



O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens

The teacher and the kid of early childhood: learning matchings

 **Juliane Cláudia Piovesan**

Doutora em Educação

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Frederico Westphalen, RS – Brasil.

 **Lucí dos Santos Bernardi**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Frederico Westphalen, RS – Brasil

Resumo: A Educação Infantil é a etapa humana de um processo crescente e determinante de aprendizagens e desenvolvimento do indivíduo. Assim, o docente desse nível de escolarização necessita de saberes e conhecimentos que corroboram significativamente no trabalho pedagógico. Este artigo bibliográfico intenciona refletir sobre a criança da primeira infância e analisar as mobilizações de saberes que elas provocam na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores. Considerando esses elementos, apresenta algumas concepções da infância e os saberes necessários ao professor da Educação infantil. Nessa perspectiva, é possível afirmar a necessidade de entender a infância e a singularidade da criança, produtora de conhecimentos, de sonhos e de culturas, bem como apreender as concepções que elas trazem para o cotidiano escolar da educação infantil. Em decorrência, passam a ser atores na construção da identidade do professor, na reflexão e reelaboração de *foregrounds*.

Palavras chave: infância; saberes; docência; Educação Infantil.

Abstract: Early Childhood Education is the human stage of a growing and determining process of individual learning and development. Therefore, the teacher of this level of schooling needs knowledge and guidelines that significantly corroborate with the pedagogical work. This bibliographical article intends to reflect on early childhood children and analyze the mobilization of knowledge that they provoke in the performance and professional development of teachers. Considering these elements, it presents some conceptions of childhood and the knowledge necessary for the early childhood education teacher. From this perspective, it is possible to affirm the need to understand childhood and the uniqueness of the child, producer of knowledge, dreams and cultures, as well as to apprehend the conceptions that they bring to the school routine of early childhood education. As a result, they become protagonists in the construction of the teacher's identity, in the reflection and re-elaboration of foregrounds.

Keywords: childhood; knowledge; teaching; child education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

PIOVESAN, Juliane Cláudia; BERNARDI, Lucí dos Santos. O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-18, e23595, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.23595>

American Psychological Association (APA)

Piovesan, J. C., & Bernardi, L. dos. S. (2023, set./dez.). O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens. *Dialogia*, São Paulo, 46, p. 1-18, e23595. <https://doi.org/10.5585/46.2023.23595>

1 Notas iniciais

A Educação Infantil, seus sujeitos e saberes têm sido tema de debates, investigações, pesquisas e produções, com o propósito de verificar e elaborar situações teóricas e práticas para o entendimento, a efetivação e a construção do conhecimento.

No presente estudo, busca-se refletir sobre a criança da Educação Infantil e o docente desse nível de ensino, ancorado nos seguintes questionamentos: quem é a criança da primeira infância? Que saberes são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças de Educação Infantil? Nesse cenário, o estudo é bibliográfico, buscando aportes de teóricos e estudiosos que delineiam sobre a infância e o processo da docência nessa etapa de escolarização, intencionando buscar respostas e, talvez, aguçar novas perguntas ao debate que permitam trazer contribuições à formação docente e ao contexto infantil. Com esse intuito, Ariès (1978), Arroyo (2001), Barbosa (2006; 2019), Dubar (2005), Freire (1996), Kramer (1986, 2002), Kuhlmann (2004), Nóvoa (1997), Pimenta (2002), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e legislações, entre outros, deram sustentação à reflexão, com olhares na infância, na criança e na docência.

O artigo, nessa acepção, apresenta primeiramente uma reflexão sobre a infância e a Educação Infantil, trazendo a criança como sujeito de direito, de aprender, de brincar, de interagir e de se desenvolver integralmente. O estudo possui base legal e ponderações de autores que debatem a importância de uma educação do cuidar e do educar, com olhares e percursos de como constrói seus conhecimentos e auxilia na construção de saberes dos professores, os quais contribuirão na constituição de sua história de vida.

Após, destaca o professor da Educação infantil, estabelecendo, com autores da área, um diálogo que percorre a docência, com relevância para os processos de aprender e de ensinar e de ensinar e aprender, principalmente com os saberes que o professor constrói e mobiliza a partir da atuação pedagógica com os estudantes.

Assim, depreende-se que conhecer a criança é a âncora para ser docente da Educação Infantil, a partir do que decorre compreender suas fases e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, com olhar e escuta atenta, com postura de um aprendiz permanente e construtor de sentidos. Esse caminho é alicerçado no contexto pedagógico, em constante sintonia, isto é, com entendimento, compreensão e harmonia (equilíbrio e acompanhamento), entre criança e docente, na observação cotidiana, nas elaborações e reelaborações de planejamentos organizados e objetivados para a criança nos mais diversos momentos da rotina e suas nuances; enfim, na reflexão dos saberes que a criança proporciona para a constituição da docência, que é contínua.

2 A primeira infância: melodias de um ser em construção

Falar sobre bebês e crianças pequenas na Educação Infantil é dizer de um tempo.
 Um tempo das primeiras marcas e vivências.
 Um tempo de experiências que estruturam um percurso de aprendizagem que nunca encerra [...].
 Falar sobre Educação Infantil é dizer de delicadezas.
 Gestos pensados para acolher e provocar. Olhar cuidadoso e educador [...].
 A rotina articula os tempos da imaginação com os tempos das famílias e da instituição,
 em que sonhos se cruzam em contextos reais...
 ... sonhos das crianças,
 ...sonhos das famílias,
 ...sonhos dos professores.
 Sonhos e desejos.
 (ROSSET et al, 2018, p. 03)

A infância, como retrata Rosset (2018), é marcada por tempos, marcas, vivências, sonhos, desejos e experiências que auxiliam de forma significativa na construção do ser humano. Esse processo só é possível e plausível quando as instituições família, escola e Estado, entre outros, cumprem os seus papéis. Nesses tempos e espaços, o professor também se constitui, mobiliza saberes, conhecimentos, reflete sua identidade e reelabora seus *foregrounds*¹.

A Lei n.º. 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012, no art. 2º destaca, que, “para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”. Período esse determinado pela escola formal como Educação Infantil. No artigo 5º, destaca que “constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente [...]”.

Ao se refletir sobre o contexto histórico, pode-se observar um caminho para o olhar e o cuidado com a infância. Ariès (1978, p. 156) ressalta que, "na sociedade medieval, a criança, a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Ou seja, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos, ficando visível também em obras de arte da época. Ainda, Ariès (1978, p. 17) enfatiza, nesse contexto, que “é mais provável

¹ Os *foregrounds* são para designar as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona. (SKOVSMOSE, 2007).

que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Assim, elas não tinham um lugar e um tempo, nem um mundo próprio. Pode-se afirmar que não existia, nesse período, um sentimento pela infância.

Gagnebin (1997) sublinha que a palavra infância contempla o período inicial da vida humana e que se caracteriza por incapacidade e pela carência de fala. Oriunda do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, ou seja, aquele que não fala. Um ser humano em que a infância era invisível.

Kuhlmann (2004) considera que a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação, mas como fazendo parte de uma categoria social. Nesse contexto, a educação desde a antiguidade até os dias atuais exerce um papel fundamental na formação humana. Rousseau (2004) afasta a possibilidade de a criança ser confundida com o adulto e enfatiza a necessidade de ser tratada de fato como criança. Nesse aspecto, Kuhlmann (2004, p. 16) destaca que

[...] a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Para Rousseau *apud* Brosse (1997), a criança é um ser superior ao adulto, porque possui uma inocência infantil e natural e tem em si a condição original de existência humana que não se encontra no adulto. Segundo Brosse (1997), Rousseau era contra as rotinas tradicionais da sua época, lutando pela felicidade das crianças e pelas necessidades da vida dela. Nessa reflexão, no diálogo e considerações destacadas por Rousseau, Kuhlmann (2004, p. 31) sublinha que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Assim sendo, as experiências vividas em diferentes tempos e lugares são mais do que uma representação dos adultos, é um tempo de construção de sentidos, configurado em processos históricos. Ainda para Kuhlmann (2004), a infância se constrói na interação da criança com o mundo real. Para ele, é nesse contexto que as crianças se desenvolvem, são partícipes de um mundo social, cultural e histórico, sendo que essas relações são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento.

Então, ao se analisar a perspectiva histórica das crianças e da infância de forma reflexiva, observa-se que elas caminham do adulto em miniatura (século XVI) a sujeitos de direitos (Constituição Federal Brasileira, 1988); que partem de uma visão assistencialista, de apenas cuidar, da necessidade de a mãe ingressar no mundo do trabalho, ao caráter educativo como direito das

crianças, a entendê-las em suas necessidades, em seu tempo e espaço e contexto sociais, culturais e históricos, com respeito à infância. No que tange os direitos, a política de educação mais atual, do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil destaca que

[...] princípios éticos, políticos e estéticos sustentam o reconhecimento e a afirmação do trabalho realizado na Educação Infantil, garantindo às crianças, desde bem pequenas, o direito a uma educação integral, desenvolvida a partir de uma organização pedagógica que respeite e valorize a infância. Há que se destacar que, quando defendemos os direitos das crianças, estamos afirmando que a todas devem ser garantidos os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, a criança da Educação Infantil é um ser ativo que possui um modo próprio de agir, sentir e pensar que necessita de cuidados para que se desenvolva de forma integral, ou seja, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Dessa forma, nesse nível de ensino, as práticas pedagógicas contextualizadas são importantes, levando em consideração as interações e brincadeiras. Nessa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96, em seu artigo 29, descreve 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.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é conceituada 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, 2009, p.12)

O ser humano, nessa faixa etária, tem a necessidade de uma aprendizagem lúdica que desenvolva suas potencialidades e, em virtude disto, cada criança demonstra maneiras diferentes de aprender e assimilar as informações, pois cada sujeito é único e possui um ritmo de aprendizagem. Ciente de sua importância e necessidade no contexto educacional, Ponso (2011, p. 16 e 17) destaca que

[...] a criança deve ser entendida com potencialidades intelectuais a desenvolver. [...] Devemos considerar a criança também com fantasias, aspirações, medos, sonhos, desilusões, uma carga emotiva e um potencial de imaginação que a educação não deve descuidar. Ela é um ser global, que interage na realidade social, econômica e cultural onde vive.

Nesse sentido, as crianças necessitam de cuidados nos aspectos biológico, psicológico, cognitivo e sociocultural para, assim, desenvolverem a aprendizagem. Na Educação Infantil, o ato educativo associado ao cuidar ocorre na interação, na intencionalidade pedagógica, no intuito de proporcionar aprendizagens e desenvolvimento através de práticas lúdicas, planejadas e significativas para a formação do indivíduo.

O ambiente educacional ao qual a criança está inserida necessita proporcionar vivências e estímulos que contribuam para sua aprendizagem de forma integral. Assim, oportunizar às crianças conviver e aprender em um ambiente lúdico é o papel do educador enquanto profissional ético, competente e comprometido com a educação. A criança da Educação Infantil encontra-se apta para explorar os diferentes instrumentos de aprendizagem que lhe sejam ofertados, está aberta aos saberes, às descobertas, à construção do conhecimento, isso tudo através das brincadeiras, dos estímulos, do direito ao brincar, aprender e ser feliz.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 19) destacam que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e motivadas a incentivos diversificados:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Assim, para a criança, como ser em constante desenvolvimento/crescimento, é fundamental práticas que a envolvam e possibilitem expressar seus desejos, suas vontades, seus medos, entre outras necessidades que, alicerçadas através de atividades pedagógicas, podem ser articuladas e construídas. Nesse sentido,

[...] a criança é um ser de natureza singular, que pensa e sente o mundo de um jeito próprio, nas interações que se estabelecem desde muito cedo, com a família inicialmente e posteriormente na creche, em que revelam empenho para compreender o mundo que as circundam, as relações contraditórias que presenciam e é através das brincadeiras que revelam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Nessa perspectiva é que a escola proporciona espaços de socialização, interação e brincadeiras para que, desde a Educação Infantil, a criança seja coautora e construtora do aprender. Vygotsky (1998) destaca que o sujeito se constitui nas relações sociais, nas interações que se estabelecem, sendo essa uma característica única do ser humano, pois é a espécie que transforma a

natureza e cria seu meio em função de intencionalidades e objetivos próprios, sendo produtor de cultura. E, por intermédio da cultura, alcança significados, propicia a construção e interpretação da realidade, produzindo conhecimento.

Assim, o ser humano, desde seu nascimento, necessita das relações sociais. Nesse contexto, apropria-se da experiência histórica e cultural e, na convivência com outros seres humanos, ocorre seu desenvolvimento, sendo a educação infantil um ambiente que possibilita essas interações tão necessárias para esse processo. Dessa forma, “aprender e ensinar são faces inseparáveis do mesmo processo, a interação social, que constitui um ser humano ao longo de toda a sua vida”. (CARVALHO; PEDROSA; FERREIRA, 2012, p. 29).

Por esse motivo, o professor de educação infantil necessita compreender o desenvolvimento e aprendizagem da primeira infância, auxiliando a criança para sua construção, que certamente é processo. Esse caminho é permeado por conhecimentos, mediações, experiências e intencionalidades. É no desenvolvimento de práticas pedagógicas, com interações e brincadeiras, que ocorre a construção do conhecimento e a reelaboração de aprendizagens e concepções, em sintonia docente e criança, isto é, em uma relação conjunta de aprendizagens, com possibilidades de entender, aprender e compreender nos cotidianos. Pode-se dizer que, enquanto o docente aprende com as histórias, com as vivências diárias, com a prática e suas diferentes situações junto a criança, esta aprende brincando, com as atividades, com os olhares, com o carinho e com as relações vivenciadas.

Essas construções, de acordo com o teórico Vygotsky (1998), ocorrem mediadas pelo brincar, pois esse desenvolve a diferenciação entre ação e significado, sendo que

[...] é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Do mesmo modo, o olhar que o professor tem da criança e da infância dirá muito sobre a escolha de suas práticas e, nessa escolha, o docente também se constitui, se reelabora e se transforma. Junqueira Filho (2011) enfatiza a importância de entender e trabalhar as múltiplas linguagens na Educação Infantil, sendo extremamente importante o docente entender o discente, ter conhecimento de como desenvolver seu processo educativo, considerando as necessidades específicas e o que faz sentido para que a criança aprenda, destacando a linguagem oral; espaço-temporal; plástico-visual; sonoro-musical; gestual-corporal; do jogo simbólico; visual e verbal; oral; lógico-matemática; da culinária; da alimentação; da higiene; do sono; dos cuidados, sentimentos e afetos; a linguagem escrita e a linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares.

Desenvolver as linguagens citadas por Junqueira Filho (2011) é imprescindível para o desenvolvimento integral do educando na Educação Infantil, considerando sempre os direitos e a escuta das crianças, a mediação da imaginação infantil, as aprendizagens sociais e a organização da vida cotidiana. Esses aspectos necessitam de um profissional com formação para a infância, um conhecedor do universo infantil em todas as suas etapas e dimensões. Como destaca Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 05),

Il bambino há cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare, cento sempre cento, modi di ascoltare, di stupire di amare, cento allegrie per cantare e capire cento mondi, da scoprire, cento mondi da inventare, cento mondi da sognare.

Sim, a criança é “feita de cem”, ela possui cem mundos para descobrir, sendo o criar, o brincar, o viver, o sonhar, o estar com o outro e tantas outras expressões cotidianas que fazem ela se desenvolver e dizer que as “cem linguagens” existem e que cabem ser consideradas, entendidas e trabalhadas na educação infantil. Esse universo infantil de curiosidade permite mobilizar e movimentar o docente a pesquisar e a se reinventar para, nesse contexto, aprender e ensinar e ensinar e aprender em constante sintonia. Assim, reflete-se quem é a criança da Educação Infantil, quais seus direitos de ser, de viver e de aprender. E quem é o docente dessa etapa de escolarização? Nesse movimento do aprender e do ensinar, o docente se constrói em permanente conexão com a criança. Conforme destacam Carvalho, Pedrosa e Ferreira (2012, p. 27), “é impossível aprender sem ensinar ou ensinar sem aprender”.

3 A docência na educação infantil: saberes mobilizados na prática pedagógica com crianças

Vive-se em uma sociedade que se transforma de maneira veloz. São informações e tecnologias que rompem e atravessam os cotidianos. Mas questiona-se o seguinte: o papel do docente está mudando? Quais saberes² são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças de Educação Infantil? Pode-se afirmar que esse caminho, para o professor de Educação Infantil também é construído na docência, no cotidiano com as crianças, na escuta para desenvolver os planejamentos, nas rotinas, nas histórias de cada estudante, nas descobertas e curiosidades. Assim, esse profissional reflete e reelabora seus *foregrounds*, isto é, os sonhos, as angústias, as

² Etimologicamente, a palavra saber vem do latim *sapere*, cujo significado é ‘ter gosto’. Gosto, por sua vez, deriva do latim *gustu*, sentido pelo qual se percebe o sabor das coisas. Para Pimenta (2002), os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação (inicial e continuada) e de suas práticas cotidianas. Ainda, autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Saviani (1996), Nóvoa (1997), Freire (1996), entre outros, destacam em seus estudos os saberes que constituem o ser e o fazer docente.

expectativas, enfim mobiliza seus saberes e se constitui como docente em um processo permanente.

Para Dubar (2005), os saberes decorrem das relações e interações no ambiente de trabalho e nas múltiplas representações coletivas e estão sempre em movimento e em mudança. Então, quais são os conhecimentos, o saber-fazer que os professores mobilizam diariamente na escola, a fim de realizar, concretamente, as suas diversas tarefas? Tardif (2002, p. 11) afirma que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Então, o saber do professor está relacionado com sua pessoa, sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional. Aponta Tardif (2002) que o educador necessita empenhar e investir no trabalho o que ele é como pessoa. E, ainda, reinventando, refletindo e reelaborando os processos. Como enfatiza Arroyo (2001, p. 170), “a docência só é suportável, reinventada, a cada dia”. Esse reinventar tem também como alicerce o que a criança traz, mostra, questiona, busca e deseja, são saberes que movimentam e mobilizam a docência, sendo que, nessa atmosfera, a sintonia entre docente e criança acontece e promove conhecimentos.

Nesse contexto, os estudantes são a base que permite repensar o cotidiano, que, face às vicissitudes características de sua função, preparam os docentes e os fazem buscar o novo, criar e modificar para aprimorar os seus contextos pedagógicos. Nessa ótica, o professor é um profissional que vive em um processo de ação e reflexão contínuo, alimentado pelo partilhar e compartilhar com as crianças, os colegas, os funcionários, os pais, pelos momentos na escola e fora dela, refletindo e reelaborando seus *foregrounds*.

Pode-se, então, elucidar que os *foregrounds*, mobilizados também pelos saberes que a criança promove nos docentes, são processos importantes de fundamentação do conhecimento, pois envolvem condições sociais e institucionais postas ao trabalho docente, bem como formas de viver e praticar a docência articuladas e desenvolvidas pelos professores de forma individual e coletiva, as quais são constituídas, refletidas e reelaboradas.

Assim, na docência, a construção dos saberes é um processo permanente, contínuo, que exige um empenho de trabalho teórico e prático, de coletivo, de reflexões pessoais e de compreensões do cotidiano pedagógico. No trabalho pedagógico, na interação com as crianças, o docente de Educação Infantil aprende e ensina e ensina e aprende constantemente. Os contextos da vida do professor se mobilizam pelo olhar, pela escuta da criança, pelas descobertas, pela curiosidade, pelas individualidades e personalidades. Assim, reelabora, transforma, inova e renova seu ser/fazer docente.

Pensar em saberes no contexto vivido elucidada mudanças significativas em todo processo formativo da instituição escolar, sublinhando que a sociedade é uma realidade complexa, onde se

destacam permanentes transformações e que são observadas nas crianças. Nesse cenário, como os profissionais da educação se posicionam diante de uma educação que reflete uma atualidade cada vez mais complexa? Então, refletir o contexto social, observar o cotidiano, se fortalecer e mobilizar saberes na prática pedagógica, olhar para a criança e seus contextos permite ao docente elaborar e reelaborar seu processo pedagógico.

A identidade docente, como afirma Pimenta (2002), está interligada às representações sociais que se faz da atividade profissional do professor, ou seja, na formação inicial, nas experiências de vida, na elaboração, construção e execução de maneiras de ser e fazer na profissão docente. No contexto deste estudo, destaca-se que ela também é fundamentada nas aprendizagens que surgem da infância, do cotidiano, da escuta, dos olhares, enfim, na vida profissional que é vívida, porque trabalha com crianças. Conforme destaca Nogaro e Nogaro (2012, p. 104), “zelar antecipadamente, arquitetar realizações futuras tem a ver com planejamento, com definição de metas e estratégias, com comprometimento”.

Então, nesse caminho, urge preparar o educador para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, compete, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta. Como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”.

A atualidade nos mostra um forte impacto na sociedade, tanto político, como social e econômico, refletindo-se na educação, nos valores e na cultura. Os avanços tecnológicos têm produzido influências na construção do conhecimento, afetando a escola como instituição responsável pela difusão e criação de saberes, propiciando indagações sobre sua função e sua própria identidade profissional.

Nessa conjuntura de transformações, Nóvoa (1997, p. 09) evidencia que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Sabendo que educar, diante desse horizonte, é ter coragem de romper consigo mesmo para, então, instaurar uma nova compreensão da ação e fundamentar uma ação reflexiva e que modifique a realidade.

Destaca-se que um dos pontos mais críticos dos sistemas educacionais que vem sendo discutido é a formação dos professores. A urgência e a necessidade de investir nessa realidade torna-se cada vez mais evidente, mas uma formação que movimente a prática, que reflita e modifique processos, visto a incompletude humana. Como destaca Freire (1996, p. 24):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Na perspectiva da Educação Infantil, isso significa fundamentar uma formação contínua que promova esse movimento permanente de busca, também de romper com práticas voltadas ao cuidar (de décadas), entender e trabalhar com um sujeito (criança) produtor de conhecimento, de sonhos e de cultura. Portanto, o docente que atua nesta área necessita compreender o desenvolvimento infantil, possuir saberes que respeitem e valorizem a criança como sujeito que produz, constrói e faz sua história. No entendimento de Kramer (2002), não é possível separar teoria e prática no processo que leva alguém a devir-professor. É mister repensar a teoria e a prática como sendo o centro que articula e movimenta a formação do professor e transportar para essa formação os saberes alicerçados em sintonia com as crianças, com as vivências e experiências cotidianas.

Assim, a prática só acontece no encontro com o outro, nas vivências, nos afetos, nas sintonias e dissonância com os alunos, com os colegas, com as famílias, enfim, com a comunidade escolar. Destaca-se que se articula, neste estudo, que a criança movimenta, e muito, o ser/fazer docente nas suas descobertas, nos desejos, nos medos, na curiosidade, nos olhares, em como constrói seu conhecimento, sendo que o docente trabalha com indivíduos únicos e com processos, personalidades e histórias diferentes. Afinal, a docência é uma construção contínua, que vive e convive com a teoria e a prática, nos encontros com os outros. Já o docente, em seu processo de ensinar e aprender, modifica (quase sempre, cada ano) os indivíduos com quem trabalha. Por isso, há necessidade de caminhos novos, novas aprendizagens, com outros humanos, com transformações em planejamentos, projetos e ações. Assim, pode-se também afirmar que o docente se constrói a si mesmo. Barbosa e Horn (2019, p. 33) apontam que o

[...] professor precisa estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças.

Nesse sentido, o professor tem a incumbência de reconhecer a prática pedagógica, o seu campo de experiência, como um espaço para aprender continuamente. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não deve se restringir à mera transmissão de conhecimentos. A definição de saber, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “[...] é sempre o saber de alguém que

trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. De tal modo, a prática tem um sentido e um significado para traduzir, construir e (re)construir saberes e conhecimentos. Ainda, o autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2002, p. 54). Esse saber provém também do olhar, do escutar, do envolver-se com as crianças, de se permitir modificar processos pelo movimento apresentado pelo aluno, nas suas angústias, seus sonhos, seus medos, seus desejos e curiosidades.

Kramer (2002) destaca a singularidade da formação dos docentes da educação infantil. Ela enfatiza a especificidade da infância, a singularidade dessa etapa essencial na vida humana. O educador desse nível de ensino necessita refletir sobre essa prática, sem partir de concepções pré-determinadas, de receitas ou manuais prontos para direcionar o processo pedagógico. Na sua ação, no encontro com as crianças, na sua experiência, o educador encontrará material para refletir os contextos vividos, para elaborar seus conteúdos a partir do experimentado. Destaca a autora que “os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”. (KRAMER, 2002, p.129).

Isso leva a refletir sobre a formação, a identidade e os saberes que professores de Educação Infantil compõem em sua profissão e que podem ser fortalecidos nas vivências, convivências e aprendizagens em conjunto com as crianças, no processo educativo. Compreender as concepções de infância/criança, entender de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, como se efetiva a organização de espaço e tempo nas rotinas³ das escolas infantis. Destarte,

[...] implica criar rotinas pensadas a partir de elementos locais, contextos significativos, rotinas indeterminadas e híbridas. Ou seja, pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então, num movimento de fazer, desfazer, refazer e fazer novamente a partir da experiência vivida e compartilhada (BARBOSA; HORN, 2019, p. 34).

Esse entendimento norteará a prática do professor de Educação Infantil, por isso a necessidade de uma formação sólida e qualificada e, após, com os saberes da experiência, solidificam-se os contextos pedagógicos. De acordo com a BNCC,

³ A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade. (BARBOSA, 2006, p. 60).

A ação de planejar na Educação Infantil é entendida como um percurso intencionalmente pensado que permita às crianças vivenciarem situações significativas, superando a ideia de planejar aulas ou atividades, que engessam a possibilidade da construção de sentidos pessoais e coletivos, limitando o surgimento do novo, do autêntico e do inusitado. O planejamento abre um leque de possibilidades, entre elas, a oportunidade das crianças se expressarem e produzirem diferentes percursos. Nesse sentido, as propostas projetadas para as crianças possibilitam pistas para o professor (re) planejar as investigações junto às crianças. É o olhar cuidadoso do professor que lhe dará os subsídios para planejar as próximas ações, que sempre terão como foco a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2017, p. 39).

Em tal perspectiva, pensar em uma formação continuada de qualidade é fundamental. Como acontece com as crianças, os profissionais vão se constituindo e se construindo no exercício da docência, com as relações e experiências vivenciadas. Segundo Nóvoa (1997), é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.

Na rotina da Educação Infantil, em sua função, os professores vivem situações concretas, para as quais se fazem necessárias habilidades, competências, capacidade de interpretação e de improvisação para articular e resolver os momentos diferenciados que se apresentam. Lembrando que cada situação serve de experiência e permite ao professor transformar as estratégias, organizar e reorganizar contextos, no individual e no coletivo, no saber, no ser e no fazer cotidiano, no sentido de desenvolver um *habitus*⁴ específico da profissão. Para Tardif (2002, p. 220), “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Nessa perspectiva, os professores são atores sociais que constroem na atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

A partir das reflexões suscitadas no estudo, pode-se afirmar que, no contexto da infância, encontra-se como protagonista, também, o professor. Esse que se constitui em agente reflexivo de seu fazer pedagógico, que busca, de forma permanente, subsídios para compreender e enfrentar as situações e desafios do trabalho docente, na percepção, no convívio, na experiência e na escuta da criança.

É o docente que, quando realiza seus projetos/planejamentos, pensa, entende e reflete sobre cada estudante. Nesse caminho surgem outros conhecimentos, outras experiências, que se unem, se movimentam e se transformam em novos saberes e novas experiências. Um processo de

⁴ Pensar a relação entre indivíduo e sociedade, entre professor e escola, com base na categoria *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada. (BOURDIEU, 1992, p. 101).

aprender e de ensinar dinâmico, inovador, com perspectiva de promover a autonomia da criança a pensar crítica e criativamente. Conforme destaca Schulman (2005, p. 10), “[...] la enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes”. Uma compreensão em sintonia, com protagonismo, sentido e significado.

O docente necessita de um movimento dinâmico na educação e no cuidado da criança nas escolas de Educação Infantil, com desafio de qualificação permanente. Dada sua complexidade, faz-se indispensável constituir um professor capaz de reconhecer sua formação profissional, que conheça o desenvolvimento infantil, que tenha empatia, que saiba trabalhar no coletivo e na diversidade existente nesse campo, bem como tenha autonomia, saberes, conhecimento e competência de gerir o seu processo formativo e educativo.

Tendo em vista que ensinar implica contribuir para o processo de humanização, é imprescindível que os professores tenham oportunidade de medrar conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam construir, permanentemente, seus saberes e fazeres docentes, a partir das exigências e desafios de sua prática, de aprender e ensinar e ensinar e aprender com seus alunos, com projetos, aspirações e sonhos em uma sintonia permanente.

4 Considerações finais

Pensar e refletir sobre a Educação Infantil, a criança e o professor em uma sociedade conflitada e complexa é desafiador. O que fica mais latente e pujante é a urgência e a necessidade de não reconhecer apenas as especificidades dos saberes docentes na Educação Infantil, mas também de observar, olhar e reconhecer na Educação Infantil um espaço importante de construção desses conhecimentos, no qual professores e alunos mobilizam saberes.

Então, quem é a criança da primeira infância? Quais os saberes que são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças de Educação Infantil? Essas foram as indagações que percorreram este estudo e pode-se destacar que, por vezes, se confundem, pois, entender a criança, seu desenvolvimento e processo de aprendizagem é mobilizar saberes que, conseqüentemente, edificam a prática.

O ser humano da primeira infância compreende a faixa etária de zero a seis anos de idade, etapa essa que ele se encontra na Educação Infantil. Uma fase extremamente importante, na qual se desenvolvem as habilidades emocionais, físicas e cognitivas, sendo essas experiências essenciais para todo o caminho da vida. Uma etapa de curiosidades, de descobertas, de indagações, de um ser que investiga, desvenda e explora o mundo; enfim, que é revestido de possibilidades.

Entender esse ser em construção enquanto sujeito histórico e cultural, compreender e auxiliar em seu processo de desenvolvimento integral, nos aspectos biológico, psicológico,

cognitivo e sociocultural é para professores com competência, com habilidades, com saberes múltiplos e plurais. Destarte, conhecer a criança supõe escutá-la e enxergá-la em suas individualidades, desenvolvendo um olhar atento e sensível nos processos por ela desenvolvidos, bem como no contexto sociocultural.

Assim, é fundamental profissionais que construam e aprendam com os saberes da formação inicial e de formação continuada, com saberes de uma prática reflexiva que se transforma em novos saberes e novas reflexões e conexões. Docentes que escutem, observem e busquem no aluno compreensões de sua profissão, que na curiosidade, nas indagações, dúvidas, angústias e medos da criança construam e reconstruam seus saberes, fundamentando sua identidade e sua profissionalidade.

O educador, nessa etapa, é o mediador do processo de aprender e de ensinar. Ele precisa sentir, ouvir e olhar as crianças. Necessita saber o que pensam, bem como observar do que gostam de brincar, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois essa fase é primordial para a formação e a constituição humana, sendo uma tarefa de responsabilidade, humanidade, sensibilidade e afeto.

Assim, a formação de professores para a Educação Infantil é entendida como um processo contínuo permanente que acontece em todos os espaços, de forma individual e coletiva, na articulação de conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com o cotidiano da prática pedagógica. Ainda, a prática docente deriva de uma análise crítica do trabalho realizado no ambiente escolar, a partir da apropriação de novos conhecimentos e da associação contínua entre o pensar e o agir, movimentos que possam viabilizar reflexões, levando a reestruturações e modificações no processo educativo.

Portanto, professores que atuam com crianças pequenas são construtores de saberes na sua ação docente. Nesse caminho pedagógico de construção, os saberes docentes também são alicerçados pela criança, na escuta e olhar sensível dos seus sonhos, do seu desenvolvimento, das suas angústias, dos seus medos, das suas histórias, das suas descobertas e das suas individualidades. Pode-se afirmar que mobilizam e reelaboram os *foregrounds* do docente, pela reflexão e ação, nas sintonias e dissonâncias dos cotidianos.

Então, é possível assegurar que, para ser docente de Educação Infantil, é necessário compreender a criança, respeitando a infância e o tempo de brincar, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, articulando saberes, conhecimentos e construindo sua identidade de forma individual e coletiva, permeado pelos contextos da sociedade e de suas nuances.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In.: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane. CORSO, Luciana Vellinho (org.). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-33.

BRASIL. [Constituição, 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Vol. 03, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 05*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.257*, de 8 de março de 2016: Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BROSSE, Emilie. *A educação segundo Rousseau*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1997.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUBAR, Claude. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância com tradução de Deyse Batista e revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2002.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1986.
- KUHLMANN, Junior. R. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. *Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida*. Erechim: Edifapes, 2012.
- NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ROSSET, Menasce. Joyce. et al. *Práticas comentadas para inspirar*. São Paulo: Editora Brasil, 2018.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHULMAN, Lee. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. In: Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Vol. 09, n°. 02, 2005. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 27 nov. 2022.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.