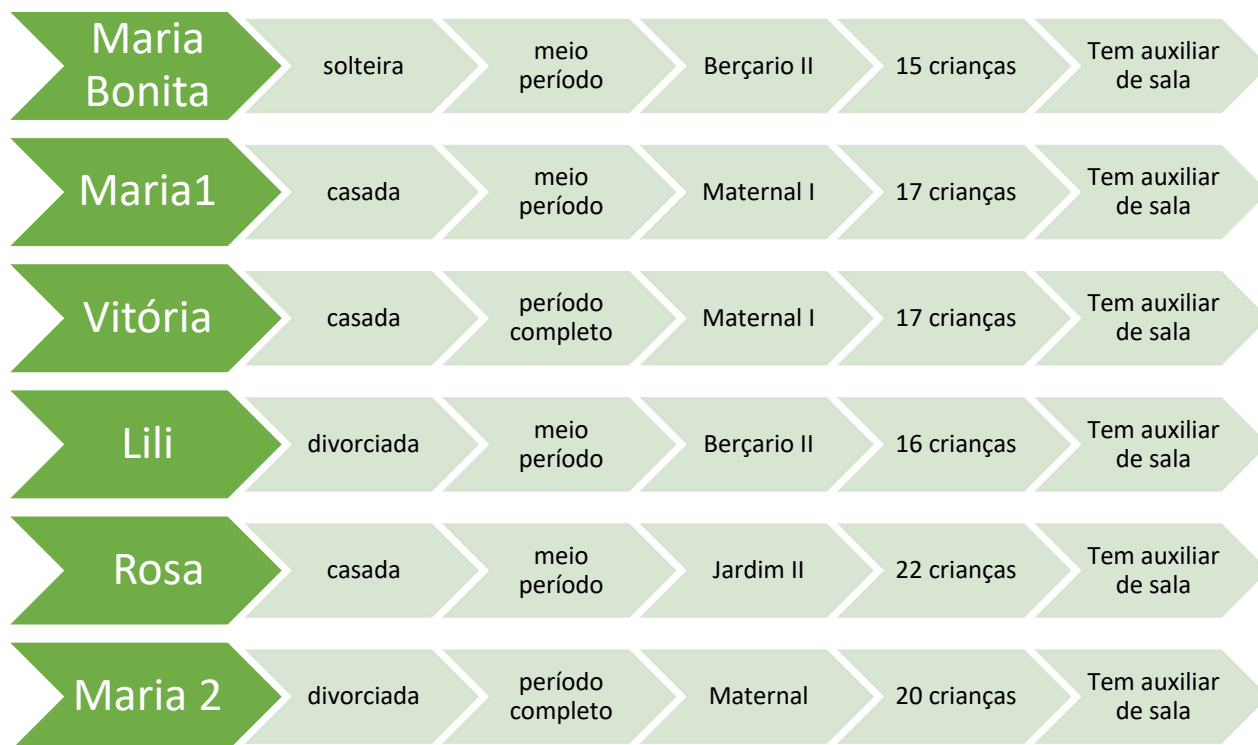
Porém, o que entendemos é que qualquer profissional graduado em licenciatura plena ou nível médio, modalidade normal, possam atuar na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Causando uma desvalorização na profissão docente da Educação Básica, pois na graduação para ser professor é exigido no mínimo mestrado na área de atuação dependendo do curso.

O restante das entrevistadas apresenta formação em Pedagogia, especialização em educação, e uma delas, mestrado em educação, realizado na UfCAT. Como podemos perceber, esse aspecto é uma conquista no cenário da EI, pois a formação da professora de EI só foi reconhecida após a promulgação da LDB (Brasil, 1996), formação em nível superior.

Sobre o tempo de magistério, salientamos que todas as professoras estão de 4 a 15 anos, exercendo a profissão, também, em outras etapas da Educação Básica. Somente duas professoras exerceram a profissão somente na EI, como: Maria (1) (para que consigamos identificar as duas Marias, colocamos números em seus nomes) 4 anos, e Lili, 14 anos. Já Vitória tem 13 anos de magistério e 12 anos na EI, contando tudo, há 25 anos está na educação, Rosa tem 5 anos de magistério e 2 anos de EI, total de 7 anos na escola, Maria (2) tem 15 anos de magistério e 8 anos na EI, totalizando 23 anos de escola, e Maria Bonita tem 10 anos de magistério e 7 anos de EI, total 17 anos de escola. Por hora, iremos

pontuar as questões sobre as experiências pessoais e profissionais das professoras, como podemos ver na (Figura12).

Figura 13: Organograma do estado civil, carga horária de trabalho, quantidade de crianças, dentro de sala de aula, e se apresenta auxiliar educacional.



Fonte: Elaborada pela autora.

Esse organograma foi desenvolvido para coletar dados da vida pessoal e profissional das professoras, pois esses dados são muito importantes para a análise da pesquisa. Todas são mães, 3 (três) casadas, 2(duas) divorciadas e 1 (uma) solteira. Quanto ao período de carga horária de trabalho, a maioria delas trabalha meio período, que são 4 (quatro); o restante são 2 (duas) que desenvolvem suas funções no período integral. Na questão sobre a quantidade de crianças dentro de sala de aula, percebemos um problema na quantidade de alunos com o número de adultos por criança. Como se pode ver no “Projeto de (Lei 4731/12) que fixa o número máximo de aluno por turma na pré-escola e nos ensinos fundamentais e médio “como podemos ver a seguir:

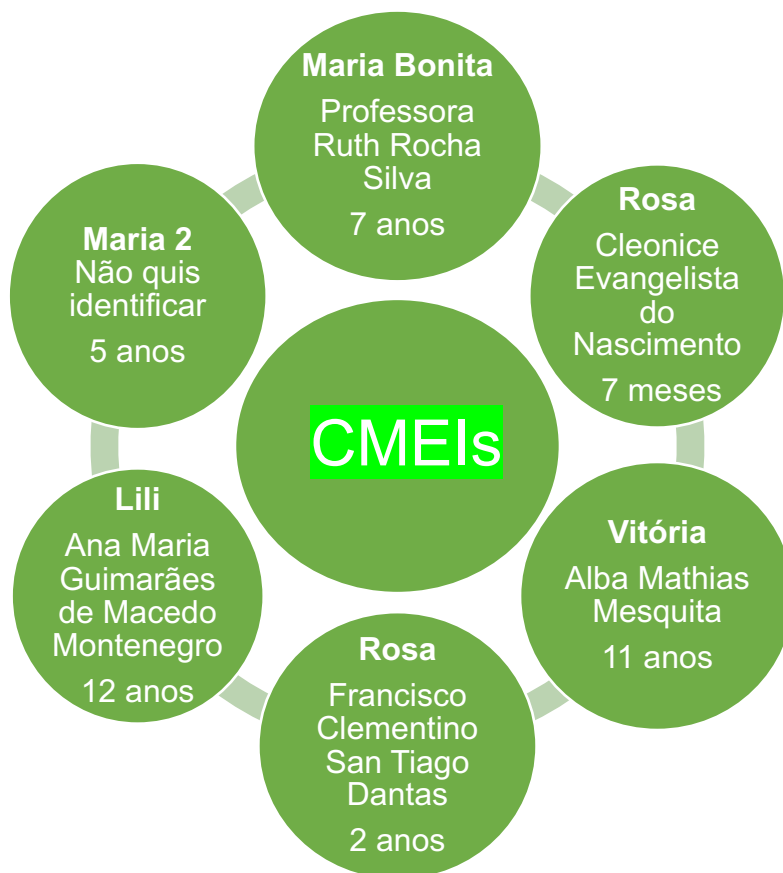
O substitutivo estabelece que, nas creches, a relação será entre o número de crianças por faixa etária e adultos - cinco crianças de até 1 ano por adulto; oito crianças de 1 a 2 anos por adulto; 13 crianças de 2 a 3 anos por adulto. Na pré-escola, serão 15 alunos de 3 a 4 anos por professor; e 25 alunos de 4 a 5 anos por professor.

Fonte: Agência Câmara de Notícias. (Lei 4731/12)

De acordo com a lei, a quantidade de crianças de 1 (um) ano são de 5 (cinco) para cada adulto no berçário, sendo que, no berçário, temos duas professoras que estão com 15 e 16 crianças, para dois adultos, a professora e a auxiliar de sala, então, por lei, deveriam ter 10 alunos por turma, mas não é o caso da sala de aula das professoras de berçário, aqui, pesquisadas. Nas salas do maternal, que deveria ser 8 (oito) crianças para cada adulto, nos deparamos com salas de duas, com 17 crianças, e uma com 20 crianças, sendo que deveriam ter 16 crianças em cada sala. Somente a sala de aula da professora da turma do jardim II, que possui a quantidade de aluno de acordo com a (Lei 4731/12). Como podemos ver, na turma tem 22 crianças, e, por lei, pode se matricular até 25 crianças de 4 a 5 anos. Conclui-se que a SME – Catalão está descumprindo a Lei 4731/12.

Outro ponto de análise vai de acordo com as questões ligadas ao tempo de atuação na EI e o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI em que exerce seu ofício. Todas as professoras estão de 2 a 12 anos executando seu papel de professoras de EI. Outro ponto importante é a localização das escolas, como podemos ver na Figura 13 adiante. Todas as escolas municipais, nas quais as professoras desenvolvem seu trabalho, se encontram afastadas do centro urbano da cidade. Como podemos ver a seguir:

Figura 14: Organograma dos CMEIS em que as Professoras Trabalham e tempo de atuação na EI.



Fonte: Elaborada pela autora.

Para compreensão e interpretação das análises dos questionários, advindos de unidades de registros, iremos iniciar com as respostas das participantes, utilizando do item “dados pessoais das experiências profissionais”, da pergunta de número 7 (sete), que se dá a partir da escolha ou acaso, de ser professora de EI, e do gráfico da Figura 14. Iremos analisar as respostas das professoras junto com o gráfico da Figura 14, pois um depende do outro. Como podemos ver adiante:

Maria Bonita: *Sempre tive muito amor por essa por essa função. Sou apaixonada por meus pequenos e por tudo que faço. Trabalho com muito amor e dedicação. Quando*

participei do processo seletivo da SME, quando entrei, me colocaram numa sala de maternal, e, hoje, estou no berçário.

Maria 1: *Foi acaso, mas, hoje, amo o que eu faço*

Vitória: *Atuei no Ensino Médio e Fundamental. No primeiro, a convite do Estado de Goiás, no segundo, em algumas substituições. Ambos, por períodos pequenos. Mas suficientes para eu perceber que não me sentia realizada e nem tinha prazer naquilo. Fui convidada a ir atrás dos alunos para incentivá-los a fazerem alguns trabalhos que lhe dessem notas para a sua aprovação. Para mim, foi traumático. Quando passei no concurso e fui convidada para exercer uma sala na Creche, não pensei duas vezes. A Educação Infantil é também desafiadora, no entanto, prazerosa e encantadora.*

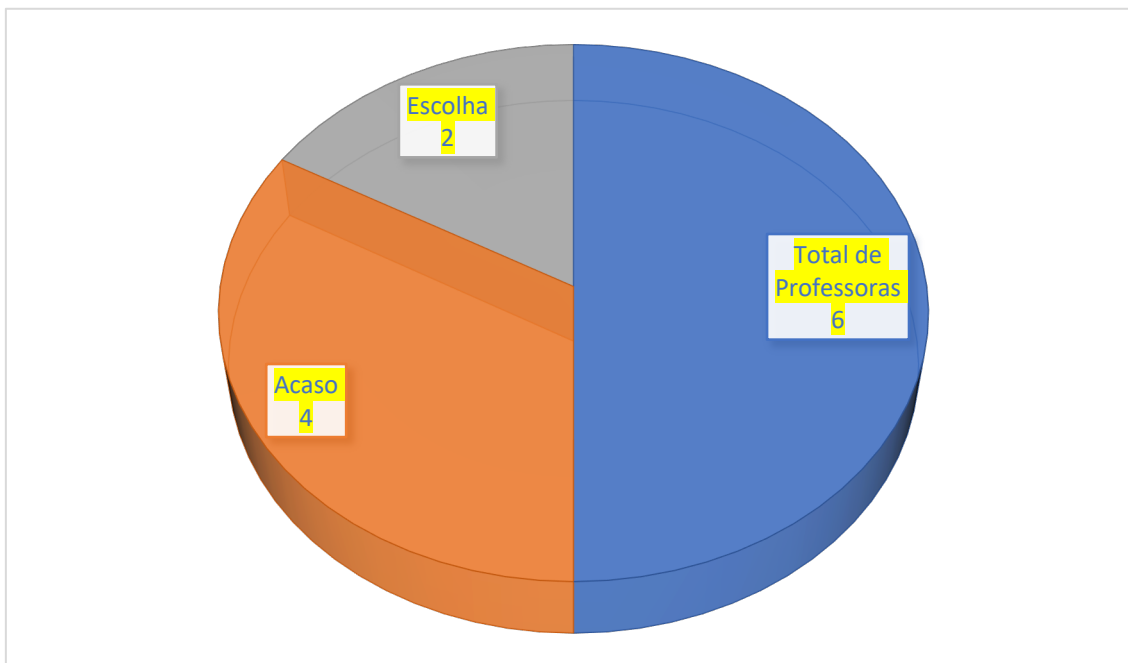
Lili: *Escolhi ser professora da educação infantil, porque me identifico com as crianças menores, não tenho paciência com adolescente.*

Rosa: *A Educação Infantil chegou para mim, por acaso, eu esperava pegar uma turma de Ensino Fundamental, mas só havia vaga para Educação Infantil. Porém, me adaptei muito bem com a Educação Infantil, e tenho gostado de estar lá cada dia mais.*

Maria 2: *Ser professora de educação infantil, para mim, foi uma escolha, lembro que, quando era criança, eu tinha vocação para ser professora, nas brincadeiras de faz de conta, brincava muito de escolinha, e eu sempre fazia o papel de professora, sou apaixonada por infância, inclusive me especializei em educação infantil (UfCat), e por*

acreditar que, nessa fase, as crianças necessitam de muita atenção, afeto e dedicação, para terem um desenvolvimento pleno.

Figura 15: Gráfico da escolha ou acaso de ser Professora de Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das respostas das participantes e do gráfico da Figura 14, iremos analisar os dados. Como podemos ver no gráfico, a opção das professoras de trabalhar com a EI configuram escolha ou opção de acaso, sendo que a opção do “acaso” é bem maior que a da escolha. Veja-se, das 6 professoras, 4 foram por acaso, e 2, por escolha. A ênfase na identificação com a faixa etária, o amor e prazer pela profissão e o amor às crianças, parecem ser fatores determinantes para a permanência na EI. A justificativa do amor é o fator mais influente no ofício de ser professora de EI.

A partir das respostas dos questionários, nos quais adentraremos, no subtítulo da “Atuação como professora da EI”, dividido em 8 (oito) questões – Q, que são muito pertinentes para a construção da síntese do objeto desta pesquisa. Lançaremos mão da questão de número 2 (dois), mostrando a resposta das professoras em relação ao funcionamento da rotina dentro de sala

de aula. Para facilitar a compreensão da rotina de cada professora, colocamos entre parênteses a turma em que cada uma exerce sua rotina. A partir dessa pergunta, constatamos que, das 6 (seis) professoras, 4 (quatro) responderam ao questionário no período em que estavam dentro das suas respectivas escolas.

Maria Bonita – Q. 2: *(Berçário II) 15 (quinze) mamadeiras à tarde, em seguida, os banhos, quando tem atividades do dia (uma vez na semana, de registro) (não são todos os dias que tem atividade), momento no parque, sendo esse um lugar em que as crianças interagem, dançam, ocorre musicalização e brincadeiras com os objetos do local, tendo uma duração de + ou – 50 (cinquenta) minutos e depois o lanche.*

Maria 1: *(Maternal I) Trabalho à tarde, chego e as crianças estão dormindo, após isso, tem atividade do dia, brincadeiras e banho.*

Vitória: *(Maternal I) 12:00, hora do sono, 14:30- hora de despertar as crianças com músicas de cumprimentos, recreação, 15:30, lanche da tarde, 16:00, atividade dirigida: contação de histórias, pinturas, desenhos etc. 16:30 troca de fraldas (nos que usam) levá-los ao vaso sanitário, trocar a roupa, caso se sujem. 17 horas às 18:00, preparação para voltar para casa.*

Lili: *(Berçário II) Rotina diária: acolhida, café da manhã, banho de sol, higienização, atividade de estimulação, almoço e descanso.*

Rosa: *(Jardim II) minha rotina gira em torno do planejamento semanal que temos. Algumas coisas rotineiras da sala é a acolhida das crianças com cantigas,*

brincadeiras, o trabalho com dias da semana, calendário, tempo etc.

Maria 2: *(Maternal) é organizada a rotina desde o início até o final da aula, com músicas, leituras, brincadeiras direcionadas e momento de alimentação, higiene e sono.*

No que se refere às questões citadas, sobre a rotina desenvolvida dentro de sala de aula, percebemos que apenas 1 (uma) professora das 6 (seis) não trabalha no funcionamento de um CMEI, pois a instituição escolar dela é considerada uma escola municipal, que desenvolve um CMEI em tempo integral, num espaço separado das crianças do período matutino, do ensino fundamental I e do jardim I e II, no período vespertino. No caso, estamos abordando sobre a professora Rosa, que trabalha com a turma do jardim II. Já o restante das professoras desenvolve suas rotinas em CMEI, com crianças de meses de vida a 3 (três) anos de idade. Associando a práticas pedagógicas com características mecânicas sobre “cuidar”, devido ao tempo e à construção histórica em que ser professora de EI é imposto. Como se crianças bem pequenas precisassem apenas de serem cuidadas, algo que se alija do embasamento na teoria da PHC, que nós defendemos nesta pesquisa. Com propostas à ação pedagógica, fundamentada na articulação entre teoria e prática (práxis marxistas), defendemos um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora (Saviani, 2013). Porém, ao realizarem a prática pedagógica, por meio das rotinas mencionadas, percebemos um cansaço físico e mental, no dia a dia das professoras. Isso se dá pelas cobranças de todo um sistema capitalista em que vivemos. Esses dados foram retirados, também, dos registros do diário de bordo, realizado no decorrer do curso de formação.

Confirmamos, também, na troca de experiências e nas necessidades formativas, no decorrer do curso, o quanto as professoras ficavam incomodadas com o planejamento das atividades, desenvolvidas dentro de sala de aula, ser preenchido numa plataforma digital que a SME oferecia a elas. Nesta tinham que cumprir exigências, ao preencher, utilizando os alfanuméricos elaborados pela BNCC (Brasil, 2017).

Em seguida, apresentamos a questão de número 4, que traz os pontos fortes ou suas principais habilidades como professoras de EI. Não falamos, aqui, da questão de número 3 “Você tem de auxiliar educacional de sala?”, pois já abordamos o fato, na Figura 12, e todas possuem.

Maria Bonita – Q. 4: *Demonstro sempre **disposta** com os meus alunos, pois são minha **prioridade** naquele momento, sempre gosto de manter uma boa comunicação, com respeito, e sou muito **compromissada** com minhas crianças.*

Maria 1: *Bom domínio da turma, comunicativa, tenho muita **paciência** e gosto de motivar meus os alunos.*

Vitória: *Procuro sempre **autoavaliar** minha prática diária e procuro colaboração quando preciso.*

Lili: *Pontos fortes: Sou **atenciosa, carinhosa**, tenho amor-próprio, **curiosa, criativa**, comunicativa, pensamento crítico, **senso de justiça, corajosa** e prudente nas tomadas de decisões.*

Rosa: *Bom, considero como pontos fortes a minha **calma**, também, a minha firmeza, quando necessário, e o **amor** à profissão, que me ajuda demais.*

Maria 2: *Acredito que as principais habilidades para um professor seja ter criatividade, planejamento, ser **organizada** em todos os quesitos, ter bom relacionamento com o grupo e trabalhar em equipe, e capacidade de inovar através das tecnologias.*

Nas respostas das professoras, colocamos, em negrito, algumas palavras, que nos chamaram atenção, para o fator vinculado aos sentimentos de afetividade, e provedoras de carinho, ao papel desempenhado do ser professora de EI. Como afirma Alves (2002), a afetividade é um dos fatores preponderantes, que se percebe nos discursos da professora de EI, configurando em uma das dimensões da identidade profissional. Interligados ao ter compromisso profissional, ser paciente, organizada, carinhosa entre outros, esses aspectos são vistos como consequência desse amor, trazendo características constitutivas em ser professora, isto é, manifestado, acentuadamente, na feminização e no vínculo com a maternidade. Como atribui a autora (Alves, 2002. p. 156) “ser mãe é ideologicamente considerado como uma atribuição natural da mulher, e a maternidade é vista socialmente como um instinto, a essência feminina”. Assim, constatamos que trabalhar em instituições de EI tornou-se quase que uma ocupação exclusiva de mulheres, como já falamos anteriormente, um prolongamento da atividade doméstica, que traz consigo traços de não precisar ter formação específica ou experiência profissional, basta ser mulher, que já está apta a educar e cuidar de crianças pequenas (Alves, 2002).

Passaremos a elucidar a questão de número 5 (cinco), demonstrando as dificuldades e desafios que as professoras de EI enfrentam dentro de sala de aula. Como podemos ver a seguir:

Maria Bonita – Q. 5: Uma das dificuldades que enfrento dentro de sala de aula são em relação aos pais dos meus alunos. Eles querem que realizemos algo com os filhos deles, que não está na nossa responsabilidade de professoras. Acreditando que só cuidamos dos filhos deles, sendo que não fazemos só isso. Nosso papel enquanto professora vai muito mais além de cuidar. Um dos meus desafios é a superlotação de crianças dentro de sala de aula. Minha sala comporta 13 (treze) berços, mas tenho 15 (quinze) crianças. Outro desafio é me encontrar com o meu vínculo empregatício de contrato. Isso me desestabiliza fisicamente e emocionalmente, pois sou mãe e cuido dos

meus filhos sem a presença do pai. Faço o mesmo trabalho de uma professora concursada, e, às vezes, até mais, e ganho muito menos que ela. E outra, não tenho os mesmos direitos que uma professora concursada. Por isso, estou me dedicando ao próximo concurso para professor do município.

Maria 1: *Falta de materiais adequados que me limitam na realização de alguma atividade é o maior desafio é com a tecnologia na educação.*

Vitória: *A falta de Formação dos e para os professores e a ausência de apoio familiar.*

Lili: *Dificuldades = Falta de material, indisciplina gerada na sala de aula pelos alunos. Falta de apoio em caso de aluno especial sem laudo. Salas de aula com número elevado de alunos, onde você escolhe entre cuidar ou trabalhar a parte pedagógica. Desafios => O principal desafio é pensar em como construir vínculos de confiança entre docente, discente e família. Para que os pequenos se sintam seguros e confortáveis no espaço escolar.*

Rosa: *Salas cheias, alunos que apresentam dificuldades específicas, mas não possuem laudos. Desvalorização profissional pelos pais.*

Maria 2: *Maiores dificuldades são falta de brinquedos pedagógicos, playgrounds e falta de material pedagógico para executar as atividades e de coordenadores capacitados, pois ainda temos coordenadores que não têm formação e nem complementação em pedagogia. Outro desafio que enfrentamos também é ter um apoio para*

várias crianças especiais, isto dificulta a aprendizagem e acompanhamento delas.

Como podemos perceber, na questão de número 5 (cinco), as dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras são semelhantes. Sendo este o que mais apareceu nas respostas foram: a desvalorização e apoio dos pais, salas de aula que não comportam a quantidade de crianças (superlotação), falta de materiais pedagógicos e dificuldade, apoio e formação, ao lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem, e ainda apresentadas sem laudos médicos. Por meio dessas respostas, verificamos que apenas uma professora, a Maria Bonita, levantou a questão da baixa e da diferença salarial. Sendo assim, uma única e discreta referência às dificuldades e desafios que conferem com a mesma relevância dos teóricos abordados nesta pesquisa.

Isso nos faz refletir sobre as dificuldades e desafios das professoras, embasados no processo histórico complexo do gênero feminino, numa sociedade capitalista, que inferioriza o feminino diante do masculino, atribuindo relação de dominação e submissão em todos os aspectos da vida, principalmente, na profissão professora de EI. Ocorre, historicamente, um processo de desvalorização social da profissão, caracterizando como vocação, doação, ocupação de meio período para mulheres com pouca exigência de qualificação e com remuneração inferior às atividades que requerem níveis superiores de formação (Alves, 2002). Isso inclui também falta de apoio e investimento dos governantes e gestores do nosso país.

Assim, partimos para os depoimentos das professoras, na questão de número 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito). Questões estas que foram preponderantes para responder ao processo fundamental desta pesquisa. A questão de número 6 (seis) trouxe a temática “O que o projeto de pesquisa contribuiu, de alguma forma, para o seu trabalho como professora na Educação Infantil?”

Maria Bonita – Q. 6: *As trocas de experiências, o conhecimento adquirido com as palestras que partiam daquilo que nós queixávamos, um projeto que permitiu escutar nossa realidade escolar e nos oferecer conhecimento, e, principalmente, empoderamento,*

embasamento e confiança dentro de sala de aula e fora dela.

Maria 1: *A troca de experiência e a partilha de saberes entre os professores me fez refletir que nós devemos atuar como pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir dos seus próprios questionamentos.*

Vitória: *Por essa metodologia, foi possível perceber que a criança deixa de ser passiva e o professor um transmissor de conhecimentos. Ele (curso) contribuiu no meu repensar o planejamento, contando com uma maior participação e colaboração das crianças, professores, familiares e gestores.*

Lili: *A experiência colaborativa tem contribuído e muito para o meu trabalho como professora, uma vez que estou sempre revendo e buscando novas metodologia de trabalho, para instigar meus alunos a ter um aprendizado mais eficaz e divertido. Tentando abandonar a mesmice do ensino pedagógico tradicional, tornando o ambiente escolar melhor e dinâmico*

Rosa: *Me proporcionou mais conhecimento sobre assuntos que lido todos os dias, como: relatórios, registros e currículo. Sem contar as rodas de conversas que servem para sanar várias dúvidas e adquirir conhecimento.*

Maria 2: *Sim, contribuiu bastante, pois, através dos textos discutidos, e das rodas de conversas, temos mais clareza quanto à forma de lidar na prática educativa.*

Como podemos perceber, na questão de número 6 (seis), todas as professoras adquiriram algum tipo de conhecimento no curso de formação que pudesse, de alguma forma, contribuir em suas práticas pedagógicas, visto que, se percebe nas respostas e nos registros do Diário de Bordo, no qual também as professoras trocavam experiências, umas com as outras, nas nossas rodas de conversas, no decorrer do curso, o quanto estavam se tornando mais práticas, estando longe das teorias educacionais. Além do mais, esta pesquisa está embasada no MHD, que categoriza a práxis, vista como unidade da teoria com a prática. As duas caminham juntas, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática, que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Desse modo, entende-se que a teoria depende da prática (Saviani, 2007). Essa confirmação se dá pela teoria da PHC, que se fundamenta no MHD, em que esta pesquisa se embasa, sobre o que ela defende.

A partir disso, nos conduzimos à questão de número 7 (sete), que traz as mudanças em que as professoras identificaram que possam ter ocorrido na prática pedagógica delas, depois que realizaram o projeto formação.

Maria Bonita: Trouxe mudanças para minha vida. Dentro de sala de aula, me sinto mais segura, quando alguém, principalmente, da gestão escolar, questiona meu trabalho. Quando vou desenvolver minha prática com as crianças, tenho mais noção do que minha prática pedagógica possa refletir na vida dela em sociedade.

Maria 1: Como trabalho com crianças pequenas, passei a incluir mais leituras (contação de histórias) na rotina da sala, estimulando o diálogo entre eles.

Vitória: Deixei de “Vigiar e Punir”. Procurei mais a participação e colaboração das professoras, coordenadoras e, principalmente, das crianças na

autonomia e cooperação do fazer de cada atividade, brincadeira.

Lili: *Estou mais atenta às características de desenvolvimento dos meus alunos; estou tendo mais expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças; tenho otimizado mais o tempo disponível para o ensino. Tenho aprimorado o meu trabalho constantemente, com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.*

Rosa: *Hoje sou uma professora mais atenta, não deixo de registrar tudo que ocorre na sala.*

Maria 2: *Antes eu organizava os alunos por fila, atualmente, organizo a sala por círculo e tenho visto resultado maior com a interação das crianças.*

Em nossas análises, das respostas das professoras, entendemos o quanto foi importante para elas, no curso de formação, praticarem o exercício de poderem falar de suas práticas diárias nas instituições de EI. Essa prática de ouvir e dividir experiências se tornou uma ação significativa para elas, como se destacou em suas falas. Lembrando que o objetivo do curso formação era construir coletivamente os saberes adquiridos a partir das necessidades formativas das professoras. Por meio dessa ação, o curso de formação proporcionava que todas as professoras se tornassem sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, por meio dos relatos de experiências, conduzindo o tempo todo a (re)elaboração dos saberes adquiridos.

Entretanto, essa dinâmica fez-se presente dentro da sala de aula de cada uma delas, uma vez que o dia a dia era vivenciado por uma prática pedagógica mecânica, priorizando atividades de higiene, alimentação e guarda das crianças, como podemos ver na rotina que elas relatam, na questão de número 2 (dois). O que antes era uma prática pedagógica, nos moldes alienantes, foi se transformando numa prática sistematizada, pensada a partir da real necessidade

de cada criança, com o intuito de desenvolver em seus alunos a reflexão, pensamento crítico, além de possibilitar que a educação seja produzida direta e intencionalmente, em cada criança, na sua singularidade (Saviani, 2013), prática a que defendemos.

Em razão disso, iremos levantar uma questão sobre as formações continuadas oferecidas para as professoras de EI. Segundo Ximenes (2020), as formações continuadas são pautadas em modelos tradicionais de formação, articuladas com o saber-fazer da prática das professoras, imitando e repetindo padrões oferecidos nas leis educacionais, com isso, fragmentando o conhecimento científico em conhecimento prático. Como podemos perceber, esse tipo de formação continuada pode condicionar a prática pedagógica da professora em uma prática alienante.

Nesse viés, corroboramos que a alienação do homem em relação ao produto do seu trabalho transforma-o em escravo de sua produção, mas sua manifestação nefasta não se resume aí; revela-se, também, no processo da produção, no interior da atividade produtiva, expressando uma relação do trabalhador com seu próprio trabalho, como uma atividade alheia, que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma. (Alves, 2010, p. 170). Isto é, transforma-se a prática pedagógica em um processo exaustivo, como falamos anteriormente, permitindo que as professoras de EI não tenham satisfação em realizar determinadas formações continuadas.

Afinal, nessa questão da entrevista, evidenciaram-se as mudanças ocorridas dentro da sala de aula de cada uma, devido ao movimento do curso de formação, que se desenvolveu a partir das necessidades formativas das professoras. Porém, quando as professoras são submetidas a formações continuadas, como podemos perceber nos estudos de (Martins; Ximenes, 2023), que pesquisaram sobre a formação docente para a EI, pela pesquisa ação crítico-colaborativa, mesmo espaço de formação em que essa pesquisa foi desenvolvida, chega-se a um dos resultados, de que as formações continuadas oferecidas pela SME – Catalão – GO, para as professoras de EI, são desenvolvidas a partir dos modelos das diretrizes nacionais, com intuito de padronizar a formação e o currículo da EI. Reforçando, nas formações, que as práticas pedagógicas permaneçam mecânicas e padrões, visto que são esses os estilos de formação em que as professoras são obrigadas a cursarem e

perpetuarem, dentro de suas salas de aula. Assim, os modelos de formação abordados anteriormente, refletem na sala de aula da professora, seja ela padrão, engessada ou autoritária, no sentido de não ouvir qual a real necessidade das professoras, ou conduzindo as professoras ao movimento sujeitos-autores do seu próprio processo formativo.

Outro ponto de análise da questão supracitada foi a resposta da professora Maria 2, em que ela menciona a disponibilidade das cadeiras em círculo, que, anteriormente, eram enfileiradas, dentro da sua sala de aula. Essa ação era desenvolvida nos encontros do curso de formação. Como podemos ver na Figura 14. Ficávamos em círculo para o processo formativo ser desenvolvido no coletivo, contribuindo para a reflexão da prática docente. Desse modo, na sala de aula da professora, a mudança de posição das cadeiras de fileiras para círculo trouxe uma transformação em sua prática pedagógica, produzindo interação e conhecimentos entre professora e aluno.

Figura 16: Um dos momentos dos encontros do Curso de Formação.



Fonte: Banco de dados secundários elaborados pelos professores pesquisadores e alunos de Iniciação Científica.

Assim, finalizamos o questionário, com a última questão de número 8 (oito), pedindo para as professoras fazerem uma autoavaliação sobre suas práticas pedagógicas, antes e depois do projeto formação.

Maria Bonita: Antes achava-me insegura, quando era questionada sobre minha prática pedagógica. O curso trouxe para mim uma sensação, como se eu estivesse

saindo de um casulo. Me sentindo mais consciente, mais segura, e gostando, cada vez mais, de ser professora de criança pequena.

Maria 1: *Antes do projeto, eu já trabalhava com as crianças o brincar e a leitura. Depois o projeto me fez refletir que deveria trabalhar a leitura, mas colocá-los a refletir sobre a história contada, e fazendo o reconto da mesma, aprendendo a ter o pensamento crítico.*

Vitória: *Antes eu seguia o planejamento e a rotina de forma “engessada”. Agora a descoberta pelas crianças de um bichinho no jardim da Escola muda tudo no planejamento, vamos pensar: quais as características daquele “bichinho”, deixando com que cada criança exponha seu olhar sobre. Algumas crianças apresentam alguns desafios a serem vencidos; antes, eu colocava na cadeirinha e conversava com ela, depois, passei, ao invés de conversar só com a criança, conversar com todas. Isso tem dado bons resultados.*

Lili: *Confesso que, antes, eu trabalhava de forma mais tradicional, e, hoje, tento trabalhar de forma mais lúdica, tentando valorizar o que é específico de cada aluno.*

Rosa: *Hoje percebo que estou mais ainda comprometida com a minha prática, em fazer tudo que, de fato, é importante para a realização de um bom trabalho, sem deixar passar nada despercebido, que possa, lá na frente, me prejudicar, ou até mesmo, prejudicar a minha prática pedagógica. Procuro estar sempre inovando, buscando conhecimentos, a partir das minhas dificuldades diárias e das dificuldades dos meus alunos. Antes eu procurava, também, fazer o meu melhor, mas, hoje, consigo ver o*

quanto o meu melhor pode melhorar. E continua melhorando...

Maria 2: *Acredito que após este projeto, hoje eu atuo com mais segurança na sala de aula, meu nível de conhecimento é maior.*

O movimento dialético do curso de formação foi um dos fatores determinantes na transformação das práticas pedagógicas das participantes. O envolvimento das professoras na (re)elaboração, na reflexão, partindo de suas necessidades formativas, fez com que apropriassem e superassem suas práticas alienantes, que são construídas num processo histórico, político e social. Isto nos remete ao relato da professora Maria Bonita, quando ela associa sua transformação a uma borboleta “saindo do casulo”. Um ato simbólico e muito representativo, na superação de sua realidade, que foi dada em um processo de compreensão e transformação do conhecimento, e, ainda, como elemento de libertação.

Assim, a busca pelo conhecimento é uma atitude primordial do homem. E esse processo de elaboração do conhecimento se dá sobre nossa realidade, não de forma individual, e sim coletiva. Eles são produzidos, histórica e socialmente, pela humanidade. Cabendo a nós, no caso, professoras, termos a oportunidade de estar numa formação continuada, enriquecida de conhecimentos adquiridos de nossa realidade, num processo de elaboração e reflexão dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se constituiu pelo processo formativo individual e coletivo da pesquisadora e das professoras pesquisadas. Neste estudo, indagamos quais seriam as transformações nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil participantes do projeto de formação continuada, pois fomos percebemos no decorrer do projeto o quanto as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil foram sendo superadas e transformadas de forma coletiva no espaço de formação.

Fomos percebendo também o quanto é importante as professoras terem tempo para dedicar aos conhecimentos formativos, e não só se ocupar de atividades disciplinares, higiênicas, de guarda e alimentação para as crianças pequenas. Pudemos perceber o quanto esse tipo de atividade consome o tempo da professora, deixando-a cansada, ao obrigá-la a reproduzir práticas mecânicas e sem sentido, afastando de suas reais atividades sistematizadas, referenciadas por conhecimentos científicos.

Mesmo convivendo em uma sociedade capitalista excludente acerca do trabalhador, nós, professoras, existimos e resistimos contra um sistema que não permite que tenhamos formação adequada, e, principalmente, conhecimento científico. Nossa identidade profissional apresentou, nesta pesquisa, algo que perpassa por um conjunto de ideias e concepções que delimitam a área e o modo de atuação da professora, naturalizando à docência como vocação, dom, capacidade de ser afetiva e o amor, seja pela profissão ou pelas crianças, tornando imperceptível o seu caráter de atividade social e ideologicamente condicionada, bem como suas possibilidades de transformação.

Percebemos o sentido ontológico dessas concepções, que, de alguma forma, são construídas em nossa profissão. O quanto desmerecem, desrespeitam, desvalorizam por isso, por meio de baixos salários, falta de investimento governamental, planos de carreira e outros, reflexos dessas concepções maternais da docência na EI, perpetuadas como verdade. Dessa maneira, recusamo-nos a aceitar que o nosso trabalho seja desprestigiado, sendo exercido por pessoas sem formação, desde que tenha amor, boa vontade, afinidade com crianças pequenas, e, principalmente, que seja mulher. Para a construção da identidade profissional que se configura na valorização e

reconhecimento da competência, precisamos assumir nosso lugar de representantes, tomar posse dos conhecimentos de significações científicas, sem excluir a afetividade e dedicação. A feminização do magistério não pode prescindir da questão de gênero na sociedade capitalista. No arcabouço do capitalismo patriarcal, o feminino é inferiorizado diante do masculino, e engendra relações de poder e submissão em todos os aspectos, seja ele, na família, no trabalho, nas relações sociais, em geral, e até nas representações simbólicas.

A dinâmica da sociedade patriarcal quer, o tempo todo, nos tirar desse lugar, principalmente, quando nos oferecem formações continuadas, que reproduzem um sistema educacional excludente, com o intuito de padronizar o currículo, e, com isso, não contribuir em nada para nossa prática pedagógica, e sim, nos aprisionar no processo alienante.

A prática alienante nos impede de ter consciência da nossa realidade, parece constituir uma atividade profissional subordinada a processos capitalistas de baixíssimos salários, de apropriação do controle sobre os processos produtivos, que, no caso da professora, são suas práticas pedagógicas, de desqualificação profissional. Porém, este tipo de profissional é muito fácil de ser alienado, no sistema capitalista, em que nós vivemos. Um sistema que aprisiona a professora, exigindo uma prática pragmática, que ofereça respostas e decisões rápidas, em um contexto que nem sempre possibilita uma reflexão mais aprofundada. Esse processo de alienação nos envolve e acaba apresentando como a única forma de se trabalhar.

Ademais, a contradição presente, nesse processo alienante, possibilita apreender pela práxis. A teoria e a prática vinculadas dialeticamente com a práxis. Isso se fez presente nos relatos das professoras, quando inserem suas práticas num processo apenas prático, devido à complexidade da tarefa de executar e integrar conhecimento e cuidado, ao mesmo tempo.

O que percebemos foi que o movimento dialético do curso de formação foi um dos fatores determinantes para essa complexidade de se apropriar dos conhecimentos científicos e da prática de cuidado da professora com a criança pequena. O curso de formação veio contribuir para esse processo formativo em que as professoras se apropriaram dos conhecimentos adquiridos, por meio de suas próprias necessidades formativas, para que ocorresse a transformação das práticas pedagógicas. O envolvimento na (re)elaboração, reflexão, fez com que

se apropriassem e superassem suas práticas alienantes, engendradas num processo histórico, político e social, como fossem uma borboleta a sair do casulo. Um ato simbólico e muito representativo, como já dissemos, anteriormente, na superação de uma dada realidade, algo que se fez em um processo de compreensão e transformação do conhecimento, e, ainda, como elemento de libertação, uma vez que acreditamos que toda professora de Educação Infantil quer realizar uma boa prática pedagógica, faltando-lhes condições concretas e uma formação sólida.

Assim, para que isso se efetive, há de se levar em conta a necessária luta pela superação da construção histórica, política e social, em que a profissão professora de Educação Infantil se constituiu. Deve-se fortalecer a busca por sempre transformar a prática social docente. Por essa via, esta pesquisa é dedicada a todas as mulheres, professoras, que trabalham, principalmente, nas escolas públicas do nosso país. Enfim, ensejamos, sobretudo, que este estudo se apresente como mais uma contribuição às discussões sobre a docência na Educação Infantil, que, a partir dos seus alicerces, eivados de preconceitos e estereótipos sobre “ser professora de crianças pequenas”, se faça, doravante, novas reflexões, condutoras de transformações, que possam ser, ainda que paulatinamente, aplicadas no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU. Daniela Cristina Lopes de. As Estratégias de Escolarização primária em Rio Claro – São Paulo (1890-1920), operando com diferentes fontes de pesquisa. In: **De madeiras e artes de fazer flechas: apontamentos teórico-metodológicos em História da Educação**. ed. 1 - Taubaté: Casa Cultura, 2016.

ALIXANDRE. Maria Aparecida Rosa de Andrade. BAPTISTA. Maria Das Graças de Almeida. **EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA: concepções e contradições da prática pedagógica**. 2022. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_M_D1_ID9223_TB1373_22062022101

ALVES. Nancy de Lima. **Elementos Mediadores e Significados da Docência em Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia – 2002.

ARCE. Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n 113. p. 167-184, julho – 2001.

BARBOSA. Ivone Garcia, SILVEIRA. Telma Aparecida Teles Martins, SOARES. Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília – MEC. 1998.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de Professores: Superando o Dilema Teoria Versus Prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.1, p.172 – 181, ago. 2017.

COSTA, M.O. BARBOSA, I.G. Relação gênero-docência-maternidade e implicações no cotidiano escolar. **Seminário Nacional de trabalho e Gênero**. Sessão temática: Trabalho, gênero e educação. Goiânia – GO, fev. 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 144.

FREIRE. Maria Martha de Luna. LEONY. Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Revista Scielo – Brasil - História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro

GATTI. Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas – SP, v. 31, n 113, p. 1355 – 1379, out. – dez – 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Coordenada por Uwe Flick. Ed. S.A, 2009.

GUALBERTO. MADMA Laine Colares. PACÍFICO. Juracy Machado. Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica à Formação e organização do trabalho docente na Educação Infantil. **Revista Exitus**, Santarém – PA, Vol. 11, p. 01-21, 2021.

HADDAD. C, R. PEREIRA. M. F. R. Pedagogia Histórico – Crítica e Psicologia Histórico Cultural: Inferências para a Formação e o Trabalho de Professores. **Periódicos Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.106 – 117, dez. 2013.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre – RS, Ed: Mediação. 1998.

LAVOURA, Tiago Nicola. GALVÃO, Ana Carolina; GALVÃO, Ana Carolina (Org.); JÚNIOR, Cláudio de L. S. (Org.); COSTA, L.Q. (Org.); LAVOURA, Tiago Nicola. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas – SP. 2021, v. 1, ed. Autores associados.

Livro de Tombo 1 e 2: Paróquia de São Francisco de Assis. Ipameri – GO. 1968 – 2010.

MARTINS, L. M. MARSIGLIA, A.C.G; Contribuições para a Sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil. Cadernos de Formação: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**, v.6, n.1, p.15 – 26, mar. 2015.

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MINAYO, M.C de S. (organizadora). DESLANDES, S. F. NETO, O.C. GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Coleção temas Sociais. Petrópolis – RJ. 2002, v.21^a, ed. Editora Vozes.

NETTO. José, Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo – SP. 2011. ed. 1. ed. Expressão Popular.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: Mestre ou Tia. Ed. Cortez, São Paulo. 1984.

NÓVOA. António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 3, 2015.

OLIVEIRA. Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo – SP. Ed: Cortez (Coleção Docência em Formação), 2002.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de.; OLIVEIRA, Natália Cristina ; SANTOS, J. M. V. . O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: algumas considerações. In: VII SEPED - Seminário de Pedagogia -'Desafios sociais e possibilidades educacionais: Reflexões docentes sobre o ensino e a aprendizagem. **Anais do VII SEPED**. Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio, p.183-209, 2013.

PASQUALINI. Juliana Campregher. LAZARETTI. Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil Queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. 1^a ed. Bauru – SP, Ed: Mireveja. 2022.

PASQUALINI. Juliana Campregher. **Princípios para a organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural**: Um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**/apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A Mulher no Magistério Brasileiro: Um Histórico sobre a Feminização do Magistério. **Revista ResearchGate**, p. 6167 – 6175, 30 de nov. 2017.

RAMOS, Ângela Maria Guedes. **Creche: Lugar de Cuidado e Desenvolvimento.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC – GO. Curso de Pedagogia. 2008.

REY, F.G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade.** Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. – São Paulo – SP. Cengage Learning, 2017.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Ruth. **Sapo-vira-rei-vira-sapo: a volta do reizinho mandão.** Ilustrações de Walter Ono. – Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação: Abordagem Fenomenológica e Marxista da revolução.** ed 1ª, Tradutor: Waltensir Dutra. Ed: Jorge Zahar. 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítico: primeiras aproximações.** 5 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42a ed. Campinas: Autores Associados; 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SILVA, Altina Abadia. XIMENES. Priscilla de Andrade. Trajetórias da Educação Infantil em Catalão: a qualidade do atendimento em creches e histórico de uma realidade. **Encontro de História da educação da Região Centro – Oeste III EHECO – Catalão - GO**, agosto de 2015.

SILVA. Altina Abadia, BARBOSA. Eliza Maria, PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Educação Infantil em Catalão: Análise da Realidade de Atendimento. **Póiesis Pedagógica.** v. 3 n. 3 e 4. p.25 – 40, Catalão - GO. 2006.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; de Matos (Org.); SILVA, J. C. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores.** 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2018. v. 500. p.154.

STASCXAK. SANTANA & BARBOSA.
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA7_ID1719_1808201914423

VÁZQUES. Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. ed. 1ª, Buenos Aires. Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo – SP. **Expressão Popular**, Brasil. Traduzido por: María Encarnación Moya. 2007.

VIEIRA. Graziella Pereira. A teoria psicogenética de Henri Wallon. III Semana de Integração, XII Semana de Letras e XIV Semana de Pedagogia – “**Educação e Linguagem**: novos olhares, novas possibilidades de ensino”. Universidade Estadual de Goiás - UEG – Câmpus Inhumas: 2 a 7 de junho de 2014

XIMENES. Priscilla de Andrade. **Das Necessidades Formativas aos Sentidos da Formação Continuada de professores da Educação Infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013 – 2019) Tese de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia. 2020.

MARTINS, F. K. O.; Ximenes, Priscilla de Andrade Silva. A formação docente para a Educação Infantil pela pesquisa ação crítico-colaborativa. In: **Pedagogia Histórico Crítica e Educação Escolar**: primavera nos dentes, 2023, São Carlos. Pedagogia Histórico Crítica e Educação Escolar: primavera nos dentes, 2023.

Site da Secretaria Municipal de Educação – Catalão – GO:
<https://educacaocatalao.net.br/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o_%28Goi%C3%A1s%29

<https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud> disponível: 29/04/24

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

DATA _____/_____/_____

DIA DA SEMANA: _____

HORA: _____

DADOS PESSOAIS:

1. Pseudônimo (nome fictício): _____

2. Idade: _____

3. Cidade e Estado que nasceu: _____

4. Estado Civil: () solteira () casada () divorciada () outros

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1. Cargo ocupado: _____

2. Vínculo profissional atual: () contrato temporário () estatutária (concursada) () substituta.

3. Tempo de exercício no magistério: _____

4. Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

5. Período de carga horária de trabalho: () meio período () período completo.

6. Em qual CMEI você atua, por quanto tempo e por que está nessa instituição?

7. Por que você escolheu ser professora na Educação Infantil? Sugestão: Ser professora na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta.

8. Qual é a série da Educação Infantil em que você atua? _____

10. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação e Pós-graduação:

a) Curso (s) e ano (s) de conclusão:

Ano de conclusão	Graduação e Pós-graduação	Nome do curso	Instituição que obteve o título
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

1. Quantas crianças matriculadas em sua sala de aula?

R=

2. Como funciona sua rotina dentro de sala de aula?

R=

3. Você tem auxiliar educacional de sala? Sim () Não ()

4. Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora da Educação Infantil?

R=

5. Quais as maiores dificuldades e desafios em que você enfrenta como professora na Educação Infantil?

R=

6. O que o projeto de pesquisa “O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa” contribuiu de alguma forma para o seu trabalho como professora na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

R=

7. Quais foram essas mudanças que o projeto trouxe para suas práticas pedagógicas?

R=

8. Faça uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica antes e depois do projeto?

R=

Obrigada pela sua dedicação em responder esse questionário!

GRATIDÃO!

Nayara Fernandes Alves

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PARTICIPANTES:**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

DATA://14/08/2023

DIA DA SEMANA: Segunda-Feira

HORA: 16:40

DADOS PESSOAIS:

1. Pseudônimo (nome fictício): Maria - 1
2. Idade: 53 anos
3. Cidade e Estado que nasceu: Vazante-MG
4. Estado Civil: () solteira (x) casada () divorciada () outros

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1. Cargo ocupado:
2. Vínculo profissional atual: (x) contrato temporário () estatutária (concursada) () substituta.
3. Tempo de exercício no magistério: 4 anos
4. Tempo de atuação na Educação Infantil: 4 anos
5. Período de carga horária de trabalho: (x) meio período () período completo.
6. Em qual CMEI você atua, por quanto tempo e por que está nessa instituição?
R= CMEI Cleonice Evangelista, por 7 meses e estou nessa instituição por ser mais perto da minha casa.
7. Por que você escolheu ser professora na Educação Infantil? Sugestão: Ser professora na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta.
R= Foi acaso, mas hoje amo o que eu faço
8. Qual é a série da Educação Infantil em que você atua?
R= Maternal I
9. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?
R= Não

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação e Pós-graduação:

a) Curso (s) e ano (s) de conclusão:

Ano de que Conclusão	Graduação e Pós-graduação	Nome do curso	Instituição obteve o título
	Graduação: Pedagogia Ano de conclusão: 2015 Instituição: Faculdade de Anicuns		
	Pós-Graduação: Psicopedagogia e Inclusão na educação infantil		

ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

8. Quantas crianças matriculadas em sua sala de aula?
R= 17

2. Como funciona sua rotina dentro de sala de aula?
R= Trabalho a tarde, chego e as crianças estão dormindo, após tem atividade do dia, brincadeiras e banho.

3. Você tem auxiliar educacional de sala? Sim (x) Não ()

4. Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora da Educação Infantil?
R= Bom domínio da turma, comunicativa, paciência e motivar os alunos.

5. Quais as maiores dificuldades e desafios em que você enfrenta como professora na Educação Infantil?
R= Falta de materiais adequados que me limita na realização de alguma atividade e o maior desafio é com a tecnologia na educação.

6. O que o projeto de pesquisa “O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa” contribuiu de alguma forma para o seu trabalho como professora na Educação Infantil? Justifique sua resposta.
R= A troca de experiência e a partilha de saberes entre os professores me fez refletir que nos devemos atuar como pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir dos seus próprios questionamentos.

7. Quais foram essas mudanças que o projeto trouxe para suas práticas pedagógicas?
R= Como trabalho com crianças pequenas passei a incluir mais leituras (contação de histórias) na rotina da sala e estimulando o diálogo entre eles.

8. Faça uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica antes e depois do projeto?
R= Antes do projeto eu já trabalhava com as crianças o brincar e a leitura. Depois o projeto me fez refletir que deveria trabalhar a leitura, mas coloca-los a refletir sobre a história contada e fazendo o reconto da mesma, aprendendo a ter o pensamento crítico.

Obrigada pela sua dedicação em responder esse questionário!

GRATIDÃO!
Nayara Fernandes Alves

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

DATA: 27/07/2023

DIA DA SEMANA: Quinta-feira

HORA: 10:00 h

DADOS PESSOAIS:

1. Pseudônimo (nome fictício): Vitória
2. Idade: 60 anos
3. Cidade e Estado que nasceu:
4. Estado Civil: () solteira (X) casada () divorciada () outros

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1. Cargo ocupado: Professora
2. Vínculo profissional atual: () contrato temporário (X) estatutária (concursada) () substituta.
3. Tempo de exercício no magistério: 13 anos.
4. Tempo de atuação na Educação Infantil: 11 anos e 11 meses.
5. Período de carga horária de trabalho: () meio período (X) período completo.
6. Em qual CMEI você atua, por quanto tempo e por que está nessa instituição?

R= Atuo no CMEI Alba Mathias Mesquita, no período de 30/09/2011 aos dias atuais. Por uma indicação do secretário da Educação na época, disse que eu tinha perfil de um profissional que daria certo na Educação Infantil e ganharia melhor, por trabalhar 40 horas. A instituição fica razoavelmente perto de onde moro. Gosto muito de trabalhar nesse ambiente.

7. Por que você escolheu ser professora na Educação Infantil? Sugestão: Ser professora na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta.

R= Atuei no Ensino Médio e Fundamental. No primeiro a convite do Estado de Goiás, no segundo em algumas substituições. Ambos por períodos pequenos. Mas suficientes para eu perceber que não me sentia realizada e nem prazer naquilo. Fui convidada a ir atrás dos alunos para incentivá-los a fazerem alguns trabalhos que lhe dessem notas para a sua aprovação. Para mim, foi traumático. Quando passei no concurso e fui convidada para exercer uma sala na Creche, não pensei duas vezes. A Educação Infantil é também desafiadora, no entanto, prazerosa e encantadora.

8. Qual é a série da Educação Infantil em que você atua? R= Maternal I

9. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?

R= Fundamental, Médio, Educação Infantil: Jardim

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

8. Formação na Graduação e Pós-graduação: a) Curso (s) e ano (s) de conclusão:

Formação na Graduação: História e Licenciada em Letras Português Letras CAC-UFG

Ano de Graduação: 2005 e 2010

Pós-graduação: Especialização História: Cultura e Poder Campos Avançado de Catalão CAC- UFG em 2010.

ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

1. Quantas crianças matriculadas em sua sala de aula? R= 17

2. Como funciona sua rotina dentro de sala de aula?

R= 12:00 hora do sono, 14:30- hora de despertar as crianças com músicas de cumprimentos, recreação, 15:30 lanche da tarde, 16:00 atividade dirigida: contação de histórias, pinturas, desenhos, etc...16:30 troca de fraldas (nos que usam) levá -los ao vaso sanitário, trocar a roupa, caso se sujem. 17 às 18:00 preparação para voltar para casa.

3. Você tem auxiliar educacional de sala? Sim (X) Não ()

4. Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora da Educação Infantil?

R= Procurar sempre autoavaliar minha prática diária e procurar colaboração quando preciso,

5. Quais as maiores dificuldades e desafios em que você enfrenta como professora na Educação Infantil?

R= A falta de Formação dos e para os professores e a ausência de apoio familiar.

6. O que o projeto de pesquisa “O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa” contribuiu de alguma forma para o seu trabalho como professora na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

R= Por essa metodologia foi possível perceber que a criança deixa de ser passivo e o professor um transmissor de conhecimentos. Ele contribuiu no meu

repensar o planejamento contando com uma maior participação e colaboração das crianças, professores, familiares e gestores.

7. Quais foram essas mudanças que o projeto trouxe para suas práticas pedagógicas?

R= Deixei de “Vigiar e Punir”. Procurei mais a participação e colaboração das professoras, coordenadoras e principalmente das crianças na autonomia e cooperação do fazer de cada atividade, brincadeira e

8. Faça uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica antes e depois do projeto?

R= Antes eu seguia o planejamento e a rotina de forma “engessada”. Agora a descoberta pelas crianças de um bichinho no jardim da Escola, muda tudo no planejamento, vamos pensar: quais as características daquele “bichinho”, deixando com que cada criança exponha seu olhar sobre. Algumas crianças apresentam alguns desafios a serem vencidos, antes eu colocava na cadeirinha e conversava com a mesma, depois passei, ao invés de conversar só com a criança, conversar com todas. Isso tem dado bons resultados.

Obrigada pela sua dedicação em responder esse questionário!

GRATIDÃO!

Nayara Fernandes Alves

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

DATA: 11/08/2023

DIA DA SEMANA: Sexta-feira

HORA: 12:10

DADOS PESSOAIS:

1. Pseudônimo (nome fictício): Lili

2. Idade: 50 anos

3. Cidade e Estado que nasceu: Catalão-Go

4. Estado Civil: () solteira () casada (x) divorciada () outros

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1. Cargo ocupado: Professora

2. Vínculo profissional atual: (x) contrato temporário () estatutária (concursada) () substituta.

3. Tempo de exercício no magistério: 14 anos

4. Tempo de atuação na Educação Infantil: 14 anos

5. Período de carga horária de trabalho: (x) meio período () período completo.

6. Em qual CMEI você atua, por quanto tempo e por que está nessa instituição? CMEI ANA MARIA GUIMARÃES DE MACEDO MONTENEGRO
R= 12 anos, Estou nessa instituição porque gosto de trabalhar aqui é perto da minha casa e atualmente tem uma equipe gestora dinâmica e eficiente.

7. Por que você escolheu ser professora na Educação Infantil? Sugestão: Ser professora na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta.
R= Escolhi ser professora da educação infantil, porque me identifico com as crianças menores, não tenho paciência com adolescente.
Na época que fiz faculdade gostaria de ter feito Direito, mas não tinha condições financeiras, uma vez que a faculdade era particular. Más hoje admito que fiz uma boa escolha.

8. Qual é a série da Educação Infantil em que você atua?
R = Atualmente estou atuando na turma de berçário II.

9. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?
R= Não só na educação infantil

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação e Pós-graduação:

a) Curso (s) e ano (s) de conclusão:

1- Graduação em Pedagogia, conclusão ano 1996 na UFG.

2- Pós em Psicopedagogia, conclusão ano 1999 na Faculdade de Educação de São Luís no Maranhão.

3- Pós em educação Infantil conclusão ano 2018 na Fabec.

4- Pós em Educação Inclusiva conclusão ano 2019 Fabec.

5 – Pós em Neuropedagogia na educação básica conclusão 2023 Faculdade Iguazu no Parana.

ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

8. Quantas crianças matriculadas em sua sala de aula?
R= 16

2. Como funciona sua rotina dentro de sala de aula?

R= Rotina diária: acolhida, café da manhã, banho de sol, higienização, atividade de estimulação, almoço e descanso

3. Você tem auxiliar educacional de sala? Sim (X) Não ()

4. Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora da Educação Infantil?

R= Pontos fortes: Sou atenciosa, carinhosa, tenho amor-próprio Curiosa, Criativa, Comunicativa, Pensamento crítico, Senso de justiça, Corajosa. E prudente nas tomadas de decisões.

5. Quais as maiores dificuldades e desafios em que você enfrenta como professora na Educação Infantil?

R=Dificuldades: falta de material, indisciplina gerada na sala de aula pelos alunos. Falta de apoio em caso de aluno especial sem laudo. Salas de aula com número elevado de alunos, onde você escolher entre cuidar ou trabalhar a parte pedagógica.

Desafios => O principal desafio é pensar em como construir vínculos de confiança entre docente, discente e família. Para que os pequenos se sintam seguros e confortáveis no espaço escolar.

6. O que o projeto de pesquisa “O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa” contribuiu de alguma forma para o seu trabalho como professora na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

R= A experiência colaborativa tem contribuído e muito para o meu trabalho como professora, uma vez que estou sempre revendo e buscando novas metodologias de trabalho para instigar meus alunos a ter um aprendizado mais eficaz e divertido. Tentando abandonar a mesmice do ensino pedagógico tradicional, tornando o ambiente escolar melhor e dinâmico

7. Quais foram essas mudanças que o projeto trouxe para suas práticas pedagógicas?

R = Estou mais atenta as características de desenvolvimento dos meus alunos; Estou tendo mais expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças;

Tenho otimizado mais o tempo disponível para o ensino.

Tenho aprimorado o meu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.

8. Faça uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica antes e depois do projeto?

R= Confesso que antes eu trabalhava de forma mais tradicional e hoje tento trabalhar de forma mais lúdica tentando valorizar o que é específico de cada aluno.

Obrigada pela sua dedicação em responder esse questionário!

GRATIDÃO!

Nayara Fernandes Alves

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

DATA: 02/08/2023

DIA DA SEMANA: Terça-Feira

HORA: 15:00h

DADOS PESSOAIS:

1. Pseudônimo (nome fictício): Rosa
2. Idade: 28 anos
3. Cidade e Estado que nasceu: Catalão – Go
4. Estado Civil: () solteira (X) casada () divorciada () outros

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1. Cargo ocupado: Professora
2. Vínculo profissional atual: (x) contrato temporário () estatutária (concursada) () substituta.
3. Tempo de exercício no magistério: 5 anos
4. Tempo de atuação na Educação Infantil: 2 anos
5. Período de carga horária de trabalho: (x) meio período () período completo.
6. Em qual CMEI você atua, por quanto tempo e por que está nessa instituição?

CMEI Francisco Clementino San Tiago Dantas. Estou atuando lá há quase dois anos.

Primeiramente, estou nesta instituição porque fui designada pela secretaria de Educação porque era a escola que tinha vaga. Segundo motivo é que me acostumei com a equipe e gosto muito de trabalhar lá.

7. Por que você escolheu ser professora na Educação Infantil? Sugestão: Ser professora na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta. A Educação Infantil chegou para mim por acaso, eu esperava pegar uma turma de Ensino Fundamental, mas só havia vaga para Educação Infantil. Porém me adaptei muito bem com a Educação Infantil e tenho gostado de estar lá cada dia mais.

8. Qual é a série da Educação Infantil em que você atua?
R= Jardim II

9. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?
Sim. Ensino Fundamental.

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação e Pós-graduação:
a) Curso (s) e ano (s) de conclusão:

Ano de que conclusão título	Graduação e Pós-graduação	Nome do curso	Instituição obteve o

2017	Graduação	Pedagogia	Universidade
Federal de Catalão.			
2021	Mestrado	Educação	Universidade federal
de Catalão.			

ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

8. Quantas crianças matriculadas em sua sala de aula?
R= 22.

2. Como funciona sua rotina dentro de sala de aula?
R= Minha rotina gira em torno do planejamento semanal que temos. Algumas coisas rotineiras da sala é a acolhida das crianças com cantigas, brincadeiras, o trabalho com dias da semana, calendário, tempo etc.

3. Você tem auxiliar educacional de sala? Sim (x) Não ()

4. Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora da Educação Infantil?
R= Bom considero como pontos fortes a minha calma, também a minha firmeza quando necessário e o amor a profissão que me ajuda demais.

5. Quais as maiores dificuldades e desafios em que você enfrenta como professora na Educação Infantil?
R= Salas cheias, alunos que apresentam dificuldades específicas, mas não possuem laudos. Desvalorização profissional pelos pais.

6. O que o projeto de pesquisa “O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa” contribuiu de alguma forma para o seu trabalho como professora na Educação Infantil? Justifique sua resposta.
R= Me proporcionou mais conhecimento sobre assuntos que lido todos os dias como: relatórios, registros, currículo. Sem contar as rodas de conversas que servem para sanar várias dúvidas.

7. Quais foram essas mudanças que o projeto trouxe para suas práticas pedagógicas?
R= Hoje sou uma professora mais atenta, não deixo de registrar tudo que ocorre na sala.

8. Faça uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica antes e depois do projeto?
R= Hoje percebo que estou mais ainda comprometida com a minha prática, em fazer tudo que de fato é importante para a realização de um bom trabalho, sem deixar passar nada despercebido que possa lá na frente me prejudicar ou até mesmo prejudicar a minha prática pedagógica. Procuro está sempre inovando buscando conhecimentos a partir das minhas dificuldades diárias e as dos

meus alunos. Antes eu procurava também fazer o meu melhor, mas hoje consigo ver o quanto o meu melhor pode melhorar. E continua melhorando...

Obrigada pela sua dedicação em responder esse questionário!

GRATIDÃO!

Nayara Fernandes Alves

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

DATA: 28/07/2023

DIA DA SEMANA: sexta-feira

HORA: 16:00

DADOS PESSOAIS:

1. Pseudônimo (nome fictício): Maria - 2
2. Idade: 45
3. Cidade e Estado que nasceu: Catalão
4. Estado Civil: () solteira () casada (x) divorciada () outros

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1. Cargo ocupado: Professora
2. Vínculo profissional atual: () contrato temporário (x) estatutária (concursada) () substituta.
3. Tempo de exercício no magistério: 15 anos
4. Tempo de atuação na Educação Infantil: 8 anos
5. Período de carga horária de trabalho: () meio período (x) período completo.
6. Em qual CMEI você atua, por quanto tempo e por que está nessa instituição?
R = CMEI YX. Durante 5 anos nesta instituição O que me trouxe para esta instituição é porque fica próximo do bairro onde moro.
7. Por que você escolheu ser professora na Educação Infantil? Sugestão: Ser professora na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta.
R= Ser professora de educação infantil para mim foi uma escolha, recorde que quando era criança eu tinha vocação para ser professora, nas brincadeiras de faz de conta brincava muito de escolinha e eu sempre fazia o papel de professora, sou apaixonada com infância, inclusive me especializei em educação infantil (UfCat) e por acreditar que nesta fase as crianças necessitam de muita atenção, afeto e dedicação para terem um desenvolvimento pleno.
8. Qual é a série da Educação Infantil em que você atua?
R= Maternal

9. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?

Sim. Já atuei turmas de primeiro e terceiro ano do ensino fundamental e também no sexto ano do fundamental.

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação e Pós-graduação:

a) Curso (s) e ano (s) de conclusão:

Ano de que conclusão título	Graduação e Pós-graduação	Nome do curso	Instituição obteve o
1999	graduação	pedagogia	Cesuc
2005	pós-graduação	Educação Infantil	UfCat
2007	pós-graduação	Psicopedagogia	UEG
2013	pós-graduação	Mét. e Téc. De Pesquisa	Univ. Salgado de Oliveira

ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

1. Quantas crianças matriculadas em sua sala de aula?

R=20 crianças

2. Como funciona sua rotina dentro de sala de aula?

R=É organizada a rotina deste o início até o final da aula, com músicas, leituras, brincadeiras direcionadas e também momento de alimentação, higiene e sono.

3. Você tem auxiliar educacional de sala? Sim (x) Não ()

4. Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora da Educação Infantil?

R= Acredito que as principais habilidades para um professor seja ter criatividade, planejamento, ser organizada em todos os quesitos, ter bom relacionamento com o grupo e trabalhar em equipe e capacidade de inovar através das tecnologias.

5. Quais as maiores dificuldades e desafios em que você enfrenta como professora na Educação Infantil?

R= Maiores dificuldades são falta de brinquedos pedagógicos, playgrounds e falta de material pedagógico para executar as atividades e também de coordenadores capacitados, pois ainda temos coordenadores que não tem formação e nem complementação em pedagogia. Outro desafio que enfrentamos também é ter um apoio para várias crianças especiais, isto dificulta a aprendizagem e acompanhamento dos mesmos.

6. O que o projeto de pesquisa “O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil a partir de uma experiência colaborativa”

contribuiu de alguma forma para o seu trabalho como professora na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

R=Sim contribuiu bastante pois através dos textos discutidos e também das rodas de conversas temos mais clareza quanto a forma de lidar na prática educativa.

7. Quais foram essas mudanças que o projeto trouxe para suas práticas pedagógicas?

R= Antes eu organizava os alunos por fila, atualmente organizo a sala por círculo e tenho visto resultado maior com a interação das crianças.

8. Faça uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica antes e depois do projeto?

R=Acredito que após este projeto, hoje eu atuo com mais segurança na sala de aula, meu nível de conhecimento é maior.

Obrigada pela sua dedicação em responder esse questionário!

GRATIDÃO!

Nayara Fernandes Alves