

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Indaia Schock

***A PHRONESIS E OS SABERES DOCENTES NA PRÁXIS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL***

Santa Maria, RS
2022

Indaia Schock

**A *PHRONESIS* E OS SABERES DOCENTES NA PRÁXIS EM EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Santa Maria, RS
2022

Schock, Indaia
A PHRONESIS E OS SABERES DOCENTES NA PRÁXIS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL / Indaia Schock.- 2022.
105 p.; 30 cm

Orientador: Luiz Gilberto Kronbauer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Teachers training (Thesaurus) 2. Phronesis. 3.
Dialogicidade. 4. Práxis Pedagógica. 5. Saberes do
Educador Infantil. I. , Luiz Gilberto Kronbauer II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, INDAIA SCHOCK, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Indaia Schock

**A *PHRONESIS* E OS SABERES DOCENTES NA PRÁXIS EM EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 14 de julho de 2022.

**Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer (UFSM)
(Presidente/ Orientador)**

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Valeska Fortes de Oliveira, (UFSM)

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, (UFPEL)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Com carinho, a todos àqueles que estiveram comigo.

Este caminho inicia a partir da consciência de que a palavra “não” pode ser o começo de uma bonita história. A vida acontece em ações e no meu caso em práxis. Acredito que quando iniciamos uma jornada, tudo é importante e quem escolhemos para caminhar e partilhar conosco torna-se a essência basilar na construção dos nossos sonhos.

Quando penso o meu caminho, sou muito grata, tanto às oportunidades quanto às pessoas. Tenho consciência dos meus privilégios. Alguns, gosto de pensar que se tornaram realidade pelas minhas atitudes, outros pelos que me antecederam.

Hoje, dia 14 de julho de 2022, os agradecimentos são mais intensos, não só pela vida e saúde em meio à Pandemia de Covid-19, mas porque escrevo as últimas linhas desta pesquisa, dedicadas a todos àqueles que me auxiliaram na construção desta dissertação.

Quero iniciar, agradecendo a Deus e a essa força tanta que nos faz ir em frente, quando nos sentimos cansados, frustrados. E a minha família (mãe, tia, afilhado e cunhado), meu porto seguro, agradeço à compreensão pelas minhas ausências e meias presenças.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer, pela generosidade intelectual, por ser o meu exemplo de comprometimento ético no campo da pesquisa e se fazer presente constantemente (nas frases, nas reflexões, em textos, os quais compartilhamos, ou ainda de forma virtual ou nas aulas presenciais, orientações e mensagens); por me mostrar o quanto eu já aprendi e o tanto que posso aprender no caminho da educação, se eu me dedicar, tornando essa jornada inspiradora, bela e dialógica.

Aos professores avaliadores que participaram da Banca de Qualificação, em dezembro de 2021, e da Banca de Defesa de Dissertação, em 2022, se fazendo presença e parte dessa pesquisa cada um à sua maneira, em muitos sentidos e contribuições, Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira e, em especial, ao Prof. Dr. Celso Ilgo Henz.

Ao Prof. Dr. Jorge Orlando Cullear (*in memoriam*), por ser o primeiro a vislumbrar em mim esta pré-disposição à pesquisa. À Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira da Veiga. por compartilhar seus ensinamentos e afeto; à Prof^a. Dr^a. Juliana Goelzer, que mesmo sem me conhecer tornou-se um dos meus olhares para pensar a educação das crianças bem pequenas.

Aos meus colegas de estudo, mestrandos e doutorandos, que foram se juntando a mim ao longo do caminho para vivenciarmos essa experiência de eternos aprendentes.

Aos meus colegas de trabalho, que proporcionaram às condições necessárias para meus estudos. Aos meus amigos que compõem a minha história e me aceitam como gente inacabada e imperfeita que sou.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) por me acolher e me iniciar pesquisadora.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha irmã Janaina Schock Strappazon, sobressaindo que em comum nutrimos essa vocação e paixão pela educação e pela pesquisa, estando presente em todos os momentos desta dissertação e que muito me ensinou sobre paciência e resiliência.

Sou grata a todos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 2004, p. 70).

RESUMO

A *PHRONESIS* E OS SABERES DOCENTES NA PRÁXIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Indaia Schock

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Esta Dissertação, desenvolvida na Linha de Pesquisa “Docência, saberes e desenvolvimento profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolve no seu escopo um diálogo teórico sobre a formação e o exercício da docência e as convergências entre o conceito de *phronesis* e a dialética entre ação-reflexão, deixando emergir contribuições à tarefa do ensinante na Educação Infantil na interação com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (BRASIL, 2019). Trata-se de pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que prioriza as referências para contextualizar a infância e a criança, além de entretecer as bases teóricas da formação, em direção à profissionalidade dos educadores. A análise documental abrangeu às políticas públicas, legislação e normatizações, principalmente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI, os quais representam conquistas sociais relacionadas à Educação Infantil, contando com outras contribuições correlacionadas. O texto relaciona o desenvolvimento profissional, mediante a aquisição da sabedoria prática na dialética ação-reflexão, compreendendo a maneira como ocorre o processo de formação inicial e como as práticas educativas posteriores contribuem para a reflexões sobre a formação continuada na práxis. O diálogo teórico foi qualificado com autores, como Aristóteles, quanto ao conceito de *phronesis*; Paulo Freire (1979, 1987, 1999, 2004, 2015, 2021), especialmente no que se refere à dialogicidade necessária ao exercício da práxis na educação e Maurice Tardif (2012, 2021), para inter-relacionar os saberes e a profissionalidade, sempre em interlocuções com os demais autores. No estudo dos referenciais, procedimentos e interlocuções, estiveram presentes as contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer (1997) para auxiliar, tanto na compreensão dos conceitos centrais como formação, educação e sabedoria prática. Na perspectiva das contribuições ressalta-se a forma como o educador constrói e ressignifica a sua docência durante toda a sua existência e como vai incorporando estes saberes/fazer, oriundos de diversos contextos, à sua prática cotidiana, com a proposta de que esses precisam de um processo formativo dialógico direcionado à educação das crianças bem pequenas. Também aqui figuram alguns conceitos da hermenêutica filosófica e das ciências modernas para dar conta dos desafios das aplicações de conhecimentos gerais à situações concretas e singulares, de forma ética, e a reinvenção desses conhecimentos a partir de novo prisma, diante das necessidades contemporâneas. As articulações permitiram dissertar sobre a importância de exercer a *phronesis*, relacionando-a com a práxis na Educação Infantil, com dialogicidade e respeito às questões individuais que vão se revelando no exercício da profissionalidade cotidiana dos educadores. Considera-se, enfim, a importância do respeito às relações dialógicas, com a consciência de que a Educação Infantil é composta por processos relacionais entre individualidades e as múltiplas singularidades abrangidas no contexto educacional.

Palavras-chave: Formação de professores. Práxis pedagógica. Dialogicidade. *Phronesis*. Saberes do Educador Infantil.

ABSTRACT

PHRONESIS AND TEACHING KNOWLEDGE IN CHILD EDUCATION PRAXIS

AUTHOR: Indaia Schock

ADVISER: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

This Dissertation is part of the Research Line “Teaching, knowledge and professional development”, of the Graduate Program in Education - Master's Degree in Education, at the Federal University of Santa Maria (UFSM). In its scope, it develops a theoretical dialogue about the formation and exercise of teaching and the convergences between the concepts of phronesis and the dialectical relationship between action-reflection, allowing contributions to the task of the teacher in Early Childhood Education to emerge in the interaction with very young children (1 year and 7 months to 3 years and 11 months) (BRAZIL, 2019). It resulted from bibliographic research, of a qualitative nature, prioritizing references to contextualize childhood and children, in addition to interweaving the theoretical foundations of training, towards the professionalism of educators. The document analysis covered public policies, legislation and regulations, mainly the National Curricular Common Base - BNCC and the National Curricular Reference for Early Childhood Education - RECNEI, which represent social achievements related to Early Childhood Education, with other correlated contributions. The text relates professional development, through the acquisition of practical wisdom in the action-reflection dialectic, understanding the way in which the initial training process occurs and how subsequent educational practices contribute to the reflections of continuing education in praxis. The theoretical dialogue was qualified with authors, such as Aristotle, regarding the concept of phronesis; Paulo Freire (1979, 1987, 1999, 2004, 2015, 2021), especially with regard to the dialogicity necessary for the exercise of praxis in education and Maurice Tardif (2012, 2021), to interrelate knowledge and professionalism, always in dialogues with other authors. In the study of references, procedures and interlocutions, contributions from Hans-Georg Gadamer's Philosophical Hermeneutics (1997) were present to help, both in the understanding of central concepts such as training, education and practical wisdom. contributions and construct stood out as the educator builds and signifies his teaching throughout his existence and how he incorporates these knowledge/doings, from different contexts, to his daily practice, with the proposal that they need a formative process dialogic aimed at the education of very young children, questioning the generalization in training and educational policies. concepts derived from philosophical hermeneutics and modern sciences were appropriated, versed in the challenges of individual applications in current situations, ethically punctuated, and these were reinvented from a new prism, in accordance with contemporary needs. The articulations made it possible to discuss the importance of exercising phronesis, relating it to praxis in Early Childhood Education, with dialogicity and respect for individual issues that are revealed in the exercise of the educators' daily professionalism. Finally, the importance of respect for dialogic relationships is considered, with the awareness that Early Childhood Education is composed of relational processes between individualities and the multiple singularities covered in the educational context.

Keywords: Teachers Training (Thesaurus). Pedagogical praxis. Dialogicity. *Phronesis*. Knowledge of the child educator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Criança indígena representando à diversidade cultural brasileira (RCNEI 1998).	36
Figura 2	Criança interagindo com o meio ambiente e as propostas pedagógicas.....	42
Figura 3	Imagem da relação pedagógica educador educando em meio ao ambiente pandêmico	74
Figura 4	Os Saberes docentes.....	78
Figura 5	Primeiro Postulado: Contextualizando a escola culturalmente.....	75
Figura 6	Segundo Postulado: O educador como um ator cultural.....	79
Figura 7	Terceiro Postulado: A profissionalidade do educador.....	80
Figura 8	Quarto Postulado: Exercício da profissão docente.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os Saberes dos professores.....	77
----------	---------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	A Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano de formação do professor
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REDE	Rede de Educação para Diversidade
RS	Rio Grande do Sul
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
UFSM	Universidade Federal de Santa maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TRAJETORIA ACADÊMICA: DE ONDE NASCE O TEMA DE PESQUISA	22
1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	25
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	27
2.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E SABEDORIA PRÁTICA	28
2.2 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMO REFERÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DA PESQUISA	30
3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	32
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3.2 BASES E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	37
3.3 POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.4 FORMAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	53
4 DIALOGANDO E DIALETIZANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
4.1 <i>PHRONESIS</i> – O QUE É E COMO SE ADQUIRE SABEDORIA PRÁTICA	62
4.2 PRÁXIS E OS SABERES NECESSARIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE	69
4.3 REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DOCENTES	72
5 CONTRIBUIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	83
5.1 REFLEXÕES INCONCLUSAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SINGULARIDADE DE EDUCAR COM HUMANIDADE	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Escrever é preciso, pesquisar sempre, reconstruir de contínuo nossas aprendizagens. A isso nos convocam nossas responsabilidades solidárias, companheiro.

(MARQUES, 2006, p.13)

Chronos se impõe a toda à humanidade e uma das maneiras da sociedade se manter em constante evolução é a partir da pesquisa científica. A pesquisa é a razão que nos leva a iniciar esse trabalho de forma saudosa e respeitosa, lembrando do conterrâneo que nos motiva a escrever e a pesquisar. A partir do nosso lugar de fala, a citação da frase de Mário Osório Marques sempre será fonte de profunda inspiração à atividade científica.

Quando se trata de Educação, os processos da pesquisa e das práticas levam ao aprendizado mais efetivo quando se dialtizam: a formação teórica se consolida e se alarga nessa dialética com as práticas diárias de forma integrada, possibilitando a construção conjunta e retroalimentadora. Na perspectiva dialógica de Paulo Freire, os contextos prático e teórico encontram-se em constante interlocução entre os educandos e educadores. De saída, isso já supõe que haja predisposição, de fato e de direito, para com esta proposta que compartilha momentos de aprendizagem e troca, permitindo assim a produção de conhecimento de forma contínua, dentro de processos vivos, ativos, dinâmicos e, repetimos, de forma dialógica.

Para aprofundar a reflexão sobre a relação dialética entre formação teórica e prática pedagógica, produzimos interlocuções entre pensadores que se dedicaram ao estudo da educação, da formação docente e da práxis pedagógica. Com essas contribuições, voltamo-nos à compreensão desse processo construtivo de forma integrada, na busca incansável de chegarmos a um conhecimento rigoroso, o qual nos indique perspectivas novas na práxis de educar crianças.

A pesquisa a que nos propomos reflete o movimento de busca presente na trajetória pessoal e profissional. Pretendemos desenvolver o processo reflexivo na busca do pensamento crítico sobre possíveis relações existentes entre formação inicial e continuada de docentes de

educação infantil e a práxis pedagógica do ofício do educador, para que daí emergjam algumas questões sobre as quais poderemos construir relações sobre a atualidade da *phronesis* e o exercício da dialogicidade constante entre o ofício de educar crianças e a construção profissional do caminho docente. Isso significa que será necessário proceder de tal modo que, metodologicamente, haja circularidade dialética que transite entre a formação e a atuação docente: a *phronesis* aristotélica como referência de saber-fazer pedagógico e a dialogicidade como exigência ontológica da pedagogia freiriana, na práxis como processo aberto e cíclico.

Escolhemos essa temática por considerar que ela tem relevância social e acadêmica, especialmente pelo fato de problematizar a formação de docentes que cuidam das primeiras formas de interação da criança com a vida social e o ambiente escolar. Os saberes do educador são mobilizados com fins pedagógicos e precisam ser compreendidos e relacionados.

A finalidade acadêmica e prática é esclarecida no pensamento clássico, no sentido proposto por Gadamer, ao definir que o núcleo do problema hermenêutico é que a tradição como tal, será entendida cada vez de uma maneira diferente. (GADAMER, 1997, p. 465). Na sequência, afirma se tratar da relação entre o geral e o particular, entre a referência dada pelo saber prático e a sua interpretação e aplicação às situações concretas e singulares. Com essa intenção, recorreremos à ética aristotélica para esclarecer que *compreender é aplicar algo geral a uma situação concreta e particular*, referindo-se à apreciação correta do papel da razão no agir moral, na definição geral do que seja bom para o ser humano e de como esse conceito pode servir de referência para a boa decisão nas situações cotidianas.

Assim como na Hermenêutica Filosófica e de modo diretamente referido às práticas, a educação dialógica, na perspectiva de Paulo Freire, nos indica a importância da pluralidade e da abertura à alteridade que se apresenta na diversidade de vozes e olhares para se pensar a sociedade e a educação. A dialética entre saber e fazer, entre palavra e ação, se complementa a cada momento no exercício de inter-relação entre os sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

Ainda que o processo de formação continuada abarque uma gama de conhecimentos, é na partilha das ideias, no diálogo¹ entre os pares e na convivência diária com o educando que temos a possibilidade de refletirmos para repensar as práticas e as mobilizações. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em

¹ O diálogo que falamos é um mais do que uma simples conversa ou uma palestra unilateral, ele é uma pré-disposição a aprender e se constituir assim como Paulo Freire o pensava “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. (ZITKOSKI, 2016, p.206).

diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 1987 p.39). Por considerar que a educação é essencialmente construída a partir de interlocuções, também a produção de conhecimentos, a pesquisa, precisa transcender de forma rigorosa e ética, o que implica em uma aproximação com o educador infantil para pensar junto com ele a finalidade de compreender os diversos olhares que possibilitam refletir a sua práxis.

Considerando a ideia de Aristóteles, de que “iniciar bem uma ação já é meio caminho andado”, entendemos que ao investir na qualidade da educação infantil, como ponto de partida, podemos garantir certas condições² de igualdade para todas as crianças em relação ao seu desenvolvimento futuro, prospectando o ideal de educação integral e de qualidade. Isso porque o início do processo educacional e das experiências sociais se viabiliza na educação infantil, o que confere importância ao (a) educador (a) infantil e merecedor (a) do reconhecimento social pelo seu trabalho e contribuições nos debates sobre o tema.

Esta pesquisa se desenvolveu em momentos distintos. No primeiro deles buscamos a compreensão acerca da atividade educativa através das regras e normas instituídas dentro das políticas brasileiras de educação. Neste momento, compreendemos como se desenvolveram as bases da Educação Infantil e como elas se transformaram ao longo do tempo até a organização atualmente conhecida. Para isso, consultamos: Constituição Federal (1988); Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Plano Nacional de Educação (2011-2020); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - REDE (2004); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2007); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (2009); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), para compreendermos como se movimentam na educação e especificidades da educação infantil.

Relacionadas com essas políticas, alcançamos a compreensão das bases da formação inicial de professores de Educação Infantil: quais referências que ao longo da história formaram os conceitos teóricos e a evolução até os dias atuais; de que formas estas se relacionam com especificidades dessa educação, como o zelo no cuidado dispensado à educação das crianças,

² “Melhorar a qualidade da educação infantil e da equidade de acesso para aumentar o impacto positivo nos resultados futuros [...] Elevar o desempenho dos estudantes foi uma prioridade política amplamente identificada em vários sistemas educacionais da OCDE no período de 2008-2017. Um princípio de ação importante para enfrentar essa situação é definir os resultados educacionais como meta principal, ao invés de concentrar-se no aumento dos gastos. As tendências internacionais das políticas públicas voltadas para essa meta são ampliar e melhorar as oportunidades educacionais, proporcionar apoio e reforço educacional a estudantes de diversas origens e interagir com famílias e comunidades”. (OCDE, 2021, p.13).

em seus primeiros passos e contatos escolares; quais são os anseios no que tange à formação e à prática destes profissionais e o que eles encontram acerca desta questão ao iniciar sua jornada profissional e como se desenvolvem a partir da experiência no decorrer das formações continuadas. Além de entendermos de que forma as políticas se organizam e orientam a caminhada e o desenvolvimento profissional docente e como se dá a sua condução e ambientação nos contextos de trabalho e a relação com as vivências educacionais e suas propostas pedagógicas.

Em um segundo momento, voltamos o nosso olhar às possibilidades pedagógicas disponíveis aos educadores que entram no ofício e assim incorporam as práticas no seu cotidiano, possibilitando o exercício das suas competências e promovendo o respeito às individualidades e à capacidade de progressão de cada criança. No exercício da prática pedagógica os docentes mobilizam seus vários saberes, a fim de atender tais demandas profissionais.

Movida por estas indagações, buscamos alternativas de respostas ao **problema** de “como transcorre a formação dos docentes de educação infantil e quais as convergências existentes entre o exercício da profissionalidade docente e o desenvolvimento do saber prático (*Phronesis*) nessa relação dialética entre a ação-reflexão em um ambiente de dialogicidade”.

Nessa direção, o **objetivo geral** de pesquisa foi “compreender a organização presente no processo de formação inicial e continuada dos educadores infantis e como estes docentes mobilizam seus saberes e sua práxis pedagógica. E, a partir desse contexto geral, os **objetivos específicos** foram: desenvolver aportes teóricos adequados para o estudo do problema e para os procedimentos metodológicos; dialogar sobre a importância da formação inicial e continuada dos docentes de educação infantil e a mobilização dos saberes; compreender a presença da sabedoria prática no cotidiano deste educador; reconhecer a presença da dialogicidade e como se dá a concepção de aprender a ser docente no exercício da profissão em interação com as crianças e o mundo. Nesse entremeio, supondo que a educação tem como característica a singularidade de cada situação e a individualidade da experiência que emergem das vivências diárias, chegamos à importância da reflexão no processo de aquisição e de desenvolvimento de conhecimentos práticos ao modo da *phronesis*, isto é, desse saber que vai se construindo na dialética entre teoria e prática.

Para podermos compreender o contexto mais amplo no qual essa modalidade de educação se processa fez-se necessário também identificar os mecanismos de incentivo que figuram nas políticas educacionais e quais as expectativas que se tem como governo e sociedade para que a qualidade da Educação Infantil evolua no seu desenvolvimento, seja através do

investimento na formação profissional continuada e atualizações destes docentes, quanto às implicações práticas que estes incentivos representam factualmente na melhoria da qualidade da educação infantil.

Aristóteles, mais especificamente na *Ética a Nicômaco*, demonstra a importância da *phronesis*, isto é, da sabedoria prática, podendo ser definida como a capacidade de e a sensibilidade para o uso adequado da razão nas deliberações diante de situações pontuais e concretas com que nos deparamos na prática. Tomamos essa sabedoria prática, resultante da criteriosa reflexão e aprendizagem na prática, como uma referência para a educação.

Para relacionar estes conceitos com a formação inicial e continuada dos docentes de educação infantil, entrou em cena a Hermenêutica Filosófica de Gadamer, especialmente na referência à “atualidade hermenêutica de Aristóteles”, em *Verdade e Método* (1997, p. 465), em que expõe a sua compreensão do processo de aplicação de conhecimentos gerais (a *Phronesis*) aos problemas concretos e particulares da prática educativa.

Essa sabedoria prática resulta da soma de uma jornada composta pelas experiências e conhecimentos prévios submetidos à reflexão. Isso não quer dizer que todas as pessoas maduras a possuem, mas sem a experiência dos fatos da vida cotidiana e da atuação profissional essa capacidade não consegue se estabelecer. Este resultado dialético da ação/reflexão não pode ser mensurado com precisão matemática, ainda que a métrica se aplique às várias situações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

É preciso sublinhar que os padrões meramente quantitativos amplamente presentes na pedagogia tecnicista³ e no ensino bancário⁴ não esgotam o campo do conhecimento nem se tornam a única forma de educação possível ou de avaliação de processos. Ainda que estas formas muito aplicadas de ensino podem ter validade em diversas situações, nem por isso podem ser consideradas as únicas ou as melhores em todas as situações. Os dados estatísticos, valorizados por essas formas de ensino, concernem à matematização da realidade, apenas como informação que precisa ser interpretada, levando em conta a complexidade das diversas realidades em que a prática vai se desenvolvendo. Na hermenêutica desses dados quantificados

³ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o educador e o educando posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do educador e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p.382).

⁴ Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos de conteúdos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p.33).

há de se levar em conta os fatores humanos, históricos, culturais e as singularidades de cada contexto concreto, não cabendo nos moldes do meramente quantificável.

Voltando à *phronesis*, a prudência é a virtude de partir do cotidiano dos educadores, neste caso, educadores infantis, tendo como finalidade pensar e aprender cada vez mais com as situações individuais do fazer docente no processo de ação/reflexão da sua práxis, para que se reconstrua de acordo com os novos desafios da sociedade, em constante mudança. Assim, elucidamos "enquanto os outros sentidos nos colocam em relação com coisas, o bom senso preside nossas relações para com pessoas" (GADAMER, 1997, p.70).

Compreender esta sabedoria é uma questão orientada pela "sensibilidade ética", pela capacidade de abertura e sensibilidade para com cada situação; de intencionar e tomar decisões a partir da sabedoria prática, ancorada em princípios gerais. Gadamer (1997, p. 79) designa essa virtude de *tato* (sensibilidade diante de cada situação), que no caso específico das relações pedagógicas consiste em se importar de fato com cada educando. Pois, somente com 'esta sensibilidade podemos contornar algo'. Por exemplo, diante de determinada situação, com pessoas, no caso com crianças, há que se ter muita sensibilidade para contornar algo, para não o dizer ou dizê-lo de modo apropriado.

Quando não se tem sensibilidade para dizer algo, é preciso contornar a situação, ainda que momentaneamente. "Porque também o *tato* que atua nas ciências do Espírito não se esgota em ser inconsciente e em ser um senso. Mas é, ao mesmo tempo, uma forma de conhecimento e uma forma de ser" (GADAMER, 1997, p. 57). A partir desta hermenêutica compreendemos melhor a importância da dialética entre teoria e prática, entre formação acadêmica e atuação profissional, a reflexão e a ação, num processo sempre aberto de "aprender a ser docente exercendo efetivamente à docência".

O exercício da docência é uma atividade que precisa ser constantemente revisitada. É no interior da docência que o docente se constrói e reconstrói ao refletir a sua prática. Ao entrar no cotidiano diário da prática pedagógica, o professor se vê em situações reais que requerem respostas ágeis. Outro ponto a considerarmos, diz respeito às variáveis que adentram cada situação específica, e dentro destas variáveis a humanidade. "A sabedoria prática, pelo contrário versa sobre coisas humanas, e coisas que podem ser objeto de deliberação; pois dizemos que essa é acima de tudo a obra do homem dotado de sabedoria prática: deliberar bem". (EN,VII, 1141b, 10).

Dentro da perspectiva de que as situações diárias são singulares, buscando uma sonoridade nos desafios encontrados, o exercício da práxis em educação exige afetividade, escuta sensível, conhecimento, zelo, rigorosidade, ética e esperança. Amparamo-nos em Freire

(2021), quando o autor versa em seu livro *Cartas para Cristina, Reflexões sobre minha Vida e minha Práxis*: “É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido. Na medida em que o futuro é problemático, e não inexorável, a *práxis* humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha. Implica ética” (p.259).

Apresentamos, a seguir, os capítulos desta dissertação. Todos iniciam com prévia explanação do que vai conter no capítulo. O texto dissertativo inicia no capítulo 1, “**Trajetória Acadêmica compreensão de onde nasce a pesquisa**”, expondo o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos, justificativa. Seguem interligados mais quatro capítulos e as considerações finais.

No capítulo 2, intitulado “**Caminhos Metodológicos e Diálogos**”, apresentamos a abordagem metodológica. No que se refere à aproximação e interpretação dos dados, vislumbramos o caminho da hermenêutica. Assim, logo após a apresentação do contexto geral de como ocorreu metodologicamente esta pesquisa, a Hermenêutica interliga o aporte teórico e consequentes construções.

No capítulo 3, “**Contexto da Educação Infantil e Formação de Educadores**” trazemos a organização da formação docente pública; quem são as crianças para quem a formação docente busca o olhar mais construtivo e pedagógico; quais os compromissos históricos da União com as crianças; como as políticas públicas buscam investir de forma positiva no sentido de atender ao anseio social pela qualidade da formação docente e como o educador se qualifica nesse processo permanente de se construir e desconstruir em cada um dos seus recortes temporais. Segundo Nóvoa (1995), “A formação de professores é, provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (p.25).

No capítulo 4, “**Dialogando e dialetizando a Práxis Pedagógica e os Saberes Docentes Mobilizados na Educação Infantil**”, foi possível mergulharmos mais profundamente nas vivências, com a companhia de Paulo Freire (1987) e da sua concepção de práxis pedagógica como inter-relação entre a teoria e a prática. O autor mostra a sua proposta pedagógica a partir da condição ontológica do ser humano, da sua educabilidade e da sua vocação para “ser mais” e aponta para a práxis que transforma o mundo. Ele enfatiza a unidade dialética dessa práxis, na ação-reflexão-ação. Assim compreendida, como processo histórico, a docência não lida com algo como obra pronta, mas ela se insere num todo em constante transformação.

A ação de educar está nesse processo amplo de transformação do mundo e dos seres humanos; é uma atividade que envolve pessoas e ação dialógica o que aponta para uma grande

diversidade em meio a qual o docente não é sujeito determinante. Ele atua como mediador e participante na busca incansável pela construção da consciência e do saber ético.

A fim de pontuar as vivências, experiências e a profissionalidade, adentramos nos saberes docentes, numa interlocução com a obra de Maurice Tardif (2012, 2021), ao nos apresentar esses saberes em sua pluralidade e temporalidade e, a partir dos quais, poderemos dialogar sobre as vivências e aprendizagens de docentes da educação infantil. Os docentes experimentam esses saberes no decorrer da sua trajetória e na sinergia com seus pares, no seu contexto profissional ou ainda no campo pessoal. Em uma análise mais apurada o autor disserta que só existe a possibilidade de uma classificação dos saberes se esta compreender que esta fonte é diversa quando se trata de compor a sua procedência, pois, com base na origem desta relação, engendra a forma como os docentes relacionam-se com os seus saberes.

Em nosso quinto capítulo, **Construções sobre a Educação Infantil**, relacionamos os apontamentos sugeridos no relatório da OCDE 2021 e também as reflexões destes pesquisadores sobre os saberes docentes, relacionando com a interpretação do pensamento de Freire e suas aplicações para a educação das crianças. Aqui traçamos possíveis convergências entre a formação o nosso aporte teórico e a educação das crianças bem pequenas, buscando sinais que indicam às possibilidades futuras para a educação infantil e o desenvolvimento do docente enquanto educador.

Após a explanação dessas percepções iniciaremos as **considerações finais** sobre o tema e os objetivos, sinalizando as possibilidades de pesquisas futuras e apontando as restrições e limites da pesquisa.

1 TRAJETORIA ACADÊMICA: DE ONDE NASCE O TEMA DE PESQUISA

Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar, mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. (ALVES, 2020, p. 15)

O pesquisador é uma soma da cultura que tem, dos livros que leu, daquilo que o emocionou e o toca mais de perto, que o faz deliberar e decidir de maneira peculiar. É preciso estar consciente de que a pesquisa não se dissocia do pesquisador, este precisa buscar através da maturidade um afastamento para tentar situar-se de forma crítica. Estar situado no mundo e na temporalidade faz com que, enquanto pessoas humanas, busquemos no mundo as relações entre o que somos, o que fazemos e as contribuições que pretendemos deixar para a construção de uma sociedade mais solidária e com equidade.

Diversos autores como Garnica (1997)⁵, Lawn (2011)⁶, Galeano (2001)⁷ e Freire (2004)⁸ atentam-se para isso em suas obras. Dentro das individualidades de cada um, buscamos alinhamento entre a palavra que dizemos e as ações que temos, o que podemos caracterizar como coerência. Paulo Freire (2004, p. 92) ao explicar a sua movimentação pelo mundo como

⁵ Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas. (p.111)

⁶ “O que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender”. (p.59).

⁷ “Somos o que fazemos, mas principalmente o que fazemos para mudar o que somos” (p.17).

⁸ “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. (p. 92).

educador, fala sobre o navegar na terra e a constante reflexão sobre os vários prismas do conhecimento para além dos ângulos que possuía.

Dentro do pensamento sobre estar no mundo em prol de um significado que justifique a existência, outros autores compartilham e mostram a sua humanidade, presente nas suas pesquisas, uma vez que a ciência é feita por pessoas que trazem consigo pré-conceitos, culturas e, mesmo ao se distanciar dela em busca de clareza para as ideias, não conseguem romper totalmente com os conceitos prévios.

A busca pelo Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM e a escolha da linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, nasce de inquietudes trazidas como pesquisadora e que nortearam as escolhas, tanto pessoais quanto pela pesquisa.

Ao longo da graduação despertamos para a área das humanas, todavia o ponto de partida foi visão sistêmica de mundo e um tanto cartesiana, atribuo muito disso à graduação em Administração, com o olhar formatado para o mercado. Depois da graduação, continuamos em busca da realização de um sonho antigo, realizado com a pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Filosofia no Ensino Médio e experimentamos pessoalmente as grandes inquietações humanas, nascidas do filosofar.

Nasceu uma pequena luz sobre o pensamento crítico, nesta altura tanto a formação inicial quanto a afinidade com a educação tomavam conta das expectativas de formação e já não sabia mais separá-las. Elas começaram a fazer parte do que estava me tornando, “[...] não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem” (FREIRE, 2015, p. 94).

Depois destes passos iniciais a busca foi complementada nas águas da Pedagogia, em um Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na UFSM. Das somas destas duas escolhas e destes caminhos, nasceram duas fontes ricas de reflexões e paixões, tanto pela filosofia quanto pelas práticas pedagógicas aplicadas à educação e à produção de conhecimento com objetivo prático e construtivo. Apesar de já ter experimentado “ser” professora, nestes momentos sentia a falta de sentir o “ser educadora”, de pensar este novo momento da vida de uma forma que fizesse sentido:

Também aqui vemos confirmado que compreender significa, primeiramente, se sentir entendido na coisa, e somente secundariamente destacar e compreender a opinião do outro como tal. Assim, a primeira de todas as condições hermenêuticas é a pré-compreensão que surge do ter de se haver com a coisa em questão. (GADAMER, 1997, p.441).

Por alguns anos, em virtude do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, foi experimentada a prática docente, com o intuito de oportunizar aos jovens uma aproximação ao mercado de trabalho. Os conhecimentos técnicos adquiridos na graduação lançaram-me no desafio de construir um conhecimento prático que aproximasse os jovens dos seus sonhos e do mercado de trabalho, mas somente agora compreendo que exerci um papel mecanicista.

Neste processo de “construir pontes”, percebia-me como ferramenta eficaz para depositar conhecimento básico e assim me era dada a possibilidade de auxiliar para um futuro em que acredito se encontra na sala de aula, ainda assim sentia a falta de desenvolver o senso crítico, da didática ou de conhecimento pedagógico. De nada serve a prática se, ao tentar “transmitir” informações, as ferramentas e reflexões escolhidas não “transmitem” com clareza, coerência e capacidade de ensinar ao outro. Fazia-se necessário refletir sobre o ensinar para exercer uma práxis pedagógica.

Conceituando a práxis, segundo a visão de Marx apresentada por Vázquez (2011) de forma coesa e com objetividade:

Práxis, em grego antigo, significa a ação, de levar a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou sua atividade. [...] Por isso, inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum. (p.30).

É precisamente essa a distinção entre Teoria, Poiésis e Práxis que Aristóteles fez na Ética e que Gadamer (1997) reinterpreta como extremamente atual. Neste primeiro momento do diálogo, nos apropriamos deste conceito de Práxis, complementado ainda com Vázquez (2011): “Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência” (p.227). Tendo este conceito como ponto de partida, no decorrer do aporte teórico, repensamos a atividade com a finalidade de nos aproximar de um conceito mais ético, a partir da filosofia aristotélica e interagindo com os pensamentos de Paulo Freire sobre a educação crítica.

A inspiração para realizar esta Tese iniciou-se com a reflexão “o não você já tem” e evoluiu no decorrer das disciplinas cursadas no mestrado, sendo elas sempre constante fonte de inspiração, a fim de pensar a educação e problematizar os processos educativos, fornecendo material reflexivo para a delimitação deste estudo. Desta forma, entendemos que teoria e prática têm papel fundamental na construção do conhecimento e que é possível unir as duas em benefício de um futuro melhor.

A escolha desta abordagem qualitativa nessa pesquisa tem como finalidade a compreensão da educação a partir de seu primeiro estágio, a educação infantil, e de como os docentes se constroem e reconstróem adequando esta construção em seu contexto diário para desta forma amparar seu ofício na tarefa de educar e cuidar destas crianças. Muito se avançou nas últimas décadas no que se refere à educação infantil, tanto na formação inicial de docentes quanto no investimento de recursos para isso, porém só com diálogos sólidos e espaços para pensar a prática docente no ambiente de pesquisa acadêmica poderemos construir um processo educacional que valorize as diferenças e que reconheça a “sabedoria prática” ou a *phronesis* pedagógica dos (das) educadores (as) infantis.

Com a finalidade de elucidar a compreensão e evoluir nesta jornada foi desenvolvida uma Pesquisa Bibliográfica, a fim de buscar aproximações que permitam relacionar os conceitos amplos a singularidade e especificidade da educação das crianças bem pequenas, visualizando as aplicações dos achados no contexto da educação infantil, a fim de integralizar pensamentos que efetivem, a partir de nosso aporte teórico, ações concretas que contribuam no cotidiano desse (a) educador (a) que se refaz constantemente.

Neste universo de possibilidades, pretendemos perceber também a importância exercida pelas instituições e pela família e como estas auxiliam na composição da profissionalidade deste docente. “Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito””. (FREIRE, 2004, p.95).

1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

No diálogo entre as principais ideias dos autores encontramos convergências teóricas para a formação e atuação docente na educação infantil. Dentre os principais conceitos que esses autores apresentam e em torno dos quais constroem suas teorias, destacamos a sabedoria prática, na forma de *phronesis*, a dialogicidade pedagógica como exigência ontológica e linguística e a práxis, na diversidade das acepções entre os autores. Entendemos que esse resgate é imprescindível quando se trata de repensarmos as bases teóricas e as práticas na educação em geral e, de modo especial, na educação infantil.

A partir das buscas em Paulo Freire alicerçamos o conceito da educação como uma ciência composta de vários pontos de ancoragem que confluem na direção da dialogicidade pedagógica. E, considerando que a educação é um exercício ético de cidadania um bem social, isto é, uma práxis perpassada de politicidade, o Patrono nos apresenta o professor como importante ator político da sociedade e do qual se exige posicionamento crítico e

responsabilidade ética. Neste particular, Paulo Freire nos coloca num diálogo mais amplo com o pensamento de muitos autores contemporâneos dele e também do passado recente e distante, oportunizando-nos as aproximações com as ideias. Freire articula diversos pensamentos que o antecederam, incluindo os pensamentos aristotélicos referentes à sociedade, à política e à ética, em torno da *phronesis*.

Pretendíamos compreender a organização presente no processo de formação inicial e continuada dos educadores infantis e como estes docentes mobilizam seus saberes e sua práxis pedagógica. E, a partir desse contexto geral, nos aproximamos de aportes teóricos adequados ao estudo do problema e para os procedimentos metodológicos, dialogando sobre a importância da formação inicial e continuada dos docentes de educação infantil e a mobilização dos saberes; compreendendo a presença da sabedoria prática no cotidiano deste educador e reconhecendo a presença da dialogicidade e como se dá a concepção de aprender a ser docente no exercício da profissão em interação com as crianças e o mundo.

O educador infantil é mediador de vivências, transitando entre espaços e tempos e, por meio da cultura e da interação, possibilita o descortinamento do mundo. Ele participa das descobertas, proporciona que a criança vivencie, e como ser sujeito se experimenta, em um processo de aprender enquanto educa e de educar enquanto aprende. Cabe pensar também que a educação exige exercício de profissionalidade comprometida, consciente que não está diante de objetos que se pode ter à mão, manipular, mas interage com a vida das crianças, que são compostas de futuros, esperanças e sonhos. Quem se dedica à educação, especialmente de crianças, precisa acreditar no futuro delas, na vida e seus desafios, e colocar-se por inteiro nisso. No dizer de Freire, “me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados”. (FREIRE, 2021, p.20).

Nesse entremeio, supondo que a educação tem como característica a singularidade de cada situação e a individualidade das experiências (saber prático) que emergem das vivências diárias, pretendemos compreender a importância da reflexão no processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos práticos ao modo da *phronesis* na formação docente, isto é, desse saber pessoal que vai se construindo na dialética entre teoria e prática.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Toda teoria, toda pesquisa, esconde uma intenção prática. Elas desejam fazer algo com o real. (ALVES, 2020, p.27)

A nossa pesquisa carrega em si a intencionalidade de propor que conceitos que até então não foram devidamente apropriados e praticados na educação das crianças bem pequenas passem a ser ressignificados e incorporados ao cotidiano da educação infantil. De certa forma, isso exige que nos dediquemos nesse momento à pesquisa teórica para apresentar e sistematizar esses aportes, a fim de poderem ser considerados na formação inicial para e na prática em educação infantil.

Entendemos ser de relevância social esta pesquisa por refletir a formação inicial e continuada dos docentes de educação infantil e os desafios presentes no educar a criança em uma educação crítica e reflexiva como caminho para o inédito viável⁹ ao qual sinalizava Paulo Freire. Do nosso ponto de vista, pensamos que isso deveria iniciar desde à educação infantil. Como condição para construir uma forma de vivenciar e mediatizar a socialização mais amorosa e crítica desde a infância considerando que ser criança é um modo de ser plenamente humano e não mais um projeto de ser humano ou um ser humano ainda incompleto.

Engendramos um entrelaçamento que capacitou metodologicamente a nossa pesquisa bibliográfica, estruturando a forma pela qual conduzimos a pesquisa rumo aos nossos objetivos, mantendo-os alinhados e coerentes. Desta forma, entendemos que a nossa pesquisa trata de singularidades que não podem ser repetidas e por isso de nossa opção pela hermenêutica filosófica para viabilizar a reflexão.

Este capítulo está organizado em dois subtítulos. Dentro desta sistematização buscamos que os autores citados nos fornecessem elementos teóricos sobre a pesquisa em educação a compreensão da pesquisa através das metodologias propostas e caminhos de pesquisa trilhados segundo: (MINAYO, 2002), (ARROYO, 2000), (LAKATOS 2009), (FLICKINGER, 2014), GADAMER (1997), (MARQUES, 2005), (GAZONI, 2006) e (KRONBAUER 2011).

⁹ O termo, “inédito viável”, pode ser compreendido como a superação das “situações-limite”. As ideias centrais que explicam essa categoria, são de Ana Maria Araújo Freire, em nota da obra Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992, nota nº1, pp. 205-207).

2.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E SABEDORIA PRÁTICA

Iniciamos nosso caminho metodológico, introduzindo brevemente nosso entendimento sobre metodologia, apoiando-nos na compreensão de Minayo (2002) que define a “metodologia como caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (p.16). A pesquisa que desenvolvemos contemplou a ideia de Arroyo (2000), que se refere à prática pedagógica do educador infantil e sua profissionalidade “Colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas” (p. 10).

Ao elaborar esta pesquisa imaginamos uma lacuna em torno da qual pudéssemos trabalhar as reflexões e a partir dos autores delimitar a possível contribuição e a relevância que ela teria no campo da educação e na atuação dentro dos educandários públicos. “Colocar o pesquisar sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta” (MARQUES, 2005, p.94) e da constatação de que muito pouco se pesquisa sobre a sabedoria prática e a dialogicidade e a sua aplicabilidade na educação infantil e na formação de docentes de educação infantil e de suas especificidades.

Para pensar o exercício docente e suas práticas compreendemos o educar como único. As vivências pedagógicas diárias jamais serão repetidas em larga escala, pois ainda que um educador tente copiar de forma idêntica à aula, os seus educandos serão outros, o educador estará outro e o ambiente dificilmente se reproduzirá fielmente. Tal compreensão nos aproxima mais do entendimento hermenêutico, “Pois também, o problema hermenêutico se aparta evidentemente de um saber puro, separado do ser”. (GADAMER, 1997, p. 468).

Concordamos com Flickinger (2014, p.79) ao acentuar que “a abordagem qualitativa é mais apropriada, uma vez que o potencial individual se constrói ao longo das experiências realizadas e revela-se no modo como essas experiências são interpretadas” Ainda no que se refere à pesquisa em educação enfatizamos quanto à abordagem qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21).

As variáveis são constantes nos processos educativos, principalmente se a educação acontecer de forma mediatizada e colaborativa, em um nível horizontal. Desta forma se torna impossível reproduzi-la e por vezes suas peculiaridades são difíceis de serem previstas, ao

serem consideradas as experiências na educação de crianças bem pequenas. Nesse sentido, quando se realiza uma pesquisa qualitativa sobre o fazer docente de educação infantil podemos identificar as particularidades de tal ação ainda que não quantificáveis, pois, segundo o autor mencionado, na maioria das vezes não são mensuráveis, apenas passíveis de significados e sentidos. “E é dentro do mesmo espírito que cada proposição deverá ser recebida, pois é próprio do homem culto buscar a precisão, em cada gênero de coisas, apenas na medida em que a admite na natureza do assunto”. (EN, I 1, 1094a, 20-25).

Apenas para concluir, para a caracterização do cunho qualitativo citamos autores atuais, como Minayo, Lakatos e outros, mas bem que se poderia esclarecer esta questão a partir de uma clássica distinção feita pelos filósofos gregos, Platão e Aristóteles, entre os objetos de investigação que comportam precisão matemática (*poson*) "Também é tipicamente aristotélico referir-se à divisão quantitativa como *divisão kata to poson*" (GAZONI, 2006, p. 81), sendo que os que não podem ser enquadrados nos moldes de fórmulas prévias e para os quais se busca a “*medida interior à própria coisa*” (*poion*), "o que evidencia seu caráter correlato, como também o fato que o próprio par *kata to poson / kata to poion*"(GAZONI, 2006, p. 81). Tais distinções se fazem necessárias quando consideramos que na práxis em geral e, de modo ainda mais significativo na formação dos seres humanos, estamos lidando com algo que não cabe na precisão das medidas matemáticas. Isso vale de igual modo para o estudo do processo histórico, que além da educação abrange a ética e a política. Diante desse contexto Aristóteles afirma: “Evidentemente, não seria menos insensato aceitar um raciocínio provável da parte de um matemático do que exigir provas científicas de um retórico”. (E.N, I 1, 1094a, 25).

No texto **Da Palavra ao Conceito**, palestra publicada por Gadamer em 1996, então com 96 anos, destaca que, diante da predominância do modelo metodológico das modernas ciências da natureza, a Hermenêutica Filosófica não se apresenta como doutrina do método das ciências humanas, mas como visão fundamental acerca do que significa o pensar e o conhecer para nós, seres humanos, na vida prática, especialmente sobre os assuntos da práxis, mas também quando nos ocupamos com métodos científicos (GADAMER, 2000, pp.18-19).

Num caso e no outro, se pretendemos proceder da forma científica, precisamos considerar a necessidade de duas possibilidades diversas de mensurar as coisas: a quantitativa, que se atem aos aspectos externos e matematizáveis, que os gregos chamavam de POSON, e a qualitativa, procurando encontrar à medida interna da coisa, adequada à própria natureza dela (POION). O cientificismo, buscando a objetividade a qualquer custo, mediante o controle crítico sobre os pressupostos subjetivos, exemplifica devidamente o quantitativo da ciência que visa estabelecer um conhecimento objetivo e ratificável para qualquer sujeito conhecedor.

Nesse breve texto, Gadamer retoma a distinção que já se encontra em Verdade e Método, no item que trata da Atualidade Hermenêutica de Aristóteles, onde o autor interpreta a questão apresentada na Ética a Nicômaco para esclarecer a peculiaridade do saber prático, melhor, do saber da práxis, mais conhecido por *phronesis* (sabedoria prática). “Aristóteles reconhece que também o professor de ética - e em sua opinião isso vale para todo homem como tal - encontra-se sempre em uma determinada vinculação moral e política, a partir da qual ele adquire a imagem das coisas”. (GADAMER, 1997, p.476).

É claro que este não é o saber da ciência. Nesse sentido a limitação de Aristóteles entre o saber ético da *phronesis* e o saber teórico da episteme é bem simples, sobretudo se se leva em conta que, para os gregos, a ciência, representada pelo paradigma da matemática, é um saber do inalterável, que repousa sobre a demonstração e que, por conseguinte, qualquer um pode aprender. (GADAMER, 1997, p.468).

O autor retoma a filosofia de Aristóteles para diferenciar o saber ético que está ligado ao processo interpretativo e ao saber prático. O saber matemático, para os gregos era algo que não mudava, dessa forma compressível a qualquer indivíduo. Assim sendo, apenas com observação se poderia aprender algo plausível de repetição, desde que sujeito às mesmas regras e circunstância. No entanto, o processo ético exige observar, interpretar, investigar e relacionar; o saber oriundo da prudência demanda de tempo e disposição. Nem por isso o tempo segue sendo o único agente, ele é “um dos agentes”, porém não o fundamental. O mais importante no saber ético é ter um estofa moral que possibilite perspectiva em relação ao fato. É a capacidade de deliberar com discernimento oriundo da experiência, só possível aos que viveram, erraram, refletiram e sob uma nova situação conseguiram ponderar com base em suas experiências anteriores.

Até aqui procuramos contextualizar a pesquisa em educação, baseando-nos em autores gregos e modernos, para então refletirmos sobre as particularidades dos conceitos que desenvolvemos ao longo da pesquisa. Para isso é preciso considerar que educar se faz através da dialética ação-reflexão e dentro de um processo dialógico de linguagem. Afinal, tudo é linguagem, o que se altera é a forma com a qual escolhemos comunicá-la.

2.2 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMO REFERÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DA PESQUISA

A pesquisa não produziu “dados” propriamente falando, mas interlocuções com teorias sobre a importância da ética e do diálogo na educação e também com a possibilidade de refletir conceitos gerais dentro da perspectiva de educar crianças pequenas e também na profissionalidade de docentes da educação infantil.

A hermenêutica filosófica (que é uma forma de dialética) parece ser a forma mais adequada de procedimento metodológico para esta pesquisa, por ser ela a mais capacitada a qualificar os pensamentos, tecendo estes de forma harmônica. É com esse intuito que a hermenêutica estará vigorosamente presente, tendo como referência basilar a obra *Verdade e Método*, de Hans-Georg-Gadamer.

Por outro lado, a Hermenêutica é a forma de procedimento que busca tratar da interpretação a partir de apropriações filosóficas caracterizadas em determinado tempo e espaço. Também nos referimos à peculiaridade de considerar o contexto e o tempo como unidade epocal¹⁰. Sua propositiva visa uma compreensão sobre questões humanas que são dinâmicas e interpretativas.

A educação como ciência humana se mostra profunda e complexa. Consideramos impossível dimensionar ou mensurar a composição de conhecimento e caminhos tão diversos em apenas uma medida universal. Desta forma, a hermenêutica filosófica se consumou como possibilidade viável para acompanhar-nos nesse percurso.

É neste “sentir-se em situação” que a compreensão acontece, mostrando que a primazia não é dos fatos, mas da possibilidade de ser. E no retorno à epistemologia reaparece o círculo entre aquele que busca compreender e a coisa em questão, ambos implicando-se mutuamente (KRONBAUER, 1997, p. 3).

Buscamos uma perspectiva de interpretação e compreensão dos dados através da perspectiva da Hermenêutica filosófica. Gadamer, em seu livro *Verdade e Método* (1960), legitima a busca pela compreensão da verdade através de princípios filosóficos da estética. Neste sentido, a relevância de “proporcionar o acontecimento da revelação da “coisa” ou do ser, que em última análise, é linguagem (linguisticidade da compreensão de toda a compreensão)” (KRONBAUER, 2000, p.153).

¹⁰ Segundo Freire, citado por MAFRA (2020, p.35), a história se constitui de unidades epocais, em “relação umas com as outras”. Cada uma delas é formada “pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando a plenitude”. Uma unidade epocal é composta por vários temas que a constituem.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucos se lembram disso...
(SAINT EXUPÉRY, 2009, p.3)

A humanidade começa na infância ainda que em tenra idade as pessoas não tenham a noção do quanto a infância as humaniza e as proporciona. No livro “O pequeno príncipe” esta percepção se mostra em sua inteireza, ele vem sutilmente mostrar a importância de recordar as origens e honrá-las.

Este capítulo apresenta uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil, numa perspectiva ampla, social e legal, bem como a questão da formação de professores desta etapa da educação básica. Especificamente, analisou as bases da formação docente na Educação infantil no Brasil; bem como as políticas públicas de formação e qualificação de professores de educação infantil e a formação de professores de educação infantil e suas implicações na prática pedagógica. Para isso, foi necessário um diálogo entre vários autores como: (MELO 2020), (ARIÉS 1981), (NÓVOA 1995), (GARANHANI 2010), (PIMENTA 2012), (QUELUZ; ALONSO, 1999), (PELLENS IRGANG & FORTES DE OLIVEIRA, 2019), (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011).

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa no processo educativo e engloba características consistentes e importantes, pois é onde se inicia o processo de socialização da criança como processo educacional formal. Obviamente, esta criança não foi um ser isolado socialmente, participou do convívio familiar, mas é na educação infantil que o processo de construção do ser sujeito se inicia formalmente. Essa fase é complexa e abrangente, implicando muitos olhares para compor os processos educacionais, bem como diversidade de recursos pedagógicos para iniciar este primeiro processo de aprendizado e convivência.

Entendemos que para descrever a Educação Infantil, precisamos tecer algumas considerações sobre a história da infância, pelo menos para mostrar que faz pouco tempo que

se considera as crianças em sua identidade etária e, menos tempo ainda, que ela passa a ser considerada uma pessoa plena em direitos.

Compreendemos de onde nasce o conceito e o entendimento da criança como ser, sujeito concreto e particular. Segundo Melo (2020), esta r e(conceitualização) sobre a criança se manifesta no século XVII, quando ela passa a ser compreendida como sujeito-criança dentro de sua singularidade. Toda referência anterior ignorava qualquer conceito sobre infância. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14). A criança era considerada “um homúnculo”: homens em miniatura.

As conquistas progressivas da educação infantil é uma demanda resultante de vários movimentos sociais mundiais, cada um, localizado de acordo com o seu recorte temporal. Podemos dizer que estes têm seu início em fatos como: a urbanização, a adesão da mulher ao mercado de trabalho, a falta de ambiente para as mães deixarem seus filhos, a luta dos operários, todos estes fatores contribuíram para atentarmos às necessidades das crianças no Brasil.

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, a criança passa a ser vista com um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados, maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual. (FONTANA; CRUZ, 1997. p.7).

Ao longo do tempo a sociedade se modificou, alterando assim os fatores que levaram à evolução deste conceito. Nessa nova configuração histórica democratizou-se o conhecimento sobre a infância e se passou-se a destacar às necessidades sociais. Elucida Melo (2020, p. 268): “o atendimento à infância passou por (re)conceitualizações, acompanhado pelas próprias mudanças na compreensão sobre o que é criança, até chegar ao entendimento que se tem hoje”. Os argumentos que levam à sociedade a investir nos primeiros anos da criança, reconfiguraram-se no decorrer do tempo, variando também de acordo com os novos arranjos familiares.

[...] ela [criança] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER; HORTA, 1982, p. 18).

Podemos dizer que o entendimento atual interpreta a educação como elemento constitutivo do ser humano, sendo, portanto, um direito a partir do nascimento. Segundo Campos (2012), ainda que as conquistas legais lançassem novo olhar à Educação Infantil, são diversos os desafios a serem superados na esfera pedagógica para se construir uma nova visão sobre o educar. Para entender a evolução nos conceitos sobre as instituições e os entes que versam sobre a Educação Infantil é preciso entender o contexto social em que estes entendimentos ocorreram no decorrer da história. Para tanto é necessário pensar nos cenários dos setores econômico e político. Oliveira (2011), salienta os debates pela democratização do país e uma luta para combater as desigualdades sociais.

Na década de 1970, as creches e pré-escolas se destinavam ao atendimento da população mais pobre, para a qual as práticas educacionais eram totalmente assistencialistas, ademais o olhar na construção do ser sujeito, no ensino de forma dialógica, não tinha espaço quando a realidade dos grupos atendidos era diferente da atualidade.

Todos os esforços com relação à educação infantil advinham da preocupação com os cuidados físicos e materiais dessa criança, e as estratégias, nesse sentido, buscavam sanar estas carências imediatas no que versa aspectos mensuráveis e objetivos, tais como: segurança, higiene, alimentação e as altas taxas de mortalidade. Não se fazia nenhuma referência às necessidades subjetivas, construções cognitivas e evoluções motoras e nem se buscava desenvolver qualquer tipo de ferramenta pedagógica, bem como não existia um olhar para a necessidade de formação dos educadores, na importância de desenvolvimento de planos educacionais pensados para cada fase, visando desenvolver os projetos de forma lúdica e trazendo a teoria para uma forma prática onde a criança conseguisse interagir e se desenvolver. Conforme Lima (2016):

Existiam as creches de cunho assistencialista, filantrópico, onde o enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados das crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Estas funcionavam, em sua maioria, tendo como modelo organizacional os asilos, os orfanatos e como população-alvo as crianças das camadas populares. Para trabalhar em creches não era preciso formação especificamente pedagógica. Já os Jardins de infância, mantidos pela iniciativa privada, portanto, a serviço das classes mais favorecidas, privilegiavam o aspecto mais pedagógico (p. 23).

O fato de esta convivência estimular à inserção da criança em seu processo de socialização e incentivar seu ingresso à alfabetização, estes fatos eram considerados efeitos colaterais e involuntários. Este resultado é considerado mais como uma consequência do que como causa em si, pelo menos à época. Kramer (2003) esclarece que, diante de um cenário de

mobilizações crescentes no país, houve avanços significativos na política nacional em favor das crianças, entre as décadas de 1970 e 1980, porém estas conquistas se solidificaram e fortaleceram com a Constituição de 1988.

Num primeiro momento, a ideia inicial era que as creches dessem assistência às crianças pobres, filhos de operários, com a finalidade de liberar às mães para o trabalho assalariado, como mão de obra barata e desqualificada para ser exploradas nas empresas, ou seja, atender à criança era mera formalidade para que o processo de produção industrial avançasse. Mas com o passar do tempo, a sociedade evoluiu na compreensão de que a infância é uma época muito rica no processo de formação da sociedade. e as escolas de educação infantil foram se multiplicando para todos os públicos.

Os consensos foram se estabelecendo, de modo gradativo e a educação das crianças passa também a ser dever do Estado. Em nosso meio o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo IV Art. 53, também prevê como direito fundamental das crianças às condições de cidadania. Para tal solidifica que estas crianças precisam ter acesso e permanência na escola, zelando pelos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança. As evoluções destes conceitos derivam de anos até a versão que conhecemos atualmente, “[...] incluindo a especificidade da Educação Infantil, de práticas e produções próprias das crianças, seus direitos respeitados e sua cultura reconhecida no seu tempo, como campo dos saberes das crianças” (PELLENS IRGANG; OLIVEIRA, 2019, p. 102).

A última atualização da BNCC (2018) traz a divisão da educação infantil por faixas etárias, sendo elas:

- Bebês de 0 - 1 ano e 6 meses;
- Crianças bem pequenas - 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses e
- Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A partir dessa classificação são traçados 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como meta da educação infantil, estruturados em 15 conjuntos os quais estão subdivididos em cinco campos de experiências.

Visando construir uma proposta pedagógica e com a finalidade de definir a base curricular, a BNCC (2018) propõe em sua organização que sejam trabalhadas em seus campos os seguintes componentes.

Figura 1- Imagem representativa do respeito à cultura e à diversidade.



Lolanda Huzak

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI 1998, p.12.

A *Visão da Criança* neste componente a proposta é que o docente trabalhe o sujeito histórico criança, suas relações e práticas cotidianas, com a finalidade de a partir das vivências se construa à identidade individual com brincadeiras, fantasias, observação e experimentações que possibilitem trazer sentido a conceitos como natureza, sociedade e cultura.

No campo *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento* da educação infantil se propõe que as crianças tenham papel ativo para sentir-se desafiadas e incentivadas a construir significados sobre si e o mundo social e natural. Com essa finalidade, a criança é provocada a se expressar, conhecer-se, explorar o mundo à sua volta e participar ativamente no processo.

No terceiro campo são apresentados os *processos de interações e brincadeiras* com eixos estruturantes do aprendizado, visando aprendizagens essenciais que abarcam comportamento, habilidade do campo das experiências. Ainda se desdobram em mais dois

campos que sendo eles: *Experiências e Desenvolvimentos de Aprendizagens por Faixas Etárias*.

Quando refletimos sobre a Educação Infantil, pensamos inicialmente nas crianças e em como a educação nos primeiros anos escolares influenciam o seu desenvolvimento. Para tal, é necessário que as bases formadoras nesse estágio inicial da vida proporcionem experiências e vivências coletivas, a fim de contribuir com a formação inicial desse novo indivíduo social. Uma vez que as educadoras da educação infantil são responsáveis por essa etapa, em que a interação com o mundo e as outras crianças se amplia, esperamos essas educadoras tenham uma formação adequada às finalidades dessa educação.

3.2 BASES E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A gênese deste capítulo não poderia ser outra, por questão de justiça histórica, a não ser à referência ao maior conjunto de conquistas do povo brasileiro nas últimas décadas: a Constituição Federal de 1988. Esta é ponto de partida dos direitos e dos deveres das pessoas, organizando-os e visando servir como instrumento de orientação para que a sociedade tenha um convívio harmonioso e equitativo.

Nesse sentido, percebemos a importância de nossos direitos e também à extensão dos deveres no que reflete o processo educacional. Por isso, iniciamos com as referências às informações presentes na Constituição Federal, no Inciso IV do Art. 208 que determina como direito fundamental a educação para todas as crianças de 0 a 5 anos, sendo dever do Estado garantir esse direito por meio de oferta de creches e pré-escolas para todas as crianças do território nacional.

A partir dessas disposições e garantias constitucionais, muitas vezes pressionados pelos movimentos sociais as instâncias públicas, municipais e estaduais, vêm trabalhando ao decorrer do tempo para garantir qualidade a Educação Infantil. Neste percurso, buscamos ressignificar conceitos e superar os desafios diversos, pois o nosso país é formado por dimensões continentais, gigante em extensão, com imensuráveis diferenças espalhadas em cada região do território nacional, sejam elas geográficas, culturais, estruturais ou sociais. Ainda que com direitos e deveres estabelecidos e garantidos constitucionalmente, agigantam-se os problemas a serem trabalhados. Basta um olhar mais apurado ao cotidiano das famílias brasileiras, nos diferentes estados e regiões, para ver a disparidade social maximizada e refletida, tão próximos constitucionalmente e tão divergentes em suas especificidades e carências.

Ao levar isso em consideração, não se pode falar em formação de professores e de Educação Infantil sem entender de onde nasce esta garantia fundamental. Ela tem início quando a Constituição Federal de 1988 formalizou, como obrigação da União, estabelecer e organizar um sistema de ensino com todos os entes da Federação, e assim institucionaliza o direito à infância como uma das conquistas da criança, e para tal se atenta às condições das quais os educadores vão atender à necessidade de educar, em que formato e como possibilitar o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Quando pensamos nos motivos acerca dos problemas educacionais e as mazelas da Educação Infantil, damos enfoque aos que desamparam a ação docente, interferindo na sua desqualificação por meio de salários muito baixos, a desvalorização da função, a falta de gestão nas escolas, a cobrança dos pais, que de certa forma se abstêm da sua responsabilidade em proporcionar auxílio à progressão escolar dos seus filhos. “A evolução da exigência social, especialmente projectada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções” (NÓVOA, 1995, p.66).

Ainda assim, apesar de sabermos que existe um universo precário regido por faltas e omissões buscamos olhar para esse educador e possibilitar que desenvolva ferramentas de conhecimento que o auxiliem a realizar o exercício docente. O educador é um sujeito em constante formação e evolui na prática diária, lapidando assim o seu conhecimento teórico para fazer com que ele embase o cotidiano experiencial.

Cabe aqui refletirmos à luz de Rousseau (1999, p.26) "Como é possível que uma criança seja bem-educada por quem não tenha sido bem-educado?" Ou seja, todos os papéis que figuram na vida da criança nesta nova etapa são importantes, entre eles o papel do professor e do ambiente escolar. Estes alicerçam o desenvolvimento de maneira saudável, sendo necessário que para isso que o professor tenha uma formação/educação de qualidade.

É oportuno recordarmos, anteriormente a formação do professor ocorria no curso de magistério, desenvolvido concomitantemente ao ensino médio, mais ou menos nos moldes de um curso técnico integrado, habilitando ao exercício da docência. Quando essa modalidade e formação cedeu seu lugar à pedagogia, às licenciaturas e à formação pedagógica (BRASIL, 1996), reforçada pelo segundo PNE, foi sugerido que até 2020 todos os professores da educação básica tivessem curso superior. Em contraponto, em algumas regiões ainda se encontram concursos e processos seletivos que aceitam somente o magistério.

Quanto à formação docente para a educação infantil podemos observar que houve um acréscimo de formação teórica como exigência curricular, mas houve igualmente a perda de aspectos práticos na habilitação técnica desses profissionais. Talvez seja esse o motivo que

justifica às frequentes modificações e exigências das políticas oficiais e, inclusive, a elaboração de propostas complementares para oportunizar mais experiências práticas ao longo da formação inicial de pedagogos (Residência pedagógica, extensão como componente curricular, etc.).

Percebemos certa fragilidade nessa questão formativa, conjuntamente com essa situação existe a disparidade de que temos professores formados apenas no magistério, tanto quanto pedagogos, pós-graduados, mestres e doutores desenvolvendo suas atividades na educação infantil. Os entendimentos são diversos, apropriados aos conceitos de construção e reconstrução nos processos educacionais.

Ao considerar os processos que já levam em consideração as especificidades da criança, compreendemos por que o tema da Educação Infantil foi colocado, ao poucos, no centro da pauta, de modo que pesquisadores e teóricos discutissem e refletissem sobre a melhor forma de tratar este tema. Nesse sentido um documento foi sistematizado por diversos autores ou cientistas da educação, com o objetivo de promover uma Política de formação do profissional da Educação Infantil (1994) construído pelo Ministério da Educação – MEC. Esta proposta visa refletir sobre a importância da formação docente e firmar diretrizes para o trabalho com as crianças.

A educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional. Desde à Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de Educação. (ALVES, 2018, p. 22).

Todavia, o que regulamentou de forma mais organizada a Educação Infantil, na estrutura que conhecemos hoje, e formalizou a organização que vem a ser o conjunto de diretrizes e bases que regem à educação em geral e, mais especificamente, a Educação Infantil, foi a então denominada Lei Darcy Ribeiro. Esta lei vem legislar sobre o sistema de ensino brasileiro, assegurando a todos a equidade e o direito de liberdade de educar e ensinar. A formalização da referida Lei buscou fortalecer os sistemas educacionais de educação garantindo a universalização da Educação Infantil e assegurando ainda uma assistência para todas às crianças de 0 a 6 anos. Para o educador foi um divisor de águas no que se refere à estrutura educacional e ao investimento em qualificação.

Sancionada há 25 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), demonstra seu valor como indicação geral para a educação, pois dela derivam significativas transformações ocorridas na educação, nesse sentido dando visibilidade, ao consolidar em sua pauta, alicerces de acesso que contribuem à evolução do ensino no Brasil, “[...] pensar na

educação infantil com caráter educacional e não assistencial, já que este nível de ensino é a base para a formação do sujeito que irá atuar no meio social” (CARVALHO; SILVA, 2008, p. 15).

É perceptível que ainda temos longo caminho a percorrer. Apesar dos avanços e crescimento consolidados historicamente, se fazem necessárias inovações no que se refere à qualidade do aprendizado. Um instrumento importante incorporado pela lei foram os mecanismos de avaliação, analisáveis quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e também o Censo Escolar. Esses instrumentos contribuem para mensurar a demonstração dos resultados do trabalho desenvolvido em âmbito escolar, ainda que não seja possível apenas um índice possibilitar este universo.

A LDB segue o exemplo da Constituição e vem sendo atualizada, à medida que surgem novas demandas objetivando a inclusão de temas relevantes que seguem surgindo na sociedade escolar e sentiu-se a necessidade de estabelecer diretrizes de trabalho sobre eles. Ascenderam mudanças significativas em relação às versões anteriores, ampliaram-se os direitos educacionais, assim como a autonomia na realização das ações em redes públicas, também abrangeu uma nova remodelação no sentido de atribuições para desenvolver o trabalho docente.

Podemos dizer que a construção da lei transcorreu de forma democrática, tendo como base estudos e debates, durante muito tempo não se dispunha de consenso, sendo que está só conseguiu ser aprovada após uma proposta que contemplava uma visão aberta e concisa.

Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. [...] Uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. [...] Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta já em si deseducativa (DEMO, 1997, p.13 - 14).

As mudanças trazidas foram impactantes, sendo que os índices de instrução eram baixíssimos nos anos 90 e as mudanças contribuíram para modificar gradualmente essa realidade para que, cada vez mais, as crianças tivessem direito à educação infantil de qualidade e acessível à todos. Cabe assinalar que uma das alterações relevantes foi o aumento dos dias letivos, passando à carga mínima de 200 dias e compondo 800 horas anuais. Salientamos, ainda, à questão relativa à formação dos professores, passando a defender como base que os educadores tenham ensino superior, o que atualmente ainda não foi possível concretizar em sua totalidade. Assim como é discutida a valorização docente e nesse viés foi possibilitado avanços, inclusive estabelecer uma garantia de piso nacional.

Ainda sobre as benesses que a LDB abarcou, podemos elencar a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, especificando às etapas contempladas: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ineriu-se ainda com o passar dos anos a ampliação do ensino básico para nove anos e passou a admitir a matrícula de crianças a partir dos quatro anos. A luz da LDB, um novo olhar sobre a educação infantil galgou espaços onde o conceito de assistencialismo, restou substituído por um conceito mais abrangente que passa a pensar a Educação com zelo.

A Educação Infantil está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à obrigatoriedade de implementação, através da aprovação desta legislação nas políticas públicas municipais, para garantir à qualificação das instituições de Educação Infantil e também visando à formação profissional para o docente que atua nesse ciclo, de forma a assegurar a promoção do desenvolvimento da criança. O artigo 62 da LDB determina quanto à forma: (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

As instituições sistematizam a organização de forma a garantir o bem-estar e o cuidado zelando pelo educar. Os órgãos normativos de ensino são os responsáveis pela organização das bases gerais do Conselho de Educação elaborando os conteúdos curriculares. No que se refere à organização pedagógica, esta será realizada por professores com formação específica, estes deverão atuar, segundo regulamentação, adequando os conteúdos que se pretende trabalhar à vivência diária, cabendo assim ao professor à apropriação dos conhecimentos específicos que contribuam para o desenvolvimento criativo de seus educandos. "Sendo assim fica claro que uma nova competência pedagógica nasce na reflexão sobre a própria prática, no movimento dialético ação-reflexão-ação. Procura-se, pois, anular a dicotomia teoria-prática, evitando a ação fragmentada" (ALONSO, 1999, p. 55).

Aspirando organizar à prática docente infantil das Redes Públicas de Ensino e atender aos anseios dos Docentes de Educação Infantil surgem muitas reflexões. Em 1998 foi elaborado e distribuído nas escolas públicas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Este documento tem como objetivo servir de parâmetros de reflexão para subsidiar as políticas públicas de educação infantil equalizando e melhorando a qualidade deste serviço.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças (BRASIL, 1998, p.9).

Essas recomendações complementares esclarecem vários conceitos importantes para a educação das crianças, orientando eixos e formas de interação dos educadores, a fim de proporcionar a aprendizagem significativa, fazendo o educar se aproximar das práticas sociais reais, a fim de atender às necessidades deste ciclo, respeitando a diversidade cultural brasileira.

Segue uma imagem representativa do sujeito-criança, sobre o qual o referencial versa e se propõe a compreender e atender em sua proposta pedagógica de inclusão e convívio com a natureza.

Figura 2. Criança interagindo com o meio ambiente e as propostas pedagógicas.



Iolanda Huzak

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (RCNEI 1998. p.10).

Na sua organização, o referencial se divide em três momentos. O primeiro deles, além de introdutório, projeta os objetivos gerais da educação infantil e versa sobre as experiências com ênfase na formação pessoal e social e nos conhecimentos de mundo. O segundo volume discorre sobre a construção de processos que possibilitem à identidade e à autonomia das crianças; o terceiro, discorre sobre às orientações às diferentes formas de linguagem e objetivos de conhecimento, tais como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

Os educadores devem contribuir para a formação pessoal, social e os conhecimentos de mundo das crianças, bem como promover e ampliar as condições para que estas participem e exerçam os princípios de cidadania (RCNEI, 1998). Entretanto, a realidade demonstra que existe uma distância ou abismo entre o cotidiano escolar e a proposta do referencial, um dos principais problemas para atender esta proposta se trata da pouca qualificação dos educadores.

Com base nestas intenções as grandes mudanças conceituais se iniciam do desconforto, seguido de uma reflexão crítica, na ciência da educação não poderia ser diferente, sendo assim "o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional é gerado por crises, contradições e conflitos, entendidas de forma construtiva, como ocasião de mudança e transformação" (ISAÍÁ 2009, p. 99).

Quando se coloca em perspectiva, o que diz respeito especificamente aos profissionais que atuam dentro das escolas públicas e nas salas de aula de Educação Infantil, estudos indicam que no Brasil a maioria não possui qualificação profissional, embora estes desempenhem a função de professor. A falta de formação adequada pode macular o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Segundo o Ministério da Educação, apresentado por Garanhani (2010, p. 188).

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

Quando o RCNEI apresenta o modelo de infância, deslumbra vivências ricas em estímulos, trazendo um cenário que proporcione e incentive o brincar, possibilitando experiências sensoriais, buscando de forma lúdica uma construção coletiva, fortalecendo o vínculo do educador com a criança. Nesse sentido, estimula o brincar como ferramenta pedagógica, introduzindo a ideia da educação de forma dialógica, a criança sendo protagonista

de seu processo de construção. Todavia, a realidade prática das instituições é outra, pois ela se pauta nas carências, sejam elas de espaço, matérias, profissionais, de famílias, de alimento, desestruturas psicológicas, faltas muitas vezes não reconhecidas ou entendidas pelos personagens atuantes no exercício, mas que têm peso significativo para a construção do processo de formação contínua.

A definição dos objetivos em termos de capacidades - e não de comportamentos- visa ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento a diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade. (RCNEI. 1998. p.47).

O referencial demonstra esta intenção de uma interação entre o professor e a criança baseada no respeito às individualidades e à capacidade de progressão de cada criança, incentivando o educador a buscar inovações pedagógicas para o seu aperfeiçoamento profissional e com aplicabilidade no ato de educar compartilhando experiências. Segundo Garanhani (2010, p. 196):

Ser docente na Educação Infantil, com base no perfil apresentado, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, conseqüentemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação. É ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas. Formação humana que se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade e que se apresentam como ferramentas de trabalho, pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz pela oferta de possibilidades educacionais e, por fim, a clareza de que a professora da pequena infância é uma das profissionais responsáveis por proporcionar a conquista da autonomia e da construção de identidades das crianças pequenas do nosso país.

Em algum momento da história o olhar sobre a escola de educação infantil era de que as crianças a frequentavam apenas com o intuito de brincar e passar o tempo, sem o entendimento de que o brincar exerce papel fundamental e construtivo no processo de ensino e aprendizagem infantil, valorizando as experiências, complementando conceitos. As crianças precisam do lúdico, sendo o processo criativo mecanismo eficiente que possibilita a aplicabilidade de recursos. No decorrer do tempo, a escola deixou de ser vista como o "lugar que a criança frequenta apenas para brincar e passar o tempo" e passou a ser compreendida como um espaço pedagógico de interação, necessitando de pessoas capacitadas e dispostas a promover estas possibilidades. “A imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um

conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (NÓVOA, 1995, p.66).

Mesmo que distante da realidade, o RCNEI tenha uma proposta inovadora, que busca criar espaço para o desenvolvimento infantil, incentivando os professores e as instituições a participarem deste processo de construção a este novo conceito e proposta pedagógica, obviamente o processo é moroso. Existem conceitos arraigados, apego às metodologias que se mostram ultrapassadas e com alguma resistência à aplicabilidade das inovações, ao uso das tecnologias, às experiências de construção de forma dialógica, tendo o professor coadjuvante no processo de formação deste ser sujeito e permitindo a criança o papel principal, abrindo mão do uso de suas imposições e controle.

A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolvem programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. Bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições para este segmento etário vêm sendo produzidos nos últimos anos no país. (BRASIL, 2000. p.10).

A resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 vem no sentido de fixar e estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ela está subdividida em 15 capítulos que se complementam entre si, para a articulação da proposta pedagógica para a área. Dentro das suas especificidades, ela contempla a diversidade e ainda se atenta para as minorias como, exemplos disso temos as “Crianças Indígenas” e também “ Infâncias do Campo”. Esta proposta se torna relevante uma vez que a Educação Infantil se atenta para as mudanças sociais e estas demandam de uma intensa revisão de conceitos sobre as crianças e sua socialização em espaços coletivos.

Sobre esta nova ótica a redação busca construir e possibilitar um fortalecimento das práticas pedagógicas com o objetivo de incentivar o desenvolvimento das crianças dentro das suas especificidades e diferenças. A pauta destas diretrizes versa sobre possibilitar às discussões e orientar o trabalho junto às crianças para assim disseminar os achados de forma sistemática e organizada. Entendemos ser pertinente enumerar os objetivos, conforme o texto traz em sua redação:

- 1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

- 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
- 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010).

Em seu capítulo três, denominado de Concepção de Educação Infantil, são regulamentados quanto à forma que o processo educativo se dará, ele é quem regulamenta o processo de matrícula das crianças estabelecendo as faixas etárias que cada ciclo abarcará, e ainda estabelece as jornadas. Na sequência, sob o título de Princípios a proposta estabelece os três princípios principais sobre qual está ancorado a proposta, sendo eles princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010).

Dentre as principais preocupações elencadas nas Diretrizes Nacionais, está expressa a proposta pedagógica para a educação infantil e este olhar à diversidade e também à forma de atender às crianças oriundas dessa diversidade, seja ela social ou cultural. Ressaltamos também a preocupação no que tange à adaptação da criança ao sair da educação infantil e adentrar ao ensino fundamental, sendo que ela deve iniciar como um período de adaptação ainda na educação infantil.

Nessa perspectiva, se faz necessário entendermos o processo de construção do educador, onde se necessita muito mais do que foco. O processo construtivo precisa ter olhar de comprometimento, pois atua em processos de formação e base, trabalhando com crianças. Este novo posicionamento vai além de estudos, cursos, formações, pois o olhar estende-se na forma ao qual esse conhecimento é aplicado, respeitando à diversidade que compõe o ser humano, a resiliência mediante às dificuldades, sejam estruturais, de recursos ou de um processo formativo consistente e permanente.

Entendemos que o investimento em formação e qualificação de professores visa a instrumentar o exercício da cidadania, da inclusão, justiça, respeito à diversidade. Desta forma, ao entrar na vida profissional, o educador infantil precisa compreender que o processo educativo se faz dialogicamente e que ele se fortalece com a participação da família ao compreender e

respeitar os diversos arranjos familiares e converge no sentido de contribuir à inclusão da criança no sistema de ensino. “O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo” (NÓVOA, 1995, p.66), toda via precisa se pautar no respeito para com os diferentes e na ética.

Quando se fala em um processo que visa equilibrar às diferenças sociais significa que ele tem por objetivo garantir uma oportunidade, no que diz respeito ao crescimento e desenvolvimento saudável da criança, indiferente da família a qual ela faça parte e dos recursos dela, tais como o entendimento das ambivalências, para não incorrerem no erro de homogeneizar às diferenças, sejam elas de intelecto, sociais ou culturais. Todos aprendem, talvez não no mesmo tempo, nem da mesma forma ou pelos mesmos métodos e, para tanto, uma gama de percepções se fazem necessárias. Além do conhecimento e da formação, torna-se necessário o que Gadamer (1997) conceitua como “*tato*” (uma espécie de sensibilidade bem ampla...) ou, se assim preferirem, empatia.

Desta forma, podemos presumir que ao garantir o direito à educação de qualidade, nesta fase inicial da vida da criança, ela tem por finalidade preservar e manter sua saúde e bem-estar. “A educação é um objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores” (NÓVOA, 1995, p.66).

A equidade na educação versa sobre equilibrar as diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais e respeito as particularidades. Para tanto é preciso respeitar os padrões socioculturais das famílias, respeitando ainda suas crenças e valores. No cenário atual podemos afirmar que a necessidade pela educação infantil é uma tendência causada pelos novos formatos sociais, onde a base familiar necessita trabalhar para prover o sustento e garantir a sobrevivência da família.

3.3 POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cenário social de mudanças exige um processo de evolução e transformação no modo de pensar e organizar à formação e à prática docente. Por se tratar de um estado de inclusão que visa democratizar o conhecimento e à consciência de que o processo é contínuo e se dá na incompletude. No que tange ao entendimento sobre o termo formação sobre uma perspectiva filosófica e epistemológica, segundo Porto (2000, p.13), “[...] essas concepções podem ser

reunidas em duas grandes tendências: a estruturante, numa configuração tradicional tecnicista e a interativo-construtivista que se apresenta crítica, investigativa, reflexiva [...] e adota-se a partir dos contextos e necessidades dos sujeitos a quem se destina”.

O processo do professor é forjado na ambivalência, de um lado temos o trabalho do profissional da educação, e do outro o docente que precisa ser formado para exercer a sua função como educador. Desta forma podemos reafirmar que o processo de formação é indissociável das experiências vividas (PORTO, 2000).

Podemos dizer que a noção de formação vem substituir à noção de aprendizagem, instrução e ensino, sendo o professor um agente do seu processo. Para isso, a reflexão sobre as práticas docentes se moldarão no cotidiano. Marcelo Garcia (1999, p. 112) sistematiza esta trajetória como "processo contínuo, sistemático e organizado e abarca toda a carreira docente".

Para expor às políticas e os incentivos para a educação entendemos ser necessário fazer uma distinção no que tange às políticas de Estado e às políticas de governo. As políticas de Estado são consideradas aquelas que passam pelo Parlamento e instâncias diversas de discussão, ou seja, podemos dizer que são os direitos adquiridos pela sociedade e conquistados ao longo dos anos mediante mobilizações. Já as políticas de governo são às medidas que o Executivo formula e implementa através de programas para atender demandas sociais e as pautas da gestão ainda que estas sejam complexas (OLIVEIRA, 2011). Neste sentido existe certa licença para que o governo atue livremente, pautando-se em interesses corporativos que nem sempre convergem com interesses sociais.

Ao adentrarmos nas políticas públicas, precisamos retomar de que forma as verbas devem compor e financiar esta prática. Para isso cabe citar o Artigo 212 da Constituição Federal no que tange à aplicabilidade: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, p.63).

Quando abordamos o percurso formativo é necessário atentarmos às políticas de formação, vinculando-as às medidas adotadas no PNE, sendo que a vigência iniciou em 2011, sendo projetada até o ano de 2020, isto em sua última atualização. Esta Lei adentra aos incentivos e metas da Educação no Brasil, sendo responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, a efetivação e acompanhamento, para tal subsidio contará com a elaboração de diretrizes avaliativas decenais correspondentes.

A preocupação com a qualidade da educação básica ofertada figura entre os principais focos de atenção dos gestores públicos do Brasil e entre as maiores causas de mobilização da sociedade civil. No cenário internacional não é diferente.

Diversos estudos já investigaram o que é possível fazer dentro das escolas para melhorar os resultados escolares e, posteriormente, o desempenho no mercado de trabalho, seja por meio de melhoria da infraestrutura escolar, de professores e diretores melhores qualificados e de outras atividades oferecidas nas escolas. (BRASIL, 2010, p.3).

No seu diagnóstico, o plano de educação versa sobre as necessidades de instituições e profissionais para cuidar das crianças em idade infantil. E de certa forma, ele abrange estas especificidades, justificando que é imprescindível proporcionar o desenvolvimento destas, uma vez que existem "janelas de oportunidades" que necessitam ser aproveitadas pelos professores para estimular as experiências.

Notamos que a relação aluno-professor e as influências, [...] “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (NÓVOA, 1995, p.64), devem agir como mecanismos propulsores para valorizar esse profissional em permanente formação. Quanto ao planejamento, o autor destaca à preocupação com a avaliação das demandas reivindicadas pela realidade concreta da educação infantil, para manter a qualidade do ensino com atendimentos individualizados. Sobre os atendimentos, defende que o livre brincar proporcione atividades em grupo com a possibilidade de interação e troca para esta faixa etária, enfatizando a importância de as atividades em sala de aula transcorrerem de forma cognoscível.

Dentro desta perspectiva, compreendemos a necessidade de profissionais especializados em fazer esta mediação, entre o que já pertence às aptidões da criança e uma nova maneira de se desenvolver, levando em conta as emergências de um novo contexto social. Ainda mencionamos que o ambiente e o sistema neurocerebral interagem desde à concepção, de maneira às novas oportunidades maximizarem os aprendizados da matemática, linguagem, música e outras áreas importantes da capacidade múltipla do ser. Dentro da legislação, ainda prevê o acompanhamento das metas para que, de forma progressiva, sejam formalizadas em sua plenitude. Estas medidas visam melhorar à formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional. (BRASIL, 2000, p.77).

Nesse sentido buscamos uma forma de valorizar os profissionais de educação, e financiar políticas de incentivo para essa categoria. Nóvoa (1995, p.30) ressalta que “os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconómico”. Além das formações e qualificações é preciso que esta categoria profissional realmente entenda o seu papel de protagonista e consiga transmitir efetivamente a sua relevância para a construção do futuro. Somente a partir do momento em que a sociedade compreender a influência do professor passará a valorizá-lo, inclusive monetariamente.

Além desta construção e fortalecimento da imagem da categoria, faz-se necessária uma análise autocrítica na base do conhecimento e também a defesa dos direitos dos docentes nos diversos panoramas que carecem precários. “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2004. p.65).

Quando fazemos a leitura dos cursos de formação inicial e continuada, precisamos refletir sobre as novas demandas e à forma como estas estão organizadas. E quando necessário efetuar as proposições sugestivas no que versa à reorganização para possibilitar aos futuros professores, mais do que conhecimentos teóricos, são necessários que estes construam a aprendizagem reflexiva (CUNHA, 2006), para que a formação profissional garanta o bom desempenho prático da função cotidiana ao exercício da docência. Para Teodoro (2003, p.30), “As políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou de adequação das estruturas e dos meios da educação às evoluções econômicas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram instituídas em 20 de dezembro de 1961, sofrendo alterações e reformulações ao longo do processo, ressaltamos a data da primeira diretriz com um caráter informativo. Uma das alterações mais significativas, com base nas resoluções e suas alterações, estabelece a legislação em vigor, na Resolução CNE/CP n. 1/2006, no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciara:

- I- O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II- A aplicação ao campo da educação, de contribuições entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p.6).

Ainda sobre a formação inicial dos educadores, a mesma legislação estabelece:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.6).

No que se refere às reformulações nas diretrizes pedagógicas cabe uma nota quanto ao esvaziamento que as reformulações abarcaram, quando da formulação das suas alterações, e que resultaram em um empobrecimento quanto às versões anteriores, todavia isso resultou de movimentos de origem muito mais política do que pedagógica.

A notabilidade da relevância pedagógica é cognoscível, visando atender esta súplica social pela qualificação e formação continuada, foi instituindo no ano de 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Este fundo vigorou por 10 anos até 2006, visando atender à carência existente sobre políticas qualitativas para o magistério, entretanto esse fundo visava apenas contemplar o ensino fundamental, ignorando totalmente à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos.

Em busca de uma nova diretriz, alicerçada na valorização dos profissionais da educação e capaz de incorporar a educação básica e os jovens adultos foi proposto um novo formato. O fundo foi reestruturado e passou a ser conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Rosemberg (2007, p.3-4), “É indispensável manter a mobilização social pela causa da EI para que a aplicação da lei do FUNDEB na EI contribua para a melhoria do bem-estar da criança, e, com isto, eliminar a dívida da sociedade e da educação brasileira para com a EI e a criança pequena”.

Esse programa foi formatado para servir como instrumento de financiamento da educação pública, surgindo por meio da Ementa Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, tendo previsto findar em 2020, com validade de 14 anos. Um dado a ressaltar é que o FUNDEB deverá reverter 60% da sua arrecadação, convertendo-a na valorização dos profissionais da educação.

Uma das muitas atividades trazidas pela E.C. nº 53/06, para a valorização dos profissionais da educação e para combater a falta de professores e funcionários nas escolas, foi a referência a pisos salariais, tanto para profissionais da educação escolar pública quanto para profissionais do magistério público da educação básica (art.209, VIII da Constituição Federal, art. 60 III, E DO ADTC) [BRASIL (CARTILHA DO FUNDEB), 2007, p.7].

A partir disso, na Emenda Constitucional n.108/2020 foi estabelecido o “Novo FUNDEB” instituído pela lei 14113/2020. A sua primeira vitória é justamente a validade, pois a nova proposta é de caráter permanente. Trata-se de um fundo permanente de natureza contábil, mais precisamente 27 fundos desta natureza, ficando a cargo das Secretarias de Estado de Educação, cabendo ressaltar que os municípios recebem os recursos, Entretanto, a gerência destes cabe ao estado, sendo que, caso algum município ou estado não atinja este valor mínimo, a união complementar na devida proporção. Saviani (2008, p.92) destaca: "sem dúvida o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao FUNDEF. No entanto é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o financiamento da educação".

A reformulação do fundo visa a melhoria da qualidade da educação básica, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

A estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões - a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. (BRASIL, 2021)

O processo de reconhecimento da educação infantil nas políticas públicas e no investimento de recursos é resultado de diversos fatores, ainda que isto ocorra em uma medida muito menor que a necessária para garantir uma educação de qualidade para as futuras gerações ele ocorre em uma base solidificada. Somando todos os instrumentos pontuados a fim de garantir uma educação infantil de qualidade destacamos a melhoria em infraestrutura e materiais pedagógicos que possibilitam este aprendizado. Outro ponto é para que sejam implementadas políticas específicas para os profissionais da área infantil, para desta forma fortalecer esta caminhada. Muito além das possibilidades físicas é preciso planejamento e acompanhamento contínuos para garantir bons resultados destas ações.

3.4 FORMAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Faz-se necessário atenção à Educação Infantil por ser, muito mais que um processo de construção, o somatório de olhares pedagógicos, de círculos dialógicos, de contribuição na construção do ser sujeito que está em constante movimento, que se constrói e se desconstrói para ser reconstruído novamente, buscando apoiar-se em teóricos, tanto quanto em ferramentas pedagógicas, para que o ensino seja desenvolvido de forma colaborativa; seja utilizando-se de técnicas lúdicas, quanto de inclusões tecnológicas, a educação desenvolvida no coletivo transforma e liberta, mas em muitos períodos sofreu, em diferentes tempos até a atualidade.

A formação de professores no Brasil tem a sua caminhada trilhada por uma trajetória regida por períodos e ciclos, em meio aos avanços e estagnação, segundo (ISAÍÁ, 2007, p.157), “[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente”, desta forma se busca através do tempo uma constante renovação, a fim de modernizar os conceitos pedagógicos para amparar o ofício dos professores, tanto no campo de formação acadêmica quanto da sua prática diária. “A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nas diversas facetas da sua vida” (NÓVOA, 1995, p.65).

A práxis pedagógica está incorporada ao cotidiano do educador que se constrói diariamente, pois antes de qualquer prática deve existir um planejamento; anterior ao planejamento é necessário conhecimento, base pedagógica, conhecer a realidade dos educandos aos quais participarão dessas atividades, pois nem todas as atividades atingem os objetivos em todos os grupos e para tanto é necessário que o educador tenha esse tato, perceba o seu cenário e tenha opções, caso o efeito retroativo não seja o esperado. Citando (FREIRE, 1967, p.90) “Educação que colocasse o diálogo constante com o outro”. Que o predispusse às constantes revisões, pontos e análise crítica de seus “achados”. Obviamente que se precisa de planos norteadores, mas se faz necessário entender que as realidades não são pasteurizadas. Planejamos para grupos de alunos que, mesmo estando na mesma fase de desenvolvimento, a progressão ocorre de formas diferenciadas. Todos aprendemos, mas nem todos da mesma forma ou no mesmo tempo e essas singularidades devem compor o olhar do educador, principalmente se o público atendido por este tenha limitações na comunicação, uma vez que está aprendendo a se expressar.

No decorrer desta caminhada, nos comprometemos a ter uma conduta crítico-reflexiva buscando compor um conjunto de conhecimento oriundo de diversas fontes para que consiga

atender ao objetivo de ajudar na construção de outro ser humano. O papel do professor é mediatizado de forma ativa e colaborativa, pois este participa da construção e por muitas vezes carece interagir de forma que incentive à busca individual com a finalidade de respeitar o tempo do outro.

Por vezes é necessário que se dê espaço para a construção individual de cada um, sendo que as vivências oriundas desta troca diária sejam como um porto com chegadas e partidas, (PIMENTA, 2012, p.33), “[...] a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.

Vislumbrando compreender este cenário de possibilidades futuras para este profissional refletimos a jornada percorrida, enquanto ele se qualifica exercendo à docência de forma contínua.

A reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, desde então, vem sendo formuladas as estratégias de reforma que, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Estes pontos estão inter-relacionados: a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional. (LIBÂNEO, 2002, p.35)

A LDB estabelece que, o papel das universidades é alicerçar a formação teórica dos professores, nas diferentes áreas do conhecimento, para que prossigam nos seus processos de formação de maneira contínua. Recorrendo ao PNE, encontramos a referência sobre o papel da base deste profissional e a forma como esta vai auxiliá-lo, tendo suporte na formação contínua.

Nível de formação acadêmica, no entanto, não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas. Daí porque os cursos de formação do magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças. (BRASIL, 2000, p.12).

Ao sistematizar e, com o desafio de organizar-se de uma forma articulada que possibilitasse as práticas de formação docente de maneira organizada e contínua, o MEC fundou, em julho de 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – REDE. A proposta foi organizada em 20 Centros de Pesquisas – CPDS, atuando em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física, gestão e avaliação da educação. Dentro dessa organização, o

papel das universidades veio a ser a promoção do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Parafrazeando Santos (2008), desenvolvendo-se com o método de parcerias com as universidades, de forma a promover a integração com a educação básica à proposta, possibilitou a interação entre essas instituições para apropriar os seus saberes em benefício da prática docente, atentas à carência de um processo contínuo e pedagógico. Isto com o objetivo de melhorar a formação dos professores e fazendo com que os conceitos fossem atualizados, à medida que a sociedade evoluísse nas suas demandas.

A REDE se apropria do papel de ser um canal facilitador de diálogo e troca de conhecimento.

A formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente.

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2006, p.3).

Desde o seu início, a “REDE” acentua a formação inicial, visando atender a necessidade de um canal de interlocução entre os docentes com uma práxis pedagógica baseada no diálogo e na troca de vivências. Esta proposta foi elaborada em 2004 e se propõem a revisões sistemáticas para readequar as necessidades à medida que são mensurados os resultados a fim de possibilitar um acompanhamento e a evolução constante nos mecanismos, fundamentando e alicerçando o conhecimento do profissional da educação em bases profundas e esvaziadas de certezas, para entender o conceito de práxis nos apoiamos em (VÁZQUEZ, 2011, p.227).

Neste sentido, podemos dizer que a atividade prática é real, objetiva ou material. E, a nosso ver, assim caracteriza Marx em suas “Teses sobre Feuerbach” ao empregar a expressão “atividade objetiva”. Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana.

É importante ressaltar que quando falamos em práxis, nós a compreendemos também como possibilidade reflexiva e prático-crítica, ao possibilitar um processo de construção e desconstrução contínua, vislumbrando caminhos de crescimento coletivo em que cada pessoa

retorna com sua percepção, ainda que os aprendizados vivenciados sejam coletivos. Já a compreensão e a interpretação dos aprendizados são mensuradas por uma “régua de medida” que é individual, variando de indivíduo para indivíduo. O que aqui se avalia é o processo, muito mais do que um produto. Por isso que a medida é algo interior à própria coisa que está sendo avaliada.

Outro ponto importante é que a formação não deve servir como mera ferramenta de compensação de deficiências ou ainda de atualização. A sua função é possibilitar à construção de experiências, conhecimentos mobilizados, saberes pedagógicos, considerando a sua relação para que a partir destes momentos se construa uma reflexão teórica-crítica acerca do cotidiano do professor e da construção do seu processo profissional.

[...] os movimentos construtivos como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando no decorrer do tempo. Tais movimentos carregam as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011, p. 426).

Uma vez pensada e sistematizada a formação continuada dos docentes, verificamos uma lacuna, para aquele docente que já estava atuando na rede pública sem uma formação superior. Igualmente o docente, que manifesta à vontade de melhorar a sua formação teórica. Ainda que os processos de formação continuada tivessem se mostrado valorosas fontes de interação, identificava-se um problema anterior, no currículo de alguns educadores que antecederiam à norma da formação obrigatória e inicial.

Atentando para este nicho e compreendendo a necessidade de políticas públicas para investir na qualificação destes docentes, buscando adequar-se ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Ministério da Educação instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Este foi um programa de caráter emergencial implantado de forma colaborativa, com parceria firmada entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. Ao instituir o programa, versa em seus princípios:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (BRASIL, 2009).

Por todas as normativas às quais recorreremos, acreditamos que o PARFOR é estruturado no sentido de buscar, junto às secretarias de educação, estaduais e municipais, manifestações sobre as necessidades de formação de professores nas suas regiões dentro da Plataforma Paulo Freire. Para uma análise prévia de demanda, e em um segundo momento se negocie à disponibilização de cursos que atendam estas carências regionais, diferenças estas que podem variar significativamente de acordo com os Estados da União, uma vez que existem variáveis que influenciam nas demandas sociais de cada estado ou cidade de acordo com suas localizações e particularidade.

Consideramos que seja fundamental o investimento na educação a qualquer tempo. As organizações sociais podem furtar-se deste compromisso, ou ter consciência e comprometimento para com ele, vislumbrando assim à necessidade de investimentos em educação e formação de professores e busca mecanismos capazes de exercer este alicerce na formação dos educadores. Com estudos cada dia mais avançados, agilidade e quantidade no fluxo de informações, estas novas demandas surgem também no cotidiano dos professores, seja em seus processos pessoais de formação ou no exercício diário de sua profissão.

As universidades têm exercido um papel fundamental na formação inicial dos profissionais, acerca dos conhecimentos, e ainda são responsáveis pelas pesquisas sobre os diferentes temas que abrangem uma educação plural e de qualidade. “É igualmente inquestionável que a interpretação de suas opções pedagógicas dependerá das diretrizes assimiladas no período de sua formação” (FLINCKINGER, 2014, p. 98).

Nos últimos anos essa formação teve o incremento das tecnologias da informação que possibilitaram novas formas de acesso aos conhecimentos e de interação pedagógica, que impactaram a educação em geral e, especificamente, as exigências de qualificação dos profissionais da educação. Um dos fatores positivos dessas transformações nos meios, refere-se às barreiras físicas, de espaços e de tempos; de deslocamentos e de horários, que eram fatores de limitação de acesso e de permanência na formação docente, inicial e permanente. Tendo à disposição dos meios de acesso às tecnologias, essa formação pode acontecer independente de lares e tempos, flexibilizando as formas de oferta e realização de cursos de formação de docentes, inclusive à educação infantil.

As novas possibilidades técnicas têm a outra face. Se de um lado há vantagens, de outro há também perdas e novas exigências que dificultam a formação qualificada de docentes. Dentre elas, somente para lembrar, uma das perdas consideráveis é a convivência no face-a-face, imprescindível nas relações pedagógicas, ao menos se optarmos pela dialogicidade como método. Além disso, a experiência desses dois anos de pandemia nos mostrou que, se essa foi a melhor alternativa para resolver a exigência sanitária de distanciamento social durante 2020 e 2021, para dar continuidade ao processo de formação através de aulas remotas, houve muitas perdas na aprendizagem e, de modo mais amplo, houve perdas devido à impossibilidade de convívio. A isso se acrescenta uma característica própria da formação somente a distância e suas particularidades. Ela nos exige algumas condições e disposições prévias, como disciplina na organização do tempo, mais autonomia intelectual e na tomada e decisões sobre prioridades, etc.

Quando consideramos que na educação infantil foi adotado o mesmo modelo nesse tempo de isolamento, embora os educadores tenham criado mecanismos e técnicas para desenvolver o contato, as experiências mostram a quase impossibilidade de comunicação com as crianças pequenas através de monitores ou telinhas. Sem contar que o percentual de crianças (também de jovens e adultos), sem acesso aos meios tecnológicos, é muito alto, proporcional aos índices de desigualdades sociais no Brasil.

O caminho segue permeado de acertos, erros e correções de rota, uma vez que se precisa trabalhar esta visão que valoriza a base de formação dos professores em todas as etapas da educação e, principalmente, na educação infantil. Não podemos aqui romantizar a superação e minimizar às dificuldades, ainda que tenha sido um esforço conjunto para se manter o laço entre as escolas infantis, as crianças e as famílias tornou-se impossível ignorar algumas realidades e inevitável tecer problematizações à questão.

Já acenamos que o Brasil é socialmente muito desigual e o acesso às tecnologias são restritos, principalmente às famílias de baixa renda. A isso, soma-se a dificuldade de acesso aos dados, fundamental na utilização das tecnologias, uma vez que nos rincões distantes e mesmo em regiões pobres de grandes cidades, as conexões sofrem instabilidades e inviabilidades. Esses poucos fatores enumerados aqui já nos dão ideia das deficiências na educação de crianças pequenas, especialmente quanto ao estímulo à aprendizagem, ao exercício da curiosidade e ao convívio entre elas, e delas com as educadoras. Além da quebra da rotina e da regularidade que se tinha antes das medidas sanitárias.

Os profissionais da educação infantil foram se adequando dentro do próprio processo e se adaptando, ainda assim o tempo de resposta e alinhamentos das secretarias de educação

municipais¹¹ demoraram, restando desencontrados e desorganizados, tanto na organização para disponibilizar às tecnologias aos professores, quanto de informação e alinhamento de posicionamento. Ainda que a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (Covid-19), com abrangência planetária, seja atípico e inesperado à educação em geral, deveria estar mais preparada para tais eventualidades. É de se esperar que a nossa aprendizagem com essa pandemia nos mostre que se faz necessário um plano mais efetivo para organização mais eficiente, dando suporte aos profissionais da educação e às famílias das crianças. Um dos saldos positivos sobre o tema, ao nosso ver é que a consciência da importância da escola foi percebida pela sociedade como um todo. Repetimos, a educação como um todo sofreu o impacto nefasto da pandemia.

Retomando o tema central desse capítulo, que se reconfigurou devido à situação sanitária e às medidas necessárias à continuidade da educação, o segmento da Educação Infantil segue sendo amparado por estas políticas de Estado com atenção especial. Políticas educacionais ainda que recentes e com lacunas, elas se referem ao início de um processo que possibilite a sua estruturação, fecundação, ajuste de verba e diagnóstico de resultados. Não se tornou possível afirmar que estes processos estão conclusos, organizados ou ainda com uma direção definida, pois o período é de adaptação e alinhamento. Entretanto, os passos de estruturação dessa gama de ferramentas é um grande avanço na construção de capacitação e formação de professores e, mais especificamente, dos professores da educação infantil.

Este reconhecimento, por parte da sociedade e dos poderes, sobre a necessidade de investir na qualidade da educação infantil, e na busca de ferramentas que amparem os profissionais da educação deve ser compreendido como um início importante na edificação de uma sociedade mais justa e preparada. É no educar que começa à construção dos indivíduos, e desta experiência, nascerão os conceitos para as próximas gerações. Se a preocupação com o futuro é importante, e uma pauta constante, é fundamental que se tenha um olhar atento ao profissional que direciona esta jornada e conduz à etapa inicial do processo individual das crianças em idade escolar.

Muito se caminhou no que tange às concepções de educação infantil e à formação de professores, bem como as suas implicações na formação pedagógica, mas ainda precisamos nos apropriar destes conceitos, possibilitando assim que ele não seja apenas teórico ou esvaziado

¹¹ Neste caso Secretárias municipais de Educação, por se tratar da Educação Infantil, cabe uma nota que a competência para legislar sobre as medidas sanitárias durante a pandemia ocorreu de forma concorrente decisão definida pelo Supremo Tribunal – STF cabendo as decisões pontuadas aos governadores dos estados, o governo federal em muito se omitiu quanto ao processo de vacinação dos professores. Ainda assim os municípios por uma questão de regionalidade desfrutavam de alguma autonomia nas decisões relativas a educação.

de significados e ações. É preciso dar consistência e continuidade dada à urgência e relevância social que o tema exige.

Precisamos efetivar a aplicabilidade conceitual no cotidiano escolar, nos investimentos em formação de docentes e nas mudanças que serão frutos destas ações. Necessitamos de acompanhamento efetivo e amparo nas etapas que correspondem a cada processo desde o nascimento da ideia até o exercício prático deste direito social que mobiliza e integra os anseios de um projeto de nação. Como diria Paulo Freire “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode ter medo de debate” (1999, p. 97), com o que concordamos.

4 DIALOGANDO E DIALETIZANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porque eu sou do tamanho do que vejo. E não do tamanho da minha altura. (PESSOA, 2006, p.9)

Estar na subjetividade é tão importante quanto estar objetivamente no mundo. Fernando Pessoa versa sobre a importância do subjetivo, dos detalhes do que não é dito. A educação é sobre o que é dito e testável, mas também sobre o não dito e o imperceptível.

Neste capítulo, dissertamos sobre a concepção da ação humana à luz da hermenêutica e o significado da *phronesis*, aqui traduzida como “sabedoria prática” ou ainda “prudência”, no uso correto da razão, para a aprendizagem pedagógica e o seu exercício na docência. Para desenvolver esse conceito, atualidade e produtividade pedagógica, recorreremos às considerações de Aristóteles (Ética a Nicômaco), (GADAMER 1997), (KRONBAUER 1997, 2009, 2021), (FLICKINGER 2010), cujas reflexões em torno da ética e da práxis nos auxiliaram na elucidação da sabedoria prática, da educação em geral e da formação docente.

Na continuidade do desenvolvimento do tema, a dinâmica de indagação requer fluência de pensamento. Com esse objetivo recorreremos a outros autores para com eles dialogar sobre práxis pedagógica em contextos concretos. Dentre eles, nomeamos inicialmente Freire (1979, 2004, 2011); Vázquez (1977); Streck (2016), Henz; Toniolo (2013); Alliaud (2015), Alves; Ghiggi (2012) para nos auxiliarem a compreender a importância da sabedoria dialógica e prática no cotidiano da aprendizagem do educador, no sentido de aprender a ser docente, exercendo o seu ofício ao modo da unidade dialética fazer-saber da práxis.

Reescrevendo Freire (1987), as mudanças no que tange à qualidade da percepção social de mundo só se realizam quando entendemos a importância de se investir na educação e, por exigência dela, na qualidade da formação dos docentes que exercem papel fundamental no processo educacional.

Para aprofundar o nosso estudo sobre a formação docente, entendemos importante iniciarmos com a apresentação da dialogicidade e dos saberes necessários à mesma. Embora Freire (2004) tenha escrito sobre esses saberes (necessários à docência), na Pedagogia da Autonomia, contaremos com as reflexões de Tardif (2012; 2021), que nos apresenta a origem

dos saberes mobilizados no desenvolvimento do exercício diário do ofício do educador; saberes que nos fazem lembrar o verso de Fernando Pessoa, que nos permitimos parafrasear da seguinte forma: “navegar é preciso, educar não é preciso”.

4.1 *PHRONESIS* – O QUE É E COMO SE ADQUIRE SABEDORIA PRÁTICA

A imprecisão da ação de educar nos remete às características que Aristóteles nos apresenta em seu livro *Ética a Nicômaco*, referindo-se ao saber da práxis¹², isto é, à sabedoria prática¹³ ou prudência comum à forma de conhecimento: “Logo, a sabedoria deve ser a razão intuitiva combinada com o conhecimento científico – uma ciência dos mais elevados objetos que recebeu, por assim dizer, a perfeição que lhe é própria”. (E.N. VI, 1141a, VII, 15-20).

Cabendo ressaltar que se distingue da teoria pura e também do saber, meramente técnico, ou produtivo, da *poiésis* (*thechné*). “Torna-se evidente, pois, que a sabedoria prática é uma virtude e não uma arte”. (E.N. VI, 1041a, 25). Nesta obra, o filósofo nos fala de dois aspectos da ação moral, que nós tomamos como análoga à ação educativa. Primeiramente, ela é um movimento que tem o seu princípio no próprio ser humano e depende dele, o que supõe a autonomia do agente; segundo, ela tem o seu fim em si própria, isto é, a ação não produz nada fora dela mesma, por isso ela não deve ser considerada como sendo mero meio em vista de consequências a serem atingidas.

Assim como a ação moral tem o seu fim nela mesma, também a educação, ao modo de “educar-se”, traz a sua finalidade na própria ação. Ainda que Aristóteles não tenha trabalhado o conceito de *phronesis* para a docência, ele é um conceito que, em diálogo com Freire, atribui total sentido justamente por colocar o papel do ser sujeito de forma crítica e questionadora com um olhar voltado às atitudes e deliberações individuais e pontuadas. Presentes na educação de crianças em formação e ambientação social, pois “existe um compromisso ético-estético das educadoras e educadores nos diferentes contextos educativos” (Silva; Mafra, 2020, p.13) .

De certa forma, a *phronesis* é sinônimo de experiência, especialmente experiência na capacidade de ponderar. Ou, na expressão de Gadamer, “junto à *phronesis*, pois, na virtude da

¹² À práxis pertence o escolher, e decidir-se em favor de algo e contra algo; aqui influi uma reflexão prática que, em alto grau é dialética. (GADAMER, 1983, p.51).

¹³ Em termos aristotélicos, a conclusão do silogismo prático, da reflexão prática, é a decisão. Porém, esta decisão é todo o caminho da reflexão sobre o que se quer até o fazer e, ao mesmo tempo uma concretização do que se quer. A razão prática não consiste unicamente em que se considere como bom um objetivo, se reflita sobre sua alcançabilidade e se realize o factível. (...) A ela, o que interessa é algo que se distingue da racionalidade técnica, precisamente, porque o fim mesmo, o “geral” obtém sua determinação através do individual. (GADAMER, 1983, 51).

ponderação reflexiva, aparece o entendimento”. Todavia, o entendimento, como saber teórico, não é suficiente para a boa decisão diante do outro. Isto porque diante do outro, como na relação pedagógica, estamos às voltas com a especificidade do humano: “além da disposição de espírito, da sabedoria prática, há que desejar fazer o bem, ser solidário com o outro, posto que as outras capacidades de sabedoria prática podem ser utilizadas também para fazer o mal aos outros, e “nada é tão terrível, tão espantoso e até tão aterrador como o exercício de capacidades geniais para o mal” (GADAMER, 1998, p. 481).

Isso posto, emerge a pergunta sobre a utilidade da formação teórica, tão valorizada na universidade. Ainda, a partir de Gadamer (1998, p. 466) podemos esclarecer que “aquele que atua deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral” e, nesse caso, “um saber geral que não seja aplicável à situação concreta permanece sem sentido”, podendo, mesmo, atrapalhar, mais do que ajudar, nas tomadas de decisão cotidianas.

Podemos ainda acrescentar que, nessa perspectiva aristotélica da *Phronesis* aparece a ética como exigência intrínseca da práxis, pois nela não se visa à perfeição de um produto exterior, mas se busca o contínuo aperfeiçoamento da própria pessoa que age. Nesse sentido não basta que a práxis pedagógica seja tecnicamente eficiente, mas é necessário que, assim como seria para Aristóteles na Política e na Ética, a práxis pedagógica deveria ter constantemente presente sua exigência moral. Nesse caso, a prática docente seria boa, virtuosa, somente se a pessoa que age tiver ciência de que a ação é virtuosa; se com base na sabedoria, para tal ele se decide por fazer a ação porque a reconhece como boa, e se ela age movida por um caráter firme (ARISTÓTELES, E.N. 1105a-1105b).

A partir dessas breves considerações, já podemos retomar o significado e a importância dessa sabedoria na atividade de educar crianças, da inserção dela no convívio social mais amplo e da iniciação no exercício da reflexão sobre as vivências desde a mais tenra idade. Isto para ajudá-las no processo de autoformação, de tal modo que possam tornar-se pessoas adultas, mais habilitadas e dispostas a trabalharem à diversidade, de forma cooperativa, com bom senso-crítico e uma sociabilidade sadia. Podemos chamar de “conectividade crítica”, a esta gama de experiências prévias e saudáveis, introduzidas paulatinamente na vida da criança, de forma orgânica e natural, em um período no qual ela estava disposta a recebê-las desta forma. Para que isso aconteça na educação infantil, o docente precisa de muito “tato” ao apresentar às experiências e transições à nova geração, porque de certa forma, “A educação, hoje é a capacidade de perceber as conexões ocultas entre os fenômenos” (MAFRA, 2020, p. 39).

Contudo, Aristóteles enfatiza ainda, que no caso da práxis, conforme antecipamos, não basta um saber teórico e abstrato, ou poderíamos dizer ainda de conteúdos teóricos das ciências

por parte deste docente, assim como um saber que emprega técnicas que já deram certo, mas uma sabedoria adquirida a partir de experiência dos fatos e de reflexão destes, mediatizadas com o tempo e espaço e personalizando cada degrau das experiências individuais.

No que tange à sabedoria prática, podemos dar-nos conta do que seja considerando as pessoas a quem a atribuímos. Ora, julga-se que é cunho característico de um homem dotado de sabedoria prática o poder de deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele, não sob um aspecto particular, como por exemplo sobre as espécies de coisas que contribuem para a saúde e o vigor, mas sobre aquelas que contribuem para a vida boa em geral. (E.N. V, 1140a, 25-30).

A ação é imersa na temporalidade e na circunstância, é necessário perceber que os acontecimentos são únicos, não se repetem. Embora possa haver conhecimentos que consideramos atemporais, e conceitos que se possa reproduzir, uma aula não se repete ou se preferirem uma experiência jamais será reproduzível. A *phronesis* constitui a inteligência resultante da prática, a virtude da prudência, capaz de ver o bem e o mal para os seres humanos em situações singulares e deliberar para o bem. Por isso, não pode haver ação moralmente boa na ausência da virtude moral. “A sabedoria prática deve, pois, ser uma capacidade verdadeira e racionada de agir com respeito, aos bens humanos” (E.N. VI, 1140b, 20).

O exercício da *phronesis* é encontrar a atitude que convém em cada circunstância, um saber estimulado no exercício prático. E efetivado quando este saber é refletido e, a partir dele, resulta uma deliberação, sendo alvo de incessante verificação de vícios teóricos e avaliação da necessidade de reajustá-los. O ser humano prudente se conforma no seu juízo e na sua ação à natureza das coisas¹⁴. Segundo Aristóteles, “Se isto é verdade, como será a virtude mais voluntária do que o vício? Tanto para o homem bom¹⁵ como para o mau, o fim se apresenta tal

¹⁴ **Aristóteles** definiu quatro tipos de caráter: do virtuoso, sobre-humano, ao vicioso, bestial. O *virtuoso exerce virtudes, tem caráter, nele não há um anjo em um ombro e um diabo no outro, em constante confronto. O caráter o dispõe a agir de forma correta e a reagir emocionalmente de maneira equilibrada.* A virtude pode ser definida como **o estado de caráter que diz respeito aos sentimentos e às ações.** Por exemplo, ser caridoso com as pessoas certas, na proporção certa e em circunstâncias apropriadas, isto é, reagindo emocionalmente de forma apropriada à situação. Isso diferencia o virtuoso do continente, que pensa mais em suas possíveis necessidades futuras e, por isso, tem dificuldades em ser caridoso. Nota-se aqui a importância do **motivo da ação**, ele parece mesmo central em Aristóteles, porque o virtuoso não pode ser um estúpido ou ingênuo, que age corretamente, mas por impulso cego. O virtuoso tem habilidades de raciocínio crítico, ele é capaz de discernir situações, além de agir sempre em consonância com a ação virtuosa.

¹⁵ CONTINUA a nota 1: Quanto às condições para a ação moralmente correta, Aristóteles afirmou que o agente precisa **saber que aquilo que pretende fazer é uma ação virtuosa; decidir-se firmemente em fazer tal ação porque é virtuosa; e então agir movido por um caráter firme e imutável.** Isso significa que ele age com virtude não apenas quando a ação é justa e pelo fato de ser justa, mas porque ele é um indivíduo justo, isto é, porque tem um caráter firme e imutável.

e é fixado pela natureza ou pelo que quer que seja, e todos os homens agem referindo cada coisa a ele”. (E.N. III, 1114b, 15-20).

Assim como a práxis em geral é processo sempre aberto a imprecisões e novidades, também a compreensão jamais será fixa. Ela acontece na interseção que intermedia constantemente passado e presente, experiência prática e reflexão. Gadamer em sua obra indica que Heidegger elaborou a compreensão de uma disposição circular sobre a temporalidade, desta forma, configura o círculo da compreensão como ontológico, sendo que a compreensão deste se dá através de conhecimentos que adquiriu previamente. O que antecede à compreensão decorre da observação da historicidade e retroage às preconcepções que o homem carrega como tradição, como consciente da sua cultura, temporalidade e finitude.

O compreender deve ser pensado menos como uma ação da subjetividade e mais como um retroceder que penetra num acontecimento da tradição, no qual é o que tem de fazer-se ouvir na teoria da hermenêutica, demasiado dominada pela ideia de um procedimento, de um método. (GADAMER, 1997, p.435).

O trabalho da pedagogia se tece no exercício diário de refletir, tanto em si mesma, quanto com o mundo e com o próximo. O educador é responsável eticamente por este processo de construção, corroborando com Gadamer (1997) “[...] aquele que atua deve ver a situação concreta à luz do que se exige ele em geral” p. 466). Educar é nos assumirmos diretamente responsáveis por auxiliar na construção de um caminho.

O percurso de cada pessoa é único e intransferível, não é possível mensurá-lo, ou compará-lo, pois cada um carrega dentro de si um universo complexo. Logo, educar é um exercício de acompanhar e auxiliar neste percurso, uma vez que pensar em pessoas conforme versa abrange a compreensão. Henz e Toniolo (2013, p.104) explicitam esse pensamento ao assumirem que “[...] seres que aprendem, falam, riem, choram, conversam, brincam, brigam, se relacionam de diferentes maneiras, em diferentes contextos e com diferentes pessoas. Vivem num constante e intersubjetivo processo de *aprender a ser gente*, umas com as outras”.

Podemos afirmar que educar na educação infantil é trabalhar com a possibilidade das primeiras experimentações das crianças. Ainda que não exista um grau de medida para referir a importância de cada experiência, entendemos que as primeiras são consideradas de grande contribuição na formação do ser sujeito. Andrea Alliaud (2015, p.335), esclarece-nos que “poderíamos dizer que quem sabe ensinar é quem já experimentou muitas e diferentes formas

de fazer conhecer ou de oferecer ao mundo” uma vez que é na dialogicidade¹⁶ e no saber-ser e saber-fazer que se constrói e reconstrói constantemente aquele que sabe educar.

Nesse processo de construção de ser sujeito o educador percorre diversos caminhos, cada jornada carrega suas particularidades e escolhas pessoais, o processo de formação é composto por ciclos onde se constroem, desconstroem-se para reconstruírem-se em um eterno aprendizado. Na percepção de Henz e Toniolo (2013, p.104), “[...] esse constante aprender acontece nas trocas, nas interações que se estabelecem entre educandos-educadores-contexto, que juntos vão aprendendo a ser numa relação horizontal, afetiva\amorosa, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora”.

As influências advêm de diversas fontes, por meio da família, sociedade, cultura ou ainda nas vivências acadêmicas. Este decurso é permeado e composto de muitos “ses”. Ao direcionar as escolhas, o educador vai compondo o seu processo dialógico, sendo este o reflexo das suas possibilidades, escolhas e direcionamentos. Alliaud (2015, p. 341) acerca disso, discorre que, “não apenas se aprende o que faz, fez ou viveu, mas nesses processos o que os outros fazem ou fizeram é altamente formativo. Novamente o potencial instrutivo dessas experiências depende das condições em que são desenvolvidas”.

Nessa vastidão de caminhos e possibilidades, alguns se encontram na educação infantil desejosos de contribuírem no ensino e aprendizagem das crianças. É na educação infantil o início da construção, pois, as crianças saem dos seus lares para iniciar ou percurso social escolar. Para isso, faz-se necessário que o educador que irá contribuir nesse processo esteja consciente da dinâmica das atividades. Nesse período, o ensino bancário não tem espaço, pois o processo de educação infantil transcorre de outra forma, e se fazem necessárias outras abordagens, mais abrangentes que o ensinar pelo ensinar. “Temos um trabalho nas mãos que nos conecta com a possibilidade de formação/transformação de pessoas, com a transmissão da cultura às novas gerações” (ALLIAUD, 2015, p. 344).

A construção de um espaço pedagógico aberto aos questionamentos, capaz de acolher inseguranças e diferenças, dando suporte à conscientização, requer essa construção iniciada na educação infantil, sendo elucidada e incentivada durante toda a jornada escolar. A escola é um reflexo da sociedade, assim o nosso papel social é abri-la às fronteiras da dialogicidade e tornar o caminho prazeroso.

¹⁶ “[...]através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. (ZITKOSKI, 2016, p.206).

A interação do educador infantil se faz muitas vezes com a subjetividade da criança, pois o seu mundo está no início do movimento de formação e sua construção se dá à medida que vai conhecendo a si e se compreendendo. Este processo se faz a partir do contato com o mundo e com as coisas do mundo. A criança começa a se compreender e se relacionar. Como analisa Kronbauer (2009, “[...] resgata-se o verdadeiro sentido de educação intelectual, como exercício da inteligência. A educação deve ter uma finalidade interna e o exercício de uma faculdade contribui para o aperfeiçoamento das demais” (p.14).

O papel do pedagogo é auxiliar neste processo de ampliação das compreensões e relações que se dá através do interagir e construir. É na infância¹⁷ que a criança se permite ser curiosa. Esta prática pode ser transformadora, se incentivada, o questionamento e a consciência andam de mãos dadas com a dialogicidade, espontaneidade e a ética.

Aqui nos movemos numa dimensão de sentido que é compreensível em si mesma e que, como tal, não motiva um retrocesso à subjetividade do outro. É tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas uma participação num sentido comum. (GADAMER, 1997, p.437- 437).

Ao longo da construção da história da educação infantil, entendemos a construção do caminho conceitual, ao qual o educador trilhou dentro da temporalidade. Desde o seu início, onde era apenas um “guardador de crianças”, até o recorte temporal da educação interativo-construtivista. Desta forma, não é possível comparar à *teckné* ou à arte que se ensina com o conhecimento que advém da experiência. Entendemos que é imensurável propor a mesma medida para conhecimentos tão diferentes entre si, pois, segundo Gadamer (1997) “O saber prévio que alguém possui quando aprendeu um ofício não é necessariamente superior, na práxis, ao que possui um iletrado no assunto, mas muito experimentado” (p.470). Melhorarmos como educador é eterno exercício de se repensar a si e ao seu conhecer.

Gadamer (1997) afirma que “para perguntar, temos que querer saber, isto é, saber que não se sabe” (p. 535). A filosofia da educação, ousamos dizer, se propõe a ser um canal aberto de diálogo que busca à compreensão do mundo e da existência, visando auxiliar no caminho para as possibilidades que este docente tem de instrumentalizar a compreensão das pessoas que pelas cadeiras escolares que passarem. Ainda que dentro deste percurso cada ser tenha um construir único e particular, cabe ao docente este processo de deliberar sobre as questões que

¹⁷ Quando falamos em infância é no seu sentido mais amplo “Conforme demonstram Giorgio Agamben (2005), Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2007) e Moacir Gadotti (2007) “a infância é condição da existência humana e não apenas uma de suas fases” (MAFRA, 2020, p.20).

se referem ao exercício diário de sua profissão. “As determinações aristotélicas da *phronesis* mostram, neste sentido, uma oscilação característica, pois esse saber se atribui ora mais ao fim ora mais ao meio para o fim” (GADAMER, 1997, p. 477- 478).

O ser humano existe em sua historicidade e na forma como se relaciona com o mundo. Esta interação o possibilita pensar sobre si e sobre as coisas tecendo conexões. “O saber prático não pode ser subestimado. Ele é um dos pilares da formação educacional” (FLINCKINGER, 2014, p.100).

No caso do educador, seu universo versa inconstante, dinâmico e regido pela temporalidade. As faces do saber e as possibilidades do aprender são diariamente pensadas sobre a ótica dialógica, criando teias de relações e interligando-as. “A experiência do diálogo é uma experiência ético-hermenêutica”. (ALVES; GHIGGI, 2012, p. 75).

Temos a consciência que as compreensões sobre a educação infantil e os olhares sobre o profissional docente e seu ofício trilharam caminho na sua incompletude e se moldaram ao longo da reflexão e sua sucessão de ocorrências. Gadamer (1997) “[...] a reflexão da história efetual, não pode ser plenamente realizada, mas essa impossibilidade não é defeito da reflexão, mas encontra-se na essência mesma do Ser histórico que somos. Ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se” (p.451).

O educador é um profissional multifacetado e reinventado a todo o momento, seja pelas demandas sociais, por suas necessidades pessoais ou, ainda, qualquer intempérie que cruze o seu caminho. Este segue, tentando administrar sua própria incompletude e tensões. Ser educador é um ato de resistência e resiliência, principalmente em um país que não prima pela educação dos seus, algo que deveria ser caro a qualquer povo.

Estar educador é se propor constantemente a exercer à arte da interlocução e repensar os conceitos. “Uma arte de educação com origem ‘apenas mecânica’ estaria exposta à denúncia de promover a mera imitação técnica de modelos [...]” (FLINCKINGER, 2010, p.89). Pois se a todo o momento estamos todos em um processo de descobertas e perspectivas, tanto externas quando internas, imagina àquele que se comprometeu com o ato de ensinar e desta forma se tornou responsável pela educação dos seus.

A questão é saber se seria possível extrair práxis e conhecimentos teóricos com pretensão de validade geral. A hermenêutica filosófica responde a essa questão com um grande “sim”. Ela insiste em destacar a *phronesis* como um saber imprescindível, desde que se trate de qualquer intervenção nos campos sociais e assim legítima o seu reconhecimento enquanto elemento essencial a educação. (FLINCKINGER, 2014, p 99).

Ser docente é um exercício contínuo de autoexame crítico para tentar alinhar a moral individual e sustentá-la à ética social em benefício do coletivo.

4.2 PRÁXIS E OS SABERES NECESSARIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE

Iniciamos esse movimento de reflexão sobre a práxis a partir do entendimento Freireano, recorrendo ao Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016) e à forma que ele contempla este conceito por entender que é necessário partir de algum lugar. “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida, e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2016, p. 325).

A formação inicial de pedagogia constrói-se no decorrer da jornada. A soma dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos semestres da formação inicial parte de conceitos teóricos e práticas empíricas proporcionadas de forma supervisionadas. Nas disciplinas de estágio as vivências não dimensionam as variáveis que se somam no exercício efetivo e diário da profissão. “Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (FREIRE, 1979, p. 19).

A soma de conceitos, o debruçar-se em teorias que estão sendo desenvolvidas e experimentadas servem de aporte inicial à educação formadora e transformadora, todavia somam-se mudanças quando se adentra em uma sala de aula como professor titular de uma turma. A experiência humana não poderá ter a sua essência repetida, pois a cada leitura o próprio sujeito profissional já não se encontra o mesmo, a sociedade e a cultura vivem em constante movimento que se delimita de acordo com o seu tempo, espaço e de acordo com as novas necessidades sociais. “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (FREIRE, 2004, p.55).

Cabe ressaltar que as decorrências diárias e intervenções externas também influenciam a forma de pensar à profissionalidade e também à aplicação dos saberes pedagógicos. Educar não se trata de uma ciência pronta; levando em conta ser uma ciência humana, ela vive em constante movimento no que se refere ao aprendizado e exercício da práxis. O educador se constrói tanto ao longo do tempo e de suas vivências quanto na soma de convivências e interações humanas e com o cotidiano que habita, a cultura que participa, vivenciando um processo autoformativo e permanente.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem. Geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2012, p.49-50).

Atuar socialmente e interagir significa estar aberto ao diálogo sempre, com a compreensão que só se dialoga em uma via de mão dupla. A educação dialógica possibilita esta jornada no momento em que se propõe a uma reflexão aberta e sincera do ofício docente para que reflita o exercício de sua profissionalidade, com vista a promover a melhor aprendizagem possível para seus discentes.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2004, p. 24). Propor-se a ser educador é, automaticamente, se colocar à disposição e com a intenção de uma reflexão frequente e sistemática sobre os saberes, afinal “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 2004, p.57).

“Para ensinar hoje, professores e professoras têm que criar condições que não são dadas como garantidas, aconteça o que acontecer” (ALLIAUD, 2015, p. 320). Escolher ser educador é viver em um gerúndio sobre passar a vida educando e refletindo o seu exercício em uma construção contínua. Ensinar é um processo que liga duas pessoas. Esta prática requer um espírito inquieto, ávido por aprender, sendo necessário ter pré-disposição, dando lugar muito mais às dúvidas do que às certezas.

Essa capacidade da consciência, a intencionalidade, é condição de possibilidade da conscientização em Freire. É constitutivo antropológico e, a um só tempo, pressuposto epistemológico. Ela sustenta a “vocação ontológica e histórica de Ser-Mais”, de ser sujeito na, com a e pela cultura, de temporalizar-se e historicizar-se fazendo e se refazendo ao fazer e refazer história; o ser de Práxis; de Relações; a dialogicidade (KRONBAUER, 2021, s/p¹⁸).

Ensinar é uma capacidade humana que requer paciência, verdade e disciplina, é preciso convicção e sintonia com quem aprende, sob pena de se tornar mero repetidor de informações técnicas e tornar o educado em um depositário. Segundo Freire (2004), o educador é construtor

¹⁸ KRONBAUER, L. Gilberto, **Seminário Freire Cem, Pedagogia do Oprimido 50+**. Ambiente Virtual de Aprendizagem *MOODLE*. UFSM, 2021.

de pontes que ligam o seu conhecimento e sua práxis ao um aluno sedento por entender o mundo e aprender.

O papel do educador é encontrar o elo capaz de tocar este aluno e envolvê-lo ao ponto deste se sentir motivado ao exercício de aprender, e vai além “Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, à nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 2002, p.17).

O educador tem a obrigação social de velar pelo seu ofício. E precisa estar consciente da sua responsabilidade, tutelar sobre o futuro de outra pessoa e a forma como este vai se relacionar com o aprendizado formal versa sobre como este vai se interagir com as práticas de ensino para toda a sua vida.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los (FREIRE, 2004, p. 101).

Educar na prática é muito mais do que seguir planos pedagógicos. ou transmitir conteúdos. Educar é sobre construir pontes de conhecimento e demonstrar na prática como isso impacta toda a vida. Nas novas possibilidades de educar, o profissional da educação tem a chance de moldar de uma forma construtiva à relação que as crianças terão com a possibilidade de aprender,. Isso pode transcorrer de uma forma colaborativa de troca onde elas se sintam confortáveis e receptivas, ou de forma traumática, de modo a compreenderem mais para à frente esse processo como doloroso e vexatório. Essa percepção, pessoal e única, se fará em decorrência da atitude que o docente estabelecer. “Destá maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p.42).

Como sugere Freire (2004) “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p.25-26). As práticas educativas são estradas construídas para que docentes e alunos caminhem a fim de, no percurso, produzirem conhecimento. Uma vez que o educador decidiu trilhar este caminho, ele é o conhecedor do caminho, e se preparou para isso, cabe a ele o papel de guiar os demais de forma serena e segura.

“O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2004, p.89-90). As instituições têm o papel de proporcionar uma jornada de paz e segurança, minimizando os percalços, sempre comprometidas com o bem-estar social, razão

inicial da existência destas organizações, a educação é um bem caro à sociedade, pois carrega em si a cultura de um povo e tem papel fundamental na construção social e histórica de um futuro comprometido e refletido.

“O mundo não é. O mundo está sendo”. (FREIRE, 2004, p.74). A ciência do presente em prol de uma construção de mundo diante de uma prática efetiva. A sociedade é resultado da educação e, se porventura a sociedade se encontra padecendo, é porque em algum momento falhamos com a educação, principalmente a pública.

Não basta ser bem formado para corresponder aos desafios profissionais. Por melhor que seja essa formação em termos técnico-materiais, ela é insuficiente. Sua correção mediante a experiência prática é essencial, porque torna o profissional capaz de manejar as situações e nelas intervir solucionando problemas sociais nem sempre previsíveis. (FLINCKINGER, 2014, p. 95).

Não existe uma matriz única de cores que consiga definir ou explicar a formação docente ou a influência que as composições diárias agregam ao ofício do educador. Essa modulação varia, respeitando as individualidades, especificidades e a jornada percorrida por cada profissional e o caminho que os trouxeram até o dia de hoje. Mas o docente que toma ciência de estar em uma metamorfose diária, certamente será mais aberto às experiências que a jornada proporciona. Paulo Freire (2004, p.52-53) versa muito bem sobre este ser incompleto em sua complexidade: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

4.3 REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE E OS SABERES DOCENTES

Para adentrarmos à profissionalidade e aos saberes que compõem a pluralidade dos conhecimentos necessários aos educadores, abordaremos o tema através do livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* de Maurice Tardif (2012). A composição desta reflexão sobre o exercício da docência resulta de ensaios e reflexões que convidam a pensá-los a partir das bases teóricas que alicerçam às práticas e efetivam à construção dos saberes necessários, para que o docente exerça seu ofício, a fim de valorizar sua profissionalidade com benefício dos seus alunos, no que se refere à melhoria sistemática da aprendizagem.

Retornando aos conceitos freirianos para a educação (2020) que foram relidos e revisitados, o ato de educar é uma ação mediada pelo mundo e compartilhada entre duas pessoas ou mais, dispostas à troca, onde cada um dos indivíduos sai com um pouco do outro dentro de si, ampliando sua leitura de mundo. A educação se faz transdisciplinarmente entrelaçada.

Ao pensar no trabalho docente e de que forma este educador compõe o seu universo pessoal para exercer a sua profissão, visualizamos diversas influências na sua tarefa de ensinante. A integração dos saberes docentes pensados por Tardif (2012), acontece de forma integrada, buscando relacionar a construção desta mescla de conhecimentos adquiridos ao longo de toda a jornada do educador. Em sua introdução nos deparamos com a seguinte provocação:

Quais são os saberes docentes que servem de base ao ofício do professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aulas e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (p.9).

No decorrer da vivência cultural, o ser sujeito se constrói, se constitui enquanto criança, posteriormente adolescente e depois adulto. A soma de experiências e vivências colhidas no percorrer desse caminho auxilia na formação da identidade docente e na forma como isso se reflete na sua profissionalidade.

Esta ponderação sobre as inquietudes sociais, derivam dos reflexos da educação como cultura, pois se a educação é um dos pilares fundamentais de qualquer povo, podemos dizer que quem auxilia na construção desta base são, sem dúvida, as pessoas, ou seja, os educadores e a composição do seu ser sujeito, “[...] assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem”. (TARDIF, 2012, p. 16).

Esta proposta de interlocução constrói uma visão questionadora e reflexiva sobre quais são estes saberes, a contribuição de cada saber dentro da composição formada em cada docente e como isso reflete no seu ofício educativo e se complementa, a fim de formar o universo escolar. Direcionamos o nosso olhar à cultura que é incorporada dentro da organização escolar e como os resultados desta gama multidisciplinar, de pessoas e conhecimentos diversos, interagem na dinâmica educacional e na forma como cada pessoa se desenvolve no exercício com seus futuros pares e educandos.

Educadores e educandos compartilham seus universos, ao se encontrarem no caminho, ainda que cada um destes esteja em um momento distinto de sua jornada. Justamente por isso podemos dizer que toda ação presente na educação é humana. Neste processo vivo e formativo se compreende este conjunto de saberes como saber social por ser saber partilhado e também por se estabelecer dentro de normas formais que o determinam. A compreensão de onde se ancora seus contextos e como eles são mobilizados pelo que este costuma chamar de estoque,

um surgimento derivado do antigo, pois se trata deste reatualizado. “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”. (FREIRE, 2004, p.23).

Ainda se propõem a compreender a cultura que é incorporada dentro desta gama pedagógica e multidisciplinar e a forma com que esta interage na formação e no exercício da docência, balizando o resultado disso na troca de conhecimento com seus futuros pares. No caso da educação infantil cabe aqui à problematização no que se refere ao currículo, uma vez que “infelizmente, ainda hoje, muitos profissionais da Educação Infantil desenvolvem o currículo pautado em conteúdo, na mesma lógica do Ensino Fundamental” (ANDREOLA, 2020, p.26)

Em seus achados o autor compreende este conjunto de saberes como um saber social por ser um saber partilhado e também por se estabelecer dentro de normas formais que o determinam.

O autor define esta estrutura como sendo o resultado mescla de saberes docentes “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente” (TARDIF, 2012, p.36) e estabelece quatro bases conforme a Figura 3, a seguir:

FIGURA 3. Os Saberes docentes.



Fonte: Adaptado de Tardif, (2012).

A composição destes saberes acontece em momentos distintos da vida do educador, resultando da sua interação familiar, social, das suas vivências acadêmicas e dos estágios que são a sua primeira forma de exercício da profissão. Como um ser social o educador se relaciona com o meio e com suas experiências diárias, em se tratando de um profissional incompleto e em permanente mutação.

Gostaríamos de ressaltar a noção de saber que Tardif (2012) se propõe a refletir, englobando os conhecimentos, as competências e as habilidades (ou aptidões) e também as atitudes destes profissionais. Ele converge com o conceito de “saber-fazer e de saber-ser”, que remete à concepção freireana, quando este afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.44).

Quando olhamos para o esquema acima se consegue vislumbrar os quatro eixos em que o autor divide a diversidade dos saberes. Segundo ele, o primeiro eixo também chamado de “saberes pedagógicos” é definido pelo conjunto de saberes que este educador adquire através das instituições formais, ou seja, as escolas ou as faculdades de ciência da educação (TARDIF, 2012). São estas organizações que produzem os conhecimentos científicos sobre o exercício da docência e é através destas que os profissionais têm seu contato com as ferramentas pedagógicas necessárias para iniciar sua caminhada enquanto educador. Em seguida verificamos os saberes disciplinares, estes derivam das universidades e começam a fazer parte do docente a partir da sua formação inicial e no decorrer de toda sua caminhada profissional através dos processos de formação continuada.

Eles são chamados desta forma por advirem de diversos campos do conhecimento, podemos trazer como exemplos a filosofia, a língua portuguesa ou ainda a matemática. Na terceira divisão estão elencados os saberes curriculares, são os conhecimentos que traduzem a forma pela qual os componentes estão organizados, currículos, metodologias, objetivos. E na última divisão estão os conhecimentos que são chamados de saberes experienciais, são os saberes coletivos ou individuais oriundos da práxis profissional “*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p.39).

Para o exercício docente é necessário que o profissional da educação tenha a capacidade de interagir com todos estes saberes que ele acumulou no decorrer de sua jornada e que ele adquira a capacidade de trabalhar com todos eles no exercício das suas atividades, pois sua profissionalidade requisita cada um deles de acordo com as demandas resultantes da sua atividade diária.

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas

pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. (TARDIF, 2012, p.48).

No quadro seguinte, o autor propõe à reflexão a partir de um modelo que ele define como sendo o “modelo tipológico”, para assim identificar e determinar os saberes. Em seu modelo, ele busca relacionar os saberes com as fontes às quais estes educadores adquiriram tais conhecimentos, relacionando também como estes estão ligados à prática de atuação direta da sua vida particular ou social. São chamados *Saberes da Formação Profissional* e resultam, mais especificamente, das Ciências da Educação e da Ideologia Pedagógica, sendo a condução deles baseadas em cinco fios condutores que estão ligados entre si. Dessa forma, acreditamos que o saber ensinar está conectado diretamente ao exercício prático da ação, sendo este aprendido na experiência e relacionado às teorias oriundas da formação inicial e continuada.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p. 61).

Quando se refere aos saberes nos quais baseamos o ensino, Tardif (2012) aponta como característica o “sincretismo”, o que significa dizer que não se deve procurar uma unidade teórica, uma vez que estes derivam de diversos teóricos. Em segundo lugar, os saberes dos professores derivam de diversas experiências. Nesta gama de aprendizado, o docente exerceu diversos papéis ao longo da vida, começando por ser discente até se tornar docente. Em terceiro, o exercício da docência exige uma capacidade de mobilização de saberes compósitos e complementares. Quando se propõem a pensar na temporalidade dos saberes, a reflexão chega ao docente como “sujeito existencial”, no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, o “ser-no-mundo” (TARDIF, 2012, p. 103).

Não se torna possível mensurar a importância ou o grau de cada um desses saberes para o exercício da docência, uma vez que são conhecimentos complementares. Cada um possui um grau de importância, fazendo-se necessário em cada parte do processo da educação que se reflete no conjunto da sua prática, “[...] não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício da sua prática”. (FREIRE, 2004, p. 93).

Quadro 1. Os Saberes dos professores.

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

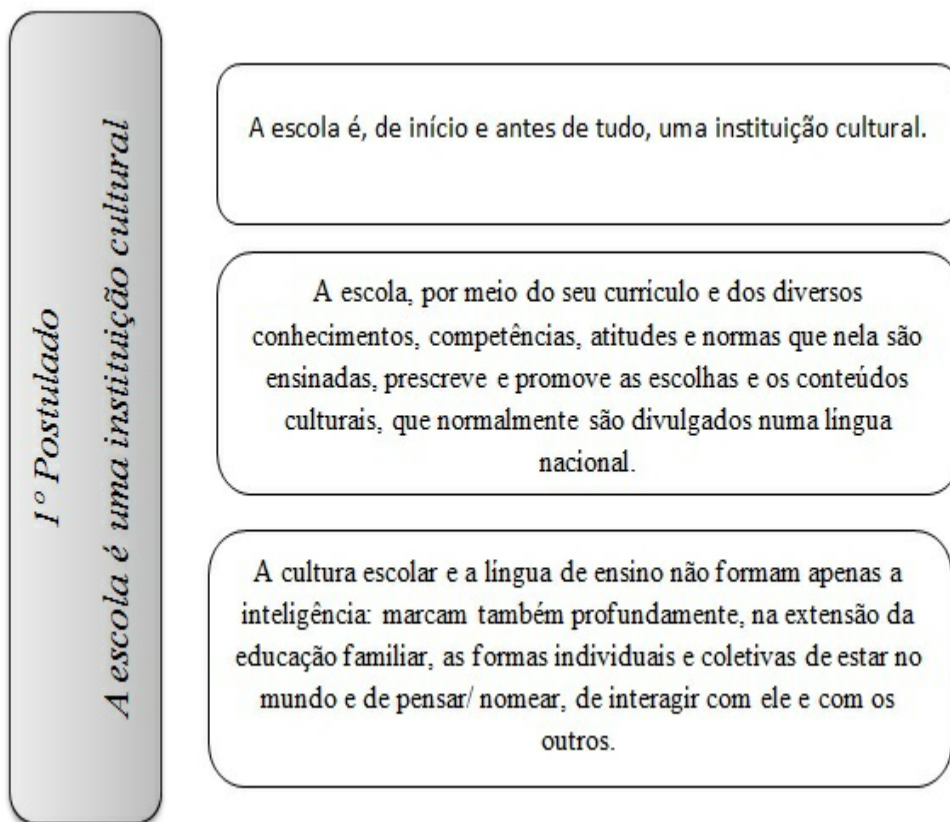
Fonte: Tardif (2012, p. 63).

Nos anos de 2018 a 2020, o Ministério da Educação e o Governo do Quebec propõem uma provocação ao Professor Maurice Tardif, para que este formulasse um referencial de competências para a profissão docente, a fim de organizar e facilitar a visualização das competências deste profissional e sua profissionalidade. A partir de diversos estudos foi estabelecido um referencial de competências, às quais o autor entende serem os valores nos profissionais da educação devem se basear. Para chegar à delimitação de um referencial de competências, Tardif (2021) analisou oitenta referenciais de diversos países, buscando assim várias fontes e uma pluralidade de culturas. Além disso, o autor foi a campo, pesquisando perto de dois mil docentes. Para diversificar e pluralizar a pesquisa, ele ainda promoveu encontros

com sindicatos e demais categorias significativas dispostas a interagir no diálogo sobre o referencial.

Este referencial buscou delimitar quais os valores dos docentes e quais os conhecimentos que eles deveriam ter. Por se tratar de um tema tão abrangente, percebemos que os retornos foram diversos e plurais, portanto não refletem uma única visão. Desta forma, o autor concluiu, dizendo que em uma primeira interpretação, a formação de professores não se estabelece como uma ciência, por mais que esta seja composta também de diversos conhecimentos científicos. Ela em si é uma ciência social e os entes que interagem e dialogam entre si são os mais diversos, para tentar de alguma forma adequar e refletir sobre o tema, por se tratar de extrema relevância. Um referencial se organiza em alguns postulados. Desta forma, o autor definiu os seus próprios postulados para o Referencial de Quebec, consolidando suas ideias em quatro eixos ou, como o autor denomina, em quatro postulados:

FIGURA 4. Primeiro Postulado: Contextualizando a escola culturalmente. Seminário “Um referencial de competências PPGE- UFMT, adaptado pela autora.

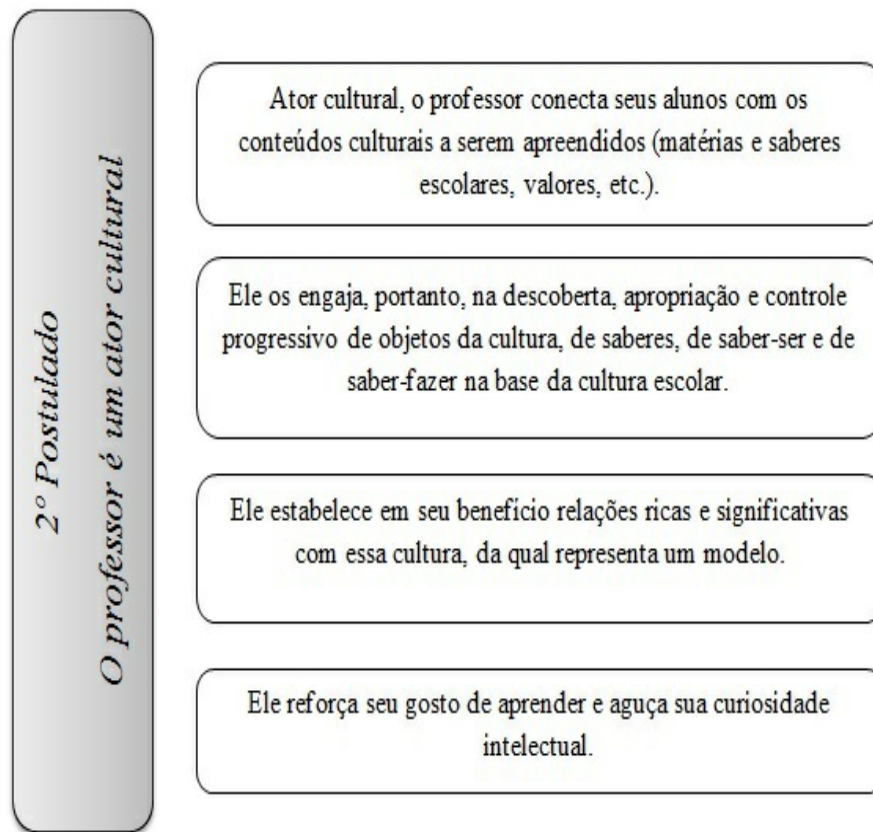


Fonte: Tardif (2021).

Em seu primeiro postulado, o autor versa sobre a escola, a sua cultura e a forma como isso delimita o exercício prático de educar e situa estar no seu espaço tempo, sendo estes balizadores mecanismos que interferem diretamente no que vai ser produzido e/ou estudado. Um bom exemplo disso são a Língua e a Cultura, consideradas dois lados da mesma moeda, cada país interage com a sua cultura e, por sua vez, cada universo escolar com o que podemos chamar de regionalidade.

O Segundo Postulado, a seguir, na Figura 5.

Figura 5. Segundo Postulado: o educador como um ator cultural. Seminário “Um referencial de competências PPGE- UFMT, adaptado pela autora.



Fonte: Tardif (2021).

O segundo postulado se apropria do ser sujeito do docente e o define como ator cultural das instituições, tendo este um papel conectivo¹⁹. O seu legado é entusiasmar e introduzir os discentes à convivência nessa cultura, sendo que para isso ele precisa fazer com que os

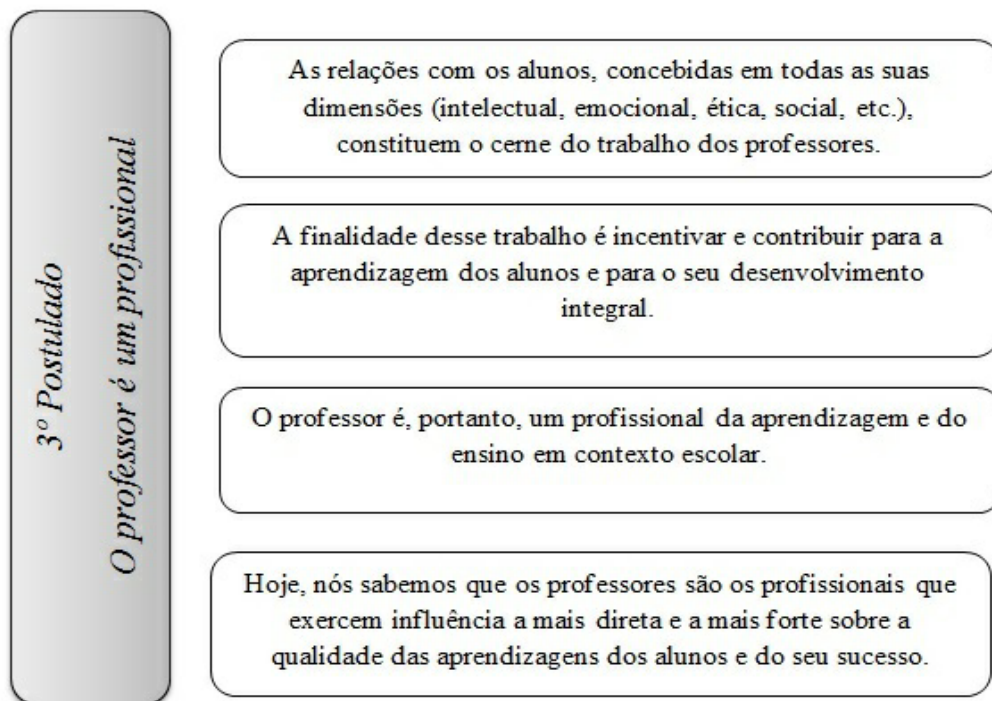
¹⁹ Entendemos a conectividade como o somatório de “práticas e princípios democráticos, emancipatórios do ponto de vista político, inclusivos do ponto de vista social, sustentáveis do ponto de vista ambiental, abertos e polissêmicos do ponto de vista cultural”. (MARTINHO apud MAFRA, 2020, p.39).

estudantes se interessem pelo saber. Na visão do autor, a cultura escolar é a “criadora e difusora” da cultura social, pois sem a escola possivelmente a cultura desmoronasse.

Além de um ator social o docente é um profissional, o objetivo do educador é possibilitar e facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus educandos. O papel do docente é fundamental na escola ,por ser ele o grande influenciador do processo educacional de seus alunos.

A função do referencial é auxiliar na organização e no preparo deste docente para o exercício da sua práxis pedagógica. O processo de formação docente é composto de diversas etapas, sendo que a formação inicial trata apenas da primeira etapa deste processo. A formação inicial deve estar conectada a uma formação continua sendo está uma carreira que deve ser pensada e construída em longo prazo. Isto está sumarizado na Figura 6, a seguir.

Figura 6. A profissionalidade do educador. Seminário “Um referencial de competências PPGE- UFMT, adaptado pela autora.



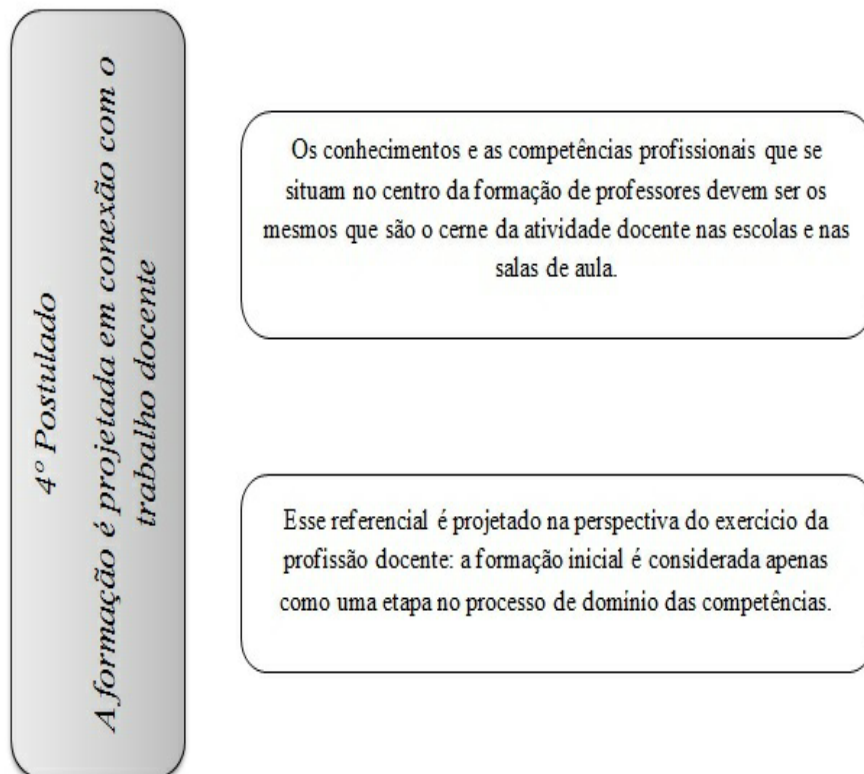
Fonte: Tardif (2021).

E, por fim, o quarto postulado, referindo-se ao conhecimento deste educador e à forma como ele vai trabalhar isso na escola, encontra-se representado na Figura 7, página seguinte.

Para responder à questão “o que significa agir como um profissional”, a partir dos postulados, o autor estabelece três *dimensões do conhecimento profissional* dos educadores, sendo elas, a *normativa*, a *operacional* e a *intelectual*.

Esses postulados e as dimensões do conhecimento docente delegam ao educador a finalidade de dar sustentação-suporte à aprendizagem dos educandos. Este arranjo garante o exercício da docência e sua finalidade ética, como se verificou na *phronesis* em Aristóteles. Podemos afirmar que a organização dos saberes docentes e a divisão das dimensões de conhecimento, ou ainda o referencial, têm como finalidade auxiliar o docente a entender a sua profissionalidade e a organizar seus conhecimentos para exercer a docência como um caminho que está em constante construção²⁰. Desta forma, a formação inicial é mais uma etapa desse processo, estando mais próxima do ponto de partida do que do final do percurso.

Figura 7. Exercício da profissão docente. Seminário “Um referencial de competências PPGE-UFMT, adaptado pela autora.



Fonte: Tardif (2021)

²⁰ Conforme Mafra (2020) descreve em seu capítulo Conectividade e Conhecimento como Humanização, esta construção se dá baseada nas demandas epocais que advém em grande parte das necessidades sociais, para se transformar “configuram-se em novos saberes e em novas práticas sociais”. (p.40).

Dentro desse entendimento, de que a educação se faz com seres humanos e para seres humanos, os fundamentos éticos e dialógicos se tornam mais evidentes. O educador mediatiza e possibilita o ambiente salutar para o pensar e, dentro deste fenômeno, se faz agente, mais experimentando e aprendendo.

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 77)

É justamente no educar crianças que devemos depositar as nossas maiores ambições futuras. As crianças aprendem através do exemplo, da convivência e amorosidade, permitem-se errar e fortalecer a resiliência no seu processo de estar no mundo. O dever do educador é construir a base acolhedora que demonstre que o erro e o esforço são partes da jornada, que a cultura e o mundo são companheiros de caminho e que a consciência é uma construção que pode ou não ser possibilitada, mas eticamente ela precisa ser garantida.

Aprender a dialogar e se propor ao processo de escuta sensível requer exercício prático e conectivo, para possibilitar uma pedagogia transformadora. “O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (KRONBAUER, 2016, p. 43). Devido a isso, estar comprometido com a docência implica em uma eterna disposição ao novo, ciente de que todos os momentos são possibilidades de aprender e significar o aprendido, uma vez que jamais uma aula ou aluno serão os mesmos, ainda que o conteúdo proposto ou a aplicação prática de uma metodologia se repita.

5 CONTRIBUIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL`

Janela da utopia

Ela está lá no horizonte. Diz Fernando Brizzi: Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais adiante. Por muito que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar²¹. (GALEANO, 2001, p. 230).

Enquanto seres humanos, resta-nos caminhar e “esperançar agindo e não esperando”: esperançar é um eterno caminhar. Neste momento, a nossa pesquisa se desdobra, com a finalidade de tecer convergências entre as teorias apresentadas dentro do aporte teórico, de forma que estas dialoguem entre si sobre às necessidades e os saberes docentes indispensáveis na atualidade e os possíveis cenários da educação infantil, buscando conjecturar os indícios e caminhos para onde o seu curso está seguindo.

Também relacionaremos algumas contribuições de autores que se debruçaram sobre a educação infantil, direcionando nosso olhar especificamente para os ensinamentos de Paulo Freire²² sobre a importância da educação crítica enquanto educadores e incorporando estes conceitos. Ainda que o autor só tenha abordado algo nessa direção em sua obra “Professora, sim; tia, não”, muitos pesquisadores compreendem que suas obras versam também sobre a educação básica. Revisitando o seu legado e voltando os olhos às especificidades da docência na educação infantil, é possível compreendermos que os seus conceitos também se aplicam à educação das crianças bem pequenas.

²¹ *Ventana sobre la utopia. Ella está en el horizonte - dice Fernando Birri. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.*

²² Em seu livro *Professora Sim, Tia, Não* especificamente na terceira carta, o autor versa sobre a importância de falar com o educando e não apenas ao educando, na própria forma pela qual o autor escolhe escrever, ele busca este diálogo horizontal, deixando bastante clara a sua intencionalidade “*a educação é um ato político*” (FREIRE, 2021, p.83).

Compreendemos ser pertinente trazer para as discussões alguns dados e relatórios da OCDE, para fortalecer os argumentos sobre a necessidade de ressignificar a educação infantil, acolhendo as diferenças e buscando processos de compartilhamentos aliados a uma educação crítica e reflexiva. Capaz de construir uma ação transformadora que possibilite através da educação, o inédito viável, a caminho de uma sociedade mais justa²³ e ética.

Ainda abordaremos a necessidade de fortalecer os processos de formação permanente²⁴ de professores e a necessidade de fortalecer as políticas públicas e manutenção do FUNDEB.

5.1 REFLEXÕES INCONCLUSAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SINGULARIDADE DE EDUCAR COM HUMANIDADE

A educação infantil conseguiu nuances de visibilidade e reconhecimento²⁵ nas políticas públicas de educação. Este marco teve o seu ponto de partida quando o FUNDEB passou a abarcar toda a educação básica dentro da mesma legislação e orçamento, ou seja, incluindo à educação infantil. A partir deste ponto, ocorreu o direcionamento dos esforços e verbas sobre as principais carências e mazelas que afligiam à educação das crianças bem pequenas e os investimentos em formação continuada dos docentes da educação infantil. Em seu relatório sobre a educação básica brasileira, a OCDE - relatório de 2018, apontou sobre esta dificuldade de valorização da educação básica e sobre a necessidade de políticas que impulsionassem “ampliar o acesso e também elevar sua qualidade”, tanto no que se refere à inclusão de maior número de crianças, quanto ao investimento sobre a qualidade da formação de professores e das estruturas escolares, dentro dos educandários infantis.

Nesse sentido, quando observamos o quesito inclusão de alunos matriculados, a educação infantil incrementou consideravelmente o número de acesso. “O Brasil observa um longo período de crescimento de matrículas desde 2000, com um progresso mais recente nas

²³ A espécie humana se torna presença com o mundo na mesma dinâmica em que o mundo se torna presença nele. Humanizando o mundo, a espécie humana se humaniza. (HENZ, 2016, p.577).

²⁴ A formação permanente das educadoras, que implica na reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nessa dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 2021, p.112).

²⁵ “Reconhecer a criança como alguém que tem suas especificidades e, muito mais do que isso. Reconhecer os seus saberes e suas competências é um passo importante na história da humanidade, que muda – ou, pelo menos, deveria mudar – completamente o cenário da educação, reorganizando todo o modo de se pensar o processo educativo para e com as crianças desde a formação das/os professoras/es até o chão da escola, na forma de se pensar o planejamento, o registro, a documentação, a avaliação, os estudos realizados com o grupo de professoras/es, a vida cotidiana no espaço escolar”. (GOELZER & HENZ, 2020, p. 189).

matriculas na educação infantil e superior” (OCDE, 2021, p.4). Consideramos essa uma vitória parcial, uma vez que a participação de alunos matriculados na educação infantil não conseguiu diminuir as desigualdades multidimensionais e de equidade, toda via conseguiu melhorar significativamente a qualidade de vida destas crianças.

O caminho inicia-se de forma otimista, mas os eixos a serem desenvolvidos seguem diversos sentidos, percebendo-se uma gama de aspectos a serem trabalhados dentro da proposta pedagógica e também estrutural das escolas. No que tange às melhorias, citamos especificamente à inclusão, como um dos eixos contemplados onde se pode dizer que foi “parcialmente melhorado”, mas a partir dele seguem os demais. Do ponto de vista desta pesquisa, outros fatores precisam ser dialogados com as famílias e com toda a comunidade escola. Não se pode combater algo que é desconhecido ou invisível. Primeiramente, é preciso compreendermos de onde vem a carência, requerendo um olhar atento ao cotidiano, por profissionais capacitados a compreendê-lo e descodificá-lo. Sabemos que os recursos são limitados. Essa é a realidade econômica do Brasil, mas quando são elegidas prioridades e se trabalha com o plano de ação possível, direcionamos os investimentos, objetivando que estes sejam efetivos nos seus propósitos.

Do ponto de vista administrativo, para lograr algum êxito, um orçamento deverá mapear às necessidades dos atendidos e não ser construído apenas verticalmente pelo governo federal. Nesse sentido, uma possibilidade a ser considerada são as necessidades em áreas e organizá-las em uma consulta de prioridades, sendo que, sob a perspectiva que defendemos, o processo de formação docente contínua deve ter o seu protagonismo assegurado.

O FUNDEB nasceu com o objetivo de se tornar um plano econômico capaz de financiar às mudanças necessárias em todas as etapas do processo de educação e, principalmente, à educação básica, sendo que esta etapa logrou êxito em questões pontuadas e também algumas conquistas. Podemos dizer que “um contexto de expansão considerável da escolaridade dos professores estão com um nível mais alto de formação do que a oito anos atrás, com a maioria agora possuindo graduação no ensino superior” (OCDE, 2021, p.4).

Esse legado deve ser comemorado, porém precisa ser ampliado a partir de estratégias constantes de formação, compreendendo às especificidades da educação infantil e possibilitando que ela se posicione como protagonista do processo. Isso quer dizer que a formação em educação é ampla e genérica. E, por mais que trate da criança, ela não consegue assegurar tempo e nem conteúdo específico nas formações. É preciso pensar o educador das crianças de forma mais específica, analisando a sua prática dentro do contexto cultural, pois

suas necessidades são diferentes das escolas de ensino fundamental e diferem também de acordo com suas características pontuais e regionais.

Em nossa reflexão percebemos que existem grupos de pesquisas que estudam as especificidades de educar crianças bem pequenas dentro das universidades federais, porém nem sempre o educador infantil tem acesso ao material produzido, pelos mais diversos motivos. Muitos educadores cursaram a graduação e prestaram concurso, passando a exercer efetivamente o ofício e se enclausuraram na rotina, com acesso limitado às pesquisas e estudos, seja por opção, ou pela cultura da qual ele participa. Compreendemos que é preciso uma cooperação entre pesquisadores, grupos de pesquisa e as secretarias municipais de educação para que nos processos formativos as pesquisas sejam compartilhadas e participadas.

Ao que parece existe um descompasso entre os educandários e o que é produzido sobre a educação das crianças, em nosso entendimento, por mais que se tenha acesso rápido e amplo aos materiais falta critério e planejamento na forma de utilizá-los. Entendemos que uma possibilidade seria formar parcerias entre as secretarias de educação e os pesquisadores deste segmento, formando um canal de diálogo com as universidades federais, para que o conhecimento circulasse e as produções científicas fossem divulgadas e socializadas. A partir disso, os processos de formação se fariam dialeticamente em práxis nessa relação horizontal pesquisa científica versus possibilidades de aplicações no exercício da profissionalidade, possibilitando a todos dizerem a sua palavra sobre as práticas e teorias.

Outro fator peculiar na educação infantil de crianças bem pequenas que precisa ser considerado singular e diferente das crianças maiores, é que na educação infantil o universo de linguagem da criança acontece de forma multidisciplinar, pois seu universo de vocabulário não é tão amplo. A comunicação objetiva leva algum tempo para ser construída, pois os laços de confiança estão sendo constituídos em um novo ambiente e fora da dinâmica familiar. É preciso perceber a criança e sua individualidade, as conquistas e saberes que esta traz de casa. O educador precisa o olhar aguçado que proporciona esta confiabilidade e segurança, ou nas palavras de Fernandes (2016) “A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro” (p. 69).

As relações que a criança estabelece nesta fase se dão no tempo/espaço da criança e de acordo com a sua realidade. Existem crianças que frequentam a educação infantil desde muito pequenas, temos também as crianças que seus pais entenderam que seria pertinente esperar passar os primeiros anos dessa criança antes de ingressar na escola. É preciso compreendermos que na infância a forma como a criança iniciará os seus primeiros anos compete à família. A educação infantil antes dos 4 anos não é obrigatória no Brasil. A LDB só exerce a

obrigatoriedade posterior a isso. De certa forma por ser mais flexível quanto à obrigatoriedade, é justamente aí que surge o abismo entre uma criança e outra. O reflexo aparece em sala, pois é necessário olhar para o desenvolvimento destas crianças como um todo.

Uma das sugestões que esta pesquisa entende ser pertinente é refletir sobre o início da obrigatoriedade, uma vez que o próprio relatório da OCDE demonstra que o índice de desempenho das crianças que ingressam cedo na educação infantil é melhor do que as crianças que ingressam mais tarde. Não se trata de imposição, mas algo que em nosso entendimento deve ser considerado e apreciado, um índice sozinho diz muito pouco, mas se contextualizado ele pode ser um diferencial na qualidade da educação como um todo.

Dentro das nossas escolhas metodológicas cabe ressaltar que a aproximação e escolha pela hermenêutica filosófica proporcionou-nos conexões entre os conceitos e práticas em educação, interligando-as aos educadores infantis. Nesse sentido, nos possibilitou acompanhar à evolução de conceitos gerais e amplos sobre educação e políticas públicas de formação, aproximando-os da práxis dos educadores infantis e educação das crianças bem pequenas. O conceito aristotélico da *phronesis* serviu como basilar para caminharmos na defesa da importância de introduzir a educação crítica como princípio que deva ser trabalhado na educação infantil.

Sabemos que a educação produz os seus temas epocais. Diante deste fato, ousamos em um ato de coragem aproximar conceitos tão distintos em sua temporalidade, mas complementares em uma construção de proposta educacional pedagógica. Acreditamos ser fundamental refletirmos sobre a educação das crianças a partir de conceitos que se inter-relacionam com a ética e com o diálogo. No centro desta mediação enfatizamos e elucidamos os saberes docentes necessários para a prática de educar crianças para os desafios enfrentados no Brasil.

Nossa escolha pelos saberes, tanto em Tardif (2012, 2021) quanto em Freire (2004), não se deu por mero acaso, pois foi refletida e proposital por acreditamos que educar horizontalmente dentro da dialogicidade é uma característica humana e exclusiva. Compreendemos e refletimos sobre as dificuldades e as peculiaridades de educar crianças em um Brasil tão desigual, onde as mazelas da educação resultam das más escolhas que o nosso País fez ao longo da sua história. O abismo social e a diferença de acesso se mostraram explicitamente durante a pandemia; se antes era necessário pensar em uma forma de inclusão digital²⁶ consciente para trazer as tecnologias para a educação, mas respeitando a cultura e

²⁶ Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e

compreendendo que a educação se faz mediatizada pelo mundo, entre pessoas, agora precisamos implementar isso em um contexto de total fragilidade social.

Neste momento, a educação se prepara para o retorno presencial às aulas e resta fortalecida em sua identidade, uma vez que durante o distanciamento a sociedade compreendeu o papel da educação e dos educadores. Todavia também se mostrou um abismo estrutural, onde a preocupação das crianças não era apenas às tecnologias para estarem presentes nas aulas e a forma como iam acompanhar os conteúdos, pois a preocupação, em muitos casos, era como se alimentar, uma vez que as principais refeições eram fornecidas nas escolas. Com esta reflexão compreendemos: “As políticas de educação e cuidado na primeira infância podem melhorar a equidade dos sistemas educacionais”. (OCDE, 2021, p.11).

A temática não se finda, o diálogo é promissor e necessário, as tecnologias serão uma constante e estão incorporadas na cultura social. Se antes elas eram utilizadas para lazer e trabalho, na atualidade pós pandemia elas invadiram às salas de aula em um processo que não parece retroceder, pois o que possibilitou à continuidade das aulas no período pandêmico, ainda que de forma inicialmente tímida e incerta, fez com que secretarias de educação, juntamente com as escolas se utilizassem dessa ferramenta para manter o vínculo com os alunos. Na educação infantil esse vínculo foi desenvolvido em grupos de aplicativos e propostas de vivências. Essas tecnologias foram inseridas no cotidiano, trazendo indícios de para onde o curso foi seguindo para atender, ainda que minimamente, a manutenção do vínculo criança-educandário, porém neste momento se faz necessário revisitar essas práticas.

Educação se faz dentro da escola e de certa forma, devido às demandas sociais, também passa a incorporar tecnologias, mas é preciso deixar clara a importância da cultura e da convivência, evidenciando-se estas necessidades principalmente nas crianças, que precisam tanto da rotina, quanto das possibilidades que o conviver e o brincar proporcionam. Desta forma, diferenciamos o usufruir das tecnologias de ser um refém delas, e isso precisa ser dito. Agora com o retorno presencial cada vez mais efetivo das crianças é preciso fortalecer as instituições de educação infantil e a formação de professores uma vez que a sociedade percebeu que educar requer prática, técnica e também mobilizações de pedagogias que são construídas apenas durante o processo de formação profissional. O educador precisa ressignificar os saberes e as práticas, no cotidiano da convivência com as crianças.

do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura. (BRASIL, 2018, p.60).

O respeito à criança parte da premissa que o educador se compreenda como coadjuvante do processo, permitindo a seu tempo que esta criança protagonize o experimentar do mundo e aprenda a comunicar a sua palavra. Logo, educar é estar comprometido eticamente em ser o mediador para a autoformação de um ser que está em constante aprendizado através das relações, mobilizações, trocas e principalmente observando a forma como os adultos interagem e se movimentam em um mundo material, complexo e em constante movimento, é permitir que a criança se experimente em um ambiente seguro capaz de incentivar o aprendizado de maneira natural e acolhedora²⁷. A exemplo disso, ilustramos na Figura 8, a seguir.

Figura 8. Imagem da relação pedagógica educador-educando em meio ao ambiente pandêmico.



Fonte: Acervo da autora. Imagem do retorno de uma educadora infantil (2021).

²⁷ O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p.58).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC garante o direito da criança de ser cuidada, no que tange à saúde, higiene e alimentação. O direito de ser educada e para isto, temos os campos de aprendizagens: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações e os direitos de aprendizagens que garantem o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As crianças são únicas e esse conceito precisa ser entendido por elas, bem como a inclusão na educação infantil deve ter seu lugar nesses diálogos. A inclusão de todas as crianças neste processo, para familiarizar às crianças com as diferenças existentes, culturas diferentes e limitações individuais. É necessário significar às questões étnicas, de gênero, da inclusão dos especiais e o respeito ao próximo e para com o mundo. O olhar sobre o exercício do diálogo no que tange à aceitação e empatia se faz necessário, bem como “quando e se for” tratar de assuntos delicados que baterem à porta da sala de aula.

Com as políticas de inclusão, o ambiente escolar da educação infantil vai adquirindo outra morfologia. A acessibilidade estrutural exige desde rampas de acesso, brinquedos adaptados para as crianças portadores de necessidades, possibilidades de lugares acolhedores que propiciem o protagonismo da criança. Ainda que a obrigação desta educação seja de responsabilidade do governo, a inclusão das pessoas com deficiência é um direito, que se fosse exercido nem precisaria estar aqui explícito, porém, a realidade é outra. Mas o mais importante, além dessas medidas de acessibilidade, é a formação adequada de educadores, habilitados especialmente para educação inclusiva e humanizada.

Sabemos que mesmo com orçamentos apertados, construir rampas e benesses estruturais é possível. Já atitudes acolhedoras, de sã afetividade e de competência profissional para uma educação humanizada, precisam de formações, diálogos e reflexões. Da mesma forma, a superação dos preconceitos e o resgate histórico das minorias, o desenvolvimento de uma cultura de aceitação da diversidade com atitudes afetivas, exige muito trabalho das instituições educativas para que todas as pessoas envolvidas e a integralidade do ambiente estejam em sincronia na direção desse objetivo.

Também na educação inclusiva valem ainda, com maior importância, as recomendações que desenvolvemos a partir dos teóricos nos capítulos precedentes. A dialogicidade como atitude pedagógica, a escuta atenta e o olhar acolhedor, a sensibilidade para perceber as necessidades de cada criança, a capacidade de perceber o outro e de colocar-se no lugar dele²⁸,

²⁸Lugar de fala: Esse confronto aparece em inúmeros debates no âmbito acadêmico e na sociedade, e com frequência está presente nas discussões em redes sociais onde os discursos são pautados e travados. No entanto, não há uma epistemologia determinada sobre o conceito, como aponta Ribeiro. A hipótese mais provável é que

o tato para propor com ponderação a conversa sobre os assuntos desconfortáveis, oportunamente. Acolher é exercício diário e persistente, exigindo autotransformação permanente dos docentes, especialmente diante das pequenas conquistas, dos grandes esforços e das dores das crianças; especialmente sabedoria prática, para não cair do automatismo mecanicista de soluções prontas diante de situações singulares. É preciso buscar ao longo da história, os motivos que levaram à exclusão de muitos assuntos, revisitar esses motivos, ressignificando com o respeito que as causas sociais merecem, até que, com naturalidade, ética e respeito, elas se tornem pautas naturais.

Educar é se comprometer a debater os assuntos criticamente²⁹, a educação infantil não é apenas sobre brincar, mas ela é sobre a sociedade, sobre a segurança das crianças, sobre uma rede de proteção para as crianças e de suporte aos educadores que tem suas regionalidades e peculiaridades que precisam ser discutidas, respeitadas e expostas.

O educador precisa estar preparado, pedagogicamente, com os saberes práticos nos seus processos formativos. Precisa também de organização e zelo para atender às demandas administrativas que são permeadas de pareceres, relatórios e planejamentos. Também é sobre saber perceber na linguagem os detalhes, o que não é expresso e, nesses casos, saber e, principalmente, ter um suporte eficiente para tratar desses assuntos e seus não ditos.

Além disso, é preciso em linhas gerais, educar para o futuro³⁰; compreender os objetivos sociais que são caros; ter um local onde se trabalhe cada um deles e se reflita em que sentido a educação caminha³¹; que esse lugar consiga visualizar às divergências, necessidades e

este tenha surgido a partir da tradição da discussão sobre “feminist standpoint” (tradução literal “ponto de vista feminista”, o lugar de onde se vê e se fala). Sustenta-se no reconhecimento da posição social ocupada pelo sujeito subjugado. (PEREIRA, 2018, p. 154).

²⁹ Quando nos referimos aqui a debater os assuntos e as minorias dentro da educação infantil é tratar sobre os assuntos possíveis a medida em que eles aparecem, e eles aparecem. Aparecem em casais de pais que tem suas situações/opiniões sobre sua sexualidade, religião. Aparecem em comentários que são repetidos pelas crianças sem que elas de fato os compreendam, aparece quando se pensa que os maiores índices de crianças abusadas são por “parentes e amigos da família” aparecem quando a criança apresenta um comportamento inusitado que é percebido pelo educador e encontra acolhimento dentro do núcleo pedagógico que dispõem de psicólogos e trabalha em parceria com o conselho tutelar e demais pessoas especializadas. Os assuntos nunca deixam de aparecer, em alguns momentos eles apenas são ignorados.

³⁰ Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas ou ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo. (FREIRE, 2021, p. 104).

³¹ Entre nós a *prática* no mundo, na medida em que começamos não só a saber que *vivíamos*, mas a *saber* que *sabíamos* e que, portanto, podíamos saber mais iniciou o processo de gerar o *saber* da própria prática. (FREIRE, 2021, p. 104).

desigualdades, como nos alertavam os escritos e palavras de Paulo Freire³², o campo do diálogo deve ser amplo e honesto. É preciso aprender a reconhecer às divergências e às carências, trabalhando questões capazes de proporcionar equidade com honestidade, é parte inclusive do processo de educação social.

Além do mais, com a inclusão e a exigência de permanência de todas as crianças na “escola”, essa instituição acabou por trazer para o seu âmbito uma grande gama de problemas que antes permaneciam fora dela. Embora não tenha grande afinidade com as reflexões de Philippe Perrenoud, vale citar que ele se refere a esse quadro em geral de inclusão, que adaptamos também para a educação infantil. Paraphraseando esse autor (PERRENOUD, 2003, p. 128), o direito ao acesso e permanência no sistema de ensino, as escolas (mormente às públicas) passaram a ser frequentadas por classes e grupos sociais antes historicamente alijados da instituição, como populações estudantis de alto risco (adolescentes marginalizados, crianças abandonadas ou desprotegidas) e indivíduos com necessidades educativas especiais. Além disso, aconteceu a diversificação cultural do público escolar correlativa e a heterogeneidade desses públicos acarretou modificações nas estruturas das escolas e nas práticas dos docentes, bem como nas representações que os docentes têm de suas práticas. E, continuamos afirmando, essas demandas aumentaram sensivelmente às incumbências dos educadores e a formação tradicional não os preparou para esses fatores que acompanham as inclusões. Isso vale com mais pertinência ainda quando se trata da educação infantil.

³² Não podemos deixar de levar em consideração as condições desfavoráveis, materiais, que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta, em seu cotidiano, de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornaram quase sempre íntimos. Tudo isso, é de modo geral, pouco levado em consideração não apenas na escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças. (FREIRE, 2021, p.108-109).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No normal, sem nenhuma verificação expressa, a experiência privada liga-se a si mesma e às experiências alheias, a paisagem abre-se a um mundo geográfico, ela tende para a plenitude absoluta. O normal não desfruta a subjetividade, ele se esquiva dela, ele deveras está no mundo, tem um poder franco e ingênuo sobre o tempo. (MERLEAU-PONTY, 1999, pp.458-459).

Nossos esforços até o presente visaram relacionar o que nos cerca e perceber os significados, fazendo assim as conexões entre as experiências pessoais e a possibilidade de aplicação. Essas experiências e reflexões, aplicadas à prática de educar crianças bem pequenas. Como bem expressou Maurice Merleau-Ponty (1945)³³, na *Fenomenologia da Percepção*, é preciso considerar o contexto histórico, a individualidade, a subjetividade e se aproximar para assim dar um significado à pesquisa e à ciência, para que ambas proporcionem alguma reflexão em sua área, em nosso caso, à Educação.

Para que sejam elucidadas as considerações finais, nada melhor do que recordar os elementos iniciais da pesquisa, como os objetivos geral e específicos, para revisitá-los com a finalidade de consolidarmos toda a jornada construída até o presente momento e compreendermos o seu alcance e limitações. Na intenção de dar conta do objetivo geral de “Compreender a organização presente no processo de formação inicial e continuada dos educadores infantis e como estes docentes mobilizam seus saberes e sua práxis pedagógica”, foram adicionados três objetivos específicos, que pretendemos contemplar nas linhas que se seguem.

Quanto ao primeiro objetivo específico, consistindo em “desenvolver aportes teóricos adequados para o estudo do problema e para os procedimentos metodológicos”, desenvolveu-se e se aprofundou, no segundo capítulo, os conceitos sobre os percursos dos quais à pesquisa se utilizou para dar forma e embasamento em critérios de rigor acadêmico quanto ao seu desenvolvimento. Neste capítulo, elucidamos a natureza da pesquisa e a forma de sua realização, expondo o seu processo de evolução e construção.

³³ Publicado sob o Título original: *Phénoménologie de la Perception*, Éditions Gailimard, 1945.

Para atender aos demais objetivos buscamos, dentro do aporte teórico e das considerações dos autores, dialogarmos com as ideias de vários autores e compreendermos a presença dos conceitos, de forma que fosse possível usarmos conceitos amplos, nas especificidades de educar crianças bem pequenas e tentamos responder à pergunta sobre as bases de apoio fundamentais para o educador infantil construir a sua profissionalidade.

Ao longo deste trabalho, buscamos atender a um problema de pesquisa específico e construímos este caminho para trazer de volta nosso principal anseio de compreensão e, talvez, poder chegar neste momento com uma resposta ou, pelo menos, com algumas pistas para um caminho possível. Bem no sentido em que Gadamer (1997), se referiu ao fenômeno da compreensão: “Tal é a razão pela qual todo compreender é sempre algo mais que uma simples reprodução de opinião alheia. Quando se pergunta, deixam-se abertas possibilidades de sentido, de maneira que aquilo que tenha sentido possa ser introduzido a própria opinião” (p.552).

Neste exercício de ação-reflexão que possibilita ressignifica-se a todo tempo, de acordo com as exigências fundamentais da educação, com ética e zelo, o educador acaba por viver um processo contínuo de reinvenção e adaptação no seu ofício de educar. Para isso, precisa considerar e motivar às descobertas das crianças, dentro dos seus processos de construir-se docente em pleno exercício da docência, respeitando o espaço de protagonismo da criança e seus conhecimentos prévios.

A pergunta que nos moveu pode ser retomada neste momento para nos servir de referência nessa avaliação indireta do percurso feito: “Como transcorre a formação dos docentes de educação infantil e quais as convergências existentes entre o exercício da profissionalidade docente e o desenvolvimento do saber prático (*phronesis*) nessa relação dialética entre a ação-reflexão e num ambiente de dialogicidade”. E ao retomá-la, ao final, acreditamos com sinceridade e estamos cientes de que esta questão é inacabada, inconclusa e que o nosso trabalho foi feito com seriedade e comprometimento. De forma similar, acreditamos que educadores e pesquisadores em sua práxis diária podem compartilhar este mesmo sentimento que nos assalta agora, de que não se tratou de encontrar uma resposta ou de corroborar com as nossas especulações iniciais, mas de trazer questões que possam contribuir para esse contínuo exercício de pensar à educação infantil.

Para dar suporte à práxis de que falamos, recorreremos aos diversos aportes teóricos, com a finalidade de conferir cada vez mais coerência às reflexões sobre a dialetização entre o pensar e o fazer diário. Esse recurso às contribuições de tantos que nos antecederam, visou ainda à superação das opiniões consensuadas no meio e ultrapassar o simples acolhimento dos restritos moldes de planos político-pedagógicos pré-determinados, mas que ela esteja sempre

acompanhada da disposição de enfrentar os desafios e de encontrar alternativas para os problemas emergentes.

De modo geral está presente no texto a constatação de que falamos de educação infantil num contexto social, numa sociedade concreta e de muitas limitações e falhas, de muita desigualdade social e de muitas situações de exclusão, motivadas por preconceitos estruturais. Mas o simples fato de reconhecer isso já nos abre janelas para discutirmos sobre nossa realidade; não para aceitar as coisas como elas estão ou para se perder em visões parciais, que acabam por falsear a realidade. Trata-se o tempo todo da necessidade de estarmos continuamente transitando da consciência ingênua e espontânea para uma consciência crítica, de uma concepção parcial para uma visão abrangente, tendente à totalização, seguindo a sugestão de Freire que discorre sobre a consciência ‘intransitiva’, ‘transitiva ingênua’ e ‘transitiva crítica’, no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1978, pp. 59-60). Acreditamos que, numa leitura atenta desse texto, atingimos os objetivos propostos de início, mesmo que parcialmente.

Nesse percurso que continua, aprendemos a importância de ressignificar as vivências da educação infantil, tendo como ponto de partida a comunicação desta através de uma linguagem, que precisa ser construída e repensada para educadores infantis que se propõem eticamente a ouvir crianças bem pequenas.

Esta construção, que é baseada nas necessidades das crianças em seus processos individuais, é pensada para as crianças e, tanto quanto possível, com as crianças, do mesmo modo que Paulo Freire apresenta as palavras geradoras a partir da cultura dos seus alfabetizados. Embora isso já tenha sido dito algumas vezes, nunca é demais verbal insistirmos um pouco mais nisso. Na educação infantil o processo deveria ser pensado e executado a partir das crianças e voltado especificamente para elas, porque é inadequado e descabido simplesmente aplicar às ferramentas pedagógicas dos demais estágios da educação de forma genérica em todos os níveis educacionais.

Além disso, a educação infantil é um esforço interno que conta com diversos atores coadjuvantes que auxiliam neste caminho, e este é o papel desempenhado pela docência, ser a pessoa mais experiente, que possibilita e respeita o processo de cada indivíduo dentro dos educandários. A frase de Gadamer (2011), embora se refira à educação em geral, encontra ótima aplicabilidade nesse contexto particular, porque não define a educação como uma atividade de educadores sobre educandos: “Educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona

humana”³⁴ (p.91). Embora à legislação se refira ao exercício de tutela das crianças, por parte de docentes pedagogos, isso precisa ser entendido a partir da situação concreta da infância, no sentido de que crianças ainda não cuidam de si. Então, melhor do que tutela, esse cuidado precisa ser exercido com paciência, pois demanda tempo; perpassado de estofo ético, porque implica muita responsabilidade; com amorosidade, porque se trata de relação pedagógica com quem vem depois de nós. E, respeitados esses quesitos, podemos adicionar outras atitudes específicas como vocação para essa atividade, profissionalismo, resiliência, entre outras.

Na educação, é preciso que o educador seja presença que presentifica o ato de educar, uma vez que a criança está se educando enquanto convive, experimenta, requisita. "Educar é educar-se". (GADAMER, 2011, p. 92). Crescer fisicamente dói, sendo prática diária, constante e progressiva. Crescer em seu intelecto e socialização requer atenção por parte de quem acompanha à criança. O docente de educação infantil, mais do que preparar sua docência, precisa ressignificá-la constantemente. Este papel de ser o responsável por mediar às experiências infantis, mais do que preparo pedagógico, necessita do olhar atento e aguçado que perceba os pequenos sinais presentes na linguagem infantil e às peculiaridades individuais. Até às crianças que ainda não falam possuem a sua linguagem, encontrando uma forma de se expressar, cabendo ao docente um grau de generosidade para que elas se façam ouvir.

Se a intencionalidade inicial desta pesquisa visava problematizar à generalização da educação das crianças pequenas e inspirar diálogos bibliográficos e reflexões sobre a educação infantil e a profissionalidade docente, restou inconcluso, permanece o resultado da dedicação e que pode indicar para contribuições significativas.

A aproximação com a hermenêutica filosófica no processo dialético de ação-reflexão mostrou não ser preciso conceitos novos para a formação de professores de educação infantil, desde que consigamos nos apropriar de conceitos que derivam da filosofia e das ciências modernas, que tenham a virtude de nos mobilizar nas situações atuais, a partir da realidade concreta em suas peculiaridades, o que significa que estamos exercendo esse novo olhar, essa hermenêutica de atualização e aplicação, de acordo com os desafios contemporâneos.

Ainda que nossas escolhas teóricas não tenham dedicado seus trabalhos à educação infantil diretamente, os conceitos por eles desenvolvidos no que se referem à *phronesis* em Aristóteles, Práxis e Dialogicidade em Paulo Freire e os Saberes de Maurice Tardif precisam ser trazidos para dentro do âmbito da educação infantil, considerando suas especificidades com

³⁴ “Educar-se é um verbo reflexivo que designa a ação autônoma que se recusa a colocar nas mãos de outrem a aspiração ao aperfeiçoamento constante da pessoa humana. (Tradução livre).

amorosidade, ética e disposição a pensar uma sociedade harmônica. Dentro destas reflexões abriu-se a porta conceitual de que a ética deve ser trabalhada dentro da rotina diária da educação infantil, pois as crianças aprendem em grande parte pelo exemplo.

Embora esses conceitos não sejam todos, nem simplesmente, aplicáveis aos contextos da educação infantil, meio que em larga escala, pensamos na possibilidade de se considerar as aproximações, para que no centro da reivindicação ontológica de ser educador/a, nos auxilie na reflexão aprendente nas e com as práticas diárias.

Apropriamo-nos dos conceitos e tentamos aproximarmo-nos dos seus significados mais profundos para, dentro dessa postura hermenêutica, compreendê-los e pensá-los em vista das necessidades educacionais vigentes, sempre na convicção de que não existe solução permanente, ao modo de um manual e que, da docência se exige sabedoria prática para lidar com o inacabamento humano nessa ação de educar crianças bem pequenas.

Ainda neste sentido, é necessário estarmos cientes de que as pessoas em geral versam inacabadas e inconstantes e mudam, com base neste fato a necessidade de manter o carrossel do conhecimento girando e oxigenando conceitos. Para isso, é necessário buscar na história os aprendizados importantes e ressignificá-los, mantendo sempre as bases sociais amparadas e fundamentadas na ética e respeito pelo próximo.

A educação das crianças pode ser um ponto de partida ou o caminho rumo ao inédito viável de Paulo Freire, para isso a profissionalidade docente precisa ser pensada e ancorada na práxis e na prudência (sabedoria prática) de Aristóteles, capaz de fazer com que se aprenda desde os primeiros anos escolares o respeito aos diferentes e a capacidade de pensar a felicidade coletiva como um objetivo comum a todos, partindo dos ensinamentos que nos antecederam e como eles compõem o que somos.

Com base na história e evolução, o respeito à jornada dos educadores, passa a ser percebida em sua constância de possibilidades e fusões, sendo possível compreendermos como chegamos a esta educação que participamos e quais as possibilidades que começam a se descortinar para a educação infantil no futuro. Reflexionando qual o papel que este educador quer desempenhar neste processo dinâmico e em constante movimento chamado educar que se refaz no agora, mas tem seu ponto de partida no início da formação da sociedade.

Uma educação com presença ética, conectiva, ciente das desigualdades sociais e que busca de alguma forma a consciência crítica dentro do educar infantil são passos necessários para a mudança de mundo. Sabemos que a educação sozinha não tem o poder de mudar o mundo, nem mesmo as políticas sociais são capazes de fazê-lo, a mudança de mundo que queremos precisa ser construída em uma base conjunta mais sólida e integrada, se inicia na

educação das crianças e através da ação-reflexão que se refaz todos os dias, e os educadores infantis são parte fundamental deste projeto coletivo.

Considerando que nenhuma pesquisa se encerra em si, constatamos a possibilidade de pesquisas futuras, contemplando a empiria, uma vez que a atual se restringiu ao campo bibliográfico. As novas pesquisas poderão estar relacionadas à ampliação metodológica, de forma dialógica inclusive, por intermédio de uma pesquisa-ação ou por círculos de cultura, fundamentado em Paulo Freire, para então possibilitar uma construção coletiva na direção dos caminhos da práxis enquanto ação-reflexão, referente ao processo de formação permanente e os saberes dos educadores. Quanto à abrangência do tema e ao que mereceria maior aprofundamento, pensamos nos processos de formação da linguagem da criança, talvez fazendo um resgate da concepção de criança, desde Jean-Jacques Rousseau e chegar até a expectativa da sociedade sobre a infância contemporânea.

Ainda que apenas como menção a um assunto importante, a formação de educadores no Brasil precisa se alicerçar e fundamentar como processo de formação continuada com foco próprio e que leve em consideração às especificidades das crianças bem pequenas. Muito se avançou neste caminho de formação docente, principalmente no que se refere aos processos pedagógicos e às práticas de inclusão, todavia muito se precisa avançar nos investimentos em qualidade, a prova disso está no relatório da própria OCDE quando ele analisa a evolução da educação no Brasil.

Se considerarmos os prejuízos oriundos da pandemia causada pela Covid-19 e eles precisam ser refletidos, vemos a necessidade de ampliar o campo do debate e priorizar os assuntos que demandam decisões imediatas. E a educação infantil é um deles. É preciso voltar o olhar para as crianças vulneráveis e para as famílias; é preciso traçar um projeto de futuro com políticas e orçamento próprio em todas as esferas, mas principalmente sendo organizado pelo governo federal e este não deve ser apenas um projeto de governo, ele precisa ser um projeto que inicie sua construção no agora voltando seu olhar e seu comprometimento e orçamento continuamente em benefício da sociedade.

Se a educação é fundamental para a sociedade, ao exercício de cidadania e à passagem para a vida adulta, a profissão de educadores tem obviamente o seu protagonismo assegurado por essa expectativa, além de estar constitucionalmente legitimada. Mas, a cada dia, de novo isso precisa ser conquistado, nas lutas dos educadores pelos seus direitos e os direitos à educação integral e de qualidade humana para as crianças, para além de um ensino a serviço de qualquer outra causa que não seja esse convívio dialógico, ético, crítico e reflexivo com elas.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Los Artesanos de la Enseñanza Pos-Moderna. Hacia el esbozo de una propuesta de su formación. **Historia y Memoria de la Educación**, V. 1, 2015 (Ejemplar dedicado a: El profesorado. Homenaje a Julio Ruiz Berrio), pp. 319-349.

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes. (Org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ALVES, Marcos A.; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.17: nov/2011 – abr/2012, p.59-77.

ALVES, Rubem. **Religião e repressão**. Juiz de Fora, MG: Editora Siano, 2020.

ANDREOLA, Balduino A.; Prefácio. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (Org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. Poética. Porto Alegre: Editora Globo, 1984a.

ARISTOTELES. **Metafísica**. Livros I e II. Porto Alegre: Editora Globo, 1984a.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

BORGES, Cecília M. F. **O Professor de Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.755. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 21 de abril de 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB: Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em 12 Abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – RECNEI, V.1. Brasília, DF: MEX/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC. SEB, 2010a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Câmara dos Deputados, 2010b.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**, 2006.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em 20 abril. 2021.

CAMPOS, Maria M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez V. MONN, Caroline M. (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, pp.11-20.

CARVALHO E SILVA, Zélia M. **História e memória da Educação Infantil em Teresina: PIAUÍ (1968 – 1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2008.

CUNHA, Maria I. [verbetes]. In: CUNHA, Maria I.; ISAIA, Silvia M. A. **Professor da Educação Superior**. In: MOROSINI, Marília. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 2006.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. [verbetes]. In: STRECK, Danilo. R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2.ed, 2016.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Autores Associados: Campinas, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

FONSECA, Selma G. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. São Paulo: Papyrus, 1997.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Maria N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. [2 ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FUNDEB. Cartilha do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Principais mudanças em relação ao FUNDEF, 2007. Disponível em:

<<https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf>>. Acesso: 12/04/2021.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Tradução de Angela Dias- Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. Da Palavra ao Conceito. In: ALMEIDA, Custódio L. S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica**. Nas trilhas de Hans-Georg-Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. La educación es educarse. **Revista Santander**. Nuevas corrientes intelectuales, 6ª ed, 2011, pp. 90-109.

GADAMER, Hans-Gorge. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. 5ª. Ed. Buenos Aires, AR: Catálogos S. R. L., 2001, p. 230.

GARANHANI, Marynelma C. A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, Gisele de. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, pp. 187-200, 2010.

GARNICA, Antônio V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

GAZONI, Fernando M. **A Poética de Aristóteles**: traduções e comentários. 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Filosofia. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2006.

GOELZER, Juliana; HENZ, Celso I.; Auto(trans)formação permanente com professoras (es) e o esperar em “um mundo mais bonito”, em que todas e todos “possam rir”. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (Orgs). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: Acadêmica, 2020.

HENZ, Celso I.; Presença .[verbetes]. In: STRECK, Danilo; R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

HENZ, Celso I.; TONIOLO, Joze M. dos S. de A. Dialogar e Amar: Ensinando/Aprendendo para ser Mais. **Políticas Educativas**. Porto Alegre. v.6, n.2, 2014, pp.101-117.

ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, Maria E.; MOROSINI, Marília. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

ISAIA, Silvia M. A. Na Tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no ensino superior. In: ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Dóris P. V. MACIEL, Adriana. M. da R. **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a educação Superior. Santa Maria: editora da UFSM, 2009, pp.95-106.

ISAIA, Silvia M. A.; MACIEL, Adriana. M. da R.; BOLZAN, Dóris P. V. **Pedagogia universitária**: desafio da entrada na carreira docente. **Revista Educação**. Santa Maria, RS, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

KRAMER, Sônia; **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce.7. ed. São Paulo: Cortez , 2003.

KRAMER, Sônia; HORTA, José S. B. **A Ideia de Infância na Pedagogia Contemporânea**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1982.

KRONBAUER, L. Gilberto. Autoridade e educação: atualidade da Pedagogia Kantiana. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 14, n. 2, 2009, pp. 11–28.

KRONBAUER, L. Gilberto. HEINZ, Celso I. Seminário **Freire Cem, Pedagogia do Oprimido 50+**. UFSM; Uma educação para a liberdade e a auto(trans)formação no processo de transformação social. Disponível em < <https://meet.google.com/hve-ttxf-wbc> > .

KRONBAUER, L. Gilberto. Hermenêutica Filosófica: perspectivas para pesquisa em educação. **Cadernos de Educação**. UFPel.1, 1997, pp. 1-12.

KRONBAUER, L. Gilberto; Ação-Reflexão.[verbete]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**, 2.ed, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. [3. ed.]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNIO, José C.; **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

LIMA, Maria C. B. **Quem são os professores da primeira infância?** Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no Estado do Piauí no contexto pós LDB 9394/96. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2016.

MAFRA, Jason F. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (Orgs). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: Acadêmica, 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Mário O. **Escrever é preciso. O princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí, RS: Unijui. 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria C. de S., DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.

OCDE (2021), Education Policy Outlook: **Brasil — com foco em políticas internacionais**, disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>.

OLIVEIRA, Dalila A. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PELLENZ IRGANG, Silvania R.; OLIVEIRA, V. M. F. de. Narrativas (auto)biográficas sobre as infâncias e seus lugares na formação docente. **GAVAGAI**. Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 6, n. 1, pp. 83-109, 17 dez. 2019.

PEREIRA, Artur O. **O que é lugar de fala?** Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.153-156, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PESSOA, Fernando. Prefácio In: PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**: Composto por Bernardo Soares, Ajudante de Guarda-Livros na Cidade de Lisboa. Lisboa: Ed. Richard Zenith; Assírio & Alvim, 2006.

PIMENTA, Selma, G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma, G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 15-38.

PIMENTA, Selma, G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO, Yeda da S; Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In MARIN, Alda J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

ROSENBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais., p. 1–15, Curitiba, PR, Ago 2007.

ROSSATO, Ricardo. Práxis.[verbeta]. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Sonia R. M. dos. A rede nacional de formação continuada de professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, v. 03, n. 02, p. 143–148, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional**. 2.ed. Campinas: Aurores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. Apresentação. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (Orgs). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: Acadêmica, 2020.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério**. In. CANDAU, Vera. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012,

TARDIF, Maurice. **Um referencial de competências para a profissão docente**. Conferência de Encerramento In: Seminário Temático. Trabalho docente e a pesquisa em educação. Cuiabá, MT: UFMT; 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bj0SmfujxDs>>. Acesso: 31 mai. 2021.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZITKOSKI, Jaime J; Diálogo. Dialogicidade. [verbete]. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.