

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A IDENTIDADE DO EDUCADOR INFANTIL EM UMA  
GESTÃO DEMOCRÁTICA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Rosangela Chaves de Lima**

Santa Maria, RS, Brasil  
2005

# **A IDENTIDADE DO EDUCADOR INFANTIL EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

por

**Rosangela Chaves de Lima**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria(RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**

**Orientadora: Prof. Lorena Inês Peterini Marquezan**

Santa Maria, RS, Brasil  
2005

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de  
Especialização

**A IDENTIDADE DO EDUCADOR INFANTIL  
EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

elaborada por  
**Rosangela Chaves de Lima**

como requisito parcial para obtenção do título de:  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup> Ms. Lorena Inês Peterini Marquezan**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof. Dr. Celso Ilgo Henz**

---

**Prof<sup>a</sup> Ms. Melânia de M. Casarin**

Santa Maria, 24 de agosto de 2005.

## **DEDICATÓRIA**

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos ajudam na construção, outras porque nos apresentam projetos de sonhos que nos desafiam a construí-los.

Dedico este trabalho a

Oberti, meu grande amor!

Meus pais, Pedro e Mercí.

Minha irmã Terezinha e família.

A vocês o meu muito obrigado!

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer a DEUS, por ter iluminado minha caminhada durante toda a realização deste trabalho, principalmente nos momentos de maior dificuldade.

Aos professores do Curso de Gestão Educacional, pela interação, através das várias discussões em torno de temáticas afins, proporcionando-me inestimável fonte de conhecimento.

Em especial à minha querida orientadora, professora Lorena Inês Peterini Marquezan, que, com muita sabedoria e dedicação, orientou-me nesta trajetória. Que Deus a ilumine, hoje e sempre!

Aos colegas e amigos pela amizade e colaboração, em especial a Simone Bialozôr, Patrícia Pivetta, Rosane Michellotti, Raquel Trentin e Lisandri Chaves.

À minha sogra, pelas palavras amigas de estímulo e apoio, na hora do cansaço.

À escola onde realizei minha pesquisa, pela acolhida e colaboração.

A todos, que de uma maneira ou de outra, fizeram parte desta minha trajetória.

## **RESUMO**

**Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil**

### **A IDENTIDADE DO EDUCADOR INFANTIL EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

**AUTORA: ROSANGELA CHAVES DE LIMA  
ORIENTADORA: LORENA PETERINI MARQUEZAN  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de agosto de 2005.**

Esta monografia tem por objetivo constatar qual o perfil do professor de Educação Infantil exigido pela Gestão de uma escola pública, de Santa Maria-RS, e verificar a interferência dos gestores no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Este estudo tem como prática metodológica a pesquisa sociológica, de cunho qualitativa, do tipo estudo de caso. Primeiramente, é realizada uma revisão de abordagens teóricas sobre o professor de Educação Infantil e sobre a Gestão Democrática. Num segundo momento, analisa-se o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e a aplicação do instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada. A partir dessa última, destacam-se questões relevantes acerca do perfil profissional do educador infantil; das competências e habilidades necessária para que exerça adequadamente sua função; das dificuldades encontradas no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula; de como se processa a Gestão Democrática, segundo os princípios de autonomia Escolar, visando uma Escola Democrática. Percebemos, tanto a partir do referencial teórico como dos dados coletados, que se faz necessária a aquisição de habilidades e capacidades de ação reflexiva sobre o mundo (os valores, o que somos...), para que o professor de Educação Infantil favoreça o crescimento e/ou o desenvolvimento integral da criança, alicerçado no respeito mútuo, na justiça, na solidariedade e na afetividade. É, também, fundamental o seu comprometimento com o processo educativo, para que a Gestão Democrática não seja mais um objetivo a ser alcançado, e sim uma realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educador Infantil, Identidade, Gestão Democrática.

## ABSTRACT

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### ***THE INFANTILE EDUCATOR'S IDENTITY IN A DEMOCRATIC ADMINISTRATION***

*Author:* Rosangela Chaves de Lima  
*Chair:* Lorena Peterini Marchesan  
*Time and place of defense:* Santa Maria, August 24<sup>th</sup>, 2005

*The objective of this monograph is to verify which the teacher's of Infantile Education profile demanded by the Administration of a public school, in Saint Maria-RS, and to check the managers' interference in the teaching-learning process in the Infantile Education. This study has as methodological practice the sociological research, of qualitative stamp, of the type case study. Firstly, a revision of theoretical approaches is accomplished on the Infantile Education teacher and on the Democratic Administration. In a second moment, it is analyzed the Pedagogic Political Project of the researched school and the application of the instrument of collection of data, the semi-structured interview. Starting from this last one, relevant subjects are highlighted concerning the infantile educator's professional profile; the competences and necessary abilities so that he/she exercises his/her function appropriately; the difficulties found in the pedagogic practice of the daily classroom; how the Democratic Administration is processed, according to the principles of School autonomy, aiming a Democratic School. We noticed, so much starting from the theoretical referential as of the collected data, that it is necessary the acquisition of abilities and capacities of reflexive action about the world (the values, what we are...), so that the Infantile Education teacher favors the growth and/or the child's integral development, found in the mutual respect, in the justice, in the solidarity and in the affectivity. It is also fundamental his/her compromising with the educational process, so that the Democratic Administration is not one more objective to be reached, but a reality.*

**KEY-WORDS:** *Infantile Educator, Identity, Democratic Administration.*

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I – Carta de apresentação à escola.....	71
ANEXO II –Instrumento de coleta de dados.....	72

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	05
<b>ABSTRACT</b> .....	06
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	07
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	12
<b>1.1 Fundamentos Legais da Educação Infantil</b> .....	12
<b>1.2 O Professor de Educação Infantil</b> .....	18
1.2.1 Formação profissional.....	18
1.2.2 Papel do professor de Educação Infantil: competências e habilidades.....	25
1.2.2.1 Relacionamento professor–aluno.....	25
1.2.2.2 A criança.....	27
1.2.2.3 A linguagem.....	29
1.2.2.4 A importância do lúdico na aprendizagem: jogo, brinquedo e brincadeira.....	31
1.2.2.5 A televisão no contexto da aprendizagem infantil .....	36
1.2.2.6 A construção da autonomia na Educação Infantil.....	37
<b>2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	41
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	47
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	65
<b>ANEXOS</b> .....	70

## INTRODUÇÃO

Acabado o curso de Pedagogia – Educação Infantil, na Universidade Federal de Santa Maria, busquei inserir-me no mercado de trabalho. Neste momento, é que surgiram os grandes conflitos e dúvidas sobre o que as escolas esperam do educador infantil e qual perfil assumir. Partindo do pressuposto de que a Gestão Escolar é quem coordena e orienta seus profissionais, é nela que os professores centram suas preocupações: o que espera do professor? Qual o espaço que é dado a ele na escola? Somente o da sala de aula? O professor tem autonomia para decidir sobre suas atividades? Tem respaldo nas decisões que toma? Que critérios a gestão escolar usa para orientar os seus professores?

Observando algumas práticas de escolas, na Educação infantil, notei resquícios de uma atuação tradicional em que ora os professores decidiam sozinhos o caminho do ensino-aprendizagem, ora as atividades eram impostas pela gestão das escolas. Nesse contexto, como situam-se conceitos como Gestão Democrática, Autonomia Escolar, Escola Democrática? Daí a necessidade de estudar e entender as formas de viabilizar a prática desses conceitos na Educação Infantil.

Parte-se da premissa de que os gestores constituem recursos humanos vitais em uma organização escolar que busca oferecer uma educação de qualidade, onde, os professores devem formar uma equipe, em que a integração é, em grande parte, responsável pelo clima institucional da escola. Por isso, o ponto central do trabalho realizado foi observar, praticamente, qual a identidade do professor da Educação Infantil construída pela Gestão Educacional: como se dá

a relação da Gestão, na escola pública, com os profissionais da Educação Infantil; para a gestão escolar, o que dá identidade a um educador infantil; quais as especificidades de formação que este profissional precisa apresentar; e como a gestão educacional acompanha a prática do professor de educação infantil.

Diante dessas questões, buscou-se constatar qual a identidade do professor de Educação Infantil concebido pela gestão de uma escola pública.

Para isso, primeiramente fez-se uma revisão teórica sobre o professor de Educação Infantil e a Gestão Democrática. Num segundo momento, realizou-se uma pesquisa sociológica, de cunho qualitativa, do tipo estudo de caso. Nessa etapa, foram colocados em prática aspectos como: 1) análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública, localizada em Camobi, Santa Maria/RS, no intuito de observar qual o espaço destinado no documento ao professor da Educação Infantil; 2) realização de entrevistas semi-estruturadas com os gestores da escola, para verificar como a equipe diretiva concebe o papel do professor da Educação Infantil; 3) realização de entrevista semi-estruturada com duas professoras de Educação Infantil, para saber qual a identidade profissional do professor de Educação Infantil considerado por elas e como é a sua participação nas decisões da equipe diretiva. Após foi feita a análise dos dados, primando-se em constatar qual a identidade do professor de Educação Infantil concebida pela gestão escolar e professoras de Educação Infantil, como também entender e constatar sua participação na gestão da escola, tendo por base a Gestão Democrática.

A presente monografia está estruturada da seguinte forma:

Primeiramente, O REFERENCIAL TEÓRICO, onde fazemos uma retrospectiva teórica sobre questões pertinentes à Formação Profissional do Educador Infantil, abordadas nas entrevistas, pelos gestores e professores. Em segundo, A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, onde procuramos contextualizar o papel/perfil do professor de Educação Infantil junto à gestão escolar.

A METODOLOGIA apresenta os procedimentos metodológicos, que nortearam o desenvolvimento deste trabalho para se alcançar o objetivo proposto. Em quarto, ANÁLISE DOS DADOS, onde fazemos a análise das entrevistas com base no estudo das abordagens teóricas, realizado no decorrer deste trabalho.

Por fim, são traçadas algumas considerações sobre a identidade do educador infantil e a possibilidade de sua, efetiva, participação na Gestão Escolar, concretizada nos ideais da Gestão Democrática.

# **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

## **1.1 Fundamentos Legais da Educação Infantil**

Com as mudanças que vêm ocorrendo, aceleradamente, no mundo das últimas décadas – o crescimento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias, surge a necessidade de viabilizar meios para atender à grande demanda da população, especialmente arranjar maneiras de ajudar tais famílias a reorganizarem sua rotina de educação dos filhos, em função do trabalho. Em virtude disso, aumenta a constatação da necessidade de haver uma educação institucional para crianças de zero a seis anos e a conscientização da população quanto à importância de tal experiência na primeira infância.

Então, a partir da Constituição Federal de 1988, através de um movimento de órgãos governamentais e da sociedade civil, as creches e pré-escolas passam a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Direito esse que podemos também constatar no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

A LDB, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, reafirma essas mudanças e estabelece um vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Ao longo do texto, faz várias referências à Educação Infantil.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, afirma-se que: “O dever do Estado com educação escolar pública será

efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. As creches para crianças de zero a três anos de idade e as pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade são ambas consideradas como instituições de Educação Infantil. Apenas a faixa etária as distingue.

Assim, a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), que prima pelo desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. O texto legal faz referência, também, à relação entre as instituições de Educação Infantil e a família.

A fim de regularizar a Educação Infantil, creches e pré-escolas, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

No título IV, que trata da organização da Educação nacional, art. 11, V, considera-se que: “Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Mas, volta a afirmar, no art. 9º, IV, que: “A União incumbir-se-á de “(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Desta forma, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio da LDB, propõe um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(RCNEI), organizado em três volumes. Pelo RCNEI, fica clara a existência de uma boa parcela de profissionais da Educação Infantil que atuam sem formação adequada, com baixa remuneração e em condições precárias. Percebe-se, também, que há maior incidência disso em creches onde a formação profissional é mínima, mas a denominação profissional é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc.

Diante dessa realidade nacional, busca-se orientar uma formação mais abrangente e unificadora, tanto para profissionais de creches como para os de pré-escolas. Da mesma maneira, incentivar uma formação continuada, como forma de atualização, aproveitando as experiências já acumuladas no exercício profissional. Neste sentido, a LDB dispõe, no título VI, art. 62, que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Esta mesma Lei dispõe no título IX, art.87, § 4º que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Haverá um período de transição para que as instituições possam adaptar-se a esta nova Lei e, também, para que os professores possam completar sua formação.

A denominação “professor de Educação Infantil”, em consonância com a LDB, passa então a ser utilizada pelo RCNEI também em relação aos profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, contendo ou não uma formação especializada.

O professor de Educação Infantil, de acordo com o RCNEI, deve ter uma competência polivalente. Deve saber atuar nas diversas áreas do conhecimento, refletir sobre suas práticas diárias, buscar na família e na comunidade

informações para o trabalho que desenvolve, dialogar com o grupo, na perspectiva de haver crescimento mútuo. Isso requer uma formação abrangente que serve de subsídio para a “reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação”.

Neste sentido, uma proposta curricular, para que se efetive com qualidade, depende do comprometimento do professor com o trabalho que realiza. Veicula-se à sua participação em projetos educativos, junto aos familiares e às crianças, que exigem reflexão e diálogo constante.

Pelo RCNEI, observamos que a LDB define como função de creches e pré-escolas, o “cuidar e o educar”, uma vez que, as crianças dessa faixa etária, tem necessidades de atenção, carinho, segurança, da mesma forma em que tomam contato com o mundo que as cerca, mediante as experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem.

Sabemos, no entanto, que essa participação da criança na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte. Tais ações marcam a identidade do professor. De forma, que precisa conhecer muito bem o desenvolvimento infantil, as diferentes formas que a criança aprende, ter sensibilidade e criatividade para desenvolver seu trabalho. Pois, no cotidiano das instituições são contemplados conteúdos curriculares orientados para diretrizes que enfatizam a “difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum (...) à orientação para o trabalho” (1999, p. 105).

Alternativamente, o MEC determina diretrizes, em seus documentos datados de 1993 e 1994, que significam:

ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil, constituindo-se como prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos

profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas ( RCNEI, 1999, p.107 ).

Portanto, a lei considera que a formação mínima do professor é correspondente à oferecida em nível médio, sendo que, para a progressão funcional, contam a titulação e a avaliação do desempenho.

A LDB estabelece como já referido, no Art. 89, a integração de creches e pré-escolas ao sistema de ensino municipal. Assim, há uma preocupação em cuidar mais diretamente da formação dos especialistas que atuam ali, para que a qualidade dos serviços oferecidos à população e o respeito às necessidades das crianças sejam atendidos, por meio de processos pedagógicos adequados. No entanto, é de responsabilidade do MEC e das Secretarias de Educação providir recursos para formação profissional deste setor.

Quanto às propostas, deve-se considerar a criança em todos os aspectos: sociais, psicológicos, culturais e histórico. Ela é o ponto de partida do ensino-aprendizagem, considerando que a ampliação do seu universo cultural e do conhecimento do mundo ocorre através da construção de sua identidade, autonomia e interação social.

A Educação Infantil integra a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. Por lei, é considerada um nível de ensino, sujeito à fiscalização e submissão aos Órgãos Superiores (MEC, Secretarias Estaduais e/ou Municipais, Conselhos de Educação).

Em relação aos profissionais da Educação Infantil de creches e pré-escolas, segundo a LDB, continuam à margem os agentes educativos como monitores, crecheiros, recreacionistas, pajens etc. Isso dificulta determinar o perfil escolar do profissional ou professor desse nível de ensino.

De acordo com a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica da Assistência Social são aportes legais a serem considerados pela Educação Infantil. A lei pressupõe o atrelamento das creches aos Conselhos Tutelares Municipais da Criança e do Adolescente e ao Conselho Nacional da

Assistência Social. A Emenda 14 da Constituição Federal foi que definiu a responsabilidade em relação às creches.

Nas mudanças ocorridas entre a estrutura da primeira versão do RCNEI e a estrutura da última versão do RCNEI, percebe-se que o tópico relacionado à criança “Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino” passou para apenas um item chamado “Criança”. Traz ainda mais um item denominado “Educar”, estando incluídos nesse os sentidos de cuidar, o brincar, o aprender, entre outros.

O tópico “Função do Ensino” desapareceu e, no que se refere ao profissional, ao invés de “educador” aparece “professor”. Quanto à organização por idades, que antes era de zero a três anos e três a seis anos, de acordo com a LDB, passa para zero a três anos e quatro a seis anos.

Com relação aos outros dois volumes, as mudanças ocorreram somente nos nomes, passando o segundo volume para “Formação Pessoal e Social”, com o eixo “Identidade e Autonomia” e o terceiro volume para “Conhecimento de Mundo”, com as áreas Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Observa-se que, nessas modificações, o brincar fica junto com o educar e o cuidar, assim como surge a “Identidade e Autonomia” no lugar do “Conhecimento de si e do outro”. Ao eixo “Música e Artes Visuais” junta-se o “Movimento”, no terceiro volume. Bem como, no lugar das áreas de “Língua Escrita e Língua Oral”, ficou Linguagem Oral e Escrita. E, no lugar de “Conhecimento do Mundo”, “Natureza e Sociedade”.

As mudanças também ocorreram quanto aos componentes curriculares, em que se percebe a ausência do item “Avaliação”, sendo mantidos objetivos, conteúdos e orientações didáticas, de acordo com as faixas etárias para cada eixo ou área. O nome do documento também passou para o singular “Referencial Curricular Nacional”.

Neste sentido, uma análise profunda do RCNEI, pelo professor, faz-se necessária, a fim de entender adequadamente sua configuração. Isso porque, como observamos, a partir das várias mudanças legais ocorridas, a Educação Infantil é ainda uma área em processo de construção.

A princípio, podemos notar que há mais preocupação com a mudança de nomes, do que com a sua efetivação.

## **1.2 O Professor de Educação Infantil**

### **1.2.1 Formação Profissional**

Sabemos que nossa cultura, desde o Descobrimento do Brasil, é marcada por um pluralismo étnico e cultural. Centrou-se, predominantemente, em processos de discriminação, aculturação, expropriação, escravidão, exílio, entre outros. Nossa história começa pela colonização de costumes, valores e ideais prontos, incutidos sem pedir licença e internalizados pela nossa cultura. As influências que sofremos ajudaram a tornar o país dependente, sem habilidades para mudanças e transformações, principalmente na área da educação, em que os modelos, na maioria, foram importados.

Neste sentido, percebe-se que a Educação Infantil só foi ganhar importância Legal na Constituição Federal de 1988, como modalidade específica das instituições educacionais para criança pequena. Mas ela já existia, primeiramente, em vários países europeus, por ocasião da crescente industrialização e urbanização, ainda na metade do século XIX. Chega ao Brasil, por volta da década de 1870. Assim, as creches, as escolas maternas e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século. Até então, a infância era confundida com a adolescência, pois só se saía dela quando se rompia com a dependência própria dessa etapa, explica Trevisan (2005, p.128).

Além disso, a partir de estudos realizados por TREVISAN (2005), com base no RECNEI, percebemos que ainda há uma boa parcela de profissionais da Educação Infantil sem qualificação para atuar. Principalmente em creches onde a formação exigida é mínima, apenas o 2º grau (não é nem o Normal), comprometendo o desenvolvimento das potencialidades da criança, uma vez que a maioria desses profissionais desconhece as fases de desenvolvimento físico, motor, psicológico e cognitivo da mesma. Assim, a atuação desses profissionais fica restrita apenas ao cuidar.

Notamos que nessas práticas educativas há resquícios de uma má formação, pois o que está em foco não é apenas o gostar de criança, mas compreender e respeitar o seu universo, suas particularidades e necessidades. Por outro lado, quanto aos profissionais com formação superior, também observamos a falta de preparo, principalmente ao lidarem com situações cotidianas da sala de aula, por exemplo, a indisciplina dos alunos. Questão essa que, ultimamente, foi delegada à escola pelos pais, desde a mais tenra idade.

Diante desse contexto, como pensar uma Educação Infantil de qualidade, sem pensar em profissionais bem formados e qualificados para atuar na mesma? A formação inicial permite-nos, através do estágio supervisionado, contemplar a união da teoria com a prática. É um momento único, em que temos a oportunidade de vivenciarmos, na prática, a teoria vista durante o decorrer do curso de formação. Porém, nem sempre esse espaço, dentro do curso, é suficiente para compreendermos e entendermos a complexidade do contexto social em que vamos trabalhar, o que pode, muitas vezes, refletir em nossa identidade profissional. Na Matriz Curricular, a qual vivenciei, os fundamentos teóricos fizeram parte do início do curso. Somente no final foi possível a vivência da prática pedagógica, operacionalizando a relação teoria e prática.

Durante sua trajetória de vida, o professor está sempre “tornando-se professor”. Tal luta não permite acomodação, omissão ou falta de dedicação.

Por outro lado, a busca por uma qualificação profissional não deve aceitar vícios, mitos e ritos instituídos. Assim, ser professor não é das profissões mais fáceis, uma vez que requer uma formação constante, sua identidade é uma construção, conquistada continuamente.

Entretanto, são muitos os fatores que levam ao desestímulo, para ensinar e progredir na profissão: a falta de condições de trabalho, a desvalorização profissional em termos salariais, bem como os “descompassos” entre a teoria estudada na formação e a prática cotidiana.

Nesse sentido, a criação de condições para que os professores reflitam sobre suas práticas e seus desafios, em busca de uma reconstrução de suas histórias de vida pessoal e profissional, faz-se necessária e merecedora de muita atenção.

Sobre isso, ressaltando a construção da identidade profissional, Libâneo e Pimenta (1999, p. 69) apontam duas dimensões:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos profissionais. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1- conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2- conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3- conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4- conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional da prática social – não é qualquer um que pode ser professor.

Ainda em relação à identidade profissional verificamos, em Hernández (1998), que a formação continuada constitui um desafio para o professor, quando solicitado a fazer mudanças na sua prática docente. Isso porque, para ele, sua identidade já está delimitada a priori. Mesmo assim, muitos

educadores, no decorrer da carreira profissional, questionam o sentido do seu fazer docente e o significado de ser professor.

Contribuindo para a compreensão desse sentido, Nóvoa (1998, p. 36) afirma que:

a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também na escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica na adesão a princípios e valores e na crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.

Dessa forma, a construção da identidade, do professor, envolve um processo contínuo e dinâmico, que começa na vivência de princípios democráticos no interior da escola, removendo barreiras para a aprendizagem e participação de todos. A formação continuada, por sua vez, deve ter motivos que dêem sentido à profissão, acolhendo a vivência e os saberes pessoais do professor.

Também, observamos e destacamos algumas idéias acerca da trajetória docente do professor, conforme Arroyo (2000).

O professor traz em sua formação não só os saberes que aprendeu e construiu ao longo de sua formação acadêmica, mas, também, saberes e vivências adquiridas ao longo de sua formação pessoal, da infância à escola, e desta à universidade. Para Arroyo (2000):

A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel de pedagogo, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. Conseqüentemente, está capacitado a formar a infância, os “*in – fans*” não falantes, os aprendizes humanos. Toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia,

não apêndices. [...]. É necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica (p. 10).

No entanto, a longa caminhada, às vezes, reserva surpresas inesperadas, pois carregamos bagagens cheias de sonhos e propostas para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã, quando, por vezes, não temos certeza se somos reconhecidos como tal. Arroyo (2000) propõe uma reflexão sobre esta questão:

Olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica. Para entender, também, o sentido de propostas como a Escola Plural, Escola Cidadã, Escola Democrática, Escola sem Fronteiras... Todas têm tudo a ver com os rumos que tomam a educação brasileira (p.12).

A trajetória da formação docente é repleta de histórias. Algumas parecidas, outras nem tanto, mas todas feitas de idas e vindas, sendo que o ponto de chegada de uma termina no ponto de partida de outra. Isso porque todas essas vivências e experiências concretizam-se coletivamente na luta diária pela valorização do trabalho, por melhores condições de aprendizagem, por uma escola democrática onde todos tenham lugar e que sejam respeitados. É o espaço que temos para resgatar nossa identidade, procurando identificá-la e compará-la com a de outros colegas. Nestas caminhadas, revivemos muitos momentos que até influenciaram e/ou influenciam nossa prática profissional. Sobre isso reflete Arroyo (2000):

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões. Usamos entre nós o termo categoria, magistério, a categoria do magistério, a categoria em greve, a categoria injustiçada. Somos um coletivo. Há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação. [...]. Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade,

matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las. Reacendem nossa memória e identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem vivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos (p.14).

Uma preocupação é constante: “(...) Que imagens a sociedade tem de nós? De nosso ofício? Coincidem tão certinho com nossas auto-imagens ou estamos lutando para construir outras?” (ARROYO 2000, p.15). Essa busca incessante por uma identidade que atenda aos anseios profissionais e pessoais, muitas vezes, gera conflitos internos, dúvidas e incertezas, pois nem sempre o trabalho realizado é reconhecido como deveria.

A carga que pesa nos ombros dos professores é muito grande, porque todas as suas ações, atitudes, comportamentos, reações, amores são por demais decisivos na vida dos alunos. Sabem que cada indivíduo que passa por eles na sala de aula leva consigo as marcas indelévels de suas ações. Para Arroyo (2000)

O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras dos nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartados pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. A perícia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos de visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes, nem os novos tempos das novas tecnologias, da TV, da informática aplicadas à educação conseguiram prescindir nas perícias dos mestres. Educar incorpora as marcas de um ofício e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação (p. 18).

Dessa forma, os professores em sua missão de ensinar devem especializar-se na arte de educar, muito mais do que adquirir técnicas para passar informações a seus educandos. A alegria, o amor, o entusiasmo, o

compromisso, aliados à ciência, à sabedoria devem nortear o cotidiano da vida dos professores, uma vez que:

Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que fazem e reinventam (2000, p.19).

Porque somos professores. Somos professoras. Somos , não apenas exercemos a profissão docente. Poucas posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade de vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós ( 2000, p. 27).

No entanto, os próprios professores sabem pouco sobre a história do seu ofício, pouco refletimos acerca da nossa imagem perante a sociedade, de como vem transformando-se ao longo do tempo. É o que constata Arroyo:

Somos a imagem que fazem do nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É freqüente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o conhecimento social de uma profissão? [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos (2000, p. 29).

Mesmo assim, sabedores das dificuldades da vida, a maioria dos professores sente a necessidade de construir com seus alunos o espírito empreendedor, a busca de alternativas, o respeito pela história, pela preservação da natureza, e a importância de fazê-los entender que o mundo é uma eterna conquista e que um lugar privilegiado não se consegue sem qualquer esforço.

Concluimos, novamente, com as palavras de ARROYO (2000):

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. (...)Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação (p. 42). O dever-ser que acompanha todo o ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teorias e métodos. Porém, não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura (p.44).

As dimensões do dever-ser não cabem num novo ou velho método. É uma postura humana, pedagógica, mais do que uma nova metodologia, nova didática ou nova estratégia de ensino. Mais do que uma nova competência teórica a ser treinada em conjuntos de cargas horárias de requalificação (p.44).

### 1.2.2 O papel do professor: competências e habilidades

Atualmente, nossa sociedade vive em constantes crises: econômicas, sociais e políticas. E isso acaba, de alguma forma, influenciando em nossa maneira de ser, agir e pensar. Vivemos cheios de dúvidas e incertezas, pois tudo o que parecia tão certo, de repente foge de nosso controle. Assim, também apresenta-se o mundo da criança. Uma caixinha de surpresas, para a qual nós educadores infantis precisamos estar preparando-nos, continuamente, a fim de desvendá-la. Nesta parte do trabalho, discutimos alguns conhecimentos que julgamos básicos e necessários, para o desenvolvimento da prática educativa, do professor de Educação Infantil.

#### 1.2.2.1 Relacionamento professor-aluno

A postura do professor, frente ao desafio de ensinar, e também a questão dos vínculos que estabelece a partir dessa ação podem influenciar no desenvolvimento da criança. Isso porque é, por meio do trabalho pedagógico que o professor realiza e da relação afetiva que estabelece com a criança, que a

aprendizagem acontece, envolvendo-a prazerosamente nas atividades, guiando-a por caminhos desconhecidos.

É através do envolvimento afetivo que o educador compromete-se com o trabalho, com o grupo (escola), com os alunos. Essa atitude leva-o a buscar maior aperfeiçoamento, novos caminhos diante de situações difíceis, assumindo responsabilidades no desenvolvimento integral da criança.

Em Piaget (apud TOGNETTA, 2003, p. 107), vemos que “a afetividade é como se fosse a gasolina do motor... Assim, os sentimentos e as emoções nutrem-se do efeito que causam no outro”. Quando acontece a afeição professor-aluno, quase todas as situações difíceis podem ter uma solução. Vemos os alunos mais “problemáticos” como desafios a serem conquistados, uma vez que os “tranqüilos” já o foram, e assim as rebeldias e as transgressões como uma forma de adaptação aos valores deste mundo. Do vínculo afetivo, o educador, também tira a paciência de repetir, tantas vezes quanto necessário, a explicação sobre algum conteúdo mais difícil, sempre de uma forma diferente, ou sobre alguma regra esquecida, quando o momento convém.

Desse modo, garantindo o laço afetivo, o desafio maior, para o educador, é buscar uma atuação pedagógica compatível com este princípio, exercendo uma ação educativa que respeite e valorize as individualidades, as dificuldades e que esteja atenta ao processo de cada criança. O relacionamento professor-aluno deve ser baseado no respeito mútuo. Neste sentido, Piaget (1932) distingue dois tipos de moralidade de relacionamento adulto-criança: um pode contribuir para o desenvolvimento da criança e o outro para o retardamento.

A moralidade de obediência ou “heterônoma” refere-se a regras feitas por outros, levando o indivíduo a aceitar sem questionar. Já a moralidade de autonomia leva o indivíduo a seguir regras por si só.

Acreditamos que os valores básicos de respeito aos outros não devem ser impostos, mas construídos no exercício da convivência, fazendo com que a criança perceba a necessidade de relacionar-se bem, mesmo na ausência de

alguma autoridade. Neste sentido, os educadores devem orientá-los mais para a autonomia do que para a obediência.

É importante que o educador saiba respeitar os sentimentos e opiniões das crianças, ao defender os direitos das mesmas. Isso oportuniza a criança a desenvolver sua personalidade com autoconfiança, respeito por si e pelos outros, questionando e criando idéias.

Na hora do grupo (sala de aula), o professor deve fazer o papel de orientador do processo de discussão, sabendo dosar sua liderança, sem perder a firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças.

Para que o trabalho flua dentro dessa proposta, é necessário que o educador mantenha uma postura crítica sobre os problemas enfrentados no cotidiano, conheça seus limites, interaja com os colegas e com a equipe pedagógica, a fim de buscar auxílio para vencer possíveis desafios impostos pela prática.

#### 1.2.2.2 A criança

Assim como o adulto, a criança também sofre influências significativas da era modernizada, sendo educada cada vez mais cedo. A criança que antes era vista de forma integral, atualmente, tem sua aprendizagem voltada mais para o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo, social e histórico, explica Trevisan (2005). São tantos os compromissos no dia-a-dia, que nem para o que mais gosta de fazer, o brincar, sobra-lhe tempo, uma vez que está cansada e precisa dormir para recomeçar no outro dia.

O adulto impõe à criança variadas atribuições, pensando em desenvolver nela responsabilidades desde cedo e também prepará-la para um futuro que acredita ser o melhor para ela. Porém, esquece que criança tem que viver integralmente essa fase da vida: brincar, correr, pular, cantar, sorrir, ser feliz. É um direito que lhe assisti e, portanto, deve ser respeitado em todas as

instâncias do seu desenvolvimento e integridade. Sobre essa questão, Souza (2003) argumenta que:

...Muitos pais querem que a mente dos filhos funcione como as suas – como se uma compreensão madura sobre nós mesmos e o mundo, e nossas idéias sobre o significado da vida, não tivesse que se desenvolver tão lentamente quanto nossos corpos e mentes (p. 186).

Piaget já nos fala que o desenvolvimento da criança começa a partir do momento em que ela nasce e vai tomando consciência do que está a sua volta. Vai interagindo e construindo, simbolicamente e significativamente, seus conceitos, dentro da fase de desenvolvimento que se encontra. Então porque não deixá-la livre para descobrir este universo de imagens e sensações, sem adiantar ou forçar a sua natureza? Isso porque a criança, na sua maneira de aprender, é única, excêntrica.

Segundo Fortkamp (1989), a criança de pré-escola, na faixa etária de 6 anos, apresenta um domínio maior e mais equilibrado sobre suas funções na área motora, cognitiva e pessoal-social.

Na área motora, apresenta maior controle dos músculos menores, com pequenos movimentos mais lentos. Assim, nas atividades: sente pouco cansaço, tenta continuamente superar a si mesma, concentra-se mais tempo no que está fazendo, desenha letras para com elas formar palavras.

Já na área cognitiva, por conta de seu vocabulário em desenvolvimento, suas conversas e seus argumentos ocorrem com mais facilidade. Concentra-se mais no que está falando ou contando, suas conversas são variadas, seu interesse por letras e números, mediante atividades lúdicas, aumenta.

E quanto à terceira área referida, nas suas relações sociais, procura considerar o ponto de vista do outro. Neste sentido, salientam-se as características: é prestativa; possui a noção do dever, do certo e do errado, de maneira superior às crianças mais novas; tem dificuldade em adaptar-se a

novas situações; apresenta inconstância em suas atitudes; não aceita críticas, apenas elogios; gosta de mostrar e falar sobre seu trabalho acabado.

Portanto, é imprescindível que o professor compreenda as fases de desenvolvimento das crianças, em suas diversas áreas, para trabalhar as potencialidades que se destacam em cada uma delas.

### 1.2.2.3 A linguagem

Sabemos que a linguagem é de suma importância em todas as relações humanas. Assim, não é de surpreender porque as crianças desenvolvem-na bem após o nascimento. Crianças, desde a mais tenra idade, dominam sistemas de símbolos, como a linguagem e formas de arte, como a música. Mesmo assim, apesar de dominar essa aprendizagem intuitiva que servirá como alavanca para uma aprendizagem escolar, encontram vários obstáculos no universo alfabetizado.

A criança pequena é capaz de dominar uma grande quantidade de informação dentro do seu mundo limitado. Usa, compreende sistemas de símbolos fluentemente e pode, também, oferecer teorias: “‘vale-por-um-dia’ e explicações do mundo da mente, da matéria, da vida e dela mesma” (GARDNER, 1994, p. 11).

Segundo Gardner (1994), todos os seres humanos são dotados de pelo menos “sete modos de conhecer o mundo”, os quais ele chamou de “sete inteligências humanas”. Porém, em cada indivíduo predomina uma, o que não exclui as outras, combinando todas para a execução de tarefas, resolução de problemas e evolução em várias áreas.

Isso mostra que as pessoas utilizam as mais variadas formas de comunicar, compreender e fazer-se compreender, aprender e representar. De acordo com Gardner (1994):

Todos nós estamos aptos a conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos (p.14).

Essa compreensão torna-se indispensável para a aprendizagem escolar, uma vez que cada criança demonstra uma forma peculiar de aprender, devendo ser valorizada e considerada pelo professor.

Charles Darwin (apud GARDNER, 1994), ao procurar compreender a criança desde os primeiros reflexos, comparando-os com os posteriormente aprendidos, notou que:

crianças e jovens não são apenas versões em miniatura dos adultos. Entretanto há uma continuidade entre a criança pequena e o adulto maduro, assim como há entre os seres humanos e seus ancestrais primatas, há um processo de desenvolvimento ou evolucionário através do qual todos os seres humanos devem passar (p. 25).

Neste sentido, o desenvolvimento é visto como um processo contínuo. Cada fase evolutiva contribui para a melhoria e aprimoramento da posterior.

Vários estudos e pesquisas foram realizados acerca do desenvolvimento infantil, a fim de se obter um resultado provável, em torno de um ser tão pequenino, aparentemente, mas dotado de grande capacidade de inteligência mental.

Para Jean Piaget (apud GARDNER, 1994), a criança não nasce com um conhecimento prévio. Logo, este é construído de acordo com o seu grau de compreensão (que vai adquirindo ao longo do tempo) e de significado que dá as coisas. Cada estágio de desenvolvimento envolve a reorganização do conhecimento, sendo que cada indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto a um equilíbrio.

No caso da criança de pré-escola, que se encontra num estágio pré-operacional, torna-se capaz de representar mentalmente pessoas e situações.

Consegue agir por simulação e sua compreensão é global. É centrada em si mesma, não consegue colocar-se ainda, abstratamente, no lugar do outro.

Nesta etapa, as crianças podem desenvolver sentidos de três dimensões: física, biológica e psíquica. Tais capacidades devem ser bem trabalhadas na escola para contribuírem na aprendizagem.

#### 1.2.2.4 A importância do lúdico: jogo, brinquedo e brincadeira

Desde a antiguidade, infância e brincar são termos que sempre andaram próximos, nos seus sentidos mais amplos, porque as crianças sempre brincaram. E procuravam conhecer o mundo através de adivinhas, faz-de-conta, jogos com bolas, rodas, cordas e bonecos.

Especialmente para o professor da pré-escola, a distinção entre os termos lúdico, brincar, jogo, brinquedo e brincadeira faz-se necessária, ainda que breve, para uma maior compreensão desta realidade.

O brincar pode ser compreendido como uma atividade mais livre e individual, que tem sua origem nas formas mais primitivas de atividade funcional, como a *lalação*. É anterior ao jogo, que é tido como conduta social que supõe regras. Já sobre o termo lúdico, acredita-se que abrange as duas instâncias, o brincar e o jogo, entendidos como atividade individual e livre, atividade coletiva e regrada, respectivamente.

Há professores que, no cotidiano escolar, usam as palavras jogo, brinquedo e brincadeira com a mesma precisão, sem marcar diferenças entre elas. Todavia, Piaget, Winnicot e outros atentam para o fato de que essa questão pode estar ligada a diferentes significados assumidos, ao longo dos tempos, pela mesma palavra.

Seja qual for o termo, jogo, brinquedo ou brincadeira podem ser sinônimos de diversão. O importante é que no dia-a-dia o educador infantil, saiba usar o lúdico com seriedade, contribuindo para o desenvolvimento sociológico, afetivo e psicomotor da criança.

Neste sentido, Vygotsky, Piaget e Wallon colocam que os jogos possuem caráter biológico, físico, social e cultural. Através do jogo, a criança entra em contato com as coisas e tem a oportunidade de descobrir suas qualidades e defeitos. O jogo põe a criança em contato com uma realidade experimental, o que é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Além disso, para alguns autores, pode gerar situação de prazer ou desconforto. Isto porque está condicionado a regras, favorecendo a competição. Assim, o educador ao se utilizar desse recurso lúdico, deve ter o cuidado de orientar para que a criança “perdedora” não se sinta constrangida, e/ou alimente esta situação em outras atividades que vier realizar.

Já o estudo do brinquedo esteve sempre mais ligado a trabalhos desenvolvidos por psicólogos, a fim de saberem os efeitos do uso do objeto sobre a criança, uma vez que este representava o verdadeiro “eu” da pesquisa. A forma como a criança se relaciona com o brinquedo pode diagnosticar a sua maneira de lidar com os problemas, conflitos e limites. A partir daí, é possível buscar reestruturar sua personalidade.

Para alguns pesquisadores, o brinquedo traz em seu significado a revelação de uma cultura. Isso porque está inserido num sistema social e suporta funções sociais que lhe atribuem razão de ser. Traz consigo a representação do real ou do imaginário das crianças. É dotado de um forte valor cultural, rico de significados, que permite compreender determinada sociedade. Esse pensamento de Brougère (1997) complementa o de Vygotsky (apud NEGRINE,1994), quando se refere ao jogo como forma da criança interagir com o mundo e tomar conhecimento da cultura, do meio em que está inserida, podendo influenciar em suas atitudes e comportamentos. Portanto, os brinquedos contribuem para a socialização das crianças, permitindo o acesso a códigos culturais e sociais, necessários para a formação de um indivíduo, e favorecendo a comunicação, tanto no plano verbal quanto no não-verbal. Assim, o brinquedo possui uma conotação material, cultural e técnica,

conforme define Kishimoto (1996, p. 21): “...Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação...”

Para a criança, o brinquedo, além de ser o suporte de uma representação, é uma imagem a decifrar. Aliada a ele, está a brincadeira como uma forma de interpretar os significados contidos no brinquedo. A boneca, por exemplo, nada mais é que a representação do real espelho da sociedade, das relações entre adultos e crianças. Assim, a imagem do brinquedo pode sintetizar a representação que uma dada sociedade tem da criança. É um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura, pois essa, em contrapartida, influencia os efeitos do brinquedo sobre a criança, a sua socialização ou integração no universo codificado de uma determinada comunidade.

O brinquedo traz consigo um acervo de significados, cabendo à criança interpretá-los, atribuindo a ele sentidos, durante sua brincadeira. Assim, o brinquedo não condiciona a ação da criança, mas oferece um suporte determinado, ganhando novos significados através de variadas brincadeiras, que põem em funcionamento o aspecto social e simbólico do brinquedo.

Neste sentido, Brougère (1997) aponta que:

um brinquedo deve se apoiar no estudo sistemático dos universos simbólicos que serão explorados, num trabalho de construção de um conjunto de representações que devem ser ao mesmo tempo coerentes e ricas enquanto tais, mas também capazes de proporcionar funções lúdicas que não introduzam uma ruptura ou um hiato entre os dois níveis (p. 23).

Brougère (1997) analisa ainda a dimensão simbólica do brinquedo, a partir do seu aspecto concreto, em que predomina o volume, material, forma

e/ou desenho, cor, aspecto tátil, odor, ruído ou sons emitidos; e da representação, os aspectos masculinos e/ou femininos. Assim, o brinquedo oferece um universo estruturado e completo no qual a criança pode mergulhar, introduzir-se. Através dele, a criança conduz ou manipula uma imagem de si mesma, transportando-se para um mundo diferente, ao qual pode dar vida e com o qual pode identificar-se ao mesmo tempo.

A brincadeira humana permite o contato e/ou a interação da criança com o objeto e vice-versa. Logo, a criança explora o mesmo através de movimentos, sensações e apalpações, que a ajudam a descobrir-se, descobrir o próprio corpo e o dos outros. Isso favorece o desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

Caracteriza também a complexa relação humana, onde razão e emoção não se separam, pois constituem condição essencial para a formação e desenvolvimento do ser humano. Isso possibilita á criança, através das diversas situações que vivência, nas mesmas, ir tomando consciência da condição comum á todos os humanos e da diversidade cultural a qual convive. Para tanto, Morin (2003, p. 58-59) coloca que: “O Século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens* e *demens* (sábios e loucos), *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico), *economicus* e *consumans* (econômico e consumista), *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético)”.

Por seu lado, o jogo contribui para o desenvolvimento integral da criança em todas as dimensões: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade. Aleatoriamente à afetividade, estão vinculados o progresso psíquico, moral, intelectual e motriz da criança. O jogo faz parte do dia-a-dia da criança, está presente em todas as atividades que realiza para preencher seu

tempo livre. Através dele, ela experimenta diferentes sensações como a liberdade, pulsão interior, naturalidade, atitude e prazer, raramente encontrados em outras atividades.

Froëbel (1782-1852), primeiro a sistematizar a educação pré-escolar, já desde então, reconheceu o “valor do jogo na atividade espontânea, uma vez que favorece o desenvolvimento cerebral e contribui para a formação do caráter”. Dele vem a afirmação de que “na infância a lei da atividade é a lei do jogo”.

Negrine (1994) também chama a atenção para o espaço onde se realiza a prática dos jogos. Ressalta que os ocorridos em lugares fechados limitam a imaginação da criança. As atividades ao ar livre, com ou sem a participação de um adulto, deixam a criança mais à vontade para explorar sua criatividade e imaginação nas brincadeiras. Logo, a criança precisa de espaço para correr, brincar, pular.

As ludotecas são espaços de jogos, onde as crianças, jovens e adolescentes vão brincar. Além desse termo, com ênfase no jogar, costuma-se usar outro: brinquedoteca, contemplando o termo brincar. Caballero (apud NEGRINE, 1994) fala da importância da ludoteca dentro do ambiente escolar: propõe a integração dos jogos com a oferta de conteúdos, oferecendo à criança, através do lúdico, mais oportunidade de experiências e aprendizagens. Aproxima a teoria da prática, passando a fazer parte das atividades diárias elaboradas pelos educadores.

Para Andrés (apud NEGRINE, 1994), a ludoteca possui uma dimensão didática do brinquedo tecnológico, por incentivar a criança a construir outros brinquedos, úteis para a aprendizagem de eletrônica. Portanto, sua função também seria de servir como oficina. Já para outros autores, é o ambiente para jogos e o uso de brinquedos, que devem estar relacionados com as atividades pedagógicas: “na essência é o início de interesses a partir do jogo”. Assim, conforme Borja (apud NEGRINE, 1994), tem como missão dispor vários jogos

e brinquedos para que a criança aprenda a manejar, sendo freqüentada pelo prazer de jogar ou de encontrar amigos para jogar. Portanto, as ludotecas podem assumir várias funções como: pedagógica, social, comunitária, de comunicação familiar, de animadoras de bairro.

Por fim, para que se tenha um resultado mais próspero do jogo, enquanto componente curricular, o educador deve variar a programação de atividades lúdicas, a fim de enriquecer a experiência das crianças, além de aumentar o número de atividades que elas possam realizar, como contribui Negrine (1994).

Para isso, o educador deve ter presentes aspectos que favoreçam o desenvolvimento infantil, através do lúdico. Deve trabalhar para que as experiências lúdicas das crianças evoluam, de modo a auxiliarem na construção corporal. Além disso, é importante introduzir, aos poucos, novos materiais que possam ser tocados pela criança, acrescentando novas vivências corporais. Assim, o jogo estará cumprindo sua função pedagógica.

Negrine (1994) retoma o pensamento de Vygotsky, dizendo que o desenvolvimento do lúdico na criança começa antes de chegar à escola, nas atividades que realiza no dia-a-dia, sejam formais ou não-formais, o que deve ser considerado pelo educador. A criança já vem para a escola com esta bagagem de conhecimento, cabendo, então, à instituição dar continuidade a ele, de forma prazerosa, atrativa, que desperte ainda mais o interesse da criança.

#### 1.2.2.5 A televisão no contexto da aprendizagem infantil

A televisão de fato também exerce influência na cultura lúdica da criança, transformando sua vida e cultura, as referências de que ela dispõe. Os elementos presentes na tevê transmitem imagens variadas, o que a brincadeira da criança pode utilizar-se.

Por meio da televisão, a criança vê sua brincadeira recheada de novos conteúdos, de novas interpretações que ela vai manipulando, transformando,

apropriando-se do seu modo, o que intervem na sua cultura lúdica. Para Martins (1997, p. 59), “...deveríamos acrescentar, hoje, a televisão...Que maravilha! Alguém está me propondo ir para uma escola onde posso ‘fazer’ todas essas coisas fantásticas que vejo por aí o tempo todo e que ainda me parecem ‘misteriosas’: poderia ser assim”.

A televisão exerce ainda uma função educativa, porque conduz a criança ao mundo, sejam bons ou sejam maus os valores morais que ela difunde. A questão é que esse mundo para o qual a televisão comercial prepara a criança, em geral, não é um mundo de solidariedade, de paz, de amor e de respeito mútuo, mas um mundo de consumo e de prazeres típicos daí advindos. Nesse sentido, a criança passa a acreditar que a felicidade está na posse de determinados objetos e, se não tiver acesso a eles, pode acabar sentindo-se frustrada e derrotada.

As crianças são iniciadas na socialização pela mídia. Seu contato com temas e com ambientes públicos já não inicia na escola, mas diante da televisão. Logo, a criança, quando entra pela primeira vez numa sala de aula, já chega mais ou menos socializada (pela cultura do consumo), mais ou menos educada e, o que é pior, mais ou menos vacinada contra a educação que procura cultivar os valores éticos próprios de um projeto de democracia e de cidadania.

Daí a necessidade do professor planejar suas aulas com atividades mais diversificadas, mais prazerosas, alegres, motivadoras, priorizando, metodologicamente, o lúdico. E, então trabalhar a televisão na sala de aula, através da fala (comentários) das crianças para educar o olhar crítico.

#### 1.2.2.6 A construção da autonomia na Educação Infantil

Segundo Assis (2003), falar em liberdade em sociedades conservadoras antigas é quase um despropósito, porque os povos daquela época tinham suas idéias, conceitos e valores baseados em seus ancestrais. O modelo de vida era

baseado em gerações anteriores, de forma repressiva e submissa aos costumes dos mais velhos. Constituía uma sociedade, enfim, que impunha um modelo de vida sob regime de conformismo e obrigatoriedade.

Aos poucos, quando a cooperação começou ganhar espaço nos grupos de trabalho e na própria organização do mesmo é que essa mentalidade começou a mudar. Isso porque se formaram grupos em que as pessoas discutiam mais sobre determinada situação, questionavam e encontravam forças para mudar o que não estava satisfazendo-as.

Então, a idéia de autonomia vai tomando fôlego, trazendo a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política, completa Assis (2003). Com o tempo, cada um passa a ter liberdade de expressão, de enunciar o que pensa e como pensa. Assim, o indivíduo pode organizar melhor as suas idéias, dentro de uma disciplina proposta por ele mesmo, com a colaboração de sua personalidade.

Porém, ao remetermos essa situação para o cotidiano escolar, observamos que esse espaço de autonomia ocorre sempre de forma restrita. A condição de professor confere, ainda, a muitos profissionais da área da educação, os papéis de “detentores da verdade e do saber”, esquecendo-se de que a aprendizagem é recíproca. E que é essa troca de informações que nos leva ao crescimento pessoal e intelectual. O professor precisa descer do pedestal, “ter sensibilidade” e ficar à altura do aluno para poder interpô-lo discutir, questionar e buscar soluções alternativas. É dando espaço para o exercício do pensamento, da expressão e da crítica que ele vai estar contribuindo para a construção de um indivíduo autônomo e seguro de si.

Dar crédito ao aluno, significa facilitar que ele caminhe “com as próprias pernas”, vivencie em grupo ou individualmente (através de pesquisas), experiências que contribuam para o seu aprimoramento (lingüístico e vocabular) e o dos outros. Assis (2003) coloca como condição primeira da

educação da liberdade: a educação do pensamento, da razão e da própria lógica.

Diferente do adulto a criança tem um jeito próprio de descobrir-se, de descobrir o outro e de formar suas relações afetivas e sociais. E é através da socialização que ela vai criar esses laços que podem acompanhá-la por longo tempo ou serem mudados, quando achar necessário. Por isso, necessita sentir-se livre, sem pressão autoritária. Assim, pode desenvolver o espírito de solidariedade, construir novos valores, criados e estabelecidos através da cooperação, bem como estabelecer o espírito de comunidade e o sentido da liberdade responsável. Os jogos e as brincadeiras, como já sugerido, são os que mais contribuem para o desenvolvimento de tais comportamentos.

Quando a criança aprende a governar-se por si própria, ela é menos governada por outras pessoas. Assim, para que não perca essa conquista, principalmente quando comete alguma travessura, ao invés de ser punida, deve ser motivada a pensar sobre o que deve fazer para manter-se acreditada. Logo, o adulto precisa estabelecer com a criança uma atmosfera de respeito e afeto, não deixar sua autoridade falar mais alto a ponto de subestimar tudo o que ela construiu até agora. Freire ressalta que: “se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora na busca inquieta dos educandos” (1997 apud. TREVISAN 2005, p. 137).

Na teoria de Piaget sobre como as crianças aprendem, observamos que elas constroem seus valores morais interiormente, mediante a interação com o meio ambiente. Por isso, é importante sua interação com outras crianças com pontos de vista diferentes do seu, e que sejam apontados e corrigidos por elas mesmas.

Assim, formar uma criança autônoma significa dar condições para que ela própria decida, construa, busque a resposta e conquiste a segurança e confiança

em si e nos outros. A liberdade vem a partir do momento em que ela, ao defrontar seu ponto de vista com o de outra criança, constrói idéias de valores mútuos.

Ao educador cabe perceber as peculiaridades de cada uma na forma de aprender e de agir; levar a criança a pensar, refletir, buscar novas formas de descobrir. Mas, precisa antes de tudo, saber sobre como as crianças aprendem.

## **2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sabemos que a preocupação da Educação Infantil é assegurar uma educação de qualidade (direito á moradia, alimentação, respeito á diferenças, ter seus direitos respeitados...) que permita à criança dar os primeiros passos na construção da cidadania. Tal cidadania deve ser garantida por uma escola democrática, fundada no princípio ético do mútuo respeito. A democracia garante-se e exercita-se a partir do confronto entre as diferenças políticas, ideológicas, sociais, psicológicas. Ciente disso, o educador precisa refletir sobre si mesmo, sobre a escola, sobre a comunidade e a sociedade maior, onde está envolvido, e a que deseja ajudar a construir.

Habermas (2002) apresenta a redefinição do conceito de formação cultural, tendo como premissa a intersubjetividade. Logo, aproxima seu pensamento ao de Paulo Freire, quando resgata a importância do papel formativo para o mundo da vida. Assim, Habermas (2002, apud TREVISAN, 2003),

estabelece um novo fundamento para o saber, alicerçado no âmbito comunicativo, que tem como base a intersubjetividade da compreensão e o resgate da solidariedade que nos constituem como seres sociais (p. 90).

Com isso, pretende que, através do uso formativo da linguagem como base de apoio para a ação comunicativa, a compreensão dos fatos chegue a todos com a mesma veracidade.

Segundo Habermas (2002, apud TREVISAN, 2003), num discurso em que há interação de pessoas de várias esferas políticas, contempla-se basicamente três aspectos:

o da subjetividade, das emoções, do eu, com o plano da intersubjetividade, da relação com os outros, e, por último, articulado às contribuições da linguagem objetivada e instrumental, que propicia a transformação da natureza (p. 91).

Paulo Freire, por sua vez (apud BARBIER, 1985), em seu **Método de Conscientização**, contempla também, no plano técnico, várias etapas:

1)um levantamento feito através da pesquisa, do “universo vocabular” dos trabalhadores com quem os educadores vão lidar, no âmbito do círculo de cultura; 2) escolha de palavras-chave pelos educadores, de acordo com: o interesse (sob o aspecto da aprendizagem silábica), as dificuldades fonéticas gradativas, a riqueza semântica; a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha, pela apresentação e discussão das palavras-chave (p. 92).

Dentro desse contexto, nota-se que o postulado de Paulo Freire assemelha-se ao de Habermas pelo caráter social e intersubjetivo que ambos conferem à linguagem. Pois, tanto um como o outro, buscam na origem das coisas a compreensão mútua, valorizando as formas de expressão dos vários segmentos sociais, sem que estes sintam-se discriminados ou excluídos.

Dessa forma, para buscarmos uma Gestão Democrática, em que todos possam participar e opinar, na construção de um projeto educativo para o bem comum, precisamos primeiramente nos despir de velhos conceitos e preconceitos, que aprisionam nossa vontade de ir além. Assim, também, poderemos usar com maior vigor a palavra “democracia”.

O discurso moderno defende uma nova ordem para o progresso humano. Propõe uma reflexão sobre a dimensão técnico-científica, que até então determinou o “ser, o agir e o pensar”, limitando a capacidade do ser humano rumar para sua emancipação “pessoal, cultural e social”. Nesse sentido, para Habermas (2002, apud TREVISAN, 2003):

surge a necessidade da formação da competência estética do agir comunicativo, que pode tornar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mais sensíveis e críticos ao significado das imagens da formação, [...]. Os instrumentos da pragmática formal da linguagem permitem compreender que a formação da competência estética do agir comunicativo pode se realizar pela mediação da via discursiva na escola, desde que as imagens culturais sejam aí devidamente decodificadas (p. 93).

As práticas democráticas nas instituições, mediadas por diálogo, funcionam como ponto de apoio compreensivo, não deixando lugar para decisões autoritárias. Essa atitude garante, também, com maior segurança, a sobrevivência da autonomia, da liberdade e da dignidade humana.

Para isso, Habermas (2002) atenta para a importância do resgate da intersubjetividade, bem como da discussão e compreensão das ações pedagógicas através do diálogo. Isso porque, num processo de “formação cultural o sujeito perde a sua autonomia, rendendo-se a conceitos e padrões de conduta criados alhures” (apud TREVISAN, 2003, p.95). Assim pode acontecer no interior das instituições educacionais, quando tais teorias da educação são colocadas em prática, pelo coletivo, sem a mínima compreensão do seu conteúdo.

Ressalta-se também que o não entendimento das práticas educacionais burocráticas, no interior das instituições educacionais, guarda o “direito” a quem busca sua compreensão de determinar as regras e tomar as decisões necessárias pelo coletivo. Em contraposição, Habermas (2002) atenta para o

desvelamento do mundo em que vivemos, sem nos valermos de uma só voz, mas do conjunto de diferentes horizontes, num entendimento mútuo.

Neste sentido, entra em cena a “necessidade do diálogo, da interação comunicativa entre os agentes para se entenderem sobre decisões a tomar” (apud TREVISAN, 2003, p.107). Obviamente isso requer um processo de aprendizagem, adaptação e coragem na retomada de um projeto educativo que tem como objetivo a libertação de práticas autoritárias.

As sombras e imagens projetadas, no seio de um processo educativo, não podem ser apreciadas apenas como formas enganadoras do real, é o que diz Habermas (2002, apud TREVISAN, 2003).

Elas também devem ensinar a pensar e a descobrir novas verdades, basta para isso saber decodificá-las. [...] Saber decifrar o significado ambíguo das imagens [...] Pois, para Platão ‘todas as imagens têm caráter formativo, porque moldam comportamentos’ [...]. Por isso há de se ter cuidado na definição de quais imagens seriam mais aconselháveis de serem contempladas (p. 112).

Dessa forma, uma gestão democrática, para que tenha vida própria, não pode ocultar as sombras do passado, mas, sim, permitir o seu desvelamento e decodificação, a fim de que não se baseie em idéias clonadas e imitadas. Portanto, uma gestão democrática deve primar por idéias criadoras e transformadoras, que possibilitem a emancipação dos agentes envolvidos no processo educativo.

Além disso, a gestão democrática deve ter consciência de suas fraquezas e buscar amparo dentro e fora de si, através da participação da comunidade escolar. É preciso aceitar novas idéias e pensamentos, na tentativa de alargar os horizontes e de libertar-se de antigos paradigmas.

Uma gestão escolar que prima por uma gestão democrática precisa pensar soluções conjuntas com a comunidade escolar, para o bem de todos. Nesse sentido, deve buscar e discutir, coletivamente, temas centrais da educação que interessam e preocupam a sociedade.

Talvez romper com velhos paradigmas que até então nortearam a educação não seja tarefa fácil, principalmente, para a gestão que sempre se viu na tarefa de resolver questões burocráticas, da área financeira/ administrativa da educação.

Todavia, as mudanças e transformações na dimensão cultural da vida humana e as tecnológicas, que ocorrem freneticamente no mundo, provocam uma revisão de conceitos e valores. Assim, é urgente pensarmos em novas soluções, para novos problemas, os quais exigem, dos profissionais da educação, uma nova postura.

Cabe, neste sentido, aos gestores e educadores o dever de se comprometerem com a formação humana. Tornarem-se intelectuais transformadores, criando condições, na prática, que propiciem o fortalecimento do seu próprio poder, transformando-se em profissionais reflexivos.

No que toca ao professor, é importante que adote uma visão pluralista de sociedade e desenvolva a capacidade de compreender “o outro” – base da ética, da autonomia, da solidariedade. Ou seja, é necessário saber interpretar a realidade da diversidade cultural, bem como adquirir os conhecimentos práticos e científicos que exige sua formação docente.

Um dos princípios da Constituição Federal de 1988 e que norteia a LDB – Lei 9.394/96 – dá as bases da Gestão Democrática. A Gestão Democrática do ensino público é assegurada pelo artigo 197, que se encontra na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 03 de outubro de 1989 e que foi instituída, finalmente, pelo artigo 82 da constituição gaúcha de 1995. Conforme caderno I de 1997: “Gestão democrática implica na participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação de interesses, na transparência das ações, em mobilização e compromisso social, em controle coletivo” (p.13).

Assim, todos os participantes da comunidade escolar devem estar comprometidos com o processo de administração da escola, tendo suas

potencialidades humanas respeitadas e valorizadas como formas de realização e atualização profissional. Isso cabe aos professores de Educação Infantil, que, muitas vezes, sentem-se tímidos em integrar-se ao todo da escola, por pensarem que sua função ali é menos importante do que a de professores de séries mais adiantadas.

Assim, o professor de Educação Infantil deve saber trabalhar em grupo. Segundo Nóvoa (2001):

São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado. Não se trata de adesões ou ações individuais, mas da construção de culturas de cooperação. O esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Trata-se da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas de reflexão e da intervenção no sistema de ensino (p.15).

Como a gestão escolar pode favorecer essa integração do educador infantil em ações coletivas? Cabe aos gestores apoiarem inovações e mudanças sugeridas por profissionais da educação, que sejam consideradas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da educação infantil.

Nessa perspectiva, Paulo Freire entende que o educador deve-se comportar como um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunhão. As pessoas não aprendem sozinhas. Assim, a atuação da gestão deve colocar-se próxima dos educadores e, em comunhão, em interação, com transparência, favorecer o crescimento coletivo.

Dessa maneira, também a escola estará, através da prática de relações democrática, diminuindo a distância entre as pessoas, promovendo a solidariedade, oportunizando uma maior integração de pais, alunos professores e funcionários e assegurando uma efetiva participação de toda a comunidade escolar. A ordem do dia é estabelecer espaços permanentes de debates

baseados na troca de experiências, no diálogo constante, objetivando a superação de diferenças e preconceitos.

### 3 METODOLOGIA

Partindo da preocupação com a identidade do educador infantil, oriunda da formação inicial, e tendo por base um mercado de trabalho tão diversificado e seletivo. Tornou-se imprescindível obter elementos práticos que auxiliassem na definição da identidade do profissional que atua nesse nível de ensino. Da mesma forma, mostrou-se necessário constatar sua atuação junto aos “outros” que fazem a escola, fator primordial numa Gestão Democrática e elemento de reflexão ao longo do Curso de Pós-Graduação – Especialização em Gestão Educacional.

Para desenvolver este trabalho, partiu-se de um referencial teórico, utilizando a pesquisa bibliográfica aliada às informações colhidas através da pesquisa de levantamento de dados.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa sociológica, de cunho qualitativa, do tipo estudo de caso. Qualitativa, porque buscou investigar a identidade do professor de Educação Infantil dentro de uma perspectiva subjetiva e global, analisando e refletindo sobre os dados pesquisados, com base em valores, conceitos, conhecimentos e emoções do pesquisador, bem como sua visão sobre a formação pessoal e profissional deste. Segundo Minayo (1994), é característico da pesquisa qualitativa envolver-se com

questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalidade de variáveis (p. 21).

Com relação á subjetividade que envolve a pesquisa qualitativa e desenvolvimento do pesquisador junto ás suas concepções e valores, Menga & Lüdke (1986, p.27) ressaltam que “...É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Concebe-se essa pesquisa como do tipo estudo de caso, porque o pesquisador optou por estudar somente a realidade, do professor de Educação Infantil, em uma escola, frente ás questões discutidas por este trabalho. Para Menga & Lüdke (1986, p. 17) o estudo de caso se caracteriza por ser “estudo de um caso, seja ele simples e específico. (...) O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”.

As informações foram obtidas por meio de uma entrevista semi-estruturada com a Diretora, em presença da Vice-diretora e da Coordenadora, e duas professoras de Educação Infantil, de uma escola pública, em Camobi, Santa Maria/RS.

Já para obter dados mais concretos sobre o espaço destinado ao professor de Educação Infantil, no Projeto Político Pedagógico da escola, utilizei a análise documental, dos documentos referentes á proposta político-pedagógica. Para Menga & Lüdke (1986),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação. Não apenas fonte de informação contextualizada. Mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (p. 38).

Neste sentido, elaboramos um roteiro para a entrevista, que seria aplicada com os gestores e as professoras de Educação Infantil, conforme anexo II.

Buscou-se, através da pesquisa de campo, obter informações sobre a formação profissional do educador infantil, suas competências e habilidades, bem como as dificuldades, encontradas no exercício do fazer pedagógico da sala de aula e, ainda, entender e compreender como se processa a gestão democrática dentro da escola.

Por fim, cabe informar que as entrevistas realizadas com as professoras de Educação Infantil e Equipe Diretiva, foram aceitas por todos e respondidas de acordo com o conhecimento e entendimento sobre as questões afins.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Destacam-se, a seguir, alguns resultados obtidos, a partir dos quais desenvolveu-se o presente trabalho. Inicialmente, fazemos a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de observar qual o espaço destinado ao professor de Educação Infantil nele. Logo após, será contemplada a análise dos dados coletados a partir das entrevistas, realizadas com as professoras de Educação Infantil e equipe diretiva/gestora da escola.

Analisando o Projeto Político Pedagógico, desta escola, observamos e destacamos a única referência ao professor da Educação Infantil, de maneira genérica e não específica:

Os docentes incumbem-se-ão de:

I – participar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

IV – colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.<sup>2</sup>

Podemos notar que a maneira genérica de abordar o assunto não permite a clareza necessária e a segurança devida, imprescindíveis no momento de elaboração e execução do plano de trabalho. Observamos também que as funções do professor de Educação Infantil poderiam ser atribuídas a qualquer outro professor, o que, se por um lado, dá igualdade de responsabilidade a ele, por outro, o descaracteriza, não permitindo delimitar sua identidade profissional.

Além disso, ocorreu-nos a preocupação, especialmente, com o início da carreira docente. Sabemos que nem sempre ela é como idealizamos, uma vez que carregamos, durante a formação inicial, uma bagagem de conhecimentos teóricos que, na prática, às vezes, tornam-se difíceis de consolidar. Então, trilhamos por um caminho de dúvidas e incertezas, até que as experiências e vivências cotidianas, no meio escolar propriamente dito, dêem-nos suportes para enfrentarmos as diversas realidades que nos esperam. Por isso, solicitamos às professoras A e B, da Educação Infantil, que colocassem, um pouco, sobre suas trajetórias docentes:

A diretora me convidou para assumir a turma e eu fiquei muito insegura. Eu gostaria porque eu sempre gostei das crianças pequenas, mas não tinha experiência, nunca tive, eu só gostava de criança. Daí aceitei o convite dela, com uma condição: que eu observaria a minha colega durante uma semana pra ver como era desenvolvido o trabalho na Educação Infantil, na pré-escola, porque eu nunca tinha pisado numa sala de aula (professora A).

... eu trabalhei, cinco anos, com 2ª série e comecei a fazer faculdade junto, eu fazia as duas coisas, trabalhava e junto eu fazia a faculdade. Então isso sempre foi muito presente pra mim, tudo o que eu estudava, o que eu via, em curso eu já estava sempre na prática, vendo né, comparando o que dá certo e o que, não dá certo e já experienciando muita coisa mesmo que a gente estudava, acho que foi sempre um aspecto muito positivo pra mim...o que eu posso dizer é que nunca a gente sai formado, tu esta sempre trabalhando e sempre estudando muito...o futuro a longo e médio prazo nos apavora em muitas coisas, porque as mudanças que estão previstas são enormes na educação... Então isso me preocupa muito porque a resistência da gente é muito grande. E o mundo não perdoa, a sociedade não vai perdoar o professor que não vai atrás, que não corre atrás, que não dá importância pra isso. Então, muitos de nós vamos nos aposentar antes disso ainda. O que acontece é que a gente vai ainda á passos muito lentos, mais a formação dos formandos que agora estão saindo da universidade, como os nossos que agora eu vejo assim, eles vão ter uma interatividade muito grande. Então vai prevalece muito invés do diploma, a habilidade das pessoas, de poder fazer um trabalho, de trabalhar (professora B).

Analisando as falas das professoras, observamos a insegurança e as dificuldades do início de carreira, principalmente para a professora A, uma vez que a professora B teve a possibilidade de vivenciar, teoria e prática, paralelamente, durante sua formação profissional. Antunes (2002) explica que é na relação teoria/prática, vivenciada no cotidiano escolar, aliada ao desejo de ensinar, que o professor vai conseguir vencer as angústias e incertezas do início da carreira. Assim, nas situações problemáticas que se apresentarem, o educador tem mais possibilidades de usar os seus conhecimentos teóricos para solucionar os conflitos que surgirem.

Em relação à questão “qual o perfil profissional do educador infantil, concebido pela equipe diretiva e pelas professoras de Educação Infantil, desta escola”, destacamos:

Gostar da criança e entender o lado infantil, como que a criança se comporta e porque que ela é assim, né. E conhecer, ter o conhecimento da formação, que é importante também né. Não só o gostar, às vezes a gente também se ilude um pouco, ah eu gosto e vou tentar. Não é às vezes por aí. A gente tem que também ter a parte teórica né, pra gente entender melhor e poder aplicar então, todos os conhecimentos na sala de aula (professora A).

Pra mim é assim ó, o educador da Educação Infantil ele deve ser um sujeito em constante busca...Então o estudo assim, o aprimoramento acadêmico, conhecer bem as fases do psicológico, cognitivas, emocionais da criança, que é trabalhada na Educação Infantil, vai exigir que o professor estude e busque bastante coisa em relação á isso. Vejo também assim o profissional deve ser um mediador, assim o centro ensino-aprendizagem... Ele tem que saber exatamente como que uma criança pequena aprende a linguagem, como é que ele tem e como ele deve interferir, como é que ele sabe que uma criança pode receber tal, determinada atividade ou não...a criança é globalizada né, se ele não sabe como uma criança pensa pra determinada coisa ele não vai entender, ele não vai pode interferir de forma adequada... o professor deve perceber o que o aluno já conhece, e também o que ele já traz da sua bagagem cultural...(professora B)

...o professor tem um perfil bastante diferenciado em relação aos demais professores...pelo próprio trabalho que ele faz com os menores...ele tem uma preocupação maior...com a criança em si,

independente de o aluno, mas a criança, o desenvolvimento, o aspecto emocional...são pessoas assim, bastante afetivas...e tem que ser bastante afetiva se ele quiser se envolver com a criança para desenvolver um trabalho também preocupado com o conjunto da escola ...é ele que vai tá dando o primeiro passo das crianças na escola. Na verdade ele é o primeiro contato das crianças na escola e isso é marcado por toda a vida...uma pessoa que tem que ser assim, bastante (hã) dedicada, muito afetiva e ao mesmo tempo comprometida com todo o trabalho da escola e aí vem isso muito do pessoal, da professora, do professor buscar (hã) o saber. Não sei se caberia colocar, também eu acho a importância da formação continuada desse professor, é muito importante, cursos de atualização, buscar né, uma ajuda em relação a sua formação e a escola proporcionar também essa formação através de cursos, palestras né, é muito importante também. Aí vem a importância também dele ter a formação (hã)... ser um educador infantil né. E eu acho importante que não seja alguém especializado das séries iniciais trabalhando com a pré-escola, porque não é, a mesma coisa, eu vejo bastante diferença né. Cabe muito ao professor buscar essa formação. Só pela formação quando ele sai da universidade que acabo o curso não é suficiente, aí tem também a questão da prática, que só o estágio não é suficiente pra ti ver a realidade da turma e da escola (equipe diretiva).

Como percebemos há uma certa unidade nas falas das professoras e equipe diretiva, quanto à necessidade da formação continuada dos professores, pois além de gostar muito da criança, precisa entendê-la integralmente, estimular, acreditar no desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos autônomos, críticos e felizes. O que se nota, além disso, é uma ênfase na relação afetiva do professor da educação infantil com os seus alunos. Ele é o primeiro contato da criança com o meio escolar, o que marca a sua identidade aos olhos da escola, dos pais e das crianças.

Na questão que aborda as competências e/ou habilidades necessárias para que o educador infantil exerça sua função, salientamos:

A competência que a gente tem que ter é saber porque trabalha, como trabalha, ter aquele jogo de cintura...manter o amor em sala de aula. porque isso é muito importante eles gostarem de si e do outro não é fácil a gente trabalha com os pequenos a gente tem que ter amor mesmo no que faz, pela profissão e amor naquele ser que esta ali na tua frente. Eu acho que é por aí, é o mais importante,

gostar da criança e ver ela como um ser humano em crescimento que tem muito a desenvolver ainda e que precisa muito de nós educadores né (professora A).

O professor tem que ser competente em várias coisas. Assim, eu acho que na questão da afetividade, é uma competência do professor, né. Tem que né, saber ser competente, tem que ter uma competência pra isso. Então, como é, quais as habilidades que eu acho que são importantes que se formam a partir disso: é o aluno saber ouvir é, e ele ouvir é ouvir o aluno. É o professor também promover atividades que integrem com os alunos, que aconteçam as trocas entre eles, porque no momento das trocas, no momento que o aluno troca entre os alunos, acontece a aprendizagem, né. E o professor deve também ter atitudes de respeito, para trabalhá isso entre as crianças, atitudes que eles tenham de respeito a união, autoconfiança, desenvolvam a autoestima das crianças, também neste sentido. Outra competência que o professor deve ter é que seja, que ele tenha é que ser comprometido. Um professor comprometido o que, que ele passa? Que todos possam se desenvolver coletivamente...O professor deve oportunizar que as crianças ampliem seu desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento...valorizar e considerar, a cultura que o aluno já traz da família. E quanto a questão da autonomia da criança? A autonomia é fundamental, né. O professor tem também que trabalhá com eles. Porque uma vez a criança autônoma, ela tem que começar tomar decisões por ela própria, ela precisa refletir sobre o que ela está pensando, ela precisa (hã) saber o que é certo ou errado e ela tem que sentir isso no dia-a-dia, ela se posicionar e que ela seja trabalhada nesse sentido...e o professor tem que ser sensível pra isso, pra criança poder perguntar, ser aberto pra criança pode dizer o que ela pensa, o que ela senti ou pra ter uma interferência adequada na hora certa... Acho que uma competência que o professor deve ter também é se colocar numa atitude de eterno aprendiz... o professor em qualquer área do conhecimento ele tem que estudar bastante, e na Educação Infantil como (...), existe bastante estudo ainda, existe bastante coisa que já foi estudada, mais ainda existe muita coisa a ser explorada. Então o professor da Educação Infantil, que eu prefiro chamar de educador, ele tem que se colocar numa atitude de busca, de ler bastante, de interferir, de questionar, de escrever bastante também né, neste sentido. E daí eu acho, que um professor pra ser um eterno aprendiz, ele tem que estar bem informado sobre as Tendências da Educação de hoje, ele deve buscar formação específica na sua área, em especial e em outras também. Ele tem que ter o conhecimento de como a criança sai da Educação Infantil, como fez antes de entrar na escola, como esta na escola e para onde ela vai também. O professor deve valorizar a contribuição da família, que eu acho, de novo, que é uma habilidade que o professor deve ter, o professor deve oportuniza então situações, em que a escola e a família, possam fazer um intercâmbio (hã) assim, só pra fazer as trocas necessárias... O professor de Educação Infantil deve,

deve, é uma competência mesmo, é a sua responsabilidade, que ele tem que se sentir assim comprometido, mas tem a questão da responsabilidade junto, que é a questão assim da saúde física e mental da criança. A família junto com o professor, e o professor junto com a família,...O professor oportunizar a questão da higiene pessoal na sala de aula e em casa (professora B).

É que ele tem que ter , o envolvimento, ter a formação no caso e (hã) se envolver e trabalhar com a turma, usando tanto a parte (hã) cognitiva como emocional, porque eu acho né (hã) na Educação Infantil muito importante essa questão do saber .Ele tem que saber, ele tem que ter uma habilidade pra vários estágios. Pra aquele estágio assim, que a criança que está chegando e não está querendo ficar na escola, o como tratar com uma criança, o como tratar com a família, o como tratar com os pais. então eu acho assim, que o professor assim, teria que ter um ...tem que ser uma pessoa que esteja muito atenta, seja muito aberta, preocupada com a questão humana, que tenha muita compreensão e ao mesmo tempo que não seja aquela pessoa extremamente sensível que tudo pode né. Trabalhar também, a questão dos limites e que, é um processo que faz parte da vida, então saber dosar. Eu acho assim, até mais na Educação Infantil a questão dos limites, porque é ali que está iniciando... O professor tem que ser afetivo, ter carinho com o aluno, mas impondo limites. E estar muito envolvido com o aluno nesta questão, e de repente estar comprometido e envolvido com todos neste processo com escola e família né. E esse vai ser o primeiro ponto de relacionamento da escola com a família e com o aluno né (professora D). E a questão assim, de como ele vai (hã) avaliar até estas crianças que estão chegando,... uma pessoa muito perspicaz, que percebesse isso, muitas vezes as dificuldades se apresentam ou uma situação que não é na família, então a escola de alguma forma tem que tentá resolver... O professor de Educação Infantil tem um papel muito importante, ele tem que estar extremamente atento a tudo o que acontece com cada criança... O professor de Educação Infantil tem que ter a competência de tratar então da parte cognitiva, como o lúdico, como o afetivo, como compreender a criança, tanto as necessidades como também é muito, a questão emocional (equipe diretiva).

Constatamos nesta questão que tantas as professoras A e B, de Educação Infantil, como a equipe diretiva concordam em vários aspectos, sobre as competências e habilidades que o professor de Educação Infantil deve ter. Dentre elas: ser afetivo; ter um conhecimento global da criança, envolvendo os aspectos físico, emocional e cognitivo; ser responsável e comprometido com a

criança e com toda a escola; privilegiar ações de integração escola e família; ter formação específica na Educação Infantil. Notamos, além disso, especialmente na fala da equipe diretiva, que o professor de educação infantil é identificado como o responsável pelos primeiros passos da criança na escola, assim ele precisa acolher e ao mesmo tempo impor limites, “preparar o terreno” para as séries seguintes. Essa idéia, num processo de gestão democrática, deveria ser objeto de discussão conjunta na escola, uma vez que atribui a tal educador uma grande responsabilidade, que poderia ser entendida melhor a partir de contribuições dos pais, dos colegas docentes e da própria equipe diretiva.

Com base em Perrenoud (2000), podemos dizer que alguém tem competência quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas. Isso vem justificar a importância do professor desenvolver tais competências e habilidades, para atuar tanto na área de sua formação profissional como na pessoal. Neste caso, então, as competências passam pelos quatro pilares da educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser – conhecimentos esses que atingem toda a formação humana e social do sujeito, pois envolvem valores, atitudes, conceitos, procedimentos, emoções, sentimentos, afetividade, corporeidade, comportamento, conhecimento, saber, fazer e ser.

Quanto à questão “quais as dificuldades encontradas no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula no exercício da educação infantil”, destacamos:

Eu não vejo assim, sabe, muita dificuldade para trabalhar na Educação Infantil na faixa etária de Pré-escola. Sempre eu atuei nesta área (hã). Também agora fez uns dois anos eu trabalho com o Maternal I, que são crianças de 3 anos, noutra escola infantil. Mas acho melhor trabalhar com o nível da Educação Infantil na Pré-escola, por que eles já são maiorzinhos e entendem melhor o que tu fala, e eles já são mais desenvolvidos. Então eu não encontro

dificuldades, a não ser que às vezes a turma está um pouco agitada, eles não sossegam muito, porque criança é assim (professora A).

Não vejo às vezes assim, o professor dar a devida importância necessária a todas as competências curriculares assim né, indicadas, que estão nos PCNs. Eu acho que a nível de sala de aula falta assim, o professor ter consciência do quanto é importante que todas as habilidades devem ser trabalhadas. A criança tem que fazer movimentos, fazer atividades físicas, fazer atividades de integração de brincá, de corrê, de fazer brincadeiras de roda, de pular corda, de bambolê, de usar esse material com bolas não é feito muito não... um educador assume uma turma, eu acho que é muito da iniciativa do professor também de buscar. Eu acho que isso é uma das competências, que o professor tem que ter, tem que buscar, tem que ver o que tá acontecendo, porque que tem que ser trabalhado, porque que não tem que ser trabalhado... Então uma das dificuldades que eu vejo é neste sentido, às vezes a formação faz falta. Então por isso é que, volto lá atrás de novo, que parece que ainda há a idéia de que qualquer um pode trabalhar com a Educação Infantil é né, daí acontece isso. E que é uma fase assim, muito especial, isso todo mundo sabe, e que ela tem que ser levada de forma adequada, criar amor pela escola. o professor tem que ser bem informado, saber bem. E o que mais, assim o professor parece que assim o educador não sei se também é a situação econômica, que a gente vê que a gente é desvalorizado. Pra qualquer coisa o professor põe o professor também (hã) muito exposto na mídia, pra algumas coisas que acontecem né. E o professor se sente muito desvalorizado, desmotivado também. Mas assim, parece que o professor também por sua vez, ele não se compromete muito, no trabalho, parece que o professor de Educação Infantil (hã), ele não, ele não exige o mesmo respeito, não é respeito que eu quero dizer, ele não exige assim, que a gente tem que dar a mesma atenção pra ele como a gente dá, às vezes para a primeira série. Porque parece que a primeira série, ela é mais importante que a Educação Infantil...falta assim, ter aquela coisa assim, eu sou da Educação Infantil eu quero o mesmo respeito,... eu acho que falta essa gana de briga pela sua área. E assim, uma coisa que eu vejo de dificuldade assim, (hã) que parece que a gente se protege muito, quando a família vem para a escola, parar contribuir às vezes para alguma coisa, a gente sempre fica naquela coisa de que a família não é bom está na escola. Família é bom do portão para fora... falta às vezes a gente ter essa habilidade, de chamá a família e de responde e às vezes, muitas vezes é só uma atitude de escuta, o pai quer ser ouvido, ele quer vir na escola, se mostrar presente (professora B).

Observamos na fala da professora A, que a dificuldade encontrada no cotidiano da sala de aula, é compreendida, pela mesma, como consequência natural da fase em que se encontram as crianças, na Educação Infantil. Na fala

da professora B, percebemos uma inquietação quanto ao comprometimento do educador infantil com a sua formação profissional, a continuidade dos estudos, das pesquisas; à luta pelo seu espaço; à ausência de competências e habilidades, no fazer e no agir cotidiano da sala de aula; à desmotivação frente a desvalorização da carreira docente. É importante frisar a fala dessa professora no que diz respeito à imagem que o educador infantil tem de si e a que a escola faz dele. Há um complexo de inferioridade que marca a trajetória desse profissional – talvez porque a obrigatoriedade de tal nível de ensino foi recentemente posta em lei – como se ele fosse dispensável, seu papel fosse menos importante do que o dos demais professores. No entanto, a fala da equipe diretiva, ao responder a questão anterior, prova o contrário. É ele quem abre as portas para a criança na escola e, nesse sentido, é pilar essencial na construção de uma educação de qualidade.

Quanto à última questão, a equipe diretiva procurou contribuir apenas reforçando o que já havia colocado na questão sobre competências. Reafirmou a idéia de que o educador deve colocar-se na condição de eterno aprendiz, ou seja, em constante busca e aprendizado. Por outro lado, a falta de comentários mais diretos e exatos sobre os problemas enfrentados pelo educador infantil em sala de aula pode sugerir o pouco acompanhamento da equipe do que acontece ali. Especialmente, aponta para a falta de diálogo entre os professores e os gestores, troca que poderia ser frutífera se colocasse em pauta as dificuldades, os desafios, as melhorias necessárias, tanto do ponto de vista dos primeiros quanto dos últimos.

Arroyo (2000) ressalta que “todo o ofício é uma arte reinventada e supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano (p. 47). Assim, compreendemos que a arte de educar deve ser atenta a várias vozes e renovadora. Freire (1996), por sua vez, diz que: “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Sobre a questão de como se processa a Gestão Democrática segundo os princípios de Autonomia Escolar, visando uma Escola Democrática, salientamos:

Eu me sinto bem livre sabe, bem à vontade pra trabalhar com os meus alunos eu não tenho assim a direção nem a coordenação em cima de mim olhando o que eu tô fazendo, me controlando. Ninguém fica me pressionando e eu trabalho sempre junto com toda a escola. Eu faço como eu acho então eu tenho bastante liberdade eu sou muito feliz aqui nessa escola trabalho assim com muita com muita boa vontade. em reunião nenhuma ninguém reclama do meu trabalho até hoje ninguém não reclamaram acho que a direção gosta, a coordenação gosta então eu me sinto muito bem eu sou bem, tenho autonomia pra fazer como eu quero só que dentro daquela do conteúdo já preestabelecido que a gente trabalha na Educação Infantil não saio assim fora né com coisas que não me compete alfabetizá (professora A).

É assim, eu vejo, é uma questão acho que hoje em dia é assim a questão das eleições dos diretores, vice-diretores ela é uma questão democrática né, ela se processa na escola com votação, todo mundo vota e participa né, tanto os professores, quanto alunos, quanto pais. Eu acho que é, é uma das coisas que acontece e na realidade, a eleição. E a autonomia financeira também é um item da, da, da autonomia mesmo. E a autonomia financeira a gente tem, a gente agora conquistou a partir deste ano, mas eu vejo assim, que é muito difícil essa autonomia financeira das escolas. E a questão pedagógica daí o diretor acaba deixando só para o coordenador e aqui nós estamos lutando muito pra que isso não aconteça. E a autonomia pedagógica é, a gente tem a autonomia pedagógica né, desde que ela não interfira em âmbitos maiores né. Então a gente pode dizer: ah! A Escola Vicente Farenzena tem autonomia, e a gente tem né, só que ela não pode ir contra a SMED, não pode ir contra o Conselho Nacional da Educação, o Conselho Estadual da Educação, a 8ª CRE, o Conselho Regional da Educação que nem a SMED. Então é claro que tu fica numa autonomia bem pequena né, só...bem limitada (professora B).

É preferível a questão da gestão ter que se organizar como um grupo né, uma equipe, coordenando e todo mundo participando, do que está acontecendo pra ti buscar essa autonomia. Só que muitas vezes por mais que tu diga que a escola tem autonomia a gente barra em certos obstáculos (hã) se torna (hã) meio complicado dizê que é uma autonomia meio limitada, mas em alguns aspectos é, porque a gente acaba muito atrelado a questão da Secretaria da Educação que é

quem determina. É tudo assim, da gente busca a participação de toda a comunidade, pra que opina né, a gente busca desde o início que participe, que dê opinião, porque as coisas são fortes num grupo né, pra todo mundo. Mas também aí vem, muito as questões dos próprios professores pelo próprio contexto, muitas vezes fica difícil se envolver em vários locais porque é quarenta horas, é vinte em cada escola e é pouco tempo e todo mundo acaba reclamando pra saída da escola. Tem professores inclusive sessenta horas, manhã, tarde e noite. Então, a participação aí se torna menor, é mais difícil. As suplementações também, é outro problema. O professor quando tá suplementando, onde ele fica por um determinado tempo, ele não tem o mesmo comprometimento com aquela escola, porque ele sabe que não vai continuar né. Nós temos autonomia financeira na escola né, nós temos uma verba Federal que vem pelo FUNDEF, e nós temos outra pelo Conselho Escolar. Então essa verba que do FMDF é pelo COM e essa outra verba é pelo Conselho Escolar. Em relação à parte pedagógica o PPP, é a escola juntamente com a sua comunidade escolar que elabora. Nós temos o CPM, o Clube de Mães, os alunos, os funcionários, Conselho Escolar, todos participam. Inclusive o nosso PPP, ele está sendo reestruturado. Tem casos que aí a gente pode decidir, aí a gente tem autonomia pra decidir quanto à forma, quanto à grade curricular, quando dá pra mudar. Os projetos também desenvolvidos na escola são de total autonomia da escola. A gente apenas né, tanto no Regimento elaborado, também pela comunidade Escolar, pelo PPP, estão regimentados e a gente só presta contas pra SMED. No caso assim, a gente tem notado de anos pra cá, que a gente tem muito mais autonomia, tem muito mais liberdade pra trabalhar na escola. Porque antes qualquer coisa que a gente fazia na escola tinha que prestar conta pra SMED, (hã) eles vinham supervisionar a escola, então era uma fiscalização, era uma fiscalização da Secretaria. Eles vinham ver desde o livro de atas, eles fiscalizavam, livro caixa, livro de atas, caderno de chamada do professor, tudo era revisado, pela Secretaria, e hoje em dia não tem mais isso, não tem mais nada disso. A escola tem autonomia completa. Isso acontece dentro do nosso processo tem a supervisão né, depois que foi feito né, o PPP então a escola tem total autonomia. Melhorou assim, muito (equipe diretiva).

Ao analisar esta questão, constatamos na fala da equipe diretiva, que esta se esforça para desenvolver um trabalho coletivo, feito com a participação e opinião de todos os segmentos da comunidade escolar, mesmo que frisando mais as dificuldades encontradas para implementar esse processo. A autonomia é reconhecida, no momento em que se percebe a carga de atribuições sobre uma mesma pessoa e procura-se dividir as tarefas, conforme observamos na

fala da professora B. Notamos, também, que a escola como um todo, luta para manter essa postura democrática, sem precisar esbarrar em questões burocráticas, as quais implicariam na tomada de decisão de Órgãos Superiores da Educação, limitando sua autonomia, conforme verificamos na fala da equipe diretiva.

A opinião da professora B deixa transparecer que a autonomia é efetivamente alcançada apenas nas eleições. Já a professora A entende autonomia como a não intervenção da coordenação da escola na sala de aula, ter autonomia para ela é “fazer como eu acho”. Avalia o seu trabalho como bem aceito na escola, porque nunca teve reclamações nas reuniões. Tal postura evidencia que a gestão democrática não é bem entendida. Ela deve primar pelo diálogo, a troca, não pela ausência e o silêncio.

Assim, a partir das contribuições dadas, constata-se que a Gestão Democrática vem engatinhando de forma muito lenta e cuidadosa, limitando-se à autonomia de questões que não implicam na tomada das rédeas ideológicas do contexto educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Educação Infantil em toda a sua trajetória de vida pessoal e profissional é um ser sempre inacabado. Assim, percebemos a partir dos diferentes autores lidos que todos afirmam que o professor de Educação Infantil, assim como os demais, necessitam sempre buscar a formação continuada, pois as crianças cada vez mais desejam, necessitam, esperam, sonham com um educador amigo, compreensivo, culto, honesto, humano, solidário, justo que tenha competências e habilidades de “cuidar e educar”.

Acreditamos e valorizamos os contextos de formação continuada em que os professores de Educação Infantil, Gestores Educacionais podem refletir sobre suas ações, atitudes, sentimento na complexa atividade que é o “Educar e Cuidar” das crianças no cotidiano escolar.

Resumindo, a literatura corrente – Trevisan (2005), Arroyo (2000), Fortkamp (1989), Gardner (1994), Negrine (1994), Brougère (1997), Assis (2003), Nóvoa (1992), Kramer (1999), Freire (1988), Faria (1999), Antunes (2005), Cunha (1999), Hernández (1998), Machado (2004), Perrenoud (2000) – afirma que todo professor de Educação Infantil deve enfrentar e superar os desafios com confiança, segurança, crença na força vital, nas brincadeiras e jogos lúdicos, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, ressalta que o trabalho com as crianças de Educação Infantil deve partir da realidade social, das representações sociais, dos valores, das necessidades individuais e coletivas.

Segundo Madalena Freire (1992, p.11-13), o educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva, para a construção do prazer “... paixão alegre, desejos de vida dão muito trabalho, porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses [...] na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros”.

Percebemos tanto no referencial teórico, quanto nas falas das professoras que se faz necessária a aquisição de habilidades e capacidades de ação reflexiva no mundo, para que o professor de Educação Infantil favoreça o crescimento e/ou desenvolvimento integral das crianças, alicerçado no respeito mútuo, na justiça, na solidariedade e na afetividade.

Também a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, notamos que, apesar de o mesmo configurar a oportunidade de atualização, de resgate da identidade da escola, legitimando sua autonomia através da participação efetiva e comprometida de todos os segmentos da comunidade, envolvidos no processo de ensinar e aprender, ele não especifica e salienta em termos práticos essa participação no que toca ao professor de Educação Infantil. Afinal, o PPP da escola deixa incógnito o perfil do professor de Educação Infantil e não esclarece exatamente o seu papel. Não se trata de limitar a função desse profissional por meio de um documento, mas sim de identificá-lo a partir da audição de todas as vozes envolvidas no ambiente escolar. Construir uma identidade é também escrevê-la de uma maneira sócio-interacionista.

Em geral, ficam propostas de que sejam repensadas as formas de como trabalhar a Educação Infantil, especialmente buscando uma compreensão interdisciplinar e que valorize “o cuidar e o educar”. Que a cidadania deixe de ser apenas um discurso, não se “educa para”, mas “educa-se na” cidadania.

O que se percebe quanto à interferência dos gestores no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil é que predomina um certo distanciamento entre a equipe diretiva e o professor desse nível de ensino. Os

gestores reconhecem a importância e o papel do educador infantil, no entanto, também percebem que entre o ideal e o real há distâncias. Por outro lado, nem todo professor busca a troca de informações sobre o seu perfil e o trabalho que realiza.

Conforme Nóvoa (1995), precisamos investir numa nova cultura profissional, em que a produção de saberes sejam valorizados, com vistas a dar forma ao exercício autônomo da profissão docente. Dessa maneira, a formação é vista como centrada na pessoa, indissociável da produção de sentidos sobre as vivências e as experiências.

Percebemos, nas falas dos gestores educacionais (Equipe Diretiva) e professores de Educação Infantil, a crença fundamental na formação continuada dos educadores e na idéia de que o professor de Educação Infantil é peculiar nas atividades que desenvolve, especialmente no uso do lúdico como facilitador do desenvolvimento integral das crianças.

Acreditamos que todos os pilares - conhecer, fazer, conviver e ser - estão precedidos de um único verbo: “aprender a”. Logo, as pessoas nunca saem prontas de nenhuma etapa formativa, mas adquirem a atitude formativa para conduzi-la até o fim de sua vida.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ed. Ars Poética/ Petah, 1994.

ANTUNES, Helenise Sangoi (org). **Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Mucio Camargo; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (orgs). **PROÉBE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. São Paulo: Gráfica FE, IDB, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu, com a colaboração de Maria Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1985.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura: questões da nossa época**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997. 110p.

Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, 2003.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 9ªed. São Paulo: Papirus, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FORTKAMP, Eloísa Helena Teixeira; RAUPP, Marilene Dandolini. **Características evolutivas do desenvolvimento infantil: zero a seis anos**. Florianópolis: Dos Autores, 1989.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Trad. Carlos Alberto S. N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, ano I, n.4, fev/abr, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Aline Dubal et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.

MARTINS, José Eduardo. **Ambientes de aprendizagem e liberdade em construção.** Ijuí: Unijuí, 1997.

MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Introdução. Brasília, 2001. vol 1.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professor da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.** Maio/2000.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: PRODIL, 1994. vol 1.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Perspectivas psicopedagógicas.** Porto Alegre: PRODIL, 1994. vol 3.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a história de sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de professores*. 2ªed. Porto, 1992. p.11-30.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo. Ano XXI, n.142, maio de 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. v. 16, n.2, (jul/dez). Porto Alegre: ANPAE, 2000.

**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. v.1.n. 1, (jan./jun.1983) – Porto Alegre:ANPAE, 1983.

SERBINO, Roque Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Marcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes (Orgs.). **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as**

**virtudes numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2003  
Coleção Educação e Psicologia em Debate.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública.** Ijuí: Unijuí, 2002. Coleção Fronteiras da Educação

TREVISAN, Amarildo Luiz et al. **Programa de formação continuada de professores: uma experiência do CE/UFSM.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.

## ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação à escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

À DIREÇÃO DA ESCOLA: E. M. de Ens. Fund. Vicente Farenzena

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio desta, apresentar a aluna *Rosangela Chaves de Lima* para realizar Entrevista Semi-estruturada, com os gestores e com a (s) professora (s) de Educação Infantil, referente ao Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, em nível de Especialização, do Centro de Educação, da Universidade de Santa Maria. Certos de sua atenção, em receber nossa aluna, agradecemos a sua colaboração.

---

Prof<sup>a</sup> Ms. Lorena Marquezan  
Orientadora

ANEXO II –Instrumento de coleta de dados

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação – Departamento de Administração Escolar**  
**Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional em Nível de**  
**Especialização**

Senhor (a) Diretor (a)

Estamos realizando um levantamento de dados para o Projeto de Especialização, solicitamos a colaboração da Equipe Diretiva e professor (es) da Educação Infantil, para responder este instrumento, a qual consideramos imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa e seus desdobramentos necessários.

Muito obrigado

1 Qual o perfil profissional do educador infantil ?

2 Quais as competências e ou habilidades necessárias para que o educador infantil exerça sua função?

3 Quais as dificuldades encontradas no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula, no exercício da educação infantil?

4 Como se processa a Gestão Democrática segundo os princípios de Autonomia Escolar, visando uma Escola Democrática?