



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

GÊYSA FERNANDA SERRA AMORIM FERREIRA

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: reverberações
na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil

São Luís - MA

2025

GÊYSA FERNANDA SERRA AMORIM FERREIRA

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: reverberações
na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Reis Correia

São Luís - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Gêysa Fernanda Serra Amorim.

A formação para a docência no curso de pedagogia:
reverberações na prática pedagógica de uma professora
iniciante na educação infantil / Gêysa Fernanda Serra
Amorim Ferreira. - 2025.

56 p.

Orientador(a): Joelma Reis Correia.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Formação Inicial. 2. Educação Infantil. 3.
Saberes Docentes. I. Correia, Joelma Reis. II. Título.

GÊYSA FERNANDA SERRA AMORIM FERREIRA

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: reverberações
na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Reis Correia.

Aprovado (a) em: / /

Profa. Dra. Joelma Reis Correia (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira (1ª examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Ma. Francilva Costa de França (2ª examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Ao meu Deus por tornar os meus sonhos realidade. À minha família e amigos, que me incentivaram e deram o suporte necessário para eu chegar até aqui. À minha orientadora, Joelma Reis Correia, por sua generosidade e responsabilidade ao me orientar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por me fazer viver o impossível e por ter me dado forças para concluir este trabalho.

Agradeço à minha família por todo apoio, em especial ao meu esposo, Gilson Carlos, meu pai, Cipriano Amorim e minha mãe, Maria Madalena, que sempre me incentivaram. À minha filha, Ana Clara, meu amor maior e razão para lutar diariamente.

À minha sogra, Maria Celeste e minha irmã Balbina que não se encontram mais neste plano terrestre, mas foram um apoio essencial no começo da minha vida acadêmica.

Aos professores e professoras, pelos conhecimentos compartilhados e conselhos que foram essenciais para o fortalecimento da minha identidade enquanto mulher, negra e docente.

À minha orientadora, professora Joelma Reis Correia por sua docência humana/humanizadora e repleta de “lindeza”, por sua paciência em me orientar não só neste trabalho, mas no Estágio em Docência dos Anos Iniciais. Foi nesse estágio, no momento em que eu ministrava a aula de Ciências, que meu coração lhe escolheu para me orientar. O seu olhar, de orgulho, ao me ver dar aquela aula e suas palavras de incentivo marcaram a minha vida. Sou grata por ter aceito o convite para me orientar.

Aos amigos e amigas que a universidade me deu, por compartilharem momentos de aprendizado, desespero e boas risadas: Tayane, Danielle, Fernanda, Cleane, Joyna, Jussara, Ian e Valéria.

A todos os meus amigos e amigas, pessoais, que me incentivaram com palavras e me cobriram com suas orações.

Obrigada a todos/as que participaram desta trajetória!

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças, sendo necessário, nessa fase, que estas estejam envolvidas em atividades estimulantes que provoquem sua curiosidade e o seu agir. Meninos e meninas se desenvolvem plenamente à medida em que o ambiente educativo lhes permitam viverem sua infância, o que vai requerer estarem imersas no mundo das brincadeiras e interações. Esse ideal de educação precisa fazer parte da compreensão e das práticas pedagógicas do/a educador/a que deve ter uma formação inicial sólida, por isso a impossibilidade de que qualquer pessoa seja professor/a da educação infantil. A partir dessa compreensão a pesquisa aqui apresentada, traz como formulação o seguinte problema de pesquisa: Quais as reverberações da formação inicial na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil? Como objetivo geral, buscou-se analisar as reverberações da formação inicial na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil. Como objetivos específicos definiu-se: Compreender a formação inicial como necessária para o desenvolvimento profissional do/a futuro/a professor/a; Narrar a trajetória formativa vivida no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão com ênfase às experiências na educação infantil; e Identificar as implicações da formação inicial na prática pedagógica da primeira infância de uma professora iniciante. A metodologia utilizada teve por base a abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa foi a autobiografia. Os instrumentos de geração de dados foram os registros da memória das experiências da pesquisadora como docente leiga na Educação Infantil. A conclusão aponta a importância da formação inicial como fator que influencia na qualidade do ensino de uma professora em início de carreira, visto que é nesse período que grande parte dos saberes docentes são construídos. A vivência da docência como uma professora em formação foi fundamental para aliar teoria e prática e ampliar a compreensão da pesquisadora sobre a Educação Infantil e o seu papel no desenvolvimento de meninos e meninas.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação Infantil. Saberes docentes.

ABSTRACT

Early childhood education is an essential stage for the integral development of children, and at this stage, they must be involved in stimulating activities that arouse their curiosity and action. Boys and girls develop fully as the educational environment allows them to live their childhood, which will require them to be immersed in the world of play and interactions. This ideal of education must be part of the understanding and pedagogical practices of the educator, who must have solid initial training, hence the impossibility of just anyone being an early childhood education teacher. Based on this understanding, the research presented here formulates the following research problem: What are the repercussions of initial training on the pedagogical practice of a beginning teacher in early childhood education? As a general objective, we sought to analyze the repercussions of initial training on the pedagogical practice of a beginning teacher in early childhood education. The specific objectives were defined as: Understanding initial training as necessary for the professional development of the future teacher; To narrate the educational trajectory experienced in the Pedagogy Course at the Federal University of Maranhão with emphasis on experiences in early childhood education; and to identify the implications of initial training in the pedagogical practice of a beginning teacher in early childhood. The methodology used was based on the qualitative approach, whose type of research was autobiography. The data generation instruments were the memory records of the researcher's experiences as a lay teacher in Early Childhood Education. The conclusion points to the importance of initial training as a factor that influences the quality of teaching of a teacher at the beginning of her career, since it is during this period that much of the teaching knowledge is constructed. The moments experiencing teaching as a teacher in training were fundamental to combine theory and practice and broaden the researcher's understanding of Early Childhood Education and its role in the development of boys and girls.

Keywords: Initial training. Early Childhood Education. Teaching knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CNE/CP	-	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEs	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico do Curso
SEDUC	-	Secretaria de Educação
SESC	-	Serviço Social do Comércio
SISU	-	Sistema de Seleção Unificada
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A FORMAÇÃO INICIAL E O TORNAR-SE DOCENTE.....	13
2.1 Os saberes da docência.....	17
3 A TRAJETÓRIA FORMATIVA VIVIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
4 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE.....	28
4.1 Os caminhos metodológicos.....	28
4.2 Quais aprendizagens a formação inicial proporcionou à professora em formação?.....	31
4.2.1 Aulas expositivas: Se dá aula na Educação Infantil?.....	32
4.2.2 O que significa o ato de brincar para as crianças pequenas?.....	34
4.2.3 O espaço na Educação Infantil: o segundo educador.....	39
4.2.4 A interação para o processo de trocas e ampliação da criança pequena.....	40
4.2.5 A mediação na formação das crianças pequenas.....	42
4.2.6 Que concepção de criança passamos a defender?.....	44
4.2.7 Estar atento/a para a voz das crianças.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA não foi fruto de uma mera escolha na lista de cursos ofertados pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU, mas a concretização de um sonho tão almejado. Eu já atuava como docente na Educação Infantil, inicialmente como auxiliar e, posteriormente, como professora de crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, embora não tivesse a formação para tal. Posso afirmar que fui conquistada pela docência nesse período.

Eu cursei seis períodos do curso de Letras da UFMA e por conta desse momento de formação, incompleto, fui convidada para atuar como auxiliar de sala na escola que minha filha estudava, uma instituição pequena e da Rede Privada. A turma na qual iniciei era denominada, na época, de Maternal II, hoje denominada de Creche. Ainda recente, vivenciando o momento de conhecimento das minhas atribuições como auxiliar, a professora titular saiu da escola e eu assumi o seu lugar. Posso dizer, que vivenciei o momento com muito entusiasmo e, principalmente, com grandes desafios que me fizeram perceber que não detinha os saberes essenciais para exercer a função docente, conhecimentos que eu só poderia ter acesso em uma formação inicial.

Certa de que essa era a profissão que queria exercer, resolvi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em 2018, esperando conseguir uma vaga no curso de Pedagogia. 2019 veio e com ele a tão esperada vaga na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Eu sabia que era a oportunidade para ter acesso aos conhecimentos que me tornaria uma profissional qualificada.

Durante o curso de Pedagogia, foram apresentadas nas aulas, em sala e nos estágios, concepções teóricas e práticas pedagógicas que me proporcionaram um novo olhar para a etapa que atuava e, por meio dos quais tive acesso a conhecimentos e habilidades essenciais para o meu fazer docente. Nas instituições públicas por onde passei, durante os estágios obrigatórios e não obrigatórios, foram demonstradas práticas totalmente diferentes das utilizadas por mim na educação das crianças pequenas, que valorizam as suas vivências a partir das interações e brincadeiras com outras crianças, adultos e com o mundo que as cercam. Práticas que as colocam no centro do processo educativo, não como meras espectadoras, mas como produtoras do conhecimento.

Diante desse contexto, o interesse pelo objeto de estudo se deu a partir das inquietações que surgiram em minha caminhada profissional e acadêmica sobre a importância dos saberes fundamentais para atuar como docente. Ser professora de crianças pequenas foi uma experiência que deixou evidente a ideia equivocada de acreditar que qualquer pessoa, mesmo detendo um conhecimento mínimo sobre educação ou sobre os conteúdos, possa exercer a função de docente, principalmente na educação infantil, uma etapa que tem uma grande relevância no desenvolvimento das crianças e que influencia no desenvolvimento das etapas seguintes do processo educativo.

Diante do exposto, esta pesquisa se faz necessária para a compreensão da importância da formação inicial, na qual são obtidos os conhecimentos que norteiam o fazer docente e que garantem uma educação de qualidade a meninos e meninas, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento. Com base no que fora até aqui apresentado, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais as reverberações da formação inicial na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil? Para responder a esta problemática, defini para este trabalho como objetivo geral: Analisar as reverberações da formação inicial na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil.

Para caminhar no sentido de buscar respostas para o problema e atingir objetivo geral, defini os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a formação inicial como necessária para o desenvolvimento profissional do/a futuro/a professor/a.
- Narrar a trajetória formativa vivida no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão com ênfase às experiências na educação infantil.
- Identificar as implicações da formação inicial na prática pedagógica da primeira infância de uma professora iniciante.

Para fundamentação e análise dos dados foi fundamental a lente dos seguintes autores/as: Gauthier (2006), Tardif (2010), Kishimoto (2010; 2011), Mello (2007), Nóvoa (1995), Teixeira e Volpini (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros.

O tipo de pesquisa utilizada situa-se no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, muito utilizada na área da educação por permitir a análise de narrativas pessoais de professores/as e, são justamente as minhas experiências docentes antes da formação inicial que serão analisadas, o objeto de estudo deste

trabalho. Os dados a serem analisados serão os registros da memória dessas experiências vivenciadas antes e durante o Curso de Pedagogia. Para análise desses dados, buscarei categorias que considero importante pensar para a formação do professor.

Nessa perspectiva, para a apresentação dos resultados obtidos, organizo este trabalho em quatro seções, iniciando com esta Introdução. Na segunda seção, situo o leitor sobre a importância da formação inicial, pontuando a organização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Na terceira seção, apresento minha trajetória formativa no Curso de Pedagogia e minha experiência como docente leiga na Educação Infantil. Na quarta seção, apresento as implicações da formação inicial na minha prática pedagógica enquanto professora iniciante. Por fim, apresento as conclusões a que cheguei com este trabalho.

2 A FORMAÇÃO INICIAL E O TORNAR-SE DOCENTE

Acreditar que qualquer pessoa possa atuar como docente pelo nível de conhecimento que ela tem, sem ao menos ter tido uma formação inicial na área, ainda é uma prática comum nos dias de hoje, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Encontramos pessoas sem formação superior atuando como docentes nessas etapas por acreditarem que os conteúdos trabalhados são fáceis de ensinar.

Nesse sentido, faz-se necessário questionar: O domínio de conteúdo torna qualquer pessoa apta a atuar como docente? Como resposta, posso afirmar que “dominar” os conhecimentos eleitos como essenciais para uma dada etapa de educação não é, de forma alguma, o único fator que habilita um docente. Essa é uma questão abordada por Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard (2006, p. 20), quando dizem que:

Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Assim, acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina.

Esses autores destacam uma visão tradicional de ensino, cujo foco é simplesmente a transferência de conteúdo, como se essa fosse a incumbência de um/a professor/a. Conforme ressalta estes autores, “quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental” (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, 2006, p.20). Como se vê, o ofício de ensinar demanda mais do que domínio ou a transmissão de conhecimentos, é necessário habilidades e saberes outros que direcionam o fazer docente.

Embora haja leis que determinem que para atuar na Educação Básica é necessário ter formação em nível superior, é comum encontrarmos nos dias atuais pessoas sem habilitação atuando como docentes, sem o conhecimento necessário à sua prática. Esse aspecto está em desacordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental [...] (Brasil, 1996, p. 42).

Como se vê, a Lei deixa claro a impossibilidade de ser professor/a sem ter a formação exigida para tal. Existem saberes intrínsecos à docência que só são alcançados em um curso de formação inicial, conhecimentos que garantem uma atuação docente eficaz e qualidade na educação ofertada. Por que em qualquer outra formação não há a mínima possibilidade de atuar sem formação e isso pode acontecer quando se trata da profissão de professor/a? Isso se explica, muitas vezes, pela desvalorização dessa profissão dentro da sociedade.

A formação inicial de professores/as é assegurada em documentos legais que orientam o processo educacional, dentre os quais destaco, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 (Brasil, 2002) que instituiu inicialmente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, determinando um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a formação dos/as futuros/as docentes. Essa Resolução foi substituída posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Compreende-se que para ser professor/a em qualquer etapa de ensino, é essencial ter formação inicial em nível superior, a qual proporciona uma base teórica sólida e a vivência de experiências práticas que contribuem para a construção dos saberes docentes essenciais para atuar em sala de aula. No caso da formação de professores/as da Educação Infantil e do 1o. ao 5o. ano do Ensino Fundamental é a graduação no curso de Pedagogia que habilita para tal, conforme consta no artigo 4º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006:

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.

Como vemos, o processo de formação de docentes no curso de Pedagogia é regido pela CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006a) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais deste Curso - DCNs, as quais organizam o processo de formação de docentes, possibilitando-os/as o acesso a saberes e metodologias, base do fazer docente. Nenhuma pessoa se constitui professor/a de um dia para o outro, é necessário passar por um processo formativo que requer tempo, mobilização de saberes, vivências, entre outros aspectos, conforme aponta Freire (2001, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

As DCNs, de Pedagogia, estabelecem normas gerais a serem seguidas pelas instituições de ensino superior com o intuito de garantir uma formação de qualidade aos/às futuros/as docentes em consonância às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

Desse modo, de acordo com as DCNs, é possível perceber que está traçado o perfil do/a profissional formado/a em Pedagogia. O artigo 4º da CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006a) assegura que esse/a profissional é polivalente, ou seja, capaz de atuar em diversas áreas da educação (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade normal, Educação Profissional). A Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e desenvolver atividades de coordenação, pesquisa, avaliação também somam-se a lista que compõe o perfil do/a pedagogo/a.

As Diretrizes também estabelecem uma carga horária mínima para o Curso de Pedagogia, conforme o artigo 7º, “ O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico [...]” (BRASIL, 2006a, p. 4). Esse espaço de tempo determinado é dividido em atividades como: assistir aulas, participação em seminários e realização de pesquisas - 2800 horas; Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais e, em áreas específicas de acordo com o Projeto Pedagógico da instituição - 300 horas e 100 horas para atividades teórico-práticas desenvolvidas a partir da iniciação científica, extensão e monitoria.

As DCNs deixam evidente que o objetivo principal é formar profissionais qualificados/as para atuar nos diferentes contextos educativos, promovendo o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e a melhoria da qualidade da educação.

A formação inicial, além de dar ao/à futuro/a docente o acesso aos conhecimentos que constituem a sua prática, contribui na construção da sua identidade profissional. Esse processo de construção identitária envolve a internalização de valores, atitudes e comportamentos que são característicos da profissão docente. Por meio de experiências formativas, como estágios supervisionados, projetos de pesquisa e práticas pedagógicas, o/a futuro/a professor/a começa a se ver como um/a profissional da educação. É um processo que engloba saberes teóricos e práticos com o desenvolvimento de um sentido de pertencimento e responsabilidade para com a profissão e a sociedade.

A identidade influencia a forma como cada docente ensina e interage com seus educandos. Nóvoa (1995, s/p) destaca o papel essencial da formação ao dizer que “É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Este autor nos provoca a pensar que não se trata somente de aprender a ensinar, mas de se tornar um/uma profissional que assume uma postura ética e comprometida com o seu papel social. É durante o processo de formação inicial, ao interagir com os/as colegas, professores/as, a comunidade escolar, que o/a futuro/a docente vai absorvendo e formando suas práticas e valores profissionais.

Mas a construção identitária não se dá por uma via de mão única, Isaíá (2000, p. 21) diz que o/a professor/a “[...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhes são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história.” Em suma, a identidade vai se delineando por meio das interações que o/a docente estabelece com as pessoas ao seu redor e com o meio social no qual está inserido/a ao longo da sua vida.

A identidade docente também refere-se à percepção que cada professor/a tem de si mesmo/a como educador/a e à maneira em que este/a se relaciona com a sua profissão, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), ao se referirem que, na docência, a identidade se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

As referidas autoras destacam que no processo educativo cada professor/a é, ao mesmo tempo, ator e autor, isso implica falar que, mesmo seguindo práticas já consagradas, também cria e adapta suas práticas conforme suas experiências e valores. A identidade de um/a professor/a é influenciada por fatores como trajetória de vida, crenças e conhecimentos. Esses aspectos influenciam a maneira como ensinam e interagem com os/as alunos/as.

O tornar-se docente passa pelo caminho da formação inicial, é na graduação que este/a profissional vai se constituindo, construindo a sua identidade, se formando. Ser professor/a, como apresentado, é mais que dominar conteúdos ou técnicas de ensino, requer a mobilização de saberes, vivências e uma prática reflexiva.

Dessa forma, a formação inicial não apenas prepara o/a futuro/a professor/a com habilidades e conhecimentos necessários, mas também o socializa dentro da profissão, ajudando-o/a a se configurar como um/a profissional completo/a e comprometido/a com sua prática pedagógica.

2.1 Os saberes da docência

Conforme mencionei anteriormente, ser professor/a requer mais que conhecimento e ensino de conteúdos, demanda uma combinação de saberes que formam o fazer docente. Definir esses saberes que fundamentam esse fazer não é uma tarefa fácil, visto que existe uma gama de abordagens e concepções.

A definição de saber é envolta em uma extensa discussão, no entanto, Tardif (2010, p. 60) pontua que este abrange “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser”. O autor afirma ainda, que esses saberes estão intrinsecamente relacionados ao trabalho (exercer a docência) e à formação e, que são fatores essenciais para se constituírem, pois é a partir do trabalho que todo saber docente passa a ter sentido.

[...] um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2010, p.230).

Como se pode perceber, “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas” (TARDIF, 2010, p.18).

Tardif (2010) divide os saberes nas seguintes categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A primeira categoria está relacionada aos conhecimentos teóricos e metodológicos - adquiridos em cursos de formação, incluindo fundamentos pedagógicos, teorias de aprendizagem e metodologias de ensino - e aos conhecimentos pedagógicos que são as técnicas e estratégias didáticas desenvolvidas durante a formação inicial e continuada. Os saberes disciplinares dizem respeito ao conteúdo específico, ao conhecimento profundo das disciplinas específicas que os/as professores/as ensinam e, à

atualização, a manter-se atualizado com os avanços e novas descobertas na área de ensino.

Os saberes curriculares são a compreensão do currículo oficial, objetivos educacionais e expectativas de aprendizagem, a habilidade para adaptar e implementar o currículo em sala de aula, planejando atividades e avaliações de acordo com os objetivos propostos. Os saberes experienciais estão ligados à prática docente, aos saberes adquiridos por meio da experiência cotidiana em sala de aula, interagindo com os/as alunos/as e enfrentando desafios práticos e à capacidade de refletir criticamente sobre as próprias experiências de ensino, aprendendo com os sucessos e os desafios encontrados.

Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) também apresenta, baseado em autores como Tardif, Lessard e Lahayne (1991), uma classificação dos saberes docentes que considera essenciais para uma boa prática pedagógica. De acordo com os autores, esses vários saberes formam um “[...] reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard 2006, p. 28), ou seja, professores/as devem ser capazes de vivenciar diferentes tipos de conhecimento para atender às necessidades reais dos/as estudantes e da situação educativa.

Os saberes da docência, segundo Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard (2006), podem ser classificados em: disciplinar, curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. O saber disciplinar se refere aos conhecimentos produzidos por pesquisadores/as e cientistas e organizados sob a forma de disciplina, a partir dos quais os/as docentes selecionam o que deve ser ensinado. Em suma, é o conhecimento sobre as disciplinas específicas que o/a professor/a ensina e que fundamenta o ensino. O saber curricular, como o próprio nome define, envolve o conhecimento sobre o currículo, sobre os saberes que a escola elenca e organiza para ser ensinado, um conhecimento que serve de guia para o/a professor/a planejar e avaliar o processo de ensino.

O saber das ciências da educação diz respeito a determinados conhecimentos que professores/as adquirem tanto no processo de formação quanto no ambiente de trabalho profissional que, embora não estejam ligados à ação pedagógica, relacionam-se com o ambiente escolar e a sua dinâmica de funcionamento. O saber da tradição pedagógica é o conhecimento herdado das

práticas pedagógicas consagradas e das experiências acumuladas ao longo do tempo, um conhecimento que é transformado conforme as experiências práticas vivenciadas pelos docentes.

As experiências práticas e vivências no ambiente escolar constituem um saber que Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard (2006) denominam de saber experiencial. Ele é construído ao longo do tempo, à medida em que os/as professores/as passam por diferentes situações e desafios em suas rotinas de ensino. Por fim, os autores apresentam o saber da ação pedagógica, o qual está ligado ao saber experiencial dos/as professores/as. Este, “[...] é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, 2006, p.33).

Essas categorias de saberes contribuem para uma prática docente eficiente e fundamentada, permitindo aos/as professores/as oferecerem uma educação de qualidade e adaptada às diversas situações e contextos escolares. Em resumo, essa classificação ajuda a entender a complexidade e a riqueza dos saberes que compõem a prática docente, destacando a importância de uma formação abrangente e contínua, evidenciando que é uma incoerência exercer a docência sem ter a formação mínima necessária, pois é a formação inicial que fornece a base teórica-metodológica para aqueles/as que pretendem atuar na carreira docente.

Como afirmam Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006), o reservatório de saberes que vamos formando ao longo da vida como professores/as, vai nos ajudando a gerenciar uma sala de aula, a nos comunicar e avaliar os/as alunos/as e a refletir criticamente sobre suas práticas, sempre buscando uma melhoria contínua.

No entanto, é na formação inicial que tudo começa, por isso a próxima seção está voltada especificamente para o Curso de Pedagogia, responsável pela formação dos/as professores/as da Educação Infantil, objeto de estudo deste trabalho.

3 A TRAJETÓRIA FORMATIVA VIVIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já visto, o Curso de Pedagogia é voltado para a formação de profissionais que podem atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, em Disciplinas Pedagógicas, na Gestão de Sistemas Educacionais e Escola, bem como em:

[...] outras instâncias e agentes educacionais que extrapolam o âmbito dos sistemas formais de ensino, abrindo espaços para a atuação profissional do pedagogo em atividades extra-escolares como empresas, organizações não-governamentais, órgãos públicos estatais e não-estatais, meios de comunicação, movimentos sociais, etc. (Ufma, 2007, p. 12-13).

Como todo curso de nível superior, ele dispõe de um Projeto Pedagógico. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão é o documento que define e organiza o seu planejamento, servindo de guia para a gestão e execução do mesmo. Sua importância se justifica pelo fato de que é traçado com o objetivo de fazer com que o curso atenda aos requisitos legais e pedagógicos essenciais à formação dos/as alunos/as, garantindo a formação adequada e qualidade educacional. No que tange à essa formação, o Curso opta:

[...] pela formação de um profissional competente para atuar no âmbito de sistemas educacionais, de modo especial no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulação e concretização de políticas e práticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização. (Ufma, 2007, p. 13)

De acordo com o Projeto Pedagógico, o Curso de Pedagogia, campus São Luís - Cidade Universitária Dom Delgado, funciona nos turnos vespertino e noturno. As disciplinas que compõem o currículo estão organizadas em um total de três eixos formativos: Fundamentos Sócio-históricos e Político-Culturais da educação; Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico; Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas. O primeiro eixo é composto por um total de treze disciplinas que:

[...] constituem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que irão permitir a compreensão e explicação do fenômeno educativo. Inclui também os fundamentos psicológicos dos processos de desenvolvimento humano e da aprendizagem, permitindo compreender a natureza histórica das relações que se processam entre o nível macro e microsocial (Ufma, 2007, p. 18-19).

O segundo eixo se subdivide em três eixos: Gestão de sistemas educacionais (com sete disciplinas), Formação para docência (com doze disciplinas) e Práticas educativas integradoras (com onze disciplinas). Esse eixo, de acordo com o Projeto Pedagógico:

[...] deverá garantir o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços (Ufma, 2007, p. 19).

O terceiro eixo, denominado de “Estudos Diversificados e Aprofundamentos em Áreas Específicas”, tem por objetivo “[...] propiciar o atendimento ao princípio da flexibilidade, comportando escolhas por parte dos alunos de acordo com interesses e necessidades individuais” (Ufma, 2007, p. 21). Também foi subdividido em três eixos temáticos: Aprofundamento em núcleos temáticos, sendo este um total de cinco, cada um com três disciplinas (somam-se ao todo quinze disciplinas), no qual o/a aluno/a escolhe um de acordo com seu interesse; Estudos diversificados (com vinte e seis disciplinas), no qual o/a discente escolhe duas disciplinas complementares; e Estudos independentes, para o qual o/a aluno/a deverá acumular créditos, somando um total de 120 horas de estudos desenvolvidos no decorrer do Curso.

O Curso de Pedagogia possibilita aos/às discentes atuar em diversas áreas dos sistemas educacionais, formais e não-formais, após a formação. No entanto, o Projeto Pedagógico do Curso dá ênfase aos ambientes formais, privilegiando à escola como espaço de atuação. O perfil profissional do/a pedagogo/a delineado nesse projeto tem a docência, o planejamento e gestão de sistemas educacionais e a investigação como base de formação e identidade profissional.

Dentre os vários objetivos constantes no PPC, gostaria de destacar um dos objetivos gerais, pelo fato de estar voltado à prática pedagógica e à necessidade que a profissão tem de estar em contínuo processo formativo e reflexivo.

Refletir sobre a prática pedagógica reconstruindo-a permanentemente pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável a formação continuada e reconstruir permanentemente sua prática, pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável à formação continuada (Ufma, 2007, p. 15).

Em relação aos objetivos específicos, lanço o olhar para aqueles que estão diretamente voltados à prática docente e às metodologias de ensino, por serem

advindos dos saberes docentes, tanto os que são ensinados durante a formação quanto aqueles que são adquiridos durante as experiências de viver a docência. São objetivos que pontuam a gama de conhecimentos que professores/as precisam dominar para exercerem práticas pedagógicas comprometidas com as diversidades presentes em nossa sociedade e, também, com as especificidades dos/as alunos/as para assim, oportunizar uma educação de qualidade dentro dos princípios democráticos e éticos.

- Desenvolver na escola práticas pedagógicas e experiências curriculares que priorizem metodologias interdisciplinares, fundamentadas em princípios democráticos e éticos e no respeito às diferenças étnicas, culturais e sexistas, de modo a contribuir na superação dos processos de seletividade e exclusão.
- Utilizar metodologias adequadas à especificidade das diferentes áreas de conhecimento, aos objetivos do currículo e às características psicossociais e culturais dos alunos.
- Desenvolver na escola e em outras instâncias educacionais, situações que favoreçam a aprendizagem significativa de conhecimentos (Ufma, 2007, p. 15, 16).

Dentre as várias disciplinas cursadas, gostaria de destacar as que voltam-se para a Educação Infantil: Fundamentos de Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância; Metodologias da Educação Infantil; Gestão do Trabalho Docente I; Estágio em Docência na Educação Infantil e, Educação Lúdica e Psicomotricidade. Essas disciplinas me permitiram conhecer sobre a História da Educação infantil e as leis e diretrizes que regem essa educação, compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem, usar metodologias adequadas a essa etapa educacional, como organizar o ambiente e os recursos para estimular a aprendizagem. Posso dizer, sem hesitar, que há uma aluna antes e depois da graduação, pois os conhecimentos apropriados ao longo do Curso me fizeram refletir sobre a minha prática anterior à graduação.

Como aluna, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão em 2019 com o intuito, principalmente, de conhecer, compreender e vivenciar o processo formativo que me faria uma professora capaz de trabalhar na educação das crianças pequenas. Como dito anteriormente, eu já havia exercido a função de docente, mas como uma professora leiga e, este foi um processo bem difícil para mim por não ter os conhecimentos que fundamentassem a minha prática pedagógica.

A aluna que chega ao Curso de Pedagogia é uma pessoa que tinha consciência que ocupava o lugar de docente sem a devida formação, pois não tinha a

mínima ideia do que era Educação Infantil, de como as crianças pequenas aprendiam, como deveria ser o ensino e nem como organizar o ambiente. Posso dizer que cheguei em busca de conhecimento, de tornar-me uma professora formada, competente, capaz de oferecer uma educação de qualidade e consciente de que o acesso a um curso de nível superior era o início da concretização da sua tão sonhada carreira docente.

Foi o acesso à universidade que me permitiu saber que a educação infantil no Brasil percorreu um longo caminho, desde suas origens assistencialistas até se tornar uma etapa educacional reconhecida e valorizada. O caráter assistencialista começou a mudar à medida que se reconhecia a importância da educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente com elaboração de leis e políticas públicas que passaram a tratar a educação infantil como um direito e uma etapa essencial do sistema educacional. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 6):

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

O curso me possibilitou aprender que o/a professor/a da infância tem que estar atento/a ao que determinam os dispositivos legais para a educação das crianças, pois é a partir destes que todo o processo educativo é organizado. Os marcos legais e as políticas públicas desenvolvidas ao longo dos anos, visaram/visam não só a garantia do direito à educação destas crianças, mas propiciar uma educação de qualidade. Dentre os marcos legais que conheci, trago brevemente a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação e os Referenciais Curriculares.

O artigo 205 (Brasil, 1988) da Constituição de 1988, marco do ordenamento de leis que regem a educação brasileira, expressa a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, e o parágrafo IV do artigo 208 (Brasil, 1988) determina a responsabilidade do Estado na “garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade”. Esses locais deixam de ser concebidos como simples lugar de cuidar e passam a englobar o educar, pois a finalidade é o desenvolvimento pleno das crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), outro marco legal fundamental para a proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, estabelece direitos e garantias, e entre suas diversas disposições, destaca-se a importância da educação infantil. Este documento legal reforça o que preconizava a Constituição, a ideia da criança como sujeito de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) consolidou a regulamentação do sistema educacional do Brasil, estabelecendo as diretrizes e bases da educação e incluindo disposições específicas para a educação infantil. Sobre a educação das crianças, o artigo 29 da referida lei define que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, p. 22)

Cabe aqui salientar, como vemos na citação acima, que o papel da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança e não a alfabetização ou ensino de conteúdos como durante muito tempo foi pensada e, ainda hoje, pode ser visto, principalmente, em escolas privadas. Em muitas instituições dessa natureza prevalece a ideia de uma educação conteudista, baseada em disciplinas, isto porque também impera a ótica capitalista, na qual escolas e editoras lucram com a venda de livros que trazem os conteúdos das disciplinas trabalhadas na educação de crianças pequenas e bem pequenas. No que se refere ao ensino na educação infantil ser baseado em disciplinas, Kishimoto (2011, p.108) pontua que:

O poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação de currículos para a educação infantil. A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), fornecem orientações para o desenvolvimento de currículos na educação infantil, respeitando as singularidades e potencialidades das crianças. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabeleceu metas e diretrizes para a educação no Brasil, incluindo a expansão e melhoria da educação infantil. Entre essas metas, destacam-se a

universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação do acesso às creches para crianças de 0 a 3 anos.

Pelo exposto, compreende-se que a educação infantil no Brasil passou por um intenso processo de mudanças ao longo da história. A educação das crianças, antes de responsabilidade dos familiares, principalmente da mãe, ou Assistência Social, passa a ser exercida em creches e pré-escolas a cargo de professores/as e assume um ideal educativo que valoriza as vivências e aprendizagens das crianças. Neste sentido, o/a docente compreende que seu trabalho na educação infantil lhe exigirá a capacidade não só de cuidar, mas de educar e mobilizar conhecimentos diversos.

Os pontos que citei acima, constituem parte dos aprendizados que obtive no curso de Pedagogia. É na graduação que nós, estudantes, adquirimos os conhecimentos sobre o conjunto de normas jurídicas e regulamentos que estabelecem as diretrizes da educação brasileira, sobre os processos de ensino e aprendizagem à medida em que compreendemos as diferentes teorias da educação e metodologias pedagógicas. É na Pedagogia que entendemos melhor as características e as necessidades das crianças em suas diferentes fases da vida, promovendo assim, um ambiente de aprendizado acolhedor, adaptado às individualidades de cada uma delas.

Posso dizer, sem hesitar, que foi durante a graduação que obtive os conhecimentos necessários para realizar o trabalho docente na educação infantil. A vivência nos Estágios em Gestão do Trabalho Docente I e Docência da Educação Infantil, nas disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil, Estudos Diversificados II e Metodologias da Educação Infantil e o Estágio Não Obrigatório, realizado na unidade de Serviço Social do Comércio - SESC, foram imprescindíveis na minha formação.

Na disciplina Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura eu pude conhecer como historicamente a criança era vista na sociedade em tempos antigos até chegar à concepção atual. Conheci documentos que orientavam a organização da Educação Infantil e autores/as, como Dewey, que valorizava as experiências e interações das crianças como forma de aprendizado.

A vivência na disciplina de Metodologias da Educação Infantil contribuiu de modo significativo para o interesse do objeto de estudo neste Trabalho de Conclusão de Curso. Ela me possibilitou ampliar o campo de compreensão e reflexão sobre os

equívocos que cometia à aprendizagem e avaliação das crianças. Além disso, pude aprender a importância da reflexão constante sobre a minha prática docente.

O Estágio em Docência da Educação Infantil foi um dos momentos de maior importância para a minha formação. A primeira fase foi vivenciada em sala, conhecendo autores/as e metodologias que dão destaque à educação das crianças, relembrando e revivendo algumas brincadeiras e atividades que fizeram parte da minha infância. Afinal, é preciso se colocar no lugar da criança para pensar, de fato, em uma educação que valorize as suas potencialidades e respeite as suas singularidades.

O segundo momento deste estágio foi realizado nas creches da Rede Estadual de Educação - SEDUC, os chamados Centros de Educação Infantil, um deles localizado no Centro da cidade, e o outro no bairro da Liberdade. Eu nunca havia entrado em um ambiente escolar que estimulasse tanto o aprendizado e a autonomia das crianças, que priorizasse a brincadeira e a interação como instrumentos de aprendizagem e o seu desenvolvimento. Nessas creches eu pude presenciar o real significado de criança como ser potente, construtor de conhecimento, que sente e expressa seus sentimentos, e observar diretamente o trabalho das professoras que atuam nessas instituições.

Outra disciplina que me possibilitou um mergulho no universo da educação infantil foi Educação Lúdica e Psicomotricidade, a qual foi oferecida dentro o leque que forma os Estudos Diversificados. Aprendi ouvindo os relatos de professores e professoras que atuam em escolas públicas, os/as quais compartilharam suas experiências enquanto docentes desta etapa da educação, apresentando um breve repertório de suas práticas pedagógicas. Todos/as que se apresentaram, demonstraram um ponto em comum, a valorização da brincadeira e da interação como eixos norteadores dessas práticas. A musicalidade também estava presente nessas aulas, tanto levado pelo convidado da noite, quanto em algumas atividades organizadas pelo/a professor/a da disciplina, pois a percepção dos sons contribui para o desenvolvimento dos/as pequenos/as em vários aspectos.

O Estágio Não Obrigatório, vivenciado na unidade do Serviço Social do Comércio - Sesc, ocorreu no ano da pandemia de COVID - 19, alguns meses antes. Não durou o tempo previsto justamente por conta dessa situação, mas os meses que fiquei por lá me fizeram vivenciar a realidade como auxiliar. Esse momento me fez adquirir um saber que tanto Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006)

como Tardif (2010) denominam de saber experiencial. Como já visto, a Educação Infantil integra as ações de cuidar e educar, nesse sentido, eu estava vivendo nesse estágio a docência, ainda que como auxiliar, e as atividades realizadas por mim nessa experiência, me propiciaram conhecimentos e habilidades que são conquistados ao viver a docência diariamente, ao interagir com as crianças e com as professoras mais experientes.

4 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE

Conforme discutimos na seção anterior, faço uma breve apresentação do Curso de Pedagogia da UFMA, enfatizando os profissionais que nele são habilitados e, do seu Projeto pedagógico, destacando sua função e importância. Também descrevo a minha trajetória formativa no curso, relatando o momento em que adentrei à universidade e os conhecimentos que tive acesso para me tornar uma docente qualificada, dando destaque às disciplinas que me fizeram compreender, de fato, a Educação Infantil, foco deste TCC.

Essa nova seção tem por objetivo identificar as implicações da formação inicial na prática pedagógica da primeira infância de uma professora iniciante. Para tanto, está organizada em dois momentos: no primeiro, situo a metodologia utilizada na realização da pesquisa; e o segundo, destaco as experiências que tive como docente antes da formação, relacionando-as às aprendizagens obtidas no Curso de Pedagogia.

4.1 Os caminhos metodológicos

A pesquisa científica tem um papel essencial na sociedade, é o motor que possibilita o seu desenvolvimento em vários aspectos: econômico, social, cultural e tecnológico. Bagno (2010, p. 19) é enfático ao dizer que “Sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia”. Neste sentido, este tipo de pesquisa é a porta para o conhecimento à medida em que investiga, levanta ou responde hipóteses, analisa resultados e soluciona problemas.

A pesquisa científica é um procedimento sistemático e rigoroso e, como pontua Gil (2010, p.17), é “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para Marconi e Lakatos (2007, p. 157) a pesquisa torna possível compreender a realidade “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Em geral, é na universidade o primeiro contato dos/as estudantes com a pesquisa científica, mas nem todos/as conseguem participar de grupos ou projetos de

pesquisa. O contato quase sempre se resume à participação nas disciplinas de pesquisa próprias do Curso, um momento breve que tem reflexo nas dificuldades que muitos/as estudantes universitários/as têm em escrever seus projetos de pesquisa e TCC, como é o meu caso. Mesmo tendo a oportunidade de participar de grupos de pesquisa, sempre tive que optar em fazer as disciplinas do período, portanto, não tinha como conciliar as duas vivências.

Essa pesquisa em particular, situa-se no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, uma abordagem de cunho qualitativa, em que me proponho a analisar a minha prática docente antes e durante o Curso de Pedagogia. É um tema novo e desafiador para mim, principalmente pelo fato de ter que desenvolver uma pesquisa sem ter tido um contato profundo com a área.

A pesquisa (auto)biográfica é um campo de estudo no qual os relatos autobiográficos como as narrativas pessoais, os diários, as histórias de vida e as memórias do/a pesquisador/a e dos sujeitos pesquisados tornam-se fontes de investigação científica e compreensão social. De acordo com Santos, Estevam e Martins (2018, p. 47) apoiados na concepção de Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a pesquisa (auto)biográfica é uma:

[...] estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados. No campo educacional, a pesquisa (auto)biográfica tem sido instrumento de intervenção na prática e na formação de professores, conferindo-lhes a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam.

A pesquisa (auto)biográfica tem sido utilizada na área da educação por possibilitar a análise das narrativas pessoais de docentes, tendo relevância na formação e no trabalho destes/as, pois compreende as suas narrativas pessoais como fontes de conhecimento e reflexão. À medida em que narram suas experiências, estes/as profissionais podem identificar aspectos que precisam ser melhorados e ressignificar suas práticas pedagógicas, conforme pontuam Santos, Estevam e Martins (2018, p. 48):

O cerne para a compreensão da pesquisa (auto)biográfica em Educação são as reflexões a respeito da própria formação. É privilegiar na ação (auto)reflexiva, no processo de reflexividade das experiências formadoras do/pelo outro, em que representações de si se interpelam no/pelo outro, na construção de um projeto de pesquisa-ação-formação.

É nesse sentido que coloco as minhas narrativas, minhas experiências como forma de analisar e compreender a minha formação docente. Uma trajetória que se deu em um caminho contrário ao que determina os documentos legais que referenciam a educação e a formação de professores/as em nosso país, ou seja, primeiro vem a formação universitária (formação inicial) para, depois, atuar como docente em sala de aula. Portanto, eu primeiro exerci a “função de professora” na educação infantil e um tempo depois, comecei a cursar Pedagogia, logo, eu estava ciente de que não tinha os conhecimentos necessários para atuar nessa área.

As narrativas apresentadas se inserem na categoria história de vida, uma abordagem que se concentra em relatos individuais para compreender experiências pessoais e sociais. Para Queiroz (1988, p. 20 *apud* Moraes 2004, p. 167), a história de vida se define como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

A história de vida traz contribuições valiosas para a área da educação, dentre as quais destaco, a formação de professores/as:

O trabalho com essa abordagem, no campo da investigação e da prática de formação de professores, focaliza a narrativa do sujeito, possibilitando aflorar a voz dos/as professores/as, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência. O/A professor/a deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação. [...] (Bragança, 2012, p. 84).

O ato de narrar as experiências assume um caráter formativo, pois os/as professores/professoras o fazem de forma reflexiva, compreendendo e repensando sua prática. Os dados a serem analisados serão os registros da memória das experiências que vivenciei como docente na Educação Infantil antes e durante o Curso de Pedagogia. Algumas memórias continuavam presentes em minha mente como se fossem fatos recentes, outras foram suscitadas após as longas conversas com a minha orientadora que me instigou a rememorar as práticas pedagógicas por mim, educadora leiga, realizadas. Para análise desses dados, buscarei categorias que considero importantes pensar para a formação do/a professor/a da escola da infância, como: aulas expositivas, brincadeiras, interação, mediação, ouvir as crianças, concepção de criança.

4.2 Quais aprendizagens a formação inicial proporcionou à professora sem formação?

Como mencionei anteriormente, a educação infantil é regida por leis e políticas públicas que visam garantir tanto o direito das crianças à educação, bem como o acesso a uma educação de qualidade. Essa qualidade está diretamente ligada ao processo de formação dos/as professores/as.

Os/As professores/as que exercem a atividade docente sem a formação adequada são denominados de professores/as leigos/as, um termo que, segundo Onesti (1985, p. 51 *apud* Antoniuk, 2012) ao ser atribuído a um indivíduo:

[...] é utilizado em dois sentidos: aquele que não é clérigo, isto é, que não pertence à hierarquia eclesiástica, ou aquele que é desconhecedor de ou estranho a um assunto. [...] quando hoje se coloca a questão do professor leigo, se está referindo, de um modo geral, ao indivíduo que desconhece ou é estranho a um assunto e mais especificamente aquele professor que não possui uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série de ensino.

Foi como professora leiga que vivi as primeiras experiências docentes, sem ter a mínima compreensão de como desenvolver o trabalho educativo com as crianças, tendo como base as práticas pedagógicas da professora anterior a mim, da qual eu era auxiliar, e as lembranças que tinha de quando era criança. Vale ressaltar, que a professora que me antecedeu estava no início do processo de formação inicial, logo, pode-se dizer que eram duas pessoas atuando em uma função para a qual não tinham nenhuma formação.

Somente a partir da minha entrada no Curso de Pedagogia, nesta relação teoria e prática, que eu fui compreendendo a função que eu exercia dentro desse espaço. Eu estava atuando como professora leiga e essa possibilidade de estar vivendo a formação inicial reverberou na minha prática em sala de aula. Diante disso, considero importante trazer para a análise as principais categorias que eu consigo enxergar que foram alvo de mudanças no decorrer da minha prática: aulas expositivas, brincadeiras, interação, mediação, intervenção, ouvir as crianças, concepção de criança e espaço.

4.2.1 Aulas expositivas: Se dá aula na Educação Infantil?

Como mencionado anteriormente, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, o qual é proporcionado por diversos aspectos e nenhum destes se refere a dar aulas, primeiro aspecto que gostaria de enfatizar. Como professora sem formação, eu organizava as crianças sentadas ao redor das mesas e de frente para elas desenvolvia uma aula considerada expositiva, bem na perspectiva da educação bancária criticada por Paulo Freire (2020), cujos recursos envolviam sempre o uso do EVA ou o livro didático correspondente à turma, pois acreditava que, desse modo, elas estavam aprendendo. Me colocar de pé e de frente para os/as pequenos/as era a metodologia mais comum, o que, de certa forma, refletia a minha vida na escola da infância e no Ensino Fundamental.

No entanto, o Curso me possibilitou aprender que não se dá aula na educação infantil, a abordagem pedagógica é diferente das demais etapas da Educação Básica, ao contrário, o que precisamos priorizar são atividades e experiências que promovam o desenvolvimento das crianças. Danilo Russo (2008), professor italiano, apresenta um breve relato de sua prática pedagógica voltada à crianças com idades diferentes. Em sua abordagem, prioriza a interação e a convivência com as crianças ao invés das aulas tradicionais. Ao narrar seu cotidiano escolar, o autor vai pontuando o fato de estar sempre refletindo o seu fazer docente, mas sempre deixando evidente que respeita a liberdade, o movimento, o direito de escolha e a pluralidade das crianças.

Nesse sentido, Danilo Russo (2008) enfatiza um ideal de educação na qual as singularidades das crianças são consideradas, onde as atividades organizadas não são homogeneizantes e nem se espera que as crianças estejam sentadas, seguindo as ordens do/a educador/a. Ao contrário, os/as meninos/as são protagonistas desse ambiente educacional, suas ações, vontades e ideias são respeitadas e estimuladas, o que não ocorre em muitas escolas no contexto brasileiro, que oferecem às crianças uma educação que engessa seus movimentos, que não privilegia as interações e que, dia após dia, as envolvem em atividades que primam pelo uso do livro didático, pela linguagem escrita sem sentido e de atividades que as impedem de viver a infância.

Ainda prevalece nos dias de hoje, principalmente em escolas privadas e para muitos responsáveis, essa ideia de que a escola da infância é o lugar para

aprender a ler e escrever, ter acesso aos conteúdos e conhecimentos que farão as crianças pequenas chegarem bem desenvolvidas no Ensino Fundamental. Quanto a esse aspecto, Mello (2007, p. 100) pontua que:

[...] podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças têm tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual.

Pensar a Educação Infantil nessa perspectiva é considerá-la como uma preparação para a etapa educacional seguinte, negando à criança o direito à infância, forçando-a a aprender conteúdos e adquirir habilidades isoladas. Essa prática, ao contrário do que se pensa, ocasiona prejuízos aos/as pequenos/as. A importância da educação nessa fase se justifica por sua função humanizadora, ou seja, por fazer com que as crianças se apropriem das qualidades humanas. Essas qualidades são adquiridas mediante as relações sociais que elas estabelecem. Mello (2007, p. 88), afirma que:

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e a se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas - da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo - denominado processo de humanização - é, portanto, um processo de educação.

A modificação sobre a minha prática está em compreender que a metodologia “aula expositiva” não favorece o aprendizado dos/as pequenos/as, “[...] não é pelo que a educadora fala, mas por meio daquilo que a criança vive coletivamente e socialmente que ela internaliza atitudes, capacidades, habilidades.” (Mello, p. 8, [s. d.]). Eles/as aprendem por intermédio das experiências e das interações que realizam com as pessoas, com outras crianças e com tudo que está à sua volta. É necessário dar-lhes liberdade de movimento, deixar ser o que são - crianças.

Hoje, a partir do processo formativo que passei no Curso de Pedagogia, tenho ciência da importância da criação de um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem para os/as pequenos/as. Reconheço que as interações e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois é por meio destas que a aprendizagem acontece. Antes, eu acreditava que estas aprenderiam sentadas, quietas, ouvindo tudo o que falava, uma prática sem sentido e

funcionalidade nessa etapa da educação, usada por alguém leiga ao exercer a função docente. Minha prática estava na contramão do que determina o artigo 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; (Brasil, 2013, p. 99).

É preciso oportunizar a meninos e meninas experiências que estimulem a exploração, que os/as façam questionar e adentrar ao mundo da imaginação, do encantamento e das descobertas. Como conseguir que as crianças vivenciem essas experiências? É imprescindível trazer para o ambiente educativo um fator que tem sido deixado de fora, o lúdico. Mello ([s.d.]) apresenta o lúdico como um fator primordial para a aprendizagem das crianças que, quanto mais brincam e interagem com uma gama de materiais, terão um nível de desenvolvimento melhor.

Reconhecendo o grande valor das brincadeiras e da ludicidade na Educação Infantil, no subtópico seguinte apresento uma explicação mais detalhada da contribuição destas para o desenvolvimento completo das crianças.

4.2.2 O que significa o ato de brincar para as crianças pequenas?

No que se refere às brincadeiras na Educação Infantil, a ideia que eu tinha era que estas só serviam para distração. Pensando bem, ao rememorar às situações que desenvolvia com as crianças, eu cheguei à constatação que, dificilmente, abria espaço para elas brincarem, o que fazia era somente recebê-las com brinquedos para se entreterem, ou ao final do horário, momento em que elas estavam mais agitadas, para ficarem calmas.

Foi na Pedagogia que eu aprendi que as brincadeiras não são apenas uma forma de entretenimento, elas são essenciais para o desenvolvimento integral dos pequenos e pequenas. Enquanto brincam, eles/as se desenvolvem cognitivamente, social e emocionalmente, além de desenvolverem habilidades motoras. Sobre o brincar para a criança, Kishimoto (2010, p. 1) aponta que:

[...] é a atividade principal do dia-a-dia [...] porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua

individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A partir dessas considerações de Kishimoto (2010), posso dizer que o que muda na minha prática é o entendimento de que, para as crianças, brincar não é apenas uma atividade de lazer, mas uma parte essencial de sua rotina e desenvolvimento, é um momento de descobertas, o meio pelo qual a criança pode se expressar, vivenciar várias experiências e por meio destas, se conhecer, conhecer seus pares e o mundo ao seu redor. Brincar oferece às crianças a oportunidade de tomar decisões, pois à medida em que escolhem como e com quem brincar, elas praticam a autonomia e aprendem a lidar com suas escolhas e as consequências destas, desenvolvendo as habilidades de tomar decisões e solucionar problemas.

Nas brincadeiras as crianças vivenciam diferentes papéis, desenvolvendo empatia e compreensão das relações sociais e culturais, aprendem a partilhar e a cooperar com os outros, ao mesmo tempo que expressam sua individualidade e identidade. As atividades lúdicas incentivam a comunicação, a colaboração e o respeito pelas diferenças, conforme Andrade, Pereira, Santos, Souza e Drumond (2020, p. 45):

[...] através dos jogos e brincadeiras que as crianças lidam com situações adversas e dessa forma aprendem a resolver conflitos e enfrentar desafios. Ao trabalhar a ludicidade com as crianças os profissionais estarão proporcionando a elas que expressem sentimentos, que realizem experiências significativas e que façam descobertas.

A ludicidade propicia inúmeras vantagens para o desenvolvimento completo de meninos e meninas da escola da infância que, por intermédio desta, aprendem conceitos e desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O uso de atividades lúdicas na educação das crianças contribui para o seu desenvolvimento por serem atividades que requerem delas uma entrega total, uma integração entre mente e corpo. Sobre esse aspecto, Luckesi (2000, p. 21) assinala que:

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar,

jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo.

Vivenciar uma experiência plena, nesse sentido, significa que as crianças se envolvem completamente na atividade, que pode ser uma brincadeira ou qualquer outra atividade lúdica, vivendo-a de forma intensa e significativa. A ludicidade requer um foco total, onde a mente e o corpo estão integrados e completamente dedicados àquela atividade. Em resumo, o referido autor destaca que a ludicidade proporciona uma experiência rica e profunda, em que a pessoa está totalmente presente e engajada. Esta entrega total promove um estado de bem-estar, alegria e flexibilidade, demonstrando a importância de integrar atividades lúdicas na vida cotidiana e, especialmente, na educação infantil.

O brincar envolve o uso do corpo e dos sentidos, promovendo o desenvolvimento físico e sensorial, meninos e meninas experimentam e exploram o mundo por meio do movimento, do toque, da visão, da audição e do olfato, desenvolvendo coordenação motora e habilidades sensoriais. Estes fatores permitem que as crianças explorem o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, compreendendo e expressando essas experiências por meio de variadas linguagens. Elas utilizam a linguagem verbal, corporal, artística e emocional para comunicar suas descobertas e sentimentos, como destacam Teixeira e Volpini (2014, p. 82):

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

O Curso de Pedagogia me possibilitou compreender que a brincadeira deve ocupar um lugar central na minha prática, por ser fundamental ao aprendizado das crianças pequenas, lhes permitindo construir saberes à medida que interagem com os brinquedos, com outras crianças e com os adultos. Por meio da brincadeira a criança compreende o mundo, se conhece, expressa seus sentimentos, conhece o outro com quem está interagindo, aprende regras e respeita as diferenças.

Mello (2007), apoiada nos estudos da Teoria Histórico Cultural, nos faz compreender que a criança tem uma forma de perceber o mundo e se relacionar com ele, dependendo da idade, sendo esta relação mediada por uma atividade específica. Por exemplo, a atividade do primeiro ano de vida é a “comunicação emocional”, por meio da qual a criança comunica-se “[...] através do olhar e do movimento corporal, e percebe o toque, a fala e o olhar do adulto” (Mello, [s.d.]). Na primeira infância, a

atividade principal que propicia o desenvolvimento é a linguagem/fala e, através desta, o pensamento verbal que será uma mola propulsora do progresso da criança. A autora aponta que dos três aos seis anos, o “brincar de faz-de-conta ou jogo de papéis” é atividade que prevalece, pois os/as meninos/as atribuem aos objetos os mesmos significados que os adultos. A criança nesse sentido, “[...] passa a imitar os adultos em suas relações com as outras pessoas e com os objetos e começa a ensaiar a brincadeira de faz-de-conta” Mello ([s.d.]).

Como forma de compreender melhor o papel das brincadeiras na infância, é importante ressaltar o “brincar heurístico” por ser uma abordagem que contempla a ideia de criança como construtora de conhecimento, presente nos dispositivos legais que referenciam a Educação Infantil e corrobora com o que tenho pontuado sobre o potencial da brincadeira no desenvolvimento dos/as pequenos/as. Ela coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento destas ao realizarem atividades centradas em brincadeiras e interações que privilegiam seu livre agir. Conforme Rocha e Polonini (2020, s/p.),

Essas atividades são baseadas em brincadeiras exploratórias, e descobertas espontâneas de brinquedos não estruturados que são objetos do mundo real tem como objetivo a exploração sensorial, o contato com objetos de texturas diferentes, possibilitando um brincar livre.

Essa abordagem contempla crianças pequenas e bem pequenas que, divididas em grupo, são colocadas em um ambiente organizado com uma vasta variedade de materiais, os quais exploram livremente por um tempo determinado. O cesto dos tesouros, por exemplo, é uma atividade sensorial voltada para bebês que conseguem sentar sem apoio. Nela, os/as pequeninos/as têm acesso a uma cesta contendo uma grande variedade de objetos do cotidiano feitos de diferentes materiais (papel, borracha, madeira, tecido, palha, entre outros), os quais utilizam conforme sua imaginação. Esses utensílios aguçam a curiosidade e estimulam a criatividade das crianças, elas investigam e fazem suas descobertas ao manuseá-los, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem.

Para as crianças que caminham, os jogos heurísticos é a atividade que as conduz ao mundo das descobertas por meio da exploração livre, também, de objetos não estruturados. Sobre os jogos heurísticos, Bitencourt, Dias, Stein, Focesi, Fochi e Menta (2018, p. 89) afirmam que:

[...] configuram-se em uma proposta centrada na ação das crianças, oportunizada através de um espaço previamente estruturado pelo adulto, com diferentes materiais que se combinam entre si, de tal sorte que as crianças

exploram e elaboram hipóteses através de brincadeiras que favorecem um de criação e cooperação entre elas.

Neste jogo, meninos e meninas aprendem de um jeito diferente, pois à medida que entram em contato com os objetos descobrem como usá-los, colocando em prática a sua criatividade e a capacidade de ressignificá-los. Os materiais não estruturados conduzem as crianças a um mundo de descobertas que potencializam sua aprendizagem.

Nessa abordagem o/a professor/a tem a função de organizar o espaço e os materiais, interferindo o mínimo possível nas ações dos/das pequeninos/as. Sobre esse aspecto, Bitencourt, Dias, Stein, Focesi, Fochi e Menta (2018, p. 89) ressaltam:

O momento da sessão é plenamente das crianças, porém sua organização prévia compete ao professor que deverá considerar aspectos como: o espaço, a escolha qualitativa e quantitativa dos materiais, a montagem do tapete e a estética.

O brincar heurístico possibilita às crianças um aprendizado que não viola o seu direito de ser quem são, crianças. É um equívoco acreditar que estas devem desde cedo estarem expostas a um processo educativo que privilegia o uso de livros e engessa sua criatividade. São comuns as críticas ao processo educativo que privilegia as brincadeiras e não os livros didáticos, por acreditarem que a qualidade da educação destes/as pequenos/as está relacionada a um ensino baseado em conteúdos. A atividade lúdica ainda é vista como forma de entretenimento por muitos/as profissionais não conhecerem, assim como eu não conhecia, o seu potencial no desenvolvimento das crianças. Sobre a ludicidade como fator que impulsiona o aprendizado na infância, Lima e Mello (2006, p. 26) afirmam que:

Pelo exposto, a atividade lúdica torna-se o fazer que mais provoca as aprendizagens propulsoras de desenvolvimento na infância, isto é, a atividade principal dos primeiros anos de vida e um direito da criança, cuja garantia pode elevar os níveis de humanização na infância.

Hoje eu tenho ciência que as crianças têm que vivenciar várias experiências lúdicas na Educação Infantil, estas são essenciais para o seu desenvolvimento, para que aprendam sobre si e sobre o mundo que as cerca, para estimular a criatividade, a imaginação, para se tornarem mais confiantes e independentes. Para que as brincadeiras e interações sejam os eixos que norteiam a educação das crianças, o espaço precisa ser considerado e é este aspecto o tema da seção seguinte.

4.2.3 O espaço na Educação Infantil: o segundo educador

A forma como o espaço é organizado nunca foi uma preocupação para mim quando vivia a docência antes da formação no Curso de Pedagogia. Ao contrário, eu acreditava que as mesas e as cadeiras (sempre dispostas em formato circular), a televisão e os legos que tinham na sala eram os únicos materiais necessários para o espaço.

Na minha concepção, a única função dos brinquedos e da televisão era a de entretenimento, eles não eram diversificados e nunca estavam ao alcance das crianças, isto porque, conforme mencionei anteriormente, a prioridade era dar aulas e trabalhar o livro didático. A ideia de brinquedos e brincadeiras como propulsores de desenvolvimento na infância só chega a mim na graduação e para que esse desenvolvimento ocorresse foi preciso considerar vários aspectos, dentre eles a organização do espaço no qual as crianças se encontram.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b, p.16) ressaltam que “[...] um espaço estruturado e organizado de forma atraente, com materiais ricos e plurais, convida a interações promotoras de conexões e construções, brincadeiras, explorações e descobertas”. Esse aspecto deixa claro que o ambiente físico onde as crianças brincam e aprendem deve ser cuidadosamente planejado, contendo cores vivas, móveis adaptados ao tamanho das crianças e áreas bem definidas para diferentes atividades, criando, desse modo, um ambiente acolhedor e estimulante. Isso faz com que estas se sintam seguras e confortáveis, o que é essencial para o seu bem-estar emocional.

É interessante evidenciar essa riqueza de materiais que deve haver no espaço físico onde os/as pequenos/as se encontram: brinquedos, livros, materiais artísticos, jogos e objetos do cotidiano. A diversidade desses materiais lhes permite experimentar diferentes formas de expressão e exploração, o que enriquece seu aprendizado e desenvolvimento.

A organização do espaço reflete a concepção que o educador tem de criança e de educação. Antes da formação, tudo era planejado de modo a facilitar o meu trabalho, a prioridade era o uso do livro didático, então arrumava as mesas e as cadeiras de forma que as crianças ficassem de frente para mim, atentas ao que eu falava. Quando terminavam as atividades do livro, entravam em cena os brinquedos e a televisão. Sobre a organização do espaço, Horn (2004, p. 13) enfatiza que:

O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

A minha prática muda a partir do momento em que, ao ter acesso à concepção de criança como sujeito histórico e construtor de conhecimento, adentro às instituições infantis como estagiária e, então, passo a conceber uma nova forma de pensar o espaço e o meu papel como educadora na organização desse ambiente educativo.

Para que a aprendizagem ocorra, de fato, o/ educador/a tem um papel importante, pois é ele/a quem organiza os espaços de forma que seja atrativo e estimule meninos e meninas a participarem das atividades propostas. Deve estar atento aos materiais que serão utilizados e à quantidade destes, ao espaço que as crianças terão para circular, observando como elas usam o material que está à sua disposição e quais significações lhes atribuem, como interagem com seus parceiros de brincadeiras e como resolvem os conflitos que surgem nas interações. O/A educador/a aqui relacionado/a assume práticas pedagógicas que focam na capacidade dos/as pequenos/as de construir conhecimento à medida em que estabelecem interações. A interação contribui consideravelmente para o desenvolvimento das crianças, sabendo de sua importância, esta será abordada na próxima seção.

4.2.4 A interação para o processo de trocas e ampliação da criança pequena

Como já dito anteriormente, a criança é um sujeito histórico, fruto das relações que estabelece. Essa característica está presente na educação destes/as. Como expressei anteriormente, nas Diretrizes Curriculares, artigo 9º, as interações e a brincadeira são os eixos que orientam essa etapa. As crianças estabelecem várias relações ao longo de sua vida e muitas delas, no ambiente escolar. Na escola elas interagem com outras crianças, com os/as professores/as, com os brinquedos e materiais, influenciando diretamente em seu desenvolvimento. As interações são cruciais para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois como afirma Kishimoto

(2010, p. 12), “O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras”.

Durante a minha atuação, eu não estimulava a interação, ao contrário, queria que cada criança ficasse sentada em sua cadeira, falando o mínimo possível. Sempre evitei realizar atividades que exigissem uma grande movimentação, acreditando que as deixariam agitadas, muito falantes e barulhentas ao interagir com os/as colegas. Para mim, o ideal é que elas ficassem quietas, prestando atenção no que eu estava falando ou fazendo.

A minha prática muda ao compreender que a criança precisa interagir, socializar para aprender, pois a interação desempenha um papel fundamental na Educação Infantil e, assim como a brincadeira, ela tem grande relevância para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Assim como as DCNEI, Mello (p. 8 [s. d.]) destaca a influência das interações na aprendizagem na infância:

[...] é a vida que a criança vai vivendo (aquilo que faz, as relações que os adultos ou parceiros mais experientes estabelecem com ela, o acesso ao conhecimento, aos objetos) que possibilita que ela aprenda a pensar, a se expressar, a memorizar, a prestar atenção, a ser sensível, a imaginar.

No ambiente educativo, os/as pequenos/as realizam atividades em grupo, jogos, conversas e brincadeiras, atividades que requerem entrosamento e trocas; à medida que as crianças as realizam, aprendem a resolver problemas, a fazer escolhas, a cooperar, compartilhar e expandir seu vocabulário. Às vezes, se faz necessário que o/a educador/a, parceiro/a mais experiente nesse ambiente de interações, intervenha a fim de que as experiências vivenciadas sejam momentos significativos de aprendizagem.

Embora seja comum associarmos crianças e brincadeiras, há ocasiões em que o/a educador/a precisa mostrar aos pequenos e pequenas como brincar. Sobre esse aspecto Kishimoto (2010, p. 1) destaca:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

Fica claro, então, que a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende por meio das interações com outras crianças e adultos ao observá-los e imitá-los. Quando os/as pequenos/as desconhecem a brincadeira organizada pelo/a

educador/a, cabe a este/a ensiná-los/as. Esse aprendizado permite adquirir competências por meio da observação e da imitação, promovendo o desenvolvimento das habilidades sociais e a compreensão das normas existentes na sociedade. Aprender novas brincadeiras e suas regras é uma parte importante do desenvolvimento social, as regras ajudam a criança a entender limites, a desenvolver autocontrole da conduta e a cooperar com os outros.

Foi na graduação que compreendi que meninos e meninas aprendem pelas experiências que vivenciam, e é do/a educador/a a responsabilidade de planejar, proporcionar e mediar esses momentos. Nessas vivências se estabelecem interações entre criança e criança e, entre criança e adultos, sendo estas grandes geradoras de aprendizagens. Sobre essa a interação, Antunes (2012, p. 19 *apud* Nascimento, 2021, p. 22) assinala:

Toda intervenção intencional e voltada à aprendizagem caracteriza o que denominamos interação. Interagir, dessa maneira, é a ação que o adulto exerce em relação ao outro e que o ajuda a consolidar suas aprendizagens a partir da experiência.

Como pode ser visto, assim como a brincadeira, a interação assume uma posição de destaque na Educação Infantil por sua grande contribuição no desenvolvimento das crianças, pois à medida em que interagem com seus pares e com os objetos à sua volta, expandem seu nível de conhecimento e suas habilidades. A interação implica em trocas, essas trocas além de ampliarem as aprendizagens, vão constituindo esse sujeito histórico.

As interações são observadas pelo educador que faz a mediação do processo de aprendizagem e as intervenções necessárias para que ele ocorra. Para compreender melhor este assunto, a mediação e a interação serão abordados no subtópico seguinte.

4.2.5 A mediação na formação das crianças pequenas

Como desde o princípio tenho mencionado, ao exercer a docência sem formação específica, eu cometi muitos erros na prática pedagógica. Eu sempre pensava ao planejar as aulas, em algo que facilitasse o meu trabalho ao “ensinar” as crianças e não em algo que fosse cooperar para aprendizagem destas.

Eu lembro que ao fazer a proferição de histórias, mais uma vez eu as organizava em círculos ao redor de uma mesa e, à medida que o fazia, não estava preocupada em promover encontros potentes entre a criança e a cultura escrita. Havia uma criança, em especial, que não ficava quieta e, naquele momento, eu acreditava que ela não prestava atenção na história. Após a proferição, eu, geralmente, conversava com as crianças sobre a história e, para meu espanto, o menino que não parava quieto, era um dos poucos que participava. Como era comum esse seu comportamento, na minha percepção, ele estava atrapalhando a aula, sendo a minha atitude, levá-lo para a secretaria. Eu acreditava que esse momento separado o faria mudar o comportamento e começaria a fazer as atividades.

Eu tinha plena consciência que me faltava conhecimento, mas não o quanto minhas ações influenciavam a aprendizagem daquelas que acreditava que contribuía para o seu desenvolvimento. Essa percepção dos meus erros vem a partir dos conhecimentos obtidos na graduação, mais precisamente pelas leituras e discussões nas disciplinas voltadas à Educação Infantil e pelos estágios. Hoje, tenho plena convicção que o/a educador/a tem um papel fundamental no processo de mediação, pois:

A premissa da mediação, ou seja, a relação com o outro, é fundamental na perspectiva sócio histórica, pois é através do outro - adulto mais experiente, que a assimilação do uso dos instrumentos, símbolos e signos, produzidos pela humanidade ao longo da história, torna-se possível. (Sousa, 2023, p.15).

Diante disso, o que muda na minha prática é compreender que não sou centro do processo, mas a mediadora, portanto ao planejar eu devo considerar os aspectos que vão promover o desenvolvimento dos meninos e meninas, portanto, devo realizar atividades que estimulem a participação, a interação e a curiosidade das crianças. Eu sei que há aprendizagens que elas não precisam da ajuda intencional do/a educador/a ou de um/uma adulto/a para se apropriar, mas há aquelas nas quais a parceria de alguém mais experiente, especialmente o/a professor, é indispensável. Sobre essa relação, Antunes (2012, p.19-20 *apud* Nascimento, 2021, p. 22) pontua:

É por esse motivo que a interação do educador com a criança pode ser intencional, e, desse modo, está ajudando voluntariamente a criança a aprender, mas pode ser também não intencional, e, nesse caso, necessita estar sempre atenta à maneira como age, pois o cérebro infantil também consolida aprendizagem com tudo quanto percebe na ação adulta. Ensinar exige a intenção por parte do professor, mas o aprender infantil pode ocorrer com o que a criança também observa e sente.

As intervenções por parte do/a professor/a são fundamentais para orientar e enriquecer o aprendizado, ao interagir com os objetos e brinquedos à sua volta, a criança descobre diferentes formas de uso desses materiais. Esta exploração é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança entenda as várias utilidades dos objetos. O/A educador/a vai observando a ação das crianças sobre os objetos e brinquedos e, a interação entre eles/as nas brincadeiras para identificar suas singularidades, os significados que atribuem aos objetos e as possíveis dificuldades que surgem nesse processo. Essa observação é que indica como e quando este docente deve intervir para estimular e propiciar o progresso contínuo no aprendizado das crianças. Nesse sentido, Oliveira (1993, p. 33) ressalta:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

A mediação e a intervenção realizadas pelos/as docentes são sempre no intuito de fazer com que a aprendizagem ocorra e leve meninos e meninas para um novo estágio de desenvolvimento. A forma como o/a educador/a planeja e organiza as atividades na Educação Infantil está ligada à ideia que este/a tem de criança e é deste elemento que tratarei na próxima seção.

4.2.6 Que concepção de criança passamos a defender?

Quando vivenciei a docência como leiga, não tinha conhecimento da definição do que era infância ou criança, o único pensamento que me vinha à mente era a ideia de criança como um ser frágil e sem conhecimento. Eu nem sabia que havia concepções que definiam tais termos e, que conhecê-las, seria essencial para desenvolver o meu fazer docente e ofertar às crianças uma educação nas suas máximas qualidades humanas.

Foi no Curso de Pedagogia que tive acesso a teorias que explicavam essas concepções. A primeira concebeu, durante muito tempo, a criança como um adulto em miniatura, o que quer dizer que “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14 *apud* Teixeira; Volpini, 2014). Por não serem vistas como

crianças, desempenhavam trabalhos do mundo adulto e a realização de tarefas domésticas era considerada “uma forma comum de educação. Os colégios eram reservados a um pequeno número de clérigos” (Teixeira; Volpini, 2014, p. 78) e a sua forma de aprendizagem era desenvolver tarefas do cotidiano e trabalhar em outras tarefas do mundo adulto.

A segunda concepção, por outro lado, presente nos documentos legais, concebe a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Como vemos, as DCNEI consideram a criança dentro de um contexto histórico, que se constitui a partir das experiências e relações que vivencia ao longo da vida. Para tanto, ela não é um ser passivo, mas alguém que participa ativamente do seu processo de construção e de aprendizagem e ao mesmo tempo que produz cultura é formado por ela.

A ideia de criança como sujeito histórico emerge da Teoria Histórico Cultural formulada por Vygotsky que “[...] vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (Mello, 2007, p. 86). Em suma, o ser humano, seus conhecimentos, suas habilidades são produtos das experiências e interações sociais e culturais que este vivencia, ou seja, aprendemos e nos desenvolvemos à medida em que interagimos com outras pessoas e com o ambiente que nos cerca. Trazemos desde o nosso nascimento a capacidade de aprender, mas as características humanas só são apropriadas por nós a partir das ações que realizamos no contexto social e cultural em que estamos inseridos.

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 1995, p. 41).

Compreender a criança enquanto ser histórico-cultural é um conhecimento obtido na graduação que me fez repensar a minha prática. Esse aprendizado me propiciou perceber que a minha abordagem pedagógica para os/as pequenos/as deve ser centrada em atividades que lhes oportunizem viver inúmeras experiências que instiguem a curiosidade e a interação.

As crianças não são uma folha de papel em branco sobre a qual o/a educador/a vai depositando o seu conhecimento, esse foi o meu erro ao utilizar as aulas expositivas. Eu acreditava que as crianças aprendiam pelo simples fato de eu falar, apresentar alguma figura ou utilizar o livro didático, mas hoje tenho a convicção de que elas são ativas e precisam interagir para aprender. Como aponta Mello (p. 4, [s. d.]), “A criança é sempre ativa no processo em que interage com as coisas e aprende, ou seja, a criança aprende sempre por meio da atividade que ela realiza junto com a educadora, junto com outras crianças ou sozinha”.

É nítido como os conhecimentos adquiridos na formação inicial ou a falta destes influenciam as práticas pedagógicas docentes e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada. Se eu, como educadora, acredito que a criança é alguém que chega até mim sem nenhum conhecimento e que ela tem que ficar sentada, me ouvindo para aprender, é lógico que vou pensar em atividades que vão primar pelo intelecto e não a ação destas, isto por não compreender que a educação de qualidade é aquela que contempla o desenvolvimento integral da criança.

A partir do momento que a formação inicial me levou a conhecer de fato esse ser que, embora seja pequeno, carrega consigo um enorme potencial de construir conhecimento, de aprender e de se desenvolver por intermédio da sua ação e das relações que estabelece ao longo de sua vida, é óbvio que vou pensar atividades que privilegiam a ação e a interação. Essa percepção está ligada à concepção de criança que cada educador/a tem e à importância que se dá às crianças nos grupos sociais que estão inseridos, como mostra Mello (2007, p. 91):

[...] o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave.

Essa ideia de criança que chega no ambiente educativo como uma folha em branco, um ser passivo, no qual o conhecimento é depositado pelo docente é ultrapassada, mas ainda resiste em pleno século XXI. Este aspecto se percebe pelo tipo de educação que tem sido ofertada, um ensino no qual as crianças são bombardeadas com conteúdos, e sua infância, experiências e vozes não são consideradas ao se planejar e vivenciar os momentos de aprendizagem. No que se refere a ouvir as crianças essa será a discussão na próxima seção.

4.2.7 Estar atento/a para a voz das crianças

Até aqui tenho mostrado como foi o início da minha carreira docente que começou antes da formação inicial, um começo sem conhecimento e com muitos equívocos. Não estar atenta ao que dizia as crianças foi mais uma das minhas falhas enquanto docente leiga.

Ouvir as crianças, nessa época, não era uma opção já que eu prezava pelo silêncio destas na hora da aula. Os poucos momentos de escuta eram na hora da rodinha de músicas, ao trabalhar o conteúdo do livro didático e na proferição de histórias. Eu era uma docente que não dava voz aos/as pequenos e pequenas, pois eu acreditava que isso acontecesse deixaria a minha “aula” barulhenta e agitada. Neste sentido, desconhecia a importância de escutá-los no processo de aprendizagem dos/as pequenos/as.

Rinaldi (2012, p. 124) define a escuta “[...] como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com a audição, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção).” As crianças se expressam de muitas maneiras e a todas estas o docente deve estar atento. Ao se comunicarem, elas expressam seus sentimentos, suas vontades e desenvolvem a habilidade de se comunicar.

Quando o/a educador/a dá às crianças a liberdade para se expressarem, de serem ouvidas, ele/a está fazendo do ambiente educativo um lugar acolhedor, estimulante, democrático, tornando-se, assim, um lugar de aprendizado. É nesse ponto que reside a mudança na minha prática, eu não consigo mais pensar em um ambiente educativo como um lugar onde só eu fale e as crianças estejam em silêncio. Como educadora, hoje eu percebo que a escuta é tão importante quanto as brincadeiras para o desenvolvimento dos/as pequenos/as, como Ribeiro (2022, p. 89) coloca:

[...] a escuta autêntica é ativa e não meramente contemplativa, e nos leva a compreender como as crianças pensam, sentem, desejam, resolvem conflitos, fazem teorias; por conseguinte, é um elemento essencial para melhor conhecermos as crianças. Nessa perspectiva, a escuta é entendida como a matéria-prima essencial da ação pedagógica.

Esse elemento permite que o/a docente conheça melhor suas crianças, compreenda os conflitos que as cerca, identifique suas necessidades e, assim, possa planejar atividades que considerem suas especificidades e promovam o seu

desenvolvimento. O/A educador/a que considera a voz e a ação das crianças é aquele/a que as concebem como sujeitos históricos e de direitos, como definem as DCNEI (Brasil, 2013). Esse sujeito não admite passividade, ao contrário, está em constante interação e, por intermédio destas, atua em face do seu aprendizado. Neste sentido, segundo as Diretrizes, artigo 6º, as propostas pedagógicas devem considerar dentre os princípios:

[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2013, p. 97 e 98)

Esses princípios competem para a formação de meninos e meninas na Educação Infantil. No que tange à autonomia e expressão, ressalta a necessidade de nós, educadores, reconhecermos, essa criança enquanto ser potente, com voz e de ação constante. Para tanto, as atividades pedagógicas devem instigar a ação e a capacidade de se expressar desta.

Ao pontuar todas essas categorias, deixo claro o quanto o Curso de Pedagogia contribuiu para a minha formação como professora. A partir desse Curso, volto para este espaço com um outro olhar sobre a docência e, de fato, corroborando com todos/as os autores/as estudados que para ser professor/a é necessário se apropriar de saberes necessário para o assumir essa profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionei na introdução, este trabalho teve como objetivo geral analisar as reverberações da formação inicial na prática pedagógica de uma professora iniciante na educação infantil. É comum encontrarmos pessoas sem formação inicial exercendo a docência nas escolas da primeira infância, portanto, precisamos refletir “Como a falta de formação inicial influencia no processo de ensino e aprendizagem das crianças?”. Para alcançar o objetivo do trabalho, foi necessário primeiramente, compreender a formação inicial como necessária para o desenvolvimento profissional do/a futuro/a professor/a.

Para adentrar a essa compreensão, foi preciso pontuar a formação inicial como um fator imprescindível para atuar como docente na Educação Infantil, objeto de estudo deste trabalho. É na graduação que os/as futuros/as docentes terão acesso aos saberes que constituirão a sua prática pedagógica. O aprofundamento nessa temática revela que o/a professor/a não se constitui da noite para o dia, mas vai se construindo pelo processo formativo no Ensino Superior, pelas experiências que vivencia e pelas relações que estabelece ou estabeleceu ao longo de sua vida. Esses aspectos vão compondo a gama de saberes que fundamentam e fundamentarão o seu fazer docente e sua identidade profissional.

A formação em nível superior é uma exigência legal para atuar como docente em qualquer etapa da Educação Básica, mas na Educação Infantil a lei nem sempre prevalece e pessoas leigas assumem a função por se acreditar que nessa etapa educacional os conhecimentos específicos são fáceis de dominar e de serem trabalhados. Foi a experiência que vivenciei como docente leiga de crianças pequenas que me levou a buscar a graduação em Pedagogia, pois embora dominasse o conhecimento exigido, eu não sabia como mediar o processo de aprendizagem destas. Tudo o que eu fazia como “prática pedagógica” era no sentido de facilitar o meu trabalho e não o aprendizado das crianças.

Dominar conhecimentos/conteúdos não habilita para a docência, é a formação inicial que dá ao/a futuro/a docente o aporte teórico e prático para exercer a docência de forma a oportunizar uma educação de qualidade. A trajetória formativa vivida no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, principalmente as experiências na educação infantil propiciaram os saberes que me possibilitaram refletir e mudar a minha prática como educadora.

Foi na graduação, enquanto participava das disciplinas e dos estágios, especialmente os Obrigatórios, que descobri que o meu fazer docente estava na contramão do que determinam os documentos legais que norteiam a Educação Infantil. Primeiramente compreendi que o processo educativo não está centrado no/a educador/a, mas nas crianças. Estas não são receptáculos onde o/a docente deposita o seu conhecimento, são seres potentes, ativos na construção do seu conhecimento. O/A professor/a é o/a mediador/a desse processo.

As reflexões feitas ao longo do texto, vão mostrando que a formação inicial tem implicações na prática pedagógica da primeira infância de uma professora iniciante, esse aspecto fica evidente à medida em que demonstro como conduzia a educação dos/as pequenos/as antes de adentrar ao Curso de Pedagogia e como essa prática foi modificada após os conhecimentos apropriados na graduação.

A educação que se propõe a desenvolver a criança integralmente é a que está pautada nas brincadeiras e interações como determinam os documentos legais que referenciam a Educação Infantil. O brincar não é uma mera atividade recreativa, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico das crianças. Por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar, aprender, expressar-se e crescer de maneira plena e significativa.

Portanto, é necessário que adultos e educadores/as forneçam um ambiente rico em interações e estímulos para que as crianças pequenas possam desenvolver plenamente suas habilidades. Que compreendam que o brincar está intimamente relacionado à cultura da infância, pois a brincadeira é vista como uma ferramenta fundamental para a expressão, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Brincar é, portanto, uma parte fundamental da infância e um componente vital para o desenvolvimento integral das crianças.

Esta pesquisa evidenciou que a formação inicial tem, sim, uma grande influência na prática pedagógica dos/as docentes em início de carreira. Sem os conhecimentos adquiridos na graduação, estes tendem a basear sua prática em suas experiências pessoais de aprendizagem que, na maioria das vezes, revelam-se ultrapassadas. Em se tratando de Educação Infantil, essas práticas impossibilitam as crianças de viverem a infância plenamente, engessam sua criatividade, dando prioridade às atividades centradas em conteúdos.

Na verdade, esse é o grande desafio, fazer com que educadores/as e responsáveis pela Educação Infantil insiram meninos e meninas em um ideal de

educação que valorize suas singularidades e a sua liberdade de ação e que lhes permitam transformar as relações que estabelecem com os/as adultos/as, com outras crianças e com os objetos ao seu redor em aprendizado.

Espera-se que os achados não apenas evidenciem a importância da formação inicial para atuar como educador/a nas escolas de primeira infância, mas que abra caminhos para novas investigações com o intuito de ampliar a compreensão sobre as práticas docentes relevantes para o aprendizado das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Denise da Silva *et al.* **Os jogos heurísticos na educação infantil.**

Revista Extensão. 2020. v. 4. n. 4.

ANTONIUK, Mariana. **Formação de professores leigos.** 2012. 72 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: O que é? Como se faz?.** 24 ed. São Paulo, 2010.

BITENCOURT *et al.* **Jogo heurístico.** *In:* FOCCHI, Paulo Focchi (Org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI.** Porto Alegre: Paulo Focchi estudos pedagógicos.1. ed. 2018.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de Vida e Formação de Professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012. p. 314.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 2 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em 01 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 21 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.119 p.

ISAIA, S. M. A. **Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoal e profissional**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Inep, 2000. p. 21-33.

KISHIMOTO, Tizuko, M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil– FEUSP ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Parte II, p. 107- 115.

KUHLMAN Jr., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. **Revista Brasileira De Educação**, (14), 5–18. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; MELLO, Suely Amaral. **Infância e lúdico**: reflexões para a educação infantil. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 7, n. 1-2, p. 17–30, 2006. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/604>.

Acesso em: 10 fev. 2025.

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras**: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes**: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. [s.l.: s.n.], [s.d.].

MORAES, Alcídia de Araújo. **Histórias de vida e autoformação de professores**: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-posições**, v. 15, n. 2, mai/ago. 2004.

NASCIMENTO, Palloma Santana do. **A importância da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil**. Goiás: Puc. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Rio de Janeiro. 1995.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022. 209p.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Regiane da Silva; POLONINI, Janaina Fernandes Guimarães. **O brincar heurístico na educação infantil em época de covid-19: relato de experiência da abordagem como estratégia de educação à distância.** **Anais CIET:** Horizonte, São Carlos-SP, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/931>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III).** **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 149-174, nov. 2008.

SANTOS, J. M. O et al. **Pesquisa (Auto) Biográfica.** Sorocaba: **Ensaio Pedagógicos**, vol. 2, n.1, jan./abr. 2018, p. 45-53.

SOUSA, Rayane Alves de. **O brincar heurístico e a aprendizagem das crianças na primeira infância.** UFMA, 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs:** Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, v. 23, n. 1, p. 55-59, printemps, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Hélieta Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A Importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola.** **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Curricular do Curso de Pedagogia.** São Luís. 2007.