



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ODALÉA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO JALAPÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO  
CERRADO TOCANTINO**

**Palmas-TO  
2018**

ODALÉA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO JALAPÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO  
CERRADO TOCANTINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE (Mestrado em Educação), pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, na Linha de Pesquisa 2: Estado, Sociedade e, Práticas Educativas. Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos.

Palmas–TO  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S246e Sarmento, Odaléa Barbosa de Sousa .  
Educação infantil no Jalapão: narrativas de professores do cerrado  
tocantino . / Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento. – Palmas, TO,  
2019.  
125 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) em Educação, 2019.  
Orientadora : Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos.  
1. Educação Infantil. 2. Formação de professoras. 3. Práticas  
pedagógicas. 4. História oral. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que  
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ODALÉA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO

EDUCAÇÃO INFANTIL NO JALAPÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO  
CERRADO TOCANTINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE  
(Mestrado em Educação) da Universidade Federal  
do Tocantins – UFT como requisito parcial para  
obtenção do título de mestre em Educação  
Linha de Pesquisa: Estado, sociedade e práticas  
educativas

Aprovada em: 21/12/2018

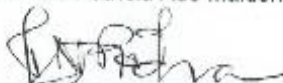
Banca examinadora:



Profª Drª. Jocyléia Santana dos Santos - Orientadora



Profª Drª. Daniela Patricia Ado Maldonado – Coorientadora



Prof. Dr. José Damiano Trindade Rocha - PPPGE/UFT



Profª Drª. Neila Barbosa Osório- PPGE/UFT



Profª. Drª Viviane Drumond – PED/ Miracema/UFT

À minha avó "in memoriam", por ter feito da oração e dos cânticos que entoava motivos de paz e conforto na minha vida. Por ter-me ensinado o caminho da Fé e a Deus glorificar!

...DEDICO

## AGRADECIMENTOS

Enraizada e edificada Nele, firmados na fé, transbordo-me as gratidões:

À professora Jocyleia Santana, “Minha Orientadora” e coordenadora do curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins, por permitir-me integrar seu grupo de pesquisa. Agradeço pelo NÃO às primeiras insinuações de pesquisas, como aprendi! Agradeço pelo SIM, motivou-me! Como foram e são importantes suas palavras motivacionais, o carinho, zelo e os cuidados que tens, com as suas orientandas. És inspiradora! As viagens aos congressos nacionais e internacionais, intercruzaram nas concepções e ajudaram a traçar os rumos da pesquisa. Agradeço-lhe ainda pelas dicas, especificamente por aceitar meu objeto de pesquisa, por contribuir com o tema do trabalho, e, por fim, intitula-lo, gostei!

Gratidão, assim entoou a palavra à professora Daniela Ado (coorientadora). Por ser tão especial na minha vida! Agradeço pela paciência e persistência comigo! Nas idas e vindas dos nossos estudos, quantas artimanhas pra garantir “a sala 24”, deu certo! Muito Obrigada, como aprendi com você!

Agradeço a esse GRANDE time de pesquisadores que conheci, convivi e aprendi! Em meio às inquietudes da pesquisa, o time sempre venceu, pois, nos apoiamos e juntos fizemos grandes descobertas. Reconheço nas veteranas o quanto foram importantes nos meus primeiros passos: Ana Claudia, Malu, Sádía e Nayjla. Às colegas de ingresso, fomos confidentes: Ana Leide e Graciene, grata pela amizade demonstrada. Somos muitas, por vezes comungamos momentos, meu carinho!

Àquelas que me permitiram ouvi-las e contar suas histórias, vividas ali, no Jalapão, “minhas” professoras entrevistadas: Evangelista, Maciel, Ferreira, Luz, Reis, Sobrinho, Lustosa, Sousa, Amaral, Silva, Castro, Rodrigues, Amorim e Ribeiro, MUITO OBRIGADA! Também, não poderia deixar de mencionar o apoio dos secretários de educação dos municípios participantes da pesquisa, minha gratidão.

À BANCA, que compõem junto com minha orientadora e coorientadora, em nome dos quais agradeço:

Prof.(a) Dra Viviane Drumond, por compartilhar comigo deste momento, pois me sinto honrada com sua participação na banca. Suas contribuições no campo da Educação Infantil foram significativas nas minhas referências deste trabalho. Obrigada.

Prof.(a) Dra. Neila Barbosa Osório, me honra com sua participação em minha banca, suas contribuições se pautam nas impressões que deixa por onde passa, pra mim só te vi brilhar. Obrigada.

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha, sua presença em minha banca muito me honra. Suas contribuições e concepções de educação, nas oportunidades que tive de lê-lo, ouvi-lo e observá-lo, têm sido dignificantes. Contigo, aprendi! Obrigado.

Aos colegas de trabalho da SEDUC-TO pelo apoio incondicional, obrigada!

Às amigas de outras trajetórias de vida:

Ana Leide (companheira), Erica (inspiradora), Ângela (apoiadora), Aldenisia (minha fortaleza), Têca (incentivadora), Thenyse (motivadora), Leiliane (cuidadosa) e, você Amanda por me apoiar e comungar comigo das aventuras, assim como “Tião Jalapão”, nas andanças pelos municípios, me ensinou o percurso e, comigo viajou! Muito obrigada a todas vocês!

E, finalmente àqueles que me inspiram...

Meus pais, Elias e Osmarina grata pelos ensinamentos.

Aos meus irmãos... por serem o que são, lindos e cuidadosos comigo!

Ao Leonído, muito obrigado pelo apoio!

Aos meus filhos Bruno e Leonardo, que souberam entender as minhas ausências, pois, o estudo me fez às vezes invisível, insensível e até “surda mesmo” (risos), faz parte! Se me perguntarem de novo se acabou? Não sei, parece não ter fim, me apaixonei. Resta-me com o que aprendi, dizer a vocês meus filhinhos, que agora que aprendemos o caminho, o trajeto ficará menos complexo. Às minhas norinhas (Camila e Lowyze), por cuidarem deles, obrigada!

Amo vocês, grata a Deus!

## RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e as práticas desenvolvidas em sala de aula, na região do Jalapão do Tocantins, cuja rota da pesquisa atingiu os municípios de Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins, Santa Tereza do Tocantins e São Felix do Tocantins. As narrativas reforçaram os pressupostos teóricos que fundamentam o objeto da pesquisa, que permitiu entrelaçar o contexto atual em relação às concepções de formação e das práticas de professores, com o processo histórico da institucionalização da Educação Infantil, observada na revisão da literatura. Para tanto, a pesquisa adotou a metodologia da história oral, corporificada na história oral temática, aplicando entrevistas semiestruturadas, com roteiro pautado em questões que caracterizaram as professoras protagonistas da pesquisa, a formação e as práticas pedagógicas. Problematizou-se, assim, os modos de interpretar suas narrativas acerca das concepções e saberes da prática docente, descortinando as experiências ramificadas das trajetórias de formação pessoal e profissional. A consulta aos documentos que referenciaram os dados levantados elucidara as fontes administrativas, pedagógicas e de cunho pessoal, ligado ao percurso investigativo. Os aportes legais giraram em torno da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996, e arcabouços correlatos no processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil. Os resultados da pesquisa, um retrato de cultura local, circunstanciaram as narrativas das professoras, perfilizadas na figura feminina, desveladas nas entrevistas. Decerto que, no campo da formação, as professoras relataram a falta de formação continuada na Educação Infantil, reconhecendo o percurso formativo como relevância na consolidação das escolhas, motivos que afluíram em oportunidades de se tornarem professoras. As narrativas das professoras revelaram que, no campo do conhecimento, o currículo e o projeto pedagógico não se articulam com os referenciais, pois a maioria das professoras, durante o planejamento das atividades de sala de aula, não se apropriam das orientações que constam nos documentos oficiais. Ao analisar as rotinas de sala, descritas nas narrativas, não visualizou-se conectividade dos saberes cotidianos com a prática e a teoria. Nesta complexidade em que ocorre o processo formativo e a constituição docente, percebeu-se uma lacuna na formação destas professoras para a Educação Infantil.

**Palavras chave:** Educação Infantil. Formação de professoras. Práticas pedagógicas. História oral. Narrativas.



## ABSTRACT

This research sought to know the formation and training of teachers of early childhood education in the region of Jalapão, whose research route reached the municipalities of Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins. The narratives reinforced the theoretical assumptions underlying the research object, which allowed us to interweave the current context in relation to the conceptions of teacher training and practices, with the historical process of the institutionalization of Early Childhood Education, observed in the literature review. To do so, the research adopted the methodology of oral history, embodied in thematic oral history, applying semi-structured interviews, with a script based on questions that characterized the teachers who are protagonists of the research, training and pedagogical practices. And so it was problematized, the forms of interpretation of his narratives on the conceptions derived from the knowledge of the pedagogical practice, revealing the branched experiences of the trajectories of personal and professional formation. A consultation of the documents that refers to the data collected elucidated the administrative, pedagogical and personal sources involved in the environment were recorded in the field diary. The legal contributions were constituted around the Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of the National Legislation - LDB, 1996, and the correlates frameworks of the consolidation of the Infantile Education in Brazil. The results of the research, the portrait of belonging and the recognition of the local culture, which detailed the narratives of the female teachers, thus outlined in the female figure, unanimous, exhibited in the interviews. Certainly in the field of training, teachers report on the lack of continuous education in children's education, recognize the formative course as of great relevance in the consolidation of choices, reasons that converge in the opportunity to become teachers. The teachers' narratives reveal that in the field of knowledge, the curriculum and the pedagogical project are not articulated with the references, since the majority during the planning of classroom activities did not appropriate the guidelines present in official documents, such as National Guidelines for Early Childhood Education. When analyzing the classroom routines, described in the narratives, did not visualize connectivity of everyday knowledge with practice and theory. In this complexity in which the formation process and the teacher constitution take place, a gap was observed in the formation of these teachers for the infantile education.

**Keywords:** Child Education. Teacher training. Pedagogical practices. Oral history. Narratives.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Roteiro Jalapão .....	58
Figura 2 – Cachoeira da Formiga em Mateiros .....	59
Figura 3 – Fervedouro do Buritizinho em Mateiros .....	60
Figura 4 – Dunas do Jalapão .....	60
Figura 5 – Percurso da pesquisa Ponte Alta / Mateiros - Jalapão .....	62
Figura 6 – Material produzido com Capim Dourado - Jalapão.....	63
Figura 7 – Espaço da Escola Municipal Professora Ernestina Vieira Soares .....	63
Figura 8 – Parque Estadual do Jalapão – entre os municípios de Mateiros e São Felix .....	64
Figura 9 – Local onde funciona a Escola Municipal Cantinho do Céu – São Felix.....	65
Figura 10 – Rio Novo - Ponte Alta.....	66
Figura 11 – Espaço da CMEI Recanto do Saber.....	66
Figura 12 – Centro de Educação Infantil do município de Lagoa do Tocantins .....	67
Figura 13– Escola Municipal Horácio José Rodrigues na Comunidade de Araoeira – Santa Terezaa.....	68
Figura 14 –Anexo da Escola Municipal Luiza Machado de Miranda – Aparecida do Rio Negro.....	69
Figura 15 – Centro Municipal Educacional Mãe Duvigem - Novo Acordo.....	70
Gráfico 1 – Percentual de crianças de 0 a 5 anos fora da escola nos municípios do Jalapão – TO.....	72
Quadro 1 – Dados de identificação das professoras – 2017/2018.....	76

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1 Prelúdio: percurso formativo e aprendizagens advindas da prática docente</b>	13
<b>1.2 A pesquisa</b> .....	16
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	20
<b>2.1 Aprofundando sobre História Oral</b> .....	21
2.1.1 História Oral temática.....	24
<b>2.2 Percurso da pesquisa de campo e procedimentos</b> .....	24
<b>3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO À PROMOÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	26
<b>3.1 Assistencialismo e Educação: atendimento da infância no Brasil</b> .....	29
<b>3.2 Concepções de Educação Infantil no arcabouço Legal</b> .....	34
<b>4 FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	46
<b>4.1 Formação de professores: saberes entrelaçados entre a universidade e a educação infantil</b> .....	47
<b>4.2 Formação dos professores na docência de creches e pré-escolas</b> .....	52
<b>4.3 Práticas pedagógicas: saberes entre o cuidar e educar</b> .....	53
<b>4.4 Ser professor no cerrado: ecos do percurso formativo</b> .....	56
<b>5 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO JALAPÃO</b> .....	58
<b>5.1 Jalapão: identidade social e singularidades do cerrado</b> .....	58
<b>5.2 Retrato das professoras entrevistadas</b> .....	73
<b>5.3 Narrativas das professoras do Jalapão</b> .....	73
5.3.1 Caracterização.....	76
5.3.2 Formação e atuação profissional.....	77
5.3.2.1 <i>Razões da escolha para atuar na educação infantil</i> .....	78
5.3.2.2 <i>Trajetórias de formação</i> .....	80
5.3.3 Práticas pedagógicas.....	84
5.3.3.1 <i>Planejando o ensino</i> .....	84
5.3.3.2 <i>Colocando em prática o planejamento</i> .....	87
5.3.3.3 <i>Registro de uma rotina em sala de aula</i> .....	90
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA ...</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS</b>	
<b>PROFESSORES (AS) .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação da pesquisa está relacionada às trajetórias pessoal e profissional, inquietações da pesquisadora, que encontraram eco com as histórias dos professores pesquisados relacionada, sobretudo à formação e práticas pedagógicas dos professores da educação infantil, em específico àqueles situados na região do Jalapão, no Estado do Tocantins.

### 1.1 Prelúdio: percurso formativo e aprendizagens advindas da prática docente

Caminhos trilhados na “minha vida” estudantil e de formação até o magistério, permeados pelos reflexos das mudanças do cenário educacional e pelas lutas de classe, marcadas especificamente, nas décadas de 70 a 90, tencionam o desejo em pesquisar como, de fato, ocorre o processo de constituição de uma carreira profissional. Por isso, reporto-me, inicialmente, ao começo de tudo, ‘minha infância’, a fim de dimensionar o percurso formativo e as aprendizagens advindas da prática docente.

Nascida no norte de Goiás, hoje centro do Estado do Tocantins, ingresso na escola, somente aos 7 (sete) anos de idade pois, à época, o ensino obrigatório era a partir desta idade no Ensino Fundamental. A expectativa pelo primeiro dia de aula era como um sonho a se realizar, visto que vivia na fazenda e não tive oportunidade de iniciar os estudos na alfabetização. A primeira professora, cujo nome jamais esqueci, tinha uma linda caligrafia e o meu *fetich*e era imitar a letra dela, quando, nas brincadeiras com meus irmãos, fingia ser professora.

Aos 13 anos já trabalhava como monitora no Centro Missionário da Igreja Católica – uma associação comunitária que desenvolvia um trabalho social. Neste Centro as crianças eram atendidas a partir dos seguintes princípios: amor, compreensão, saúde, alimentação e lazer. Às famílias destas crianças eram ofertados cursos profissionalizantes, cujo intuito era melhorar a renda *per capita* familiar.

Concluo o curso Técnico em Magistério no ano de 1990. Dentre as diversas disciplinas do curso com duração de três anos, o estágio supervisionado, cujo conteúdo introdutório era a prática de ensino, tinha como objetivo e orientação para

o estágio, a “função principal de habilitar o estudante a desenvolver um alto grau de competência para ensinar.” (TOCANTINS, apud, SARMENTO, 1988).

Ali era disposto o código de ética do estagiário:

a) O estagiário orgulha-se da profissão e se considera membro dela. Age de acordo com ética estabelecida; b) O estagiário do magistério é bom leitor. Ele se mantém atualizado em assuntos profissionais e gerais; c) O estagiário acata as normas de conduta estabelecidas pela escola, pois sabe que visam ao funcionamento da mesma; d) O estagiário se encontra com dificuldade numa situação profissional, consulta primeiramente o professor colaborador; e) O estagiário mantém o caráter confidencial de todos os dados relativos a escola e aos alunos; f) O estagiário é um exemplo para seus alunos: físico, mental e moralmente; g) O estagiário trata cada aluno sem preconceito ou parcialidade. (TOCANTINS, apud, SARMENTO, 1988).

Nesse sentido, o ensino para o exercício do magistério ao longo dos tempos se delinea à medida que se legitima o poder social.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos [...]. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Com a conclusão do Técnico em Magistério, exerço a função como professora contratada e, em menos de um ano de serviço prestado, sou aprovada no concurso para professora da rede pública do estado do Tocantins, onde atuo até os dias atuais.

No ano de 1992 nasce meu primeiro filho e, como a maioria das mulheres engajadas na educação, divido o tempo entre cuidar do filho, das tarefas domésticas e ser professora. Contudo, veio o segundo filho no ano seguinte, o que me leva a tomar a decisão de cuidar deles, adiando mais uma vez, o tão sonhado curso superior.

Neste período, sigo acompanhando os movimentos da educação, especificamente quando da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, tomando conhecimento das políticas públicas da época que mencionavam a necessidade de formação dos professores em nível superior, por exigência da nova lei, então ressurgiu o sonho da graduação.

Tais tensões me fazem retomar a homologação da Constituição Federal de 1988, provocando em todo o país muitas mudanças na educação, das quais destaco a exigência de formação e da profissionalização dos professores, estabelecida nas diretrizes da referida LDB. Essas reformas, de acordo com Libâneo (2000a apud PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 60) requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.

Assim, em 1997 ingressei na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, no curso de Pedagogia, cujo acesso via vestibular, por sinal bastante concorrido, considerando o contexto supracitado. Concluo o curso em 2000, com uma trajetória de 4 anos de muito esforço, tendo que fazer o percurso de 86 km todos os dias até a cidade vizinha, onde ficava localizada a instituição. Em seguida vieram os cursos de especialização e de formação continuada realizada sempre em conciliação com o trabalho profissional e a vida familiar. Neste caminhar, hoje me encontro numa pós-graduação de mestrado em educação numa universidade federal.

Esta experiência de formação me impulsiona à busca por respostas ao questionamento, como ensino e como aprendo na minha profissionalidade, em face da construção e definição da minha atuação profissional.

Há muitos fatores que remetem a diferentes contextos sociais, promovendo situações adversas de como se ensina e porque ensina.

No Brasil a discussão da profissionalização docente emerge e submerge abundantemente. As décadas de 1930 a 1970 são emblemáticas também sobre esse aspecto. Embora com vertentes pedagógicas mais ou menos opostas. No primeiro, a ênfase recaía sobre a constituição de um saber personalístico, principalmente “com base nas habilidades pessoais, como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor”. Em 1970, pretendia-se a constituição de um “saber técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo em relação à atuação do professor”. (GUIMARÃES, 2004 apud GUIMARÃES, 2007, p. 262).

A princípio os dois períodos das décadas de 1930 a 1970, buscavam justificar a profissionalização do professor. Nesse sentido, Sacristán (1999 apud NÓVOA, 1995) reforça que a profissão é definida, quando os profissionais definem-se por suas práticas e por certo monopólio das regras e conhecimentos da atividade que realizam.



Na busca por tais conhecimentos, de forma isolada, conforme afirma Nóvoa (1992) é difícil estabelecer um vínculo com uma instituição. O autor reconhece que a formação no espaço de trabalho, possibilita reflexões das práticas e, por meio das convivências com os pares é possível se definir uma nova atuação. Tais indagações remetem à busca incessante por novos saberes, o que conseqüentemente constitui o “eu” profissional.

Nesse processo de construção e desconstrução da identidade profissional em busca dos saberes necessários à profissionalidade e com base nas concepções aferidas e contextualizadas nas trajetórias de formação, me torno professora! Chego à conclusão de que ninguém dá o que não tem, por isso é importante construção de uma identidade profissional, pautada na busca de uma *práxis*, com responsabilidade e criticidade dos contextos educacionais.

Por fim, parafraseando Freire (1996), ao expressar que ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um humano inacabado em que ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

## **1.2 A pesquisa**

O que motiva esta pesquisa é o sentimento de pertencimento ao solo tocantinense, bem como as experiências vividas ao longo da carreira profissional e por último, a atuação em atividades de formação de professores na região do Jalapão. Desta forma, define-se por tema Educação Infantil: formação e práticas dos professores.

As abordagens formativas aqui elencadas tratam da formação e das práticas dos professores que atuam na educação infantil, destacando-se a literatura correlata e os documentos levantados sobre o tema. Neste contexto, o significado do processo de institucionalização do atendimento e educação da infância será abordado com ênfase nos desdobramentos de inclusão da educação infantil na educação básica.

A educação contemporânea requer um olhar atento às políticas educacionais, principalmente quando se trata da formação dos professores da Educação Infantil, considerando sua complexidade, dinamicidade da realidade e de cada contexto, pois como destaca Nóvoa (2009, p. 38) “o Professor é a pessoa, e a pessoa é o

Professor”, e ainda acrescenta “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que ensinamos se encontra muito daquilo que somos”.

Considerando que a formação de professores é tema de debate, segundo Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1995), esse tema permeia, há longo tempo, os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino. Parte-se do entendimento que as práticas pedagógicas produzidas ao longo da carreira, sejam relatos e registros importantes a se considerar, tanto no processo histórico da trajetória profissional quanto no contexto em que ocorreram os fatos narrados. Tais trajetórias se entrelaçam, na expectativa de responder ao objetivo geral desta pesquisa que é conhecer a formação dos professores que atuam na educação infantil e as práticas desenvolvidas na sala de aula na região do Jalapão no Tocantins, onde os professores se constituem na docência.

Seus percursos e compreensões da educação infantil foram levantados com foco nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na região do Jalapão;
- Conhecer os documentos que normatizam e fundamentam a formação e as práticas pedagógicas da educação infantil;
- Narrar a formação dos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas na região pesquisada.

Na tentativa de responder a esses objetivos, utiliza-se a pesquisa qualitativa, considerando os relatos de professores que atuam na educação infantil, apoiando-se na História Oral e na apreensão das experiências vividas na profissão docente, num contexto macrossocial descrito sobre o Jalapão do Tocantins.

Nesse intuito de visualizar o desenvolvimento profissional e a prática de ensino de cada professor investigado, optou-se por entrevistas semiestruturadas, orientadas na História Oral Temática, cujo critério estabelecido para definição das entrevistas é trabalhar com professores que atuam na educação infantil nos municípios da região do Jalapão no estado do Tocantins – Brasil. O uso da História Oral Temática, por dispor de tema central definido para a pesquisa (MEIHY; HOLANDA, 2017), possibilita que os sujeitos pesquisados narrem suas experiências e percepções, promovendo, assim, maior proximidade de suas vivências.

Esta dissertação apresenta-se em cinco seções, sendo a introdução a primeira delas, onde a pesquisadora relata seu processo formativo, advindo da prática docente e seu percurso de formação para a pesquisa.

Na segunda seção, os argumentos focam sobre o percurso metodológico da pesquisa, apresentando referências teóricas que norteiam o estudo do objeto investigado. Apresentam-se as concepções teóricas da história oral, da pesquisa de campo e os procedimentos, cujas abordagens sobre a relevância social emergem frente à oportunidade de dar voz aos professores da região do Jalapão.

A terceira seção intitulada “História da Educação Infantil: do assistencialismo à promoção da primeira infância”, aborda o processo histórico de infância no atendimento à sua institucionalização educacional, por diversos autores referenciados, principalmente nas literaturas de Ariès (1986) e Kuhlmann Jr (1998, 2000) e nas concepções de cuidar e educar de Campos (2012, 2017) e Azevedo (2013). Quanto aos aportes legais, analisa-se o atendimento da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além de outros atos legais decorrentes destas. No uso dos fundamentos legais, o percurso adotado se conclui com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

A quarta seção diz respeito à “Formação e práticas pedagógicas de professores da educação infantil” colocado como eixo norteador de compreensão do universo da docência na educação infantil. Inicialmente, adentra-se na temática em torno da conceituação de formação e de formação de professores, dada a sua complexidade, tendo como aporte teórico Nóvoa (1992, 2004), Marcelo Garcia (1999, 2010), Gatti (2013), Azevedo (2006, 2013), Pimenta (2017), entre outros. Amplia-se a discussão em torno da formação de professores para a educação infantil, assim como em torno das contribuições de Cerisara (1999, 2004), Kishimoto (2004, 2005) e, também dos estudos de outros pesquisadores. Os saberes que se entrelaçam entre a universidade e a educação infantil são levantados, assim como as práticas decorrentes destes saberes entre o cuidar e educar, e culminam com a fundamentação em autores que tratam da formação do professor. Esta seção finaliza com uma análise da formação de professores, a partir de situações de lugar, neste caso, do Jalapão, um adendo às narrativas colhidas.

A quinta seção expõe sobre as “Narrativas de professoras<sup>1</sup> de Educação Infantil na região do Jalapão” e apresenta o local da pesquisa descrevendo a identidade social e singularidades do cerrado. Dado o contexto social da região pesquisada, ao cunho educativo que esse tipo de relato permite, às possibilidades das relações estabelecidas, intencionadas às percepções individuais de cada sujeito, tornando possível a existência de sentimentos silenciados por diversas razões, assim se consolidam estes registros. Partindo da premissa de Meihy e Holanda (2017), as investigações devem revelar, além das posturas e comportamentos do grupo, a noção de presente e futuro daquela cultura. Assim se configuram as análises das narrativas em torno do sentido das conotações e sentimentos desvelados em cada fala, olhar expressados ali, durante as entrevistas.

---

<sup>1</sup> Será utilizada a expressão no feminino em virtude da presença predominante de mulheres nas turmas de educação infantil da região pesquisada.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa traz como objeto de estudo a formação e a prática dos professores da educação infantil, tendo em vista a necessidade de se conhecer os professores da educação infantil, a partir de suas demandas e caminhos percorridos, para o desenvolvimento profissional, tendo como referência a região do Jalapão, no estado do Tocantins.

Na tentativa de responder a essa problematização, optou-se pela pesquisa qualitativa, com abordagem na metodologia da História Oral Temática, Meihy e Holanda (2017) afirmam que concentrar a coleta de informações em um tema específico, por se apresentar como um modo de pensar a sociedade a partir de uma perspectiva do tempo presente.

A História Oral enquanto processo comunicativo, conforme expressa Portelli (2016, p. 10), é “primordialmente uma arte de escuta”. Nesse sentido, cabe destacar, que a História Oral é vista como um método específico, mas também como “um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com as pessoas entrevistadas.” (LOZANO apud MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 71).

A escolha do método, segundo Brandão (2002) deve estar relacionada ao problema, cuja afirmativa Bourdieu (2012a apud SANTOS, 2016, p. 65) corrobora que a “escolha do método deve se submeter aos objetos de estudo e, por conseguinte aos objetivos da pesquisa”.

Outras formas de relatar as informações qualitativas ocorrem com a finalidade de relacionar as experiências vivenciadas pelos sujeitos, aos comportamentos observados nos estudos e às informações dispostas nos documentos. Neste caso, esses registros também evidenciados no diário de campo possibilita esse diálogo, pois conforme Tezani (2004, p. 13):

Diário de Campo, que consiste em um caderno onde são registradas todas as informações depois de observadas, são registradas as observações, as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo que esteja relacionado com a proposta da pesquisa como um rascunho, uma matéria bruta que depois necessita de lapidação.

Esse tipo de registro se torna essencial para constar as impressões de toda a trajetória das entrevistas, desde os primeiros contatos, percursos da viagem, cidades visitadas e revisitadas, configurando-se em um instrumento fundamental de

onde se extrai reflexões para a produção acadêmica. Nessa perspectiva, Meihy e Holanda (2017, p. 152) afirma que o caderno de campo funcione como um diário, devendo ser de cunho “íntimo”, cuja “validade dele como elemento de registro garante a trajetória da evolução do trabalho que varia em vista do projeto inicial”.

A entrevista é um tipo de instrumento que favorece a coleta de dados, dos quais a metodologia da História Oral se apropria para fins de obtenção de fontes orais dos sujeitos pesquisados. Para tanto, sua aplicação demanda, antes de tudo, planejamento, visto que a “História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas.” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 15).

Diante dessas concepções, vale ressaltar que, dentre os procedimentos para a realização das entrevistas, consolida-se um “Roteiro”, definido em três categorias, para atender ao objeto da pesquisa. Primeiro a identificação dos participantes – nome, idade, sexo, formação, tempo de formado, tempo de trabalho na docência e sua origem; em seguida a formação e atuação profissional, considerando a escolha pela docência na educação infantil, e por último, questões relacionadas às práticas pedagógicas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas, individualmente, consentida e assinada pelas participantes, gravadas em áudio e transcritas, orientadas com base em Meihy (2005) que categoriza a história oral e em Alberti (2004) que aborda o tratamento da informação no uso da história oral.

Considerando sua relevância, a pesquisa dá voz aos professores e permite expor suas experiências ao longo da carreira do magistério, condição primordial do estudo, a partir do uso da metodologia da História Oral, pois a memória como história viva, tem seu caráter social. Dessa forma, a História Oral propicia o que Paulo Freire (2005, p. 81) chamou de conscientização.

## **2.1 Aprofundando sobre História Oral**

A expressão “história oral” é uma abreviação comum para aquilo que descreveríamos, de maneira mais articulada, como o uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais (BÓRIO, 1975 apud PORTELLI, 2016, p. 9). A história oral passa a ser um mecanismo usado para validar algumas experiências e que quase sempre não estão registradas em documentos escritos, mas “que dá voz aos povos”

(FERREIRA; AMADO, 2006, p. 45). Neste processo de projeção, perpassando por diversas frentes, desde os movimentos, sindicais, partidários e, posteriormente na academia, essa forma de história difunde-se ainda mais.

Dentre as diversas abordagens que resistem ao tempo ou mesmo aquelas idealizadas por autores como Paul Thompson (1992, p. 44) pode-se afirmar que “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação.” Nesse sentido os pesquisadores por meio da História Oral, tem propiciado visibilidade a essa metodologia que torna possível as diferentes interpretações dos sujeitos e de suas singularidades, possibilitando com suas memórias e narrativas desvelar os sentimentos velados ao longo da história.

A consolidação da História Oral no Brasil se efetiva a partir dos anos 70, conforme afirma Ferreira e Amado (2006), no entanto, “somente nos anos 90 experimentou uma expansão mais significativa”. A realização de eventos acadêmicos e com “a criação da Associação Brasileira de História, em 1994 e a publicação do seu Boletim têm estimulado a discussão entre os pesquisadores e praticantes da história oral em todo o país.” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 9). Conseqüentemente, com o avanço da História Oral “as conquistas eletrônicas propõem problemas que exigem adaptação”, cujos “reflexos dessas mudanças se fazem presentes nas formas de ver e refletir sobre a vida social e os indivíduos no mundo globalizado”. (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 9).

A escolha da metodologia e os conceitos que definem o que é História Oral se concretizam com o que propõem Meihy e Holanda (2017, p. 9) “como os trabalhos com memória, identidade e comunidade” contribuíram para uma nova significação da oralidade.

A História Oral, neste campo dialógico a qual se submete, faz da escuta um dos seus procedimentos mais valioso, “lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação” (THOMPSON, 1992, p. 44). Esse fazer da História Oral, de procedimentos segundo Alberti (2013, p. 32) “o conhecimento prévio do objeto de estudo é requisito para a formulação de qualquer projeto de pesquisa”.

Nesta forma de consolidar a prática da história oral, Meihy e Holanda (2017, p. 13-14) descrevem que “os procedimentos são feitos no presente, com gravações, e envolvem expressões orais emitidas com intenção de articular ideias orientadas a

registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos.” Portanto, a História Oral, conforme reafirma Meihy e Holanda (2017, p. 15):

[...] é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pesquisa a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gravou as entrevistas.

Desta forma, com base nos procedimentos metodológicos acima descritos, a pesquisa promove a compreensão e a dimensão das fontes orais, advindas das entrevistas dos investigados, valendo-se destas fontes como forma de pensar sua condição enquanto sujeitos da contemporaneidade, considerando suas origens e percepções de sua vida social, que se manifestam pela sua oralidade. Segundo os autores Ferreira; Fernandes; Alberti (2000, p. 79), “estes relatos transformam o passado em presente e a memória em realidade. Os entrevistados têm dificuldade em escapar dos limites de seu ‘nós’ cultural”. Portanto, a História Oral Temática na metodologia de pesquisa é “como modo de pensar e compreender a sociedade contemporânea.” (PEREIRA, 2017, p. 40).

Importa destacar algumas concepções acerca das narrativas, como um dos elementos resultantes das transcrições das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os professores. Esse momento estabelece relações que perpassam o simples ato de entrevistar, degravar e transcrever os fatos narrados, requer um olhar atento à temática da pesquisa.

A narrativa deve ser resgatada como importante elemento para compreender o universo da educação, posto que a atividade educativa é uma ação que ocorre intencionalmente em situação, tempo e espaço específicos, e por isso a análise dos relatos de professores, por exemplo, pode auxiliar na compreensão e expressão do ensino e suas cercanias. (RODEGHERO; GRINBER; FROTCHER, 2016, p. 189).

O processo interpretativo das análises, resultantes das narrativas, na abordagem qualitativa da pesquisa, permite a compreensão e ressignificação social nas relações de poder, devido a sua importância enquanto depoente de um processo de investigação que o reconhece como sujeito de sua própria história.



### 2.1.1 História Oral temática

De acordo com Meihy e Holanda (2017, p. 35), há três gêneros distintos em História Oral: História Oral de Vida – versões individuais dos fatos de vida; História Oral Temática – enquadra todas as etapas previstas no projeto. A Tradição Oral, terceiro gênero, é definida como “memória coletiva” com “narrativa a uma prática expressa”. Assim, pela natureza social em que se caracteriza a pesquisa e conforme adverte Meihy e Holanda (2017, p. 38) “mesmo abrigando índices de subjetividade, a História Oral Temática é a mais passível a confrontos”. A análise de opiniões constituídas e dos documentos permite, por meio desta metodologia, estabelecer contatos mais diretos com os sujeitos da pesquisa. A temática abordada durante as entrevistas direciona os diálogos na medida da compreensão dos relatos dos depoentes. Não há dúvida que “detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central”. (MEIHY; HOLANDA, p. 41).

Portanto, com base nas expectativas aqui expostas, considera-se que, metodologicamente, a História Oral Temática, por meio das entrevistas, adequa-se ao objeto de estudo desta pesquisa, por permitir procedimentos que atendem, a contento, a análise das narrativas. A pesquisa de campo permite a objetividade dos depoimentos, desde o acesso aos documentos até a realização das entrevistas, “privilegiando o estudo das representações e atribuindo papel central às relações entre memória e história”. (ALFONSO, 2015, p. 2).

## 2.2 Percurso da pesquisa de campo e procedimentos

Em termos práticos, a pesquisa de campo como uma das etapas do método utilizado para obtenção das fontes de investigação, a partir de instrumentos de coleta de dados e adotando-se os procedimentos da História Oral Temática, permite, então, desencadear pistas das singularidades dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos.

Tendo em vista os princípios básicos da História Oral: de quem, como e por que o projeto deve se iniciar a partir das escolhas que levem em consideração alguns fatores: relevância social da pesquisa; exequibilidade em termos de abrangência de entrevistas, local e tempo; diálogo com a

comunidade que o gerou; responsabilidade na finalização e devolução ao grupo. (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 46).

Tais características norteiam a elaboração do projeto e dos instrumentos de pesquisa, considerando seu processo histórico-social nos quais se constituem os sujeitos investigados, concordando-se com Thompson (1992, p. 25) quando este afirma que a História Oral “propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado”.

A pesquisa foi realizada seguindo os preceitos do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins, aprovado (Parecer nº 2894919), e foram solicitadas as devidas autorizações as instituições participantes. Para a pesquisa de campo, utiliza-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada de duração entre 30min a 60min e com o uso de gravador para coletar as memórias dos sujeitos sobre o tema em estudo. Analisam-se as memórias e também as práticas desenvolvidas pelos professores, considerando seus planos de aula.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história. É uma prática de apreensão de narrativas feita por meio de eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato. (SANTOS, ROCHA, 2016, p.296).

Em consonância com essa concepção, realiza-se a análise qualitativa dos dados considerando-se a literatura da área, a legislação pertinente, os documentos pesquisados e as entrevistas dos professores realizadas nas unidades de ensino infantil da rede municipal de educação. O resgate de memória se dá por meio das entrevistas na metodologia da História Oral, evidenciando-se o contexto histórico, os aspectos sociais e seus relatos de vida, como forma de compartilhar experiências vivenciadas na educação, experiências de vida e vivências na região do Jalapão Tocantinense.

### 3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO À PROMOÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Estudos apontam o processo histórico da educação infantil, conceituando as percepções acerca da criança/infância marcados por momentos em que perpassam a história da sociedade, cujos caminhos trilhados delimitam as formas de atenção dada à criança, desde a sociedade antiga aos dias atuais.

Para fundamentar a história da educação infantil recorre-se a alguns estudos levantados por: Ariès (1986), Azevedo (2013), Kuhlmann Jr (1998, 2000), Oliveira (2002), Rizzini e Rizzini (2004) dentre outros autores, que abordam a história social e educacional da infância.

Neste percurso histórico Corazza (2002 apud AZEVEDO, 2013, p. 25) afirma que as crianças são as grandes ausentes da história já que não era objeto discursivo o que se chama de “infância”, nem mesmo “a figura social chamada criança”. A posição adotada por esta autora sobre as práticas discursivas dos séculos XVIII até meados do XX sobre infância, é que criança ou o infantil sequer foram considerados. Fica claro o seu posicionamento na retomada aos textos históricos sobre a infância, ressignificando esse contexto.

Ariès (1986), em sua obra “A História Social da Infância e da família”, remete suas teses sobre a infância e a família de uma forma imperativa e interpretativa a partir do século XVII, cujas mudanças resumem em duas tentativas de análises, quando a sociedade tradicional “via mal a criança” e afirma:

A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÉS, 1986, p. 10).

Aqui, conforme definição do autor, como uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais, o período da infância era muito precoce, logo a criança era misturada aos adultos e com eles aprendiam os afazeres de trabalho. Neste processo, a inserção social da criança, o aprendizado, não ficava sob a responsabilidade de sua família.

Na segunda tentativa de análise Ariès (1986, p. 12) tenta mostrar “a explicação imediata do presente”, o lugar que a criança assume em meio às famílias da sociedade industrial, possibilitando que as ciências humanas se apropriassem destas análises. Nesse período de mudança apresentado pelo autor, destaca-se o aparecimento da escola como lugar de aprendizagem.

De acordo com Azevedo (2013), em seu livro: Educação Infantil e formação de professores - aponta as representações de infância na antiguidade, do modo como as crianças se faziam presentes e fornece elementos para compreensão do papel da família e da escolarização.

Oliveira (2002), em seu livro intitulado: Educação Infantil: fundamentos e métodos - aborda que o pensamento medieval entendia a infância como uma evidência da natureza pecadora do homem. Em síntese, o conceito de infância vai se modificando com as mudanças na estrutura familiar, sua responsabilidade, a criança até então vista como “pequeno adulto”, quando passava a depender de outros, ajudava nas tarefas dos adultos para sua interação social. Mas nas classes sociais mais privilegiadas era vista como um ser divino, misterioso, os papais eram superficiais, sem considerar a existência de uma identidade pessoal. (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

No início da era moderna um novo conceito de infância surge. Apontado por Corazza (2002), o livro de Jean-Jacques Rousseau (1779) intitulado “Emílio”, traz um marco privilegiado dessa nova concepção moderna de infância. A obra, também analisada por Oliveira (2002), transforma a prática pedagógica de boa parte da elite esclarecida. Paiva (2011, p. 6) acrescenta que “Emílio” provocou uma imensa polêmica em seu tempo, tendo em vista sua abordagem não apenas nos aspectos pedagógicos inovadores, mas também um conceito de infância, que o moldava em um novo homem. Em sua obra, Rousseau (1779, p. 12) comenta que “deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança”.

Denominada de “Escola da Infância” publicada em 1628, a obra de Comenius a referenciou ao propor posteriormente, um plano de escola maternal que recomendava o uso de materiais audiovisuais na aprendizagem das crianças. Desde então, a imagem de “jardim-de-infância” como o lugar de crianças pequenas, é cultivada. As ideias de Rousseau abriram caminho para as concepções

educacionais de Pestalozzi, o qual sustentava a tese de que o desenvolvimento afetivo da criança deveria ser cuidado pela educação desde o nascimento.

Complementando as concepções até aqui apresentadas, os conceitos abordados por Pestalozzi são apropriados por Froebel, que criou em 1837 um *Kindergarten* (Jardim-de-infância), cuja aprendizagem partia também da intuição, preconizando na criança a autoeducação, livre expressão, as chamadas “atividades maternas”. Essas tendências pedagógicas apoiadas também por Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), compartilhavam dos ideais escolanovistas, e propunham maneiras pedagógicas para o trabalho com crianças. A partir dessas tendências Froebel delineia o perfil adequado de uma educadora, deixando claras as características de um modelo a ser seguido. Froebel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar (OLIVEIRA, 2002, p. 8). Segundo Angotti (1994), a mulher teria um papel de organizadora do ambiente, facilitadora da aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à infância brasileira, “as instituições para a educação de meninos surgiram no período colonial”, com os jesuítas, ao implantar “escolas elementares<sup>2</sup>” para crianças pequenas das comunidades mais carentes, perdurou por mais de uma década. Há registros de que existiam algumas entidades com trabalhos voltados para os menores abandonados, atendimento especificamente à bebês abandonados, que segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 23) ocorria num sistema surgido no período colonial por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia.

Os denominados “internatos de menores” ou “orfanatos” tinham funcionamento nos modelos de asilos, mesmo se a criança possuísse família; com a institucionalização, como último recurso, na linguagem jurídica, o Brasil se apropria dessa cultura.

Segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 5), a comparação com o passado, precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que quer pôr em questão. Nesse sentido, o contexto histórico deste percurso da situação das crianças pequenas, emerge no campo educacional em meio às discussões e tendências contemporâneas. Nem sempre se pensou a infância como um direito à educação escolarizada, pois essas renovações educacionais, ocorridas na Europa foram

---

<sup>2</sup> Os jesuítas constituíam os principais agentes educacionais até meados do século XVIII, implantaram as escolas elementares (ler, escrever e contar) para crianças pequenas das aldeias indígenas e vilarejos, e criou colégios [...], (SCHUELER, 2001). (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

influentes no Brasil, especificamente após a proclamação da República, período que iniciativas isoladas de atendimento à infância surgem.

### **3.1 Assistencialismo e Educação: atendimento da infância no Brasil**

No Brasil, a trajetória histórica de atendimento à infância traz concepções diversificadas, ao longo do período de sua institucionalização. A autora Del Priore (2013, p. 8), apresenta situações que marcaram época e que perduram nos sentimentos dos brasileiros sobre o trato com a criança:

O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil.

O resgate da história da infância no Brasil mostra por meio de pesquisas às diversas literaturas, o retrato do “difícil” caminho percorrido na busca por registros que, conforme narra Del Priore (2013) “As cartas, os registros e cartilhas, [...] Foi preciso lê as entrelinhas, decifrar lacunas” para deixar registradas as características dos trabalhos desenvolvidos para que o cenário ficasse completo.

No período do Brasil Colônia a visão que se tem de infância é que as crianças “precisam ser salvas dos maus comportamentos dos adultos” (DEL PRIORI, 1998 apud AZEVEDO, 2013, p. 49). Os trabalhos realizados pela Companhia de Jesus partem de uma proposta catequética para ensinar as crianças a lerem, escreverem e a se evangelizarem, nas denominadas “Casas dos Muchachos”, embora os jesuítas tragam consigo a mentalidade europeia de criança um ser gracioso e vulnerável. (DEL PRIORI 1998 apud AZEVEDO, 2013, p. 52).

Pesquisas revelam que por volta da metade do século XVIII, as instituições brasileiras traziam como objetivo o atendimento assistencialista às crianças, que na compreensão de Kuhlmann Jr (2000, p. 8) as instituições almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais, e que “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. O autor conclui que “era a pedagogia da submissão” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8).

Segundo os estudos de Marcílio (1997, p. 72), cria-se ainda no período Colonial no Brasil, a “Roda dos Expostos”<sup>3</sup>, com caráter assistencial caritativo e missionário, no amparo às crianças abandonadas por suas famílias e ainda garantindo o anonimato daqueles que abandonavam seus filhos. A Roda dos Expostos surge do uso indevido de um cilindro giratório de madeira onde, nos mosteiros e conventos medievais, eram depositados objetos, alimentos e mensagens aos residentes. (MARCILIO, 1997).

Durante o século XVIII surgem três Rodas dos Expostos no Brasil: em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789), administradas pela Santa Casa da Misericórdia e com subvenções da câmara municipal. Ao longo dos anos, outras rodas dos expostos surgem, “no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos”. Isso ocorre à medida que a cidade dispõe de uma “Santa Casa da Misericórdia, que se incumba desses pequenos desamparados”. Essas tensões entre entidades religiosas e o poder público nunca deixaram de existir, à época, devido ao financiamento disponibilizado para esse tipo de atendimento. (MARCÍLIO, 1997 apud AZEVEDO, 2013, p. 57).

De acordo com Kramer (1992), neste período o atendimento à criança pequena é desenvolvido por associações beneficentes, cuja prioridade se baseia no atendimento das menos favorecidas social e economicamente. Segundo Kuhlmann Jr (1998), a preocupação com a infância, após a Lei do Ventre Livre, passara a ser problema para as donas de casa, pois a criança deveria ter assistência educacional. Este mesmo autor afirma que as creches surgem no Brasil para “atender as mães trabalhadoras domésticas do que as operárias industriais”, embora esse atendimento fosse apenas para a alimentação, higiene e segurança física da criança. (KUHLMANN JR, 1998, p. 59).

Com esse perfil de atendimento, as creches dispunham de criadeiras, as amas de leite<sup>4</sup> ou mães com precárias condições de saúde. Havia neste contexto, um alto índice de mortalidade infantil que, segundo Kramer (2010) as ações

---

<sup>3</sup> Roda de Expostos teve origem na Idade Média na Itália, era um sistema de atendimento à criança abandonada. (MARCÍLIO, 1997, p.51-54).

<sup>4</sup> Amas de Leite eram em quase sua totalidade mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades. Algumas eram mulheres casadas ou escravas. Como recebiam uma quantia para cuidar das crianças abandonadas, era comum não declarar a morte de uma criança à Santa Casa e continuar por algum tempo recebendo o seu salário de ama, como se o bebê estivesse vivo. As Misericórdias não tinham como controlar as crianças que protegiam (MARCÍLIO, op. cit.).

higienistas atribuíam as causas aos nascimentos ilegítimos e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças.

Contudo, as instituições para o atendimento às crianças eram insuficientes e, a partir das mobilizações de grupos de interesses nesse tipo de atendimento, resultou, dez anos após a Proclamação da República, na fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (KRAMER, 2010). Ainda de acordo com esta autora, o instituto trazia como objetivos:

Atender aos menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 2003, p. 52).

Com a criação do Instituto, surgiu no Brasil em 1919, o Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente da preocupação com a saúde pública (SILVEIRA, 2014, p. 24). Com base na ideia de “assistência científica à infância”, surgem escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus.

Ainda em 1908, institui-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte, 1909 o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2002, p. 94). Levantamentos realizados de 1921 e 1924 apontam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o país (KUHNLIN JR, 2000, p. 48). Estas conquistas surgem entre constantes reivindicações da classe operária às indústrias que, conforme afirma Azevedo (2013), resultam em recomendações frequentes nos congressos que abordavam assistência à infância, subsequentemente sendo canalizadas para os Estados. Assim, em 1923 regulamenta-se a instalação de “creches e salas de amamentação” próximas aos ambientes de trabalho da mulher trabalhadora.

A regulamentação do atendimento às crianças pequenas, em escolas maternais e jardins de infância, motiva alguns educadores a continuarem lutando pela qualidade do trabalho pedagógico, buscando apoio junto aos políticos e leigos. Considerando-se a concepção de criança naquele período e os objetivos das instituições de atendimento, havia outro agravante em relação aos adultos que “atendiam essas crianças, não tinham qualquer qualificação”. (AZEVEDO, 2013, p. 63).



Apoiados pelo movimento de renovação pedagógica, o escolanovismo, os educadores fundam a Associação Brasileira de Educação, em 1929. A partir de então, começam a surgir as primeiras publicações que abordam as novas concepções dos educadores brasileiros. Com esta iniciativa, em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>5</sup> Demerval Saviani (apud BRASI, 2014)<sup>6</sup> o classifica como um “documento doutrinário” que, mais do que a defesa da Escola Nova, pôs em causa a defesa da escola pública.

Essa forma de debate ressignifica os jardins de infância que passam a acolher crianças das camadas populares, cujos preceitos apresentam novas concepções. De acordo com Kramer (1982) a partir década de 70 emerge neste contexto a preocupação em suprir as deficiências da criança no desempenho escolar e facilitar o acesso à cultura escolar, denominada de Educação Compensatória. Azevedo (2013, p. 64-65) esclarece:

[...] o discurso médico de preocupação com a precariedade de vida das camadas populares e da sua marginalização cultural estabelece como objetivo a compensação das carências biopsicossociais apresentadas no desenvolvimento da criança, (a supressão aqui deixou uma lacuna entre as duas ideias; refaça a citação para torná-la compreensível) [...] de Educação Infantil com função preparatória para as séries iniciais do 1º grau reforçou esse atendimento de cunho compensatório.

A educação compensatória, ainda presente em algumas instituições atuais, trouxe, na época, críticas ao assistencialismo discriminatório. As medidas assistenciais de governo são criticadas pelos movimentos dos educadores, conforme se verifica na concepção de Kuhlmann Jr (1998, p. 64-65):

[...] a qualidade do ensino e a culpa de sua queda parecia ser por conta de a escola preocupar-se com a nutrição e não com a educação. [...] nesse contexto que a educação passou a ser vista como oposto de assistência [...] que creches e pré-escola que atendia as classes populares – precisavam de “projeto educacional”.

Assim, o governo federal estabelece o Programa Nacional de Pré-Escola, trazendo como meta o desenvolvimento harmônico e global da criança. Cresce o número de creches domiciliares para a população de baixa renda e o de creches, berçários e jardins de infância para as crianças de classe média. Nesse período a

---

<sup>5</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. A publicação circulou em âmbito nacional, cuja finalidade foi de oferecer diretrizes políticas de educação.

<sup>6</sup> BRASIL, O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. 2014.

“família era colocada como a única responsável pelas suas crianças”, enquanto o “Estado” desempenhava seu papel de “redentor” das crianças abandonadas, começa a pregar a imagem da criança como “futuro do país”. (AZEVEDO, 2013, p. 65).

A partir de 1980, mudanças importantes ocorrem em relação ao atendimento às crianças, em decorrência das lutas de diferentes grupos da sociedade civil organizada, movimento de mulheres e pesquisadores no campo da infância e da educação (GUIMARÃES, 2011, apud, NASCIMENTO, 2015). Decorrentes desse contexto de discussões, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, amparam e reconhecem esse atendimento pelo sistema educacional brasileiro. A esse respeito Kuhlmann Jr (1998, p. 66) afirma que:

[...] ao enunciar o educacional como sendo “novo” necessário, afirma-se a “educação” como o lado do “bem”, e a assistência como o império do “mal”, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas [...] Não são os órgãos públicos que não tem caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período.

Em decorrência desse novo marco, diferentes setores da educação como universidades e instituições de pesquisa, lançam um “outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico-social”, que “faz parte da sociedade, que já é cidadã”. (KISHIMOTO, 1999, p. 61).

Além disso, outras conquistas em termos legais são implantadas em relação ao atendimento à criança, especialmente a criança pequena que se torna objeto de estudo, tanto no que se refere a uma proposta pedagógica mais próxima das necessidades da educação infantil, quanto à formação de profissionais que lidam com essa etapa de ensino.

Hoje, a criança é atendida a partir dos 4 anos de idade, conforme Lei 12.796, de 2013 que altera a LDB, de 9394/96, e que torna essa ação obrigatória. A mudança na legislação resulta de muitas lutas e reivindicações por parte da “sociedade (político, assistencial, médico, jurídico e educacional)” (AZEVEDO, 2013, p. 68). As concepções abordadas nas legislações ao longo do processo de conquistas do atendimento à infância são elementos importantes para a reflexão das vivências da sociedade de cada momento vivido, em determinada época.

Pelos caminhos por onde perpassa o atendimento da infância, entre assistencialismo e educação, há uma dicotomia social vivenciada no contexto histórico da educação infantil, ainda contraditória na atualidade. Em pesquisa realizada acerca da qualidade da educação infantil brasileira, Campos; Fulgraf; Wiggers (2006, p. 121) apontam que desafios parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da educação infantil vai se disseminando.

### 3.2 Concepções de Educação Infantil no arcabouço Legal

A infância tem seu cenário moldado em meados dos anos 80, quando se intensificam os debates acerca do seu reconhecimento como etapa da Educação, o que remete à pesquisas e estudos aos documentos legais que retratam as concepções de educação infantil, aqui dispostos a partir da Constituição Federal de 1988, na sequência cronológica, uma breve análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com ênfase mais aprofundada nesta última.

O aparato legal em torno dessa temática também se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ambos de 1999, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

De antemão, destaca-se que a Constituição Federal (1988), não aborda a ‘educação infantil’, mas ela dispõe sobre o “atendimento” da criança e o estabelecimento de “direitos sociais”, conforme consta nos seus artigos:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 227 E dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à escola, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência família e comunitária, além de colocá-las à salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, Constituição Federal, de 1988, art. 208, art. 211 e 227).

O texto constitucional atribui ao Estado o dever de ofertar esse atendimento em às crianças menores de seis anos de idade, prioritariamente pelos municípios, mas em regime de colaboração com os demais entes federados. Essa conquista vincula-se aos movimentos populares que, de certa forma, se articulam para terem seus direitos respaldados através das grandes organizações e, dentre elas, o Estado. (OLIVEIRA; MIGUEL, 2012, p. 4).

Além da Constituição Federal (1988), que assegura à criança a condição de sujeito de direitos e também o seu acesso à educação como um direito social, em 1990 cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>7</sup>, que dispõe em seu art.1º “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” e, como na Carta Magna, não se faz referência à educação infantil no corpo do texto. Em suas disposições, art. 4º o ECA reafirma o direito constitucional à educação de forma bastante genérica: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a educação [...]”. Ainda a respeito da educação, o ECA dispõe:

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...], assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência [...] (BRASIL, 1990).

Os direitos sociais da criança tiveram grande repercussão neste período, entretanto, Asinelli-Luz (2009) afirma que “sem destinação de parcela significativa dos recursos para a Educação, Cultura, Esporte e Lazer, esse direito estará fadado ao fracasso”. A situação será comentada mais detalhadamente quando se abordar outros arcabouços legais que tratam deste campo, ainda nesta seção.

O ECA respalda no art. 54, inciso IV “É dever do Estado assegurar à criança [...]” o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.” (BRASIL, 1990). A nova redação é recente, após duas décadas de existência do Estatuto, enfim se estabelece coerência com a Carta Magna.

---

<sup>7</sup> BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Em 1996, liderados por vários educadores e representantes do cenário político brasileiro é instituída a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, após muitos debates e longa tramitação. Só então a terminologia 'Educação Infantil' aparece pela primeira vez na legislação brasileira, como etapa de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, a LDB classifica nos artigos a seguir:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

De fato, a LDB neste período trouxe a regulamentação dos princípios da Constituição Federal, (1988), pois quando expressa a educação infantil como primeira etapa da educação básica, orienta como ela será oferecida, ou seja, em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até aos seis anos de idade. Nesta nova conjuntura política e pedagógica de pensar esse atendimento à criança, dada à nova redação, muitos estados e municípios, conseqüentemente, tiveram que adaptar as suas legislações aos preceitos legais da LDB.

Mais tarde, em 2013, faz-se uma nova Redação para os artigos 29 e 30 da LDB, através da Lei 12.796 de 2013, ficando assim disposta:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, [...] alteração na idade;

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

[...]

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013, grifo nosso).

A mudança na redação do texto em relação à idade se dá por conta da incompatibilidade gerada como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Houve outras mudanças nos demais itens, dentre os quais se destaca o art. 31 da Lei 12.796, de 2013, que suprime o antigo artigo e acrescenta que a avaliação na educação infantil, ocorrerá “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças”, atribuindo assim uma carga horária mínima anual de

800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos. Além disso, este mesmo artigo prevê que a frequência na pré-escola seja no mínimo de 60% do total de horas, em que esse atendimento quando de 4 (quatro) horas é parcial e de 7 (sete horas) é considerado integral (BRASIL, 2013).

Portanto, na LDB toda a Educação Infantil não está disposta como ensino obrigatório, pois o novo texto da Lei 12.796, de 2013 apresenta essa obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 a 17 anos de idade<sup>8</sup>. Assim, o antigo texto da LDB, que atribuía aos pais esse querer, de colocar a criança de zero a seis anos de idade nas instituições educacionais, passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

O Brasil intensifica sua participação nos organismos multilaterais, como a UNESCO<sup>9</sup> e o Banco Mundial, discutindo as políticas educacionais, numa tentativa de assegurar o marco legal instituído, e na perspectiva da qualidade da educação. Tanto a Constituição Federal (1988), quanto a impactante LDB, representa (ou) a redemocratização do país, uma conquista popular, cuja principal bandeira de luta é o direito à educação de qualidade e gratuita.

A educação infantil foi pauta de muitos debates que resultaram na implantação de políticas educacionais pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de ser efetivada conforme a legislação correlata. Em 1999 o MEC divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>10</sup>, concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após terem sido discutidas com diversas esferas da sociedade, a exemplo do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), e também com docentes municipais e estaduais das escolas públicas e privadas. Essas diretrizes, amparadas na LDB de 1996, definiram normas para cada etapa e modalidade do ensino da educação básica.

---

<sup>8</sup> Faixa etária já alterada na LDB em 2006, através da Emenda Constitucional de nº 59 que alterou o art. 208 da Constituição Federal, define que é dever do estado brasileiro garantir a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, [...]”. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

<sup>9</sup> **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais.

<sup>10</sup> BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999 (\*) (\*\*). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal e atualizada BRASIL/ MEC, SEB, DICEI, 2013.

As DCNs nortearam o sistema de ensino com vistas à equidade de aprendizagem, normatizando em cada etapa da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) o currículo, conteúdos mínimos a serem trabalhados, sem deixar de levar em consideração os contextos em que os alunos estão inseridos. Vale lembrar que outros documentos legais também foram implantados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) que, diferentemente dos DCNs, orienta a formação dos professores, apresentando diretrizes pedagógicas para a prática docente.

No período que antecede essas mudanças, já se discutia nas Conferências e eventos educacionais, as concepções de educação infantil e as necessidades de se traçar metas e estratégias que validassem o direito das crianças, entre outras medidas, a educação. Com esse propósito, outras iniciativas de regulamentação da educação infantil foram efetivadas, dentre as quais se destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que culminou como um guia oficial, produzido pelo MEC para essa etapa da educação em todo o país.

Neste contexto em que a Lei Constitucional se consolida legalmente através de seus Atos Legais a posteriori, revoluciona a educação infantil, conforme apresenta Bujes (2002, p. 167), que mostra como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) operam os dispositivos de governamento da infância, a partir da nacionalidade governamental moderna.

O Referencial apresenta três volumes: Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo que disponibiliza ao professor, orientações para as práticas diárias de educação infantil. Em cada volume, a carta do Ministro da Educação e do Desporto da época, Paulo Renato de Souza, traz que o Referencial pretende apontar metas de qualidades. (BRASIL, 1998). Apresenta também na introdução, reflexões sobre creche e pré-escolas no Brasil, as concepções de criança, de cuidar e educar, do perfil dos profissionais para atuarem nesta área. A organização do referencial se dispõe por idade, eixos, componentes curriculares, reafirma seus objetivos para a educação infantil, e ainda define a relação institucional com o projeto educativo no trato com as crianças.

O segundo volume do Referencial relaciona o desenvolvimento da criança e da autonomia como processo de socialização, dos laços afetivos que podem ser estabelecidos nesta interação com o outro. Nesse sentido, o volume detalha as concepções, aprendizagens, objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos nesta

relação do professor com as crianças. Nesta primeira etapa em que a criança ingressa na educação, sua diversidade e origem devem ser respeitadas e valorizadas, pois ao conviverem com diversas crianças e adultos está sujeita a apreender novos hábitos, brincadeiras, conhecimentos sobre outras realidades; assim se delinea o material. Vygotsky (1998, apud OLIVEIRA, 2004, p. 75) compreende que “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois, no interior da criança (intrapsicológica) [...]”

O terceiro e último volume do Referencial, aborda sobre o movimento como espaço de linguagem, “permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Este volume aborda a presença do movimento na educação infantil, desde o seu primeiro ano de vida, apresenta objetivos, conteúdos e orientações aos professores na organização do tempo, observação, registro e na avaliação formativa. Além disso, apresenta outros conceitos, além do movimento como a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, como referencial curricular orientativo no trabalho com a educação infantil.

Para melhor compreensão da elaboração do RCNEI, cabe aqui retomar o seu processo de consolidação, de debate intelectual ocorrido nos anos 90, que de acordo com estudos de Moletta (2011), está associado à entrada da equipe de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto na Coordenação de Educação Infantil (Coedi/MEC) em 1994, como também está ligada à elaboração, repercussão e discussão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998. Embora a versão final do RCNEI tenha contado com um grupo de especialistas selecionado pelo Ministério da Educação, o qual solicita mais tempo para análise e sugestões de outros colaboradores, classificados como pareceristas, o documento é divulgado em todo o país e, distribuídos exemplares a todos os profissionais da Educação Infantil, sem atender esse apelo. (CERISARA, 2002, p. 336)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ana Beatriz Cerisara, autora de “A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”. 2002.



Outro aspecto destacado por Cerisara (2002, p. 336) é que “o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação”.

Contudo, nesse debate intelectual a ANPED, através do GT7<sup>12</sup>, discute e apresenta parecer único sobre o RCNEI ao Ministério da Educação e elucida:

Um dos méritos da proposta é justamente ter provocado uma ampla mobilização para a reflexão e o debate sobre os objetivos e as características da educação infantil, no contexto das grandes mudanças introduzidas na legislação a partir da Constituição de 1988. (ANPED, 1998, p. 89).

Baseado no conteúdo apresentado pelos pareceristas sobre o RCNEI preliminar, o grupo de estudos da ANPED apresenta suas proposições ao MEC, sem uma reformulação muito profunda, para que fosse [...] receptivo em relação às críticas e sugestões apresentadas. (ANPED, 1998, p. 96).

O RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil. (PALHARES; MARTINEZ, 2007, apud MOLETTA, 2011, p. 12).

Dentro deste contexto, o RCNEI passa a integrar “a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CERISARA, 2002, p. 335). A partir daí, segundo a mesma autora, os municípios que não aderissem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não seriam contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação”. (CERISARA, 2002, p.340).

Retomando às Diretrizes Curriculares Nacionais, importa destacar que o documento dispõe das diretrizes obrigatórias que as instituições de educação infantil devem seguir e os fundamentos que as propostas pedagógicas devem conter:

---

<sup>12</sup> Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, n. 07, 1998.

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (PARECER CNE/CEB Nº 7/2010).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, trazem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade<sup>13</sup>. As DCN também enfocam que as Instituições de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas elaboradas. O documento se pauta em políticas educacionais ao dispor sobre a formação de professores e demais profissionais que trabalham com educação infantil, com foco no “planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu projeto-político-pedagógico”, servindo de base para informar à família das crianças matriculadas, a forma como ocorrerão as atividades pedagógicas. (CERISARA, 2002, p. 339).

Nesse processo de validação da construção de identidade da educação infantil, a Constituição Federal (1988) trouxe uma nova redação<sup>14</sup>, no corpo da Lei que define em seu Art. 210, “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. A mudança ocorre em consonância com a LDB de 1996.

Em meio a debates e consolidação da educação infantil como etapa da educação básica, iniciam-se em 2010, com a Conferência Nacional de Educação - CONAE, novas proposituras para educação brasileira, onde foi disposto Documento Base, anteriormente disponível para que educadores e pesquisadores pudessem contribuir. Este documento orienta que municípios e estados realizem conferências e apresentem suas contribuições na CONAE 2010.

No entanto, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE, somente sancionada pela Lei 13005, em 25 de junho de 2014, pela então presidente Dilma Rousseff, levou mais de três anos de tramitação nos órgãos legisladores federais. O Novo PNE trouxe diretrizes, metas e estratégias para educação pública brasileira, delineando as responsabilidades de cada ente federado, estabelecendo

---

<sup>13</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revistas e estão atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

<sup>14</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

foco deste estudo para a educação infantil, novos desafios a serem efetivados, especialmente aos municípios. Em regime de colaboração propõe estratégias e prazos para o cumprimento das metas, dentre os quais:

As metas de educação infantil, por exemplo, envolvem primordialmente o esforço municipal, porém, só serão atingidas com a contribuição das esferas estadual e federal. Financiamento, apoio técnico, diretrizes gerais, formação de professores, entre outros, são fatores imprescindíveis para a educação infantil, mas que não dependem, em grande parte, dos municípios. Portanto, os governos federal e estaduais têm compromisso com os municípios. (BRASIL, 2014, p. 14).

O novo PNE também intensifica o que preconiza na LDB e legislações correlatas no trato com a educação infantil, do investimento que se faz necessário para garantir acesso gratuito a todos os educandos de 0 a 5 anos de idade. Para tanto, o MEC coloca como essencial:

Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço. (BRASIL, 2014, p. 10).

As metas exigem grande esforço do poder público municipal, que com a contribuição das demais esferas públicas almejam maior financiamento em infraestrutura, materiais e formação dos profissionais da educação infantil.

A Educação Infantil no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), atende aos preceitos constitucionais da Emenda Constitucional 59/2009, quando determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, incluída também na LDB em 2013, incluída assim a Educação Infantil à BNCC. Com essa inclusão, se consolidam as lutas e debates neste processo histórico de conquista da educação infantil, reconhecendo seus sujeitos e integrando conceitos importantes acerca do cuidar e educar.

[...] a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. [...] Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34).

Nesta busca pela potencialização da aprendizagem das crianças, a BNCC demonstra zelo pelos contextos em que a criança a ser atendida está inserida, práticas de diálogo e de compartilhamento de responsabilidade das instituições que ofertam o ensino, e as famílias.

[...] um dos pontos de discórdia, presente nas reações à primeira versão da BNCC para a educação infantil, toca na distinção ou não que deve ser observada entre os currículos da creche e pré-escola. Para essa mesma autora, há outros fatores que incidem sobre as diversas modalidades de atendimento, entre elas o funcionamento em meio período ou período integral, ou até mesmo a frequência da criança a equipamentos diferentes pela manhã e à tarde. (CAMPOS, 2017).

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, citados na BNCC, eram destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB Nº 5/2009), em seu art. 9º: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Nesse sentido, a BNCC propõe “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam [...], nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (BRASIL, 2017, p. 35).

Campos (2017), afirma ainda que a versão ‘atual’ optou por distinguir três faixas etárias, em lugar de diferenciar entre dois tipos de instituição. Ainda em versão preliminar, a BNCC apresenta possibilidades em relação à aprendizagem das crianças, reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que compõem a educação infantil, os objetivos e desenvolvimento. Possui nos eixos estruturantes direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”, assim, foram distribuídos os “campos de experiências”.

Esses campos de experiências foram organizados pela BNCC em:

**O eu, o outro e o nós** - É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...];

**O corpo, gestos e movimentos** - Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...]

**Traços, sons, cores e formas** - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. [...]

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – [...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 38-41, grifo do autor).

A BNCC apresentou os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos da educação infantil, tendo o cuidado de destacar os seguintes grupos por faixas etárias: o primeiro colocou “Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)”; no segundo se enquadram as “Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)” e por fim as “Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)”. No entanto, destaca que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida”, isso permite que as instituições de ensino desenvolvam sua ação pedagógica considerando o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento que a criança apresenta. (BRASIL, 2017, p. 42).

A BNCC para Dourado e Torres (2018), apresenta-se, para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE. A base apesar de se apresentar com uma nova roupagem, “fragmentada, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por

meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho”. (DOURADO, TORRES, 2018)

Nessa nova conjuntura em que se dá a legislação quando se apresenta nos documentos analisados até aqui, percebe-se que embora a legislação aborde a formação em serviço aos profissionais da educação, para atuarem especificamente com educação infantil, ainda há muito a ser superado, há negligência, descaso, descumprimento do que a Lei em vigência delibera e estes podem ser os desafios a serem superados. Campos (2017, p. 15), diz que seria urgente considerar quais conquistas e direitos merecem uma defesa da maioria de nós, reconhecendo que alguns dos temas em pauta sempre podem comportar dissensos e novas perspectivas de análise.

Enfim, para compreender em que condição se encontra essa situação, na próxima seção será abordado sobre a formação e a prática de ensino de professores.

#### 4 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo a complexidade da temática, formação de professores, Nóvoa (1992) pressupõe a articulação entre o processo de formação, as instituições onde se atua, os conhecimentos, as condições para o exercício da docência e os diálogos da categoria com o Estado. Este é por si, um assunto inesgotável, cujas nuances chegam a todos os níveis de ensino.

Nesta seção aborda-se acerca da formação de professores e das práticas pedagógicas, considerando suas complexidades no contexto atual, optou-se por apresentar as temáticas em três momentos:

O primeiro trata da “Formação de professores: saberes entrelaçados entre a universidade e a educação infantil”, retomando a aspectos legais que situam a formação de professores no Brasil e que concedem a formação inicial e continuada de professores na educação infantil, considerando a discussão da formação e os saberes entrelaçados para a atuação docente. O segundo aborda a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil, com foco na atuação profissional de creches e pré-escolas. O terceiro enfoca as “Práticas pedagógicas: entre o cuidar e educar”, em decorrência das mudanças constantes na educação, abordando as práticas docentes, seu contexto histórico nos dias atuais em torno do cuidar e educar. O quarto momento refere-se a “Ser professor no cerrado: memória e ecos do percurso formativo” com abordagens no processo histórico-cultural-social da região do Jalapão, conceituando e situando questões sobre a profissão docente.

Para tanto, se considera, neste debate, a conceituação a respeito do termo formação, apropriando-se das diferentes perspectivas teóricas que a fundamentam. Na visão de Marcelo Garcia (1999) a formação inclui uma dimensão pessoal no desenvolvimento do humano global, que é preciso ter frente a outras concepções eminentemente técnicas, pois é através da informação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o indivíduo busca sua formação pessoal, conforme afirma Ferry (2004, p. 56) que formar-se, nada é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado. A formação pertence ao próprio sujeito que busca, forma-se a si próprio. (NÓVOA, 2004).

No que diz respeito à formação de professores, tem sido muito discutida, dada às exigências das demandas atuais, vendo-se na concepção de Pérez Gómez

(1992 apud AZEVEDO, 2013, p. 71), a racionalização técnica, na qual a atividade do professor é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Esse modelo de formação, decorrente das concepções positivistas, na compreensão de Azevedo (2013, p. 71) configura-se como um dos obstáculos para às mudanças necessárias no contexto da formação.

A esse contexto de formação onde teoria e prática não se articulam, Marcelo Garcia (1999 apud ANDRÉ, 2010, p. 174) afirma que até os anos 1990, a produção científica sobre formação docente estava incluída no campo da Didática. O autor reafirma que tais concepções de formação aos professores vislumbravam adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação de seus alunos. A essa distância entre teoria e prática na formação que se manifesta na grande parte das disciplinas dos cursos de licenciatura, como diz Schön, (1992 apud Azevedo, 2013, p. 73) instalou-se uma crise de confiança no conhecimento do professor.

Ainda, neste intento, para alguns pesquisadores o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2002 apud ANDRÉ, 2010, p. 175). Afinal, a formação deve ser pensada e discutida ao longo da vida, onde o desenvolvimento profissional seja sempre o foco do objeto de estudo. No sentido amplo engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000, p. 10-11).

Para Freire (1991, p. 58) ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática. Estas concepções apresentadas provocam mudanças e se tornam fundamentais para a ampliação deste debate em torno da formação para os professores, a qual esta pesquisa se propõe a compreender.

#### **4.1 Formação de professores: saberes entrelaçados entre a universidade e a educação infantil**

Os estudos acerca da formação de professores no Brasil permitiram levantar resultados de pesquisas publicadas com abordagem aos aspectos legais e, conceituais em relação aos saberes entre a universidade e a educação infantil.



Para uma abordagem mais ampla da compreensão de como ocorre o processo de formação de professores retoma-se ao contexto histórico, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal, aprovada em 1946, foi assinada logo após o fim da ditadura Vargas, houve uma certa uniformidade na formação para o magistério (BRASIL, 1946). Mesmo com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 que dispõe sobre o ensino normal, Scheibe e Vale (2007) destacam que continuou sendo o único nível de preparação dos professores do ensino obrigatório. Desde então, as mudanças ocorridas em torno dessa formação de professores para o magistério, ainda gera debates. Somente nos anos 80 é que, de fato, “houve uma progressiva remodelação do curso de pedagogia, nível superior, visando adequá-lo à preparação do professor para a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental”. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 264).

Na busca pela compreensão do percurso da formação, marcada pela década de 80, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 garante o “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”, que de acordo Vieira (1999, p. 31), rompe com “a tradição assistencialista, a creche, juntamente com a pré-escola inaugura assim sua presença na legislação nacional como instituição educacional”. Sobre o direito à educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, regulamenta a formação de professores para atender à exigência da Carta Magna, numa “tentativa de superação do caráter assistencialista e dualista (creche/pré-escola) que, historicamente, orientou esse atendimento, atribuindo-lhe caráter único de Educação Infantil”. (AZEVEDO, 2013, p. 78).

Portanto, a formação de professores a partir da LDB, propõe a formação em nível superior, que conforme afirma Gatti (2013, p. 57), “não ofereceram condições para que essa formação fosse integrada”. Situando em tempos presentes a formação de professores, a LDB em novas redações que lhes são atribuídas, estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> BRASIL. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

A essa passagem de direito reafirmada na LDB, consolida-se dentre tantas outras conquistas como a exigência de formação dos professores em nível superior, mas mantém-se a formação em nível médio na modalidade normal como requisito mínimo para atuar na docência da educação e séries iniciais do ensino fundamental da Educação Básica. A Lei deixa claro que o requisito de “acesso de professores das redes públicas de educação básica”, ocorrerá conforme estabelecido em seu o artigo 62-B, “O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado”<sup>16</sup>. (BRASIL, 1996).

No que se refere ao ensino superior, às especulações de exigência da graduação, quando da reformulação da LDB em 1996, muitos professores que possuíam apenas o magistério e o próprio poder público tentaram se adequar às exigências da época. Essa tentativa também se dá em decorrência do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências (BRASIL, 1999), conforme especifica “art. 1º A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica [...]”. O Decreto ainda delibera:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduado opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para o qual se habilitará e a complementação de estudos que viabiliza sua habilitação para outra etapa da educação básica.

Essa exigência é conferida, tendo em vista o disposto nos arts. 61 e 63 da LDB, que trata da formação dos profissionais dos profissionais da educação e de sua atuação docente. Esse decreto, segundo Assis (2000 apud AZEVEDO, 2013, p. 87) fere a autonomia universitária, garantida pela Constituição Federal de 1988. Esse mesmo autor afirma ainda, que o parecer vai contra a LDB, que prevê modalidades de formação de professores: nos cursos de Normal de nível médio, os Institutos Superiores de Educação e os de Pedagogia com habilitação para esses dois níveis. (ASSIS, 2000 apud AZEVEDO, 2013).

Em relação aos Institutos Superiores, Gusmão (2004, p.163) diz que muitos temem, embora definidas como de ensino superior, venham a ser consideradas de segunda categoria em relação às Universidades. Para Amaral (2011, p. 113) as

---

<sup>16</sup> Incluído pela lei nº 13.478, de 2017.

sobreposições de funções nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, bem como a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Superiores de Educação causam preocupação sobre a qualidade da formação de professores, possibilitada pela legislação vigente.

Embora a legislação contemple a formação em nível superior para atuar na educação básica, ainda há muitos professores que não avançaram em seus estudos, permanecem na condição de leigos, como afirma Scheibe e Valle (2007, p. 266):

Evidenciou-se também um imenso contingente de professores leigos ainda remanescentes no país. As regulamentações decorrentes dessa lei revelaram claramente a intenção de impor um modelo de formação docente, que, embora apareça vinculado ao nível superior, apresenta-se em grande parte desvinculado de uma formação universitária, passando a constituir-se numa preparação técnico profissionalizante, que acrescenta pouco à formação de nível médio, até então vigente.

Essa situação de formação de professores para a escolarização inicial, buscando atender às exigências da LDB, houve uma diversidade de concepções, especificamente quando da oferta do ensino médio (Curso Normal), ainda em vigência, com ênfase numa preparação instrumental aos professores, buscou sanar deficiências de formação para o exercício do magistério. No entanto, tem sido pauta de críticas quanto ao seu desenvolvimento, conforme esclarece Azevedo (2013, p. 69) “privilegiando a transmissão / recepção de conhecimentos teóricos descontextualizados” o que remete ao uso de confecção de materiais pedagógicos.

De fato, a oferta de cursos superiores específicos para atuação em Educação Infantil, ocorreu somente dez anos depois, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNP), a Educação Infantil foi incluída nos projetos dos cursos dessa licenciatura (BRASIL, 2006). Como destaca Azevedo et al. (2010, p. 59-60) a formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade à cultura.

Dessa forma, de posse das DCNP (2006) e das concepções acerca dos saberes que entrelaçam a Universidade e a Educação Infantil, a LDB, também regulamenta que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em

regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, art. 62)<sup>17</sup>.

Reconhecendo esses saberes, a formação do professor para atuar na educação infantil remete a romper concepções acerbadas de que “quanto menor a criança, menor pode ser a sua qualificação profissional daqueles que dela se ocupam, nas instituições infantis” (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018). Essas concepções tem sido pauta de debates e de intervenções da literatura que coloca em questão a formação em pedagogia, analisa seu currículo que ainda privilegia o formato do Ensino Fundamental.

As pesquisas sobre a formação em pedagogia realizadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) tem sido publicadas, dentre as quais a de (PIMENTA, et al., 2017) que analisa Matrizes Curriculares de 144 cursos de pedagogia em Instituições públicas e privadas de São Paulo. De acordo com os autores desta pesquisa, os aspectos identificados nas categorias dos dados levantados, explica “a difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais e para a educação infantil” (PIMENTA, et al., 2017, p. 24). Ainda que se tenha levantado questões que demonstrem que embora o curso de pedagogia busque atender tais especificidades de professor polivalente, Kishimoto (2005 apud VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018) já apontava que as reformas curriculares no curso de pedagogia predominaram um currículo por áreas de conhecimento, como se fosse um arranjo adequado para formar professores de Educação Infantil.

Nos relatos de experiências evidenciados em pesquisas realizadas no curso de Pedagogia, principalmente na disciplina Prática de Ensino e Estágios na Educação Infantil, tem despertado o interesse de pesquisadores em relação ao atendimento de crianças pequenas. Concepções de criança que as alunas-futuras professoras universitárias, discorrem durante os estágios, tematizadas na pesquisa de Guimarães (2014) revelam que nos primeiros dias de aula na Prática de Ensino, as anotações de campo revelam que quando enunciam a expectativa em relação ao estágio, as alunas expõem a dificuldade de conversar com as crianças pequenas.

---

<sup>17</sup> LDB – Nova redação neste artigo 62, parágrafo 1º, incluída pela Lei nº 12.056, de 2009.

Essas experiências de estágio na formação acadêmica, Silva (2011 apud DRUMOND, 2013, p. 200), destaca:

[...] As idas dos alunos a campos de estágio representam um esforço dos projetos curriculares na direção da valorização de uma experiência de conhecimento que não está localizada apenas em conteúdos disciplinares pertencentes à grade curricular. Elas se pautam por uma visão que as vê como ocasião de formação. Experiência de estranhamento. Exploração da alteridade. Encontro com o que é diferente daquilo que se tem no cotidiano. [...] Um conjunto no qual aquele que olha não se insere por justaposição, mas por inter-relação, interpelação.

Esses contatos dos alunos nos campos de estágios possibilitam o convívio diário com os docentes nas instituições de Educação Infantil, as práticas pedagógicas, a observação aos movimentos da criança e sua interação com o adulto, se tornam essenciais na reflexão do contexto observado e na qualificação profissional.

#### **4.2 Formação dos professores na docência de creches e pré-escolas**

Em relação aos processos formativos para a docência nas creches e pré-escolas nas Instituições de Educação Infantil no Brasil, a formação continuada tem sido colocada em debate às questões da atualidade e a construção do saber profissional que emerge da prática.

A formação inicial e continuada para os professores do ensino público, como direito, faz com que sua atuação de “mobilizador pela educação escolar”, ponha em questão que a “formação inicial dos professores é crucial” para a transformação e “construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos”, sem deixar de lado “o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais”. (GATTI, 2013, p. 58-59).

Nesse sentido, dado aos novos conceitos e transformações que a Educação Infantil tem passado pós LDB de 1996, convém romper com paradigmas de formação que contraste às novas exigências dos documentos e do contexto social contemporâneo. Reconhecendo a influencia que esses paradigmas refletem na formação dos professores, que há séculos dominam os sistemas de ensino e, por conseguinte as práticas de inúmeros professores serão necessárias novas atitudes frente ao saber. Para tanto, para que ocorra essa mudança, segundo Ferreira,

Hammes e Amaral (2017, p. 65) é necessário buscar alternativas, pesquisar e investir na formação continuada que propicie e contribua com esse processo de transformação.

Nesse sentido, a relação dos saberes adquiridos na formação para atuação docente, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC (2017) e as concepções no campo de estudo se pautam na perspectiva de que seja um instrumento norteador da prática pedagógica. Para tanto, quando ao aporte jurídico tem o atendimento à infância com direitos em creches e pré-escolas, coloca-se em debate que a formação possa contemplar essas demandas. Contudo, a consequência jurídica desta divisão da Educação Infantil, não só é cuidar da criança, mas é preciso educa-la e, mais ainda é preciso escolariza-la. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2016, p. 191).

Portanto, a compreensão e regulamentação da formação dos professores para atuar na educação infantil entrelaçando os saberes advindos da prática educativa, perpassam, nesse sentido, pelo aprofundamento da relação entre teoria e prática, pensada a partir dos conhecimentos adquiridos na formação e concepções correlatas. Portanto, se expõe a seguir a formação e sua relação entre prática e ensino, considerando o binômio cuidar e educar.

### **4.3 As práticas pedagógicas: saberes entre o cuidar e educar**

O estudo põe em discussão a formação profissional e procura compreender a maneira como se vê o professor em sua prática pedagógica, as diferentes concepções de educação infantil e a dicotomia entre cuidado e educação.

Partindo do entendimento que a legislação brasileira regulamenta a educação infantil, a partir de sua definição quando estabelece na Constituição Federal (1988) de que a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade”<sup>18</sup>, percebe-se significativo reconhecimento do direito social da criança à educação, “afirmando suas necessidades de cuidado e educação” (MAZZILLI apud AZEVEDO, 2013, p. 78). Diante desta contextualização compete compreender a trajetória de formação que proporciona a relação das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, que se resumem no cuidar e educar.

---

<sup>18</sup> (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Retomando um pouco da história da educação infantil o atendimento das crianças vinculava ao cuidar pela figura da mulher, “uma profissão feminina”, que em conformidade com Silva (2012, p. 22) a formação de professores, a feminilização do magistério, se detém na creche, com traços do assistencialismo filantrópico. Em Arce (2001 apud SILVA, 2012, p. 24), diz que a idealização da mulher como “naturalmente” educadora amorosa, com os menores salários e inferioridade diante dos outros docentes, reafirma o perfil do profissional da Educação Infantil. A partir da década de 80, segundo Tiriba (2007) e Montenegro (2001) as literaturas e as legislações substituem as expressões textuais das atividades assistencialistas e passam a utilizar cuidar e educar.

Essa terminologia ajuda a sinalizar segundo Cerisara (2004) a compreensão do lugar, do valor e do status que as atividades de cuidado com as crianças precisam assumir nas instituições de educação infantil, cujo termo utilizado em inglês *educare*, significa educação e cuidado ao mesmo tempo. A autora justifica que na língua portuguesa não existe uma expressão numa só palavra, por isso a opção pelo termo educar e cuidar. Um claro entendimento de que cuidado e educação são indissociáveis, é expresso no currículo pré-escolar sueco, conforme Skolverket (2010 apud MOSS, 2014, p. 7) as atividades devem basear-se em uma visão holística da criança e em suas necessidades, além de ser organizado de tal forma que o cuidado, a socialização e o aprendizado formem juntos um todo coerente.

Nesse entendimento globalizado, Moss (2014) ilustra o exemplo da Suécia, e ainda complementa que a primeira infância é de responsabilidade do Ministério da Educação e dos departamentos de educação das autoridades locais, estes, possuem um só currículo para crianças de 1 a 6 anos de idade. O autor também faz referência à força de trabalho “baseia-se em um professor pré-escolar com pós-graduação, especializado no trabalho com crianças nessa faixa etária”.

Essa integração do cuidado e educação, nos sistemas de ensino, Moss (2014, p. 7) diz que o sistema dividido é disfuncional, crivado de desigualdades, ineficientes e descontínuos. Nessa conjuntura em que se discute a regulação da educação infantil, Cerisara (1999, p. 16) já argumentava:

Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de educação infantil têm uma

especificidade que as toma diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças.

A dicotomização dos cuidados e educação que a autora se refere, está arraigada às práticas desenvolvidas nas instituições. (CERISARA, 1999). Consolidar as práticas de modo que atenda as especificidades da infância, considerando os diferentes contextos e a faixa etária das crianças, talvez seja um dos grandes desafios do Sistema de Ensino Brasileiro.

Nos aspectos legais, desde que a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação básica, conforme expresso na Constituição Federal (1988) e LDB (1996), a expressão cuidar e educar ganha espaço nos documentos e nas pesquisas educacionais. No entanto, na concepção de Azevedo (2013, p. 101) quando LDB separa esse atendimento em creches e pré-escolas, reforça a dicotomia de cuidado versus educação.

As tentativas de integração têm sido postas, dada aos avanços nos estudos de atendimento à infância, “a BNCC valida e reforça esse conceito de que as ações de cuidado estão plenamente integradas com as ações de conhecer e explorar o mundo, criando campo propício para a sistematização dos conhecimentos”. (TREVISAN, 2017, p. 20). Diante deste cenário a formação docente, conforme explicito no documento da BNCC, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Vincular as atividades pedagógicas a que se propõe o binômio cuidar e educar, nas creches e pré-escolas, remete discutir o perfil do professor que se forma, que segundo Azevedo (2013, p. 95), as propostas para a Educação Infantil tem revelado um perfil de professor que está em consonância com as várias tendências pedagógicas e que caracterizam, ainda hoje, essa atividade, tem influenciado na formação de professores que atuam nesta área. Esse contexto de repensar a formação Kishimoto (2004) defende que a qualidade da educação passaria, necessariamente, pela construção de uma prática coletiva, baseada em aprendizagens partilhadas. A autora ainda afirma que os saberes, baseados na experiência de vida da pessoa, arraigando-se em suas práticas, tem relevância na educação das crianças.



Sabe-se que a formação mediada dos saberes para efetivação da prática em sala, reporta aos fatores que o constitui professor. Desafios diários que o submete, muitas das vezes, a desempenhar papéis multifacetados que a profissão docente lhe proporciona, nos diferentes contextos sociais em que está inserido. Nesse sentido de compreensão Zeichner (2009, p, 19) defende que, precisa-se saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos.

Os contextos em questão do processo formativo a que os sujeitos pesquisados foram submetidos acerca da sua constitucionalidade docente, no Cerrado tocantinense do Jalapão.

#### **4.4 Ser professor no cerrado: ecos do percurso formativo**

O professor como centro das demandas de responsabilização pela qualidade da educação brasileira, conforme aborda Oliveira (2017, p. 1), assume muitas vezes o papel da mudança. Nessa conjuntura coloca-se em debate sua formação e as pluralidades de seu contexto, especificamente quando se tem à frente o desafio de “Ser Professor no Jalapão”, na educação infantil.

O “Jalapão: Sertão das Águas” é o título do livro Behr (2004), que classifica essa região como uma das áreas de maior biodiversidade do Cerrado. Jalapão, assim, conhecido devido à baixa densidade demográfica, solo arenoso, recursos hídricos, natureza intacta. No prefácio do livro de Behr, Marcus Luiz Barroso Barros, presidente do IBAMA, justifica “as vertentes da ainda preservada Chapada das Mangabeiras nascem afluentes dos rios Tocantins, São Francisco e Parnaíba. Águas emendadas do sertão brasileiro faz jus ao título da obra: Sertão das Águas”. (BEHR, 2004, p. 5).

Este Jalapão que oculta mistérios e provoca enganos, dada ao cerrado que cerca a região é incapaz de imaginar a quantidade de água e frescor que existe lá dentro, assim relata Behr (2004). Esse patrimônio natural é onde residem as professoras do presente estudo, com suas retóricas de vidas vividas, nesse belo lugar de difícil acesso e muitas histórias para narrar.

Quando o Tocantins foi criado, em 1989, aqui também se emancipavam muitos dos municípios pesquisados, dentre eles Mateiros, São Felix, Santa Tereza e

Lagoa do Tocantins. No entanto, há cidades com mais tempo de existência, Ponte Alta e Novo Acordo, que viram o progresso chegar aos poucos. Muitas famílias se constituíram e assim a educação foi aos poucos se consolidando. As professoras entrevistadas residem nessas cidades, quatorze vezes que estudaram e se formaram na região e, alguma que saiu para estudar, retornou às origens. Isso é o que caracteriza o discorrer das narrativas de formação e exercício do magistério.

De fato, a formação do professor está bastante enfatizada aqui, mas considerando a afirmação de Imbernón (2010 apud AZEVEDO, 2013, p. 71) “é difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas”. Essa é a situação a que foram submetidas às professoras do Jalapão, no que se refere à formação e práticas, cujo processo de busca pela formação para atuar na docência de educação infantil perpassa pelo reinventar-se enquanto sujeitos sociais, atravessadas pelos caminhos do cerrado jalaponense.

O Jalapão tocantinense retrata o espaço vasto de suas idas e vindas, para a construção de seu percurso acadêmico e sua constituição enquanto produtores de sua própria história. Essa busca por formação vem permeada por sentimentos nobres de se tornarem protagonistas de uma carreira que transforma vidas, embora em algumas fontes adquiridas, é a única opção de trabalho. Nessa trajetória são tantos desafios, entre os quais a luta pela redução do analfabetismo na região, que ante as características culturais e de localização, chegar à escola não é opção de alguns.

Essas professoras não se enquadram nas estatísticas de analfabetismo porque sobreviveram aos desafios, e hoje narram suas memórias do percurso formativo. No entrelace entre formação e carreira na educação infantil, as relações das professoras e das aprendizagens advindas da interação com as crianças, “reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional” (NÓVOA, 2009, p. 21). A definição da identidade profissional do magistério e a inserção dessas educadoras no mundo do trabalho se constituíram ao longo da história, com características imbricadas ao ambiente sociocultural em que este sujeito está inserido. Lisboa (2002, p. 30) esclarece que “a escolha é limitada por objetivos que vão desde as expectativas familiares” até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, muitas das vezes, contrariando seus desejos e possibilidades pessoais.

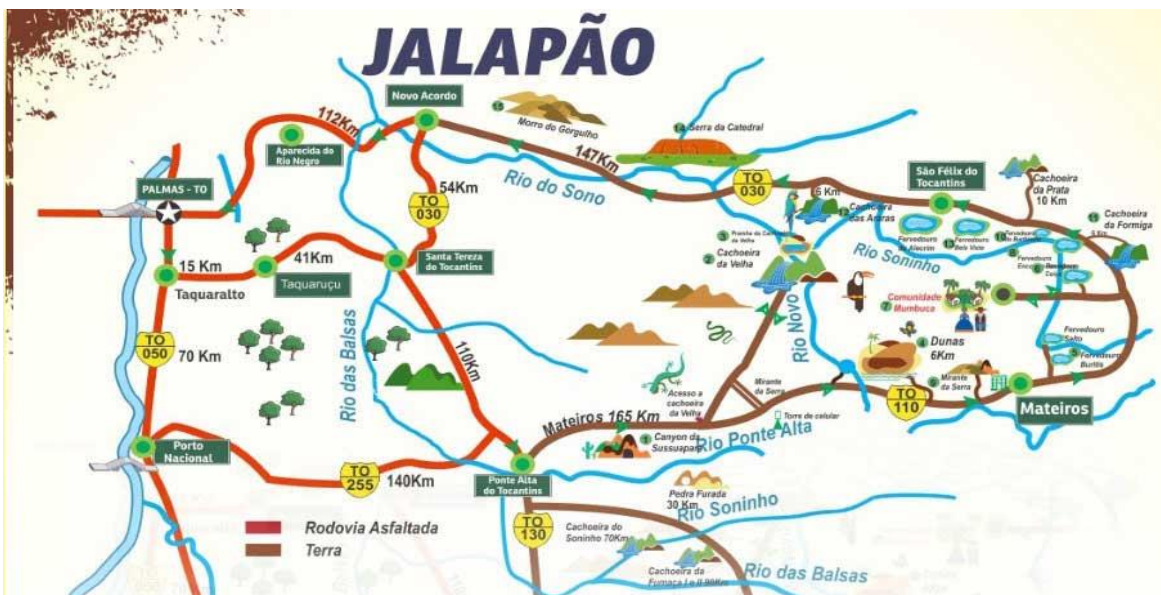
## 5 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO JALAPÃO

Para compreender as narrativas da pesquisa, é preciso conhecer o caminho que se trilha para chegar até elas, às professoras do Jalapão do Tocantins.

### 5.1 Jalapão: identidade social e singularidades do cerrado

O Estado do Tocantins, criado juntamente com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, possui em seu contexto histórico uma longa trajetória de luta, por sua emancipação do estado de Goiás. De conformidade com Cury (2011, p. 241), o novo estado era visto não apenas como uma superação do tipo centro-periferia entre sul da região e norte de Goiás, mas como uma possibilidade positiva para o desenvolvimento econômico da região e valorização dos patrimônios culturais e ecológicos nela existentes, inclusive o Jalapão.

Figura 1 - Mapa Roteiro Jalapão<sup>19</sup>



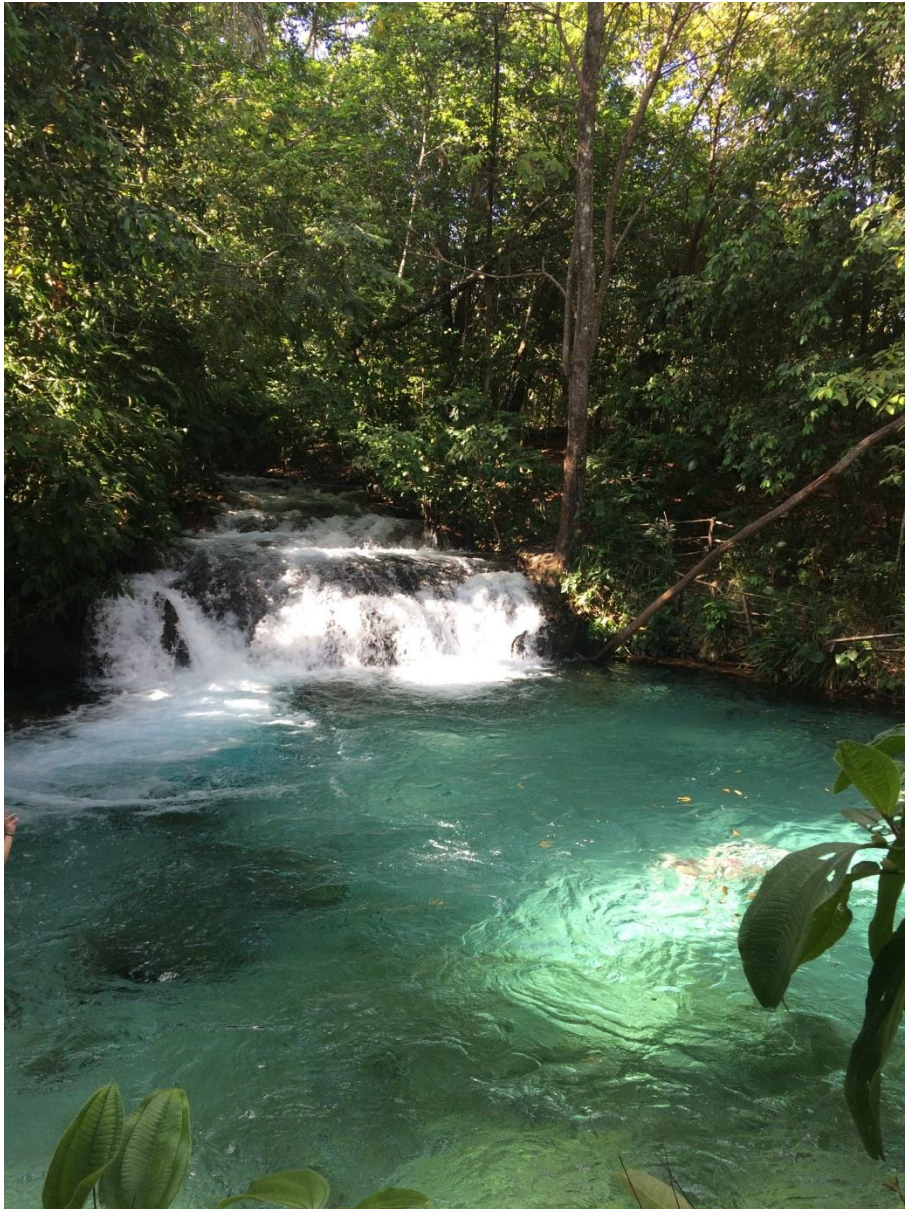
Fonte: Antunes (2018).

Neste contexto, se estabeleceu duas rotas a serem trilhadas para realização da pesquisa de campo, ambas com saída e chegada em Palmas, por opção. O Jalapão é um verdadeiro oásis no estado do Tocantins (também conhecido como o

<sup>19</sup> Mapa que definiu a Rota da Pesquisa de campo.

coração do Brasil), pois abriga muitos espaços atrativos, de belezas exuberantes, que fazem dele um dos destinos de ecoturismo do país conhecido internacionalmente. Dentre os municípios que compõem a região do Jalapão, participam desta pesquisa professoras residentes em: Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Santa Tereza, Novo Acordo, Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins. Nestas três últimas cidades, concentram-se os pontos turísticos que mais atraem os visitantes, a exemplo das cachoeiras, fervedouros, dunas, enfim se configuram num 'Paraiso global'.

Figura 2 – Cachoeira da Formiga em Mateiros



Fonte: Fotografia da autora.



Figura 3 – Fervedouro do Buritizinho em Mateiros



Fonte: Fotografia da autora

Figura 4 – Dunas do Jalapão



Fonte: Sesc Turismo Social, 2017.

Cidades pacatas, pessoas de vida simples e hospitaleira, assim se resume essa região. Apesar de algumas estradas possuírem pavimentação asfáltica, no

período de realização da pesquisa, as estradas encontravam-se quase sem condições de trânsito devido à quantidade de buracos, alguns locais com muitas curvas e relevos que limitam a velocidade máxima a 20 km/h. Em compensação, a beleza natural da região é de encher os olhos e difícil é chegar ao destino sem parar para apreciá-la. Mas não há como ignorar os contrastes a tanta beleza. Questões como a limitação de acesso da população à serviços básicos de saúde e educação pela falta transporte adequado para garantir o acesso dos alunos à escola e também deslocamento de pessoal para atendimento mínimo de assistências às famílias de baixa renda, tudo isso relatado pela população.

Assim, como afirmou Cármen Lúcia Antunes Rocha – presidente do Supremo Tribunal Federal<sup>20</sup>, quando proferia uma palestra em uma universidade:

Quando me deparo com essas dificuldades, percebo que devemos repensar como a sociedade assume o Estado, o país e, principalmente, o direito constitucional. Esse mesmo direito que garante com atuação direta, responsável e permanente a dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. (ROCHA, 2009, p. 24).

Deste direito constitucional assegurado ao cidadão, não importando onde ele esteja, se nos grandes centros urbanos ou no Jalapão tocantinense, a garantia de acesso às condições mínimas de atendimento lhe é resguardadas, inclusive o direito de acesso à educação. São desafios que regiões sertanejas como o Jalapão estão sujeitas a enfrentar, devido às suas peculiaridades.

Nas questões que identificam os sujeitos da pesquisa, consideram-se os espaços geográficos de atuação desses sujeitos, para contextualizar a constituição da identidade profissional a partir dos fatos narrados e das concepções das professoras que vivem naquela região.

---

<sup>20</sup>Texto publicado na edição 252 da Revista de Direito Administrativo. Palestra proferida na Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito Rio), em 18 set. 2009, no âmbito do projeto “Diálogos com o Supremo”, realizado pelo Programa de Mestrado em Poder Judiciário. O texto decorre de gravação da palestra e não contou com revisão da palestrante.



Figura 5 – Percurso da pesquisa Ponte Alta / Mateiros - Jalapão



Fonte: Fotografia da autora.

No percurso da pesquisa, aqui e ali histórias contadas e recontadas por todos que participaram direta ou indiretamente deste estudo, contribuíram para o registro sobre cada cidade pesquisada, ampliando-se a compreensão dos relatos orais e dos contextos de atuação dos professores da educação infantil, participantes desta pesquisa. Professores que viram suas regiões se emanciparem e se adequarem aos padrões de cidades, outros que nasceram com as cidades.

Figura 6 – Material produzidos com Capim Dourado - Jalapão



Fonte: Colheita do capim dourado, utilizado na confecção de artesanatos, ocorre até o dia 20 de novembro - Thiago Sá / Governo do Tocantins (2018).

Figura 7 – Espaço da Escola Municipal Profesora Ernestina Vieira Soares - Mateiros



Fonte: Fotografia da autora.

O município de Mateiros é uma das principais cidades ecoturística desta região, com pouco mais de 1.800 habitantes. De acordo com o portal da prefeitura



de Mateiros (MATEIROS, 2018), o nome do município é em razão da grande quantidade de veados mateiros encontrado na região. O município é referência na produção de artesanatos com o capim dourado<sup>21</sup>, cuja produção está localizada na comunidade Mumbuca, composta por descendentes e remanescentes de quilombolas. Elevado à condição de município em 1992, conta hoje com 68 alunos em idade pré-escolar, matriculados na educação infantil na única escola municipal urbana em funcionamento, onde também atende as demais demandas do Ensino Fundamental.

Figura 8 – Parque Estadual do Jalapão – entre os municípios de Mateiros e São Felix



Fonte: Site Oficial do Governo do Tocantins - 2018.

---

<sup>21</sup> Material encontrado na Comunidade Mumbuca existe uma loja de artesanato com peças em capim dourado. Artesanato típico da região do Jalapão. Feito em capim dourado que é a haste de uma flor branca da família das sempre-vivas, cientificamente conhecido de *Syngonanthus niten*. São mais de cinquenta produtos feitos a partir do capim dourado, e entre as principais peças estão bolsas, pulseiras, potes, brincos, chapéus, mandalas e enfeites de todos os tipos. A arte de trabalhar o Capim é passada de geração a geração nos locais onde se originaram, como Ponte Alta, Novo Acordo, Santa Tereza, Lagoa do Tocantins e no Prata, além das já citadas Mumbuca e Mateiros, todas na região do Jalapão, sendo importante fonte de renda para muitas famílias. (TOCANTINS, 2018)

Figura 9 – Local onde funciona a Escola Municipal Cantinho do Céu - São Felix



Fonte: Fotografia da autora.

Emancipado em 1991, de acordo com os dados da prefeitura (SÃO FELIX, 2018), o município de São Felix do Tocantins teve início com os migrantes nordestinos, vindos principalmente dos estados do Piauí, Maranhão e Bahia. O município destaca-se pelas riquezas naturais, praias de água doce, fervedouros, cachoeiras e também pela produção de artesanatos com o capim dourado (matéria prima retirada no município). Com aproximadamente 1.465 habitantes, o município oferta educação infantil e ensino fundamental na mesma escola, tanto na zona urbana quanto rural. Atende apenas o pré-escolar na educação infantil, numa casa locada (Fig. 7), sendo 37 alunos matriculados, destes 20 alunos na escola urbana e 6 alunos na zona rural (em sala multisseriada) (BRASIL, 2017).



Figura 10 – Rio Novo - Ponte Alta



Fonte: Fotografia da autora.

Figura 11 – Espaço da CMEI Recanto do Saber - Ponte Alta



Fonte: Fotografia da autora.

O município de Ponte Alta do Tocantins foi criado em 1958, sendo um dos mais antigos que compõem a pesquisa (PONTE ALTA, 2018). Esse município possui uma vasta extensão territorial e belezas naturais, é ponto de referência para os turistas, por ser bem localizado. É também um dos municípios com maior número de habitantes desta região, cuja população estima-se em torno de 7.712 habitantes. O atendimento da rede municipal contempla educação infantil e ensino fundamental. Quanto à educação infantil se resume apenas a 81 alunos na creche em um prédio específico – padrões do FNDE, mais 177 alunos na pré-escola em uma escola adaptada (CMEI – Recanto do Saber). (BRASIL, 2017).

Figura 12 – Centro de Educação Infantil do município de Lagoa do Tocantins



Fonte: Fotografia da autora

O município de Lagoa do Tocantins, fundado em 1989, mesma data de criação do estado, localiza-se a 121 km da capital, Palmas, com população estimada em 3.957 habitantes. A rede municipal oferta ensino fundamental e educação infantil em espaços em unidades de ensino separados para cada etapa da educação básica. A oferta da educação infantil ocorre em uma escola urbana, com boa infraestrutura para “162 alunos com idade pré-escolar” (BRASIL, 2017).



Figura 13– Escola Municipal Horácio José Rodrigues na Cominidade de Barra da Aroeira- Santa Tereza



Fonte: Fotografia da autora.

Santa Tereza do Tocantins, com um pouco mais de 2.300 habitantes, foi fundada em 1989, praticamente junto com o Estado do Tocantins. De acordo com os dados levantados (BRASIL, 2017), o município oferta educação infantil e ensino fundamental. O atendimento infantil ocorre tanto na zona urbana, em prédio específico nos padrões do FNDE, como numa comunidade quilombola, na zona rural, nesta compartilha o espaço com o ensino fundamental. O total de alunos atendidos na educação infantil é de 69 em tempo parcial (4h), na creche e pré-escola.

Figura 14 – Anexo da Escola Municipal Luiza Machado de Miranda-Aparecida do Rio Negro



Fonte: Fotografia da autora.

Rumo à Aparecida do Rio Negro<sup>22</sup> optou-se pelo percurso mapeado, (Roteiro do Jalapão) com saída de Palmas. A cidade possui população estimada em 4.213 habitantes, por ela circulam muitos caminhões, porém as estradas possuem curvas acentuadas, oferecendo perigos em diversos locais por falta de manutenção asfáltica. É uma cidade acolhedora, que atende a educação básica do infantil ao ensino fundamental inicial. A educação infantil é ofertada apenas para a pré-escola, atendendo a 133 alunos, conta com infraestrutura adaptada com recursos da prefeitura e não possui creche nos padrões definidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017).

---

<sup>22</sup> Aparecida do Rio do Negro, embora não esteja na lista oficial de cidades do Jalapão, conforme documentos consultados é o “Portal de entrada do Jalapão”, interligando as cidades de Rio Sono e Novo Acordo, pertencentes ao Jalapão.

Figura 15 – Centro Municipal Educacional Mãe Duvigem - Novo Acordo



Fonte: Fotografia da autora.

Assim como Ponte Alta, o município de Novo Acordo foi fundado em 1958 é uma das cidades mais antigas da região pesquisada, com pouco mais 3.320 habitantes. Oferta ensino fundamental e na educação infantil tem “creche e pré-escola para 177 alunos”, possui prédio próprio com infraestrutura padrão, financiada pelo governo federal. (BRASIL, 2017). O município está listado como um local de belas riquezas naturais.

Os dados utilizados para informar o número de alunos foram obtidos do Censo Escolar 2017, disponíveis no site do Ministério da Educação. (BRASIL, 2017). Em relação às informações sobre os dados populacionais e históricos foram obtidos nos sites oficiais das prefeituras e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (IBGE, 2017).

No entanto, quanto ao atendimento educacional das crianças, sabe-se que ao longo destas duas décadas, ainda há situações que não agregaram de fato, o que a LDB preconiza o direito à educação, negligenciado nos dias atuais. Uma vez que os registros trouxeram dados consolidados do numero de alunos de 0 a 5 anos de

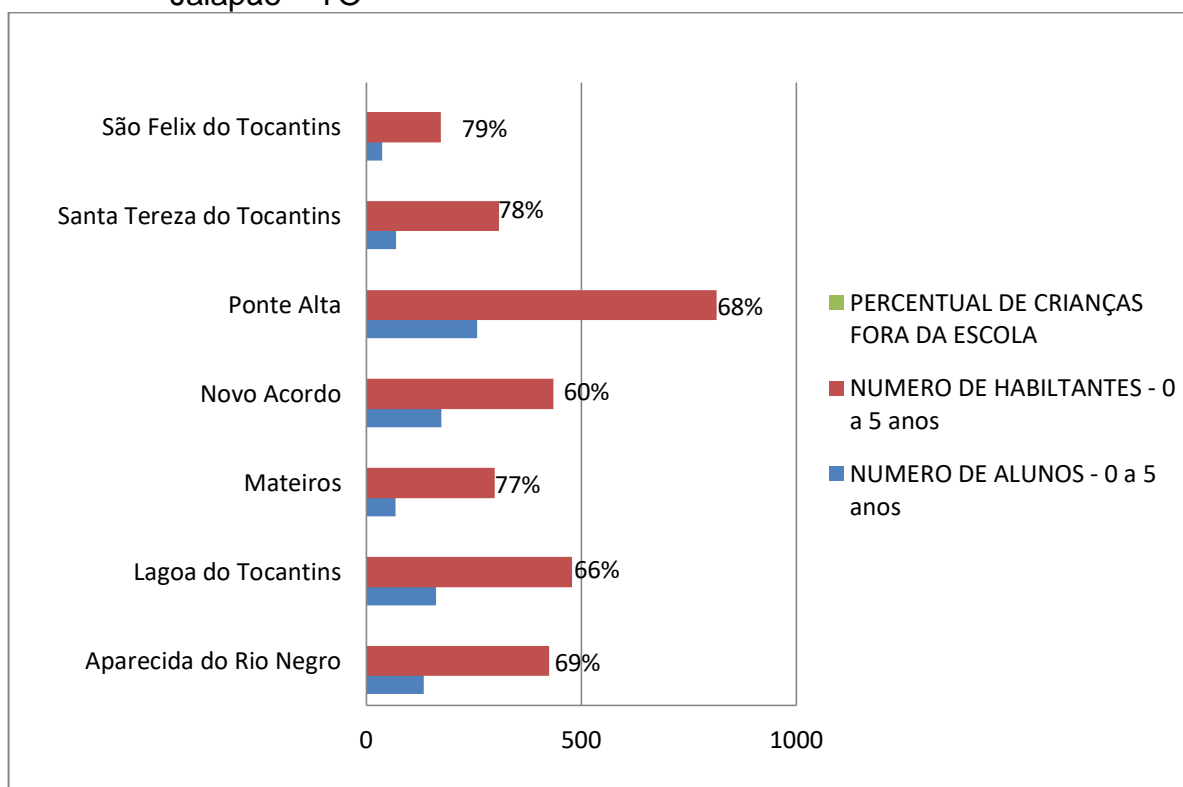
idade que frequentam a escola (CENSO, 2017), dos quais quando comparados à população de crianças da mesma faixa etária (DATASUS, 2016) dos municípios pesquisados retratam:

- Aparecida do Rio Negro – 133 alunos matriculados, enquanto constam 475 crianças residentes no município;
- Lagoa do Tocantins – 162 alunos matriculados e uma população de 178 crianças;
- Mateiros – 68 alunos matriculados com uma população de 299 crianças;
- Novo Acordo - 177 alunos matriculados e 435 crianças no município;
- Ponte Alta – 258 alunos matriculados com uma população de 815 crianças;
- Santa Tereza do Tocantins – 69 alunos matriculados e população de 308 crianças;
- São Felix do Tocantins – 37 alunos matriculados com uma população de 173 crianças.

Confrontando os dados de matrículas das crianças que frequentam creches e pré-escolas, na Educação Infantil, relacionando com os dados populacionais de crianças de 0 a 5 anos dos municípios do Jalapão pesquisados, obtidos no último DATASUS (2016) disponível, obtêm-se os seguintes percentuais:



Gráfico 1 – Percentual de crianças de 0 a 5 anos fora da escola nos municípios do Jalapão – TO



Fonte: CENSO (2017) / DATASUS (2016).

Como pode se observar Novo Acordo (60%) é o município que apresenta menor percentual de crianças de 0 a 5 anos fora da escola, sendo São Felix (79%) o município com maior percentual. Esses dados novos é um contributo para as reflexões à cerca do atendimento à criança na região do Jalapão, pois como se vê, nenhum dos municípios pesquisados conseguiu, até a realização desta pesquisa, “universalizar a educação infantil” PNE. (BRASIL, 2014). Considerando que nos 7 (sete) municípios pesquisados tem uma população total de 2933 crianças, apenas 949 estão na escola, representando 69% das crianças estão fora da escola. Quando o PNE, determina na Meta 1, que além da universalização da Educação Infantil, delibera que pelos menos 50% das crianças de 0 a 3 anos devem frequentar a creche e de 4 e 5 anos obrigatoriamente deve estar na pré-escola conforme já deliberava a Constituição Federal.

Como se percebe, os municípios pesquisados são de difícil acesso, apresentam pouca infraestrutura e poucos serviços de educação infantil. De posse destas informações contextuais, buscou-se pesquisar no campo educacional, sobre a formação e as práticas dos professores jalaponenses na educação infantil.

## 5.2 Retrato das professoras<sup>23</sup> entrevistadas

Os sujeitos participantes da pesquisa são quatorze professoras que atuam na Educação Infantil, identificadas pelo sobrenome e ano de realização da entrevista, todas oriundas da região do Jalapão, especialmente dos municípios de Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta, Santa Tereza e São Felix. A escolha das participantes seguiu os critérios adotados nos procedimentos da pesquisa.

O espaço físico para realização das entrevistas “é prerrogativa do entrevistado” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 16). Para tanto, a maioria das professoras foram entrevistadas no próprio local de trabalho, ou seja, nas unidades de ensino da educação infantil, em encontros previamente agendados, autorizado pelas secretarias de educação dos municípios pesquisados.

O diário de campo foi um instrumento utilizado para relatar o caminho percorrido, desde os primeiros contatos até os sentimentos ali vivenciados durante a pesquisa e a realização das entrevistas. Para Meihy (2005, p. 187) o caderno de campo deve ser “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso”.

As professoras entrevistadas, aqui representam o perfil das mulheres do “Cerrado do Jalapão”<sup>24</sup>, que se destacam por miscigenarem características diversas, porém com origens locais, que têm uma vida simples, com vasta vivência e conhecimento do lugar onde residem.

## 5.3 Narrativas das professoras do Jalapão

**As professoras**, pois assim se identificam os sujeitos desta pesquisa, que dão vida e sua vida narram com suas histórias orais, permitem serem ouvidas e sentidas, que se anotasse, observasse, transcrevesse, revisasse e que, por fim, apresentasse suas vozes, que dão forma a esta pesquisa. Então:

---

<sup>23</sup> Durante o período da pesquisa de campo identificou-se que os sujeitos da pesquisa eram mulheres, dada à caracterização, passou-se a denominá-las professoras.

<sup>24</sup> Já explanada na seção 4, desta dissertação, as fundamentações à cerca do cerrado do Jalapão. A mídia se refere a este lugar: “Jalapão – Dunas e cachoeiras no sertão do Tocantins”, em Behr (2004) “Jalapão, Sertão das Águas”.

Entender é isto: a gente vê uma coisa e vai procurando, na memória, um cabide onde a 'coisa' possa ser pendurada. Quando encontramos o cabide e a penduramos dizemos 'entendemos'. O fato do cabide já está lá na memória, à espera, significa que aquela ideia já estava prevista. Já era sabida. Não causava susto. A memória não tem cabide para coisas novas. (ALVES, 2008, p. 17).

Em meio aos caminhos trilhados, a memória esteve presente nos relatos destas mulheres professoras, que além do que disseram nas entrevistas, os relatos por si se manifestam. Uma única voz **descortina** ambientes complexos, resistindo a esforços externos de compartimentalização (SANTHIAGO, 2009, p. 269, grifo nosso). Como reitera Portelli (2016, p. 91, grifo nosso), “a memória, como a própria **narrativa** também não é um texto fixo e um depósito de informações, mas sim um processo e uma *performance*”, possibilita “ouvir essas vozes e suas histórias”.

Apreendendo outros conceitos, esse momento de experiências narradas se lança em meio à conceituação de História Oral Temática com entrevistadas semiestruturadas, cujo projeto de pesquisa permite delinear os procedimentos adotados, não só para torná-los públicos, mas também para que dialogue com as fontes orais. Como diz Meihy e Holanda (2017) a documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se fonte oral. Ou como diz Alberti (2004, p. 77) entrevistas de caráter histórico e documental com atores/ testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea.

Neste cenário de fatos narrados, as informações obtidas facilitam o registro do perfil das professoras entrevistadas, destacando-se sua formação e as práticas e ensino na educação infantil, na região do Jalapão no Tocantins, a fim de responder aos objetivos específicos da pesquisa: Identificar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na região do Jalapão; Conhecer os documentos que normatizam e fundamentam a formação e as práticas pedagógicas da educação infantil; Narrar a formação dos professores e as práticas desenvolvidas na região pesquisada. Na perspectiva de responder a esses objetivos, por meio da pesquisa qualitativa, as narrativas das professoras entrevistadas serão aqui apresentadas em três categorias<sup>25</sup>:

a) **Caracterização** – nome, idade, origem, formação/curso, tempo de trabalho na docência.

b) **Formação e atuação profissional** – razões da escolha para atuar na educação infantil, trajetórias de formação e desafios para o exercício da profissão docente.

c) **Práticas docente** – planejamento de ensino e rotina da sala de aula.

Dentre as categorias definidas, as memórias individuais permitem análises dos relatos de suas especificidades. Queiroz (1981, p. 19) define narração como o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu.

Durante o percurso adotado e mediante as aprendizagens advindas das concepções, a pesquisa de campo possibilita ir além das entrevistas realizadas, não passando despercebidas as observações dos espaços e, conseqüentemente das condições que lhes são postas. Nesse sentido, “a transcrição se inicia logo após a entrevista, pois as impressões e lembranças estão mais fáceis de serem acessadas, pois estão vivas e presentes para o pesquisador”. (MANZINI, 2006, p. 4).

Para a transcrição apropriou-se dos instrumentos tecnológicos disponíveis, computador, gravador e fone de ouvido, este usado quando a fala da entrevistada estava inaudível, ou com fluência ou mesmo dialetos que o programa utilizado para gravação, não traduzia, o que dificultou o uso. O programa<sup>26</sup> utilizado da internet *online* (gratuito) permitiu que num curto espaço de tempo os dados fossem revisados (mantendo a originalidade), organizados em pastas, arquivados e identificados. Cabe ressaltar que tais instrumentos, meramente técnicos, não estão acima da grande responsabilidade de dar a melhor forma às vozes aqui registradas.

O diário de campo permitiu relatar os sentimentos e impressões, cujo uso já orientado em Meihy (2017, p. 152), “deve ser íntimo e o acesso a ele deve ser exclusivo de quem dirige as entrevistas”. As insinuações e inquietações resultantes das interpretações, sem julgamentos, por fim estabeleceu diálogos com as análises das narrativas.

---

<sup>25</sup> As categorias estão dispostas no ‘Roteiro de Entrevistas’ – constante nos apêndices da dissertação.

<sup>26</sup> O Google oferece um recurso chamado “Speech” que permite “Ouvir” palavras ditas próximas ao microfone do computador e transformar em texto. O usuário pode configurar o PC para captar os sons internos e transformar recados de voz em texto, de forma prática. A funcionalidade é gratuita e tem suporte para usar em português do Brasil. O acesso é feito pelo navegador e a ferramenta ainda

### 5.3.1 Caracterização

Na perspectiva de conhecer os sujeitos pesquisados, definiu-se como categoria a **caracterização**, dada a possibilidade de descrever informações e, desta forma, obter-se as primeiras impressões ditas pelas professoras da educação infantil.

Quadro 1 – Dados de identificação das professoras – 2017/2018

<b>Professoras Entrevistadas</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de trabalho</b>	<b>Origem</b>
Evangelista (2017)	24 anos	Pedagogia – cursando (EA)	2 anos	Região Jalapão
Maciel (2018)	50 anos	Magistério / Normal Superior (EAD)	20 anos	Região Jalapão
Ferreira* (2018)	62 anos	Magistério / Normal Superior (Unitins - EAD)	25 anos	Região Jalapão
Luz (2018)	51 anos	Magistério	25 anos	Região Jalapão
Reis (2018)	47 anos	Magistério (Proformação) / Pedagogia (EAD) / Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais	27 anos	Região Jalapão
Sobrinho* (2018)	38 anos	Magistério / Pedagogia (UNITINS – EAD)	9 anos	Região Jalapão
Lustosa (2018)	39 anos	Magistério / Normal superior – EDUCON (EAD) / Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais	17 anos	Região Jalapão
Sousa (2018)	43 anos	Magistério / Normal Superior (EAD) / Especialista em Educação Infantil	20 anos	Região Jalapão
Amaral (2018)	45 anos	Magistério / Pedagogia (EAD) / Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais	17 anos	Região Jalapão
Silva (2018)	30 anos	Matemática	10 anos	Região Jalapão
Castro (2018)	45 anos	Magistério / Normal Superior (EAD)/ Bacharel em Serviços Sociais / Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais	13 anos	Região Jalapão
Rodrigues (2018)	51 anos	Magistério / Pedagogia EAD / Especialista em Pedagogia	25 anos	Região Jalapão
Amorim (2018)	33 anos	Pedagogia (EAD) / Especialista em Educação Infantil	15 anos	Região Jalapão
Ribeiro (2018)	47 anos	Magistério / Pedagogia / Especialista em Gestão Educacional	20 anos	Região Jalapão

Nota: \*Professoras de Educação Infantil que no período da entrevista ocupavam outras funções na Unidade de Ensino.

Os dados expostos na tabela apresentam o perfil das professoras entrevistadas. Como já mencionado todas são do sexo feminino, a média de idade é de 47 anos, com tempo de serviço variando entre 2 e 27 anos, resultando em média 18 anos de trabalho. Em relação à formação das professoras entrevistadas os dados revelam que 86% possuem curso superior em educação, sendo 5 (cinco) em Pedagogia, 6 (seis) com Normal Superior e 1 (uma) em Matemática, todos cursados na região do Jalapão. Dentre as entrevistadas (2) duas, não possuem curso superior, das quais (uma) está em fase de conclusão do curso Pedagogia e 1(uma) apenas possui o magistério. A maioria das professoras possuem Especialização, cujos cursos são em Educação Infantil e Séries Iniciais (4 professoras), Educação Infantil (3 professoras) e Gestão Educacional (1 professora), e, 6 professoras não possuem especialização. Pode-se notar que as características das entrevistadas, a formação superior e especializações foram efetivadas em sua maioria à distância, sinalizando a procura por mais conhecimentos e compreensão do campo de atuação.

No que diz respeito à origem dos sujeitos, já brevemente explanados nos textos anteriores, as quatorze professoras entrevistadas são naturais da região do Jalapão e possuem em comum o pertencimento ao local onde residem.

Relembrar o passado, a experiência de vida, a trajetória de formação e saberes adquiridos para o labor da docência permitiram, conforme afirmativa de Thompson (1992, p. 26), uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro.

### 5.3.2 Formação e atuação profissional

A discussão em torno da formação de professores tem se mostrado profícua, nas dimensões sociais em que ela se manifesta, possibilitando analisar as implicações nas concepções teóricas e na atuação profissional. Os estudos em busca de interpretações que permitem a compreensão dos fatos narrados pelas professoras da Educação Infantil direcionam as impressões iniciais deste registro.

### 5.3.2.1 Razões da escolha para atuar na educação infantil

Em meio às narrativas para justificar os motivos da escolha para a profissão de professora e para a atuação na educação infantil, alguns relatos são convergentes: Sobrinho (2018) “[...] fiz magistério, quando foi na parte do estágio, me identifiquei, sempre gostei de crianças”; Amaral (2018), “[...] escolhi essa profissão, porque adoro trabalhar com crianças, [...] Quando comecei a trabalhar já foi na educação infantil, sempre”; Silva (2018) “prefiro ficar na educação infantil, adoro trabalhar com criança, me sinto mãezona”; acrescenta Reis (2018):

[...] sempre diziam: nós vamos levar ela para educação infantil [...] me identifiquei tanto [...] gosto da Educação Infantil [...] me identifico muito com as crianças, acho elas tão verdadeiras! [...] 27 anos de trabalho na escola, [...] 6 anos na zona rural, com criança e lá era multisseriada.

O que de fato comunga nesses relatos de Sobrinho, Amaral, Silva e Reis (2018), o “gostar de crianças”, teria sido então, as razões de suas escolhas para se tornarem professoras.

A escolha da profissão, do ponto de vista afetivo, tem uma relação subjetiva com as convivências que os sujeitos estabelecem, podendo incorporar nas suas decisões. Essa incorporação é decisiva para a escolha profissional, pois, conforme explica Primi (2000, p. 453), busca em suas profissões algo que preencha suas expectativas tanto emocionais quanto sociais.

Esse sentimento de afeto pelas crianças como elemento motivador, não é o principal argumento de escolha pela profissão na fala das demais professoras, pois segundo Castro (2018), “o município não tinha professor formado e eu me identifiquei com eles, são muito carinhosos”. Para Maciel (2018), “quando consegui um emprego na prefeitura foi de Auxiliar de limpeza, [...] depois quando eu já estava no curso Normal Superior, já era professora”. Embora as professoras Castro e Maciel não explicitem, percebe-se que não se trata de escolha, mas de oportunidade de trabalho.

Essa relação estabelecida entre a estabilidade no trabalho e oportunidades destaca-se na fala de Evangelista (2017), quando expressa “Fiz faculdade [...] arrumei emprego [...] é uma profissão que me descobri, [...] poder contribuir com a aprendizagem das crianças”; na convicção de Amorim (2018) quando diz “Na

verdade, surgiu uma oportunidade e eu quis também. Eu gostei!” Ou na oportunidade que veio para Rodrigues (2018) “Quando eu comecei a trabalhar [...] substituindo, no segundo ano do ensino fundamental, depois eu fui pra educação infantil. [...] Eu estou aqui até agora, 25 anos”.

Afirmando essa relação de estabilidade versus oportunidade, Gatti (2010, p. 7), diz que “a escolha da docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”. Nesse sentido, Lustosa (2018) argumenta:

[...] Eu entrei pra educação não por escolha, mas por falta de escolha, às vezes [...] não era aquele desejo a profissão, por falta de opção, [...] um dos melhores salários da educação na época, eu pensei é esse! [...] A profissão de um professor a gente aprende a amar, de acordo com o tempo, vai passando e a gente vai se apaixonando, corre nas veias depois, a educação.

Observa-se que Lustosa (2018), deixa claro que “por falta de escolha”, “opção”, resume os motivos pela profissão docente, agregando a isso, à procura de oportunidade salarial, quando afirma: “um dos melhores salários”. Ainda argumenta Ferreira (2018) “a gente não escolhe, eu pelo menos não escolhi, foi questão da necessidade, [...] vontade de ter as coisas, oportunidade”. E por fim, que a profissão de professor “aprende a amar”, assim se dão as preferências.

Há quem tenha outras preferências, outros motivos para estar na educação infantil, como Sousa (2018), “eu estava me sentindo muito cansada do ensino fundamental. [...] sempre tive vontade de vir, mais tinha medo [...] de não dar conta”. Pode se dizer que essa professora vê a mudança para a educação infantil como um desafio. Percebe-se que o município não oferta o ensino fundamental, apenas a educação infantil, como está explícito na fala de Ribeiro (2018), “a vida toda na educação infantil, porque o município só oferta educação infantil”.

Mas há evidências de que os motivos de escolha vêm da convivência, das interações estabelecidas no período estudantil na sua infância e na família, como no caso da professora Luz (2018):

Naquela época, [...] do tempo da composição [...] toda vez que ia fazer composição, qual seu ideal, eu queria ser professora. [...] Eu era mais nova e tinha mais paciência, mais ainda gosto de criança, [...] não me vejo fora da sala de aula.



Ao rememorar seu percurso de formação desde a infância, Luz (2018) “queria ser professora”, já estava nas suas memórias. Quando ela se refere à composição, “do tempo da composição” é uma palavra utilizada, segundo a professora “quando os alunos faziam texto de cunho próprio”. No dicionário Michaelis (2018) a expressão “composição”, dentre às diversas interpretações, se refere à ação de compor.

A especificidade das escolhas para a docência pode ser entendida como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1995, p. 64), na busca pela afirmação na carreira docente, evidenciados nos relatos das professoras.

### 5.3.2.2 *Trajetórias de formação*

Por várias décadas a função atribuída à professores resumia-se aos cuidados com as crianças. No entanto tem sido pauta de discussão a formação de professores para a Educação Infantil, numa busca por uma constituição de profissional para superar a dicotomia nesta etapa de ensino (creche e pré-escola). Cerisara (1997) propõe uma nova identidade para os professores de educação infantil condizentes com as peculiaridades da creche em situação contemporânea, “educadores de crianças pequenas”. (CERISARA, 1997 apud AZEVEDO, 2013, p. 108).

Em se tratando de trajetórias de formação, Castro (2018) diz que fez magistério em 1993, depois Normal Superior em 2003, “sou bacharel em Serviços Sociais, licenciatura em Fonética, sou pós-graduado em ensino infantil e séries iniciais”, ainda acrescenta em relação à formação em serviço que “não me lembro de uma formação da rede municipal”. Ainda sobre formação Ribeiro (2018) relata “sou pedagoga, fiz uma pós em Gestão Educacional [...] não temos formação [...] a gente ‘se vira nos 30’ [...] professores têm que estar atualizando”. Em relação à “formação”, essas professoras deixam claro que nas instituições de ensino onde trabalham, não há oferta ou não se lembram de ofertar formação. Afirma Amorim (2018) ao citar “A formação continuada tá em falta”, “já tivemos uma formação”, acrescentou ainda “às vezes a gente fica desestimulada”.

Sobre o direito à formação, a LDB em seu artigo 61 “estabelece formação dos profissionais em educação de modo a atender às especificidades do exercício das atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 1996).

No processo de formação inicial destaca Lustosa (2018), “eu me formei depois que comecei a trabalhar em 2001 e aí, em 2004 eu comecei o curso de pedagogia e terminei em 2007, aí quando estava com dois anos aí, eu fiz a pós”. Sobrinho (2018) relata:

Estudei, e fiz o ensino fundamental e o ensino médio aqui mesmo na cidade, concluí o terceiro ano em 2000, não trabalhava na educação, trabalhava em outras áreas. [...] 2013, fiz a inscrição do Parfor<sup>27</sup>, fui contemplada, comecei a fazer o ensino superior na Universidade Federal do Tocantins – UFT, [...] fui da última turma de magistério do meu município [...] terminei o magistério em 2000.

Observa-se que as falas de Lustosa e Sobrinho (2018) se detêm na formação inicial. Como também nas falas de Silva (2018) “sou professora do primeiro ano, licenciada em matemática”. Sobre essa situação de professores que não são das áreas de pedagogia e normal superior e ministrarem aula em Educação Infantil, Gatti (2018) comenta “um dado chocante é que muitos professores estão atuando em áreas para as quais não foram preparados”.

As histórias se cruzam, evidenciadas nos aspectos culturais, interpretada nas falas de duas professoras: Evangelista (2017) “sou descendente de quilombola [...] a gente teve a oportunidade de fazer um curso aqui, música e arte, [...] agora na faculdade [...] faltam dois anos para mim terminar, eu já arrumei um emprego também, que foi lá na escola”.

A segunda professora, Rodrigues (2018) evidencia:

Nasci aqui, eu comecei a estudar nesta escola da comunidade, do pré a 4ª série, era multisseriada. Comecei o magistério em Goiânia e terminei aqui, mas lá era chamado Normal, então tive que pagar disciplinas. [...] então a formação continuada foi o Progestão<sup>28</sup>, da Seduc [...] A pós-graduação foi em pedagogia.

<sup>27</sup> O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. (BRASIL, 2010).

<sup>28</sup> **PROGESTÃO** é um programa de incentivo financeiro aos sistemas estaduais para aplicação exclusiva em ações de fortalecimento institucional e de gerenciamento de recursos hídricos, mediante

As comunidades quilombolas, onde as duas professoras vivem, são da região pesquisada do Jalapão, dois contextos diferentes, mas com características sociais similares. Nas visitas a essas duas comunidades constatou-se que a cultura predominante dos povos quilombolas é preservada, enraizada nas ações da escola e presentes nos eventos escolares. Uma vive da produção do artesanato do capim dourado, a outra dos recursos da agricultura local e da assistência do governo. A escola é para este grupo, o seu maior patrimônio; zelam por ele e se impõem nas tomadas de decisões. Esses registros foram ditos e percebidos no diálogo inicial para a realização das entrevistas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Os relatos a seguir abordam ambas as formações, inicial e continuada, que se percebe na fala da professora Luz (2018) “Nasci aqui [...] só tenho o magistério, [...] comecei a estudar com 7 anos, [...] Naquele tempo ainda levava cadeira de casa pra sentar na escola, [...] Participo de todas as formações - PNAIC<sup>29</sup>, Gestar<sup>30</sup>”. Sousa (2018) relata “Primeiro fiz o magistério, depois o Normal Superior [...] fiz especialização, era quinzenal, mensal, a pós era em Educação Infantil [...] nas séries iniciais, vieram ministrar curso para nós. Foi em 2004, um curso de 200 horas”. Nos relatos fica evidenciado que a formação continuada é ofertada nesses dois locais. No entanto, Magalhães e Azevedo (2015, p. 33), partem do pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação, mas não suficiente para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade.

No decorrer destes relatos, o processo de formação se desvela, o que permite referenciar as condições e contextos das professoras Maciel e Ferreira (2018) na busca pela formação:

Eu iniciei com 7 anos na primeira série, como morava na fazenda [...] surgiu o Normal Superior, aí eu fiz, [...] fiz a pós-graduação. Mas quando eu já estava no curso de Normal Superior eu já estava sendo professora no

---

o alcance de metas definidas a partir da complexidade de gestão (tipologias A, B, C e D) escolhida pela unidade da federação

<sup>29</sup> **PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um curso de formação continuada que tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2018).

<sup>30</sup> O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – **GESTAR** I apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. (BRASIL, 2018).

município. Já participei de várias formações, mas para Educação Infantil nunca participei de nenhuma. (MACIEL, 2018)

Já vou fazer 63 anos, é, comecei a minha carreira aqui [...] na época trabalhava na escola e não tinha luz, era muito difícil [...] quando você fazia o quarto ano, você já podia ir pra uma sala de aula, porque não tinha muitas opções, então foi por ai que comecei minha carreira. [...] fui pra Goiânia, fiz o magistério, mas tinha começado antes a fazer contabilidade, daí voltei pra cá, terminei o magistério, passei um bom tempo sem estudar. De repente surgiu a UNITINS aqui, em Aparecida do Rio Negro, aquela faculdade a distância, nós somos os primeiros alunos da Unitins aqui, fiz faculdade de Normal Superior. (FERREIRA, 2018).

As professoras relacionam carreiras e formação, para justificarem suas escolhas, em meio ao processo histórico de constituição da profissão docente. Na expressão de Ferreira (2018) “aquela faculdade à distância”, embora não citada diretamente pelas outras professoras entrevistadas, esta foi uma das poucas opções de acesso ao ensino superior nesta região. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Como não se sensibilizar com histórias tão fortes que marcam a vida dessas professoras, assim como a da professora Reis (2018) ao narrar:

Estudei aqui mesmo, depois veio o curso de pedagogia a distância e eu me formei e, logo em seguida já fiz a pós-graduação nas séries iniciais. [...] Para ter o magistério, fiz um curso “proformação, aí eu conclui [...] Sempre participei de formação continuada”.

Nos relatos desta professora, destaca-se o percurso resiliente que perpassam suas conquistas. Nessa busca por respostas, surge um registro resultante de um sujeito que se forma.

Meus pais eram analfabetos, minha mãe inclusive eu alfabetizei, ensinei ela né, depois de nós criados, eu já havia estudado, todos nós já estávamos criados. Eu a ajudei a aprender a fazer o nome, ela queria muito aprender a fazer o nome. (REIS, 2018).

Fruto de sua formação, a professora no seu relato permite analisar o valor atribuído à leitura e a escrita, o desejo de ler e escrever. Embora não soubesse ler nem escrever, a mãe ensinou aos filhos a importância desse saber.

Quanto à formação das professoras entrevistadas, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 162) a própria escolarização de nível médio da mulher, formação para o magistério, é permeada pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Outro fator apresentado, já exposto nas características das professoras, é que a maioria teve acesso ao ensino superior, por meio de curso a distância, uma vez que não possui instituição ofertante nos municípios pesquisados. O ensino superior a distância foi regulamentado pela LDB no seu artigo 62, § 3º dispõe “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (LDB, 1996, Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

### 5.3.3 Práticas pedagógicas

A prática docente tem caráter pedagógico, conforme aborda Franco (2015, p. 605) prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

#### 5.3.3.1 *Planejando o ensino*

O ato de planejar é atividade docente, garantindo que “grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento” (TURRA, 1995, p. 18-19). Assim, quando se pergunta às professoras sobre o planejamento, como ele ocorre e de que forma se organizam, considerando-se o aspecto coletivo, Silva (2018), Amorim (2018) e Sousa (2018) destacam:

O nosso planejamento [...] todos os professores da mesma escola e de sua extensão, [...] coletivo, por faixa etária, o planejamento acontece com os professores no mesmo período, onde a coordenadora participa junto. Ela sempre está presente. [...] nós temos uma proposta de educação infantil construída no município. (SILVA, 2018).

Desde o tempo que comecei a trabalhar existiu vários tipos de planejamento, mensal, quinzenal, semanal, mas no momento estou trabalhando semanal, também assim como nossas colegas. O Planejamento é coletivo, às vezes a gente faz por turma, [...] O município não tem uma proposta pedagógica. (AMORIM, 2018).

Das 5h às 9h da noite, a gente faz juntas, porque a colega se junta comigo e já fazemos o planejamento da semana toda. O planejamento é feito aqui na escola. Nós temos uma proposta pedagógica, lá consta uma habilidade para cada série que terá que atingir. (SOUSA, 2018).

Observa-se nas falas das professoras, que o planejamento coletivo ocorre com todas no espaço da escola, no entanto a professora Amorim diz que “O município não tem uma proposta pedagógica”, esse fato pode dificultar o trabalho dos professores. O planejamento para Evangelista (2017) “acontece semanalmente, eu faço o plano com minha colega, porque a gente como é a mesma turma”. De acordo com Reis (2018) “o planejamento semanal, se reúne todos os professores com a coordenação da escola inclusive, o secretário de educação, às vezes”. Já Amaral (2018) afirma que “Planeja as três professoras, todas juntas, na hora atividade; tem 8 horas pra planejar, sempre o que uma faz repassa pra outra, tem livro pra gente pesquisar, pesquisa na internet”. Por fim, Ribeiro (2018) diz ter “três dias na semana para planejamento, trabalhava na sala eu a outra professora, a gente sentava e discutia o plano. [...] Materiais pedagógicos são poucos, não temos material tecnológico”.

Neste contexto, o planejamento também acontece de forma individual, conforme explica Rodrigues (2018) “Eu planejo na quinta-feira, das 9h às 11h40 eu tenho aula. De 7h às 9h meu planejamento, o coordenador sempre acompanha. [...] No planejamento usamos a Base Curricular, no pen drive, usamos como referência”. Percebe-se neste relato que a professora se apropria de instrumentos orientadores atuais para o planejamento, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento disponibilizado para a Educação Básica em todo o país.

No planejamento de Castro (2018) assim ocorre:

[...] a gente tem o plano de aula mensal e o plano de curso bimestral, tem livros, atividades básicas para crianças mesmo e também pesquisas na internet. Eu planejo na segunda-feira pela manhã das 7h às 10h30 e nas quintas-feiras das 7h às 11h30; no meu caso é quase um planejamento individual, no sentido de só eu que planejo pela manhã, mas a gente compartilha as tarefas.

O ato de “compartilhar as tarefas” interpreta-se traços de um planejamento coletivo, no entanto corre-se o risco das diferenças individuais, peculiares em cada sala, não serem consideradas.

Quanto às professoras que hoje não estão em sala de aula, mas que possuem experiências com educação infantil, estas preenchem os critérios de inclusão da pesquisa, portanto, justifica-se o uso dos verbos no tempo passado, explícitos nas narrativas de Luz (2018) “o planejamento era semanal, coletivo. Daí a

gente discutia o que deu certo e o que não deu certo, às vezes a gente discutia junto”; e de Maciel (2018) “na educação Infantil não tinha uma proposta, aí trabalhava o alfabeto e ia acompanhando, ensinando a criança a fazer o nome. E fazia o planejamento semanal, tinha uma coordenadora que acompanhava”. As práticas passadas de planejamento também são lembradas por Ferreira (2018) e Sobrinho (2018):

Quando eu estava na Educação Infantil não tinha uma proposta pedagógica, não tinha referencial. [...] no início tinha lá os livros, todos as regras, ou seja, os primeiros passos, como trabalhar o relacionamento, socialização, essas coisas e a gente ia fazendo plano em cima deste estudo. Não tinha muito recurso também, que nem eu já falei não tinha internet pra gente pesquisar, então a gente ia ensinando do nosso jeito. (FERREIRA, 2018).

Na Educação Infantil não tinha uma proposta pedagógica, não tinha referencial. [...] tinha lá os livros, todos as regras ou seja os primeiros passos, como trabalhar o relacionamento, socialização, essas coisas e a gente ia fazendo plano em cima deste estudo. Não tinha muito recurso também, que nem eu já falei não tinha internet pra gente pesquisar, então a gente ia ensinando do nosso jeito. (SOBRINHO, 2018).

O planejamento que as professoras Ferreira e Sobrinho (2018) desenvolvem não se baseia numa proposta pedagógica, porque não a possuem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram definidas para serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2010). Para Lustosa (2018) o planejamento ocorre de forma diferenciada das demais professoras, ele acontece em forma de projetos, como se verifica a seguir:

Projeto Semanal, de ensino, por exemplo: o meio ambiente, cada semana trabalha, as vezes duas semanas. A gente elabora esse projeto e repassa aos professores. Ai eles vão ter que um plano de aula semanal ou quinzenal encima do projeto. Como projeto das estações do ano, projeto primavera, projeto alimentação... Todos os temas do planejamento, e todos planejam em cima dos temas.

Ao mencionar o projeto escolar para subsidiar o trabalho pedagógico, a professora Lustosa demonstra o envolvimento coletivo no planejamento da equipe da Unidade Escolar. Nesse sentido, o RCNEI (1998), orienta que o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças.

### 5.3.3.2 Colocando em prática o planejamento

A prática da docência na escola e na sala de aula presentes nos relatos das professoras são postos em evidência. “Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas”. (PIMENTA, 2005, p. 26). A autora ainda afirma que a prática dos professores é rica em possibilidades para a construção teórica.

No contexto desta pesquisa Ferreira (2018) diz “apesar das dificuldades do material pedagógico que a gente tinha, mas buscava ajuda e como eu estava falando, tive uma parceira muito boa que foi a ‘Marica’”, que era uma professora muito experiente do município, segundo a professora. Essa prática pedagógica, a partir do seu cotidiano, é evidenciada nos relatos de Reis (2018) e Silva (2018):

Se fundamenta no livro didático e na proposta. [...] As atividades para casa também a gente manda, uma atividade extra também, complementares que não são do livro. A gente pesquisa [...] internet, livros. [...] Então, procuro fazer atividades diferenciadas. Cada aluno tem um livro didático. (REIS, 2018).

Eu trabalho com tarefinhas diferenciadas, eu trabalho na lousa, [...] com giz no chão, com cartazes, data show, músicas, com som que é música, eu trabalho com brincadeiras, envolvo todos assim, no contexto da sala, o espaço da sala para envolver eles, pra eles abrirem assim, a vontade de aprender. (SILVA, 2018).

O detalhe da prática docente evidenciados nas falas das professoras define as tendências adotadas, inclusive quando Reis (2018) se refere que “cada aluno tem um livro didático”, são práticas recorrentes do ensino tradicional, citado também por Castro (2018) “a gente tem livros, atividades básicas para crianças”. Esse modelo também está evidenciado na prática de Maciel (2018) que diz “as atividades envolviam o alfabeto, números, cores”.

Já Lustosa (2018) se refere à metodologia aplicada no ensino: “Usamos o alfabeto, às vezes a gente mostra algum desenho relacionado a essa letra. As palavras que iniciam com a letra são utilizadas, usamos a letra bastão, não trabalhamos com a letra cursiva”. Essa metodologia está também evidenciada nas práticas docentes de Sobrinho (2018).



Eu trabalhava a escrita dos nomes deles. Quando eu ia trabalhar a letra “A”, aí eu perguntava quantos alunos na sala o nome começa com a letra “A”? Daí já ia escrevendo, eu fazia as fichinhas com o nome deles e colava na mesa pra eles irem familiarizando. Eu fazia também um envelope com todas as letras pra eles, e era assim que a gente trabalhava.

De acordo com os relatos de Lustosa (2018) e Amorim (2018), a concepção pedagógica de ensinar às crianças, se apropriando do uso do alfabeto relacionado a um objeto ou nome, resistiu ao tempo, dada às expressões “usamos” proferida por Lustosa e “trabalhava” expressa por Sobrinho, conclui-se que o ensino não tem mudado. Práticas recorrentes de métodos tradicionais têm sido adotadas, o que de fato ocorre, conforme Souza (2017) é que o processo de alfabetização mesmo que ensine a criança as letras ou sílabas, o que difere passado e presente é a visão holística, e não apenas o ensino do fonema.

As maneiras com as rotinas se organizam revelam como se dá o próprio processo sistema de ensino normatiza, conforme Amorim (2018):

A gente trabalha xerox, na gestão passada nos podaram de fazer letra cursiva. Agora não, trabalhamos letra cursiva, é bastão. [...] as vezes faço um desenho em minha casa pra eles fazerem. Faço tirinha de desenhos com as histórias, eles gostam. Os conteúdos, eu trabalho por dia as cinco aulas, no meu planejamento. [...] Eu uso mais a aula expositiva, as vezes difícil, quando falta aluno é melhor, consigo trabalhar. As vezes organizo em fileiras, eles têm muito energia, conversam muito. (AMORIM, 2018).

A rotina que a professora trabalha agrega concepções de gestão da educação, o que ocasiona a condicionantes ditadas que interfere diretamente no planejamento de ensino que ora se expõe. O discurso recorrente na expressão da Amorim revela que a metodologia adotada é descontextualizada com a idade das crianças (letra cursiva - aula expositiva – organizados em fileiras). Para Aragão e Garms (2013, p. 718) é preciso provocar nos profissionais a tomada de consciência sobre a importância das Propostas Pedagógicas, pois as mesmas traduzem a concepção de criança e de aprendizagens se quer oferecer a elas.

Aos poucos o fazer docente vai sendo narrado, como expressa Evangelista (2017) “A gente usa através da brincadeira as vogais, usa materiais didático-pedagógico e também tarefas diárias. [...] uso o quadro fazendo com que eles, alguns copiam, é uma forma da gente trabalhar buscando com que eles possam entender e também participar da aula. O uso do quadro negro como recurso

didático, também é utilizado para ensinar as crianças, e isso pode ser verificado na fala de Sousa (2018):

Eu explico no quadro, mostro na frente e outra metodologia eu vou de carteira em carteira ajudando individualmente. [...] cada mesa tem o nome da criança, eles treinam em folhas de rascunho. Porque não só aprendem o alfabeto, mas o nome. Trabalhos com objetos, passo uma semana para ensinar um número. Leio com eles o alfabeto que tenho na parede da sala.

Na sala de aula, Sousa (2018) define sua metodologia, sua prática, suas experiências do seu jeito de ensinar às crianças. Apropriando-se de referenciais para a prática docente, a professora Amaral (2018) relata “As disciplinas estão no sistema pra gente seguir, trabalho com as disciplinas do Referencial da Educação Infantil”, que comunga com a fala de Rodrigues (2018):

Eu trabalho no infantil com Movimento, Música, Artes Visuais, Natureza e Sociedade, Interação Família/Escola. Dei uma historinha dos três porquinhos, já trabalharam Natureza e Sociedade, na segunda aula pedi pra eles desenharem então já entrou Artes Visuais, ao mesmo tempo em que eu contei a historinha pra eles, eles fazem os Movimentos. Cantei a música do lobo mau, os levei pra fora da sala.

A professora descreve uma prática mais lúdica a qual procura envolver diferentes aspectos da aprendizagem e habilidades das crianças. Ao lembrar as práticas de seu início de carreira docente, Luz (2018) diz que “A gente trabalhava, mas eram as noções básicas, as cores, a socialização, eles eram muito pequenos e a gente não tinha esse recurso de hoje, nem o mimeógrafo a gente não tinha naquela época”. As dificuldades enfrentadas por Luz (2018) quando diz “não tinha esse recurso de hoje”, também no relato sobre a prática de hoje, conforme Ribeiro (2018) ele afirma “Materiais didáticos é pouco, sempre buscando. Não temos material tecnológico, não temos computador na nossa escola”, um desabafo para justificar sua prática.

Considerando os fatos narrados em relação às práticas, Tardif (2002) argumenta que o saber docente é plural, composto por vários saberes. Nesses registros, as professoras, de posse desses saberes se ressignificam, numa perspectiva de constituírem a própria identidade docente. Pode-se concordar com autores que tecem críticas à Pedagogia, afirmando que esta tem estado cada vez mais distante das práticas pedagógicas, conforme afirma Franco (2016):

[...] a esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários.

As práticas aqui apresentadas contribuem para a compreensão dos afazeres/atividades pedagógicas desenvolvidos pelas professoras da educação infantil, tenciona questões que remetem à reflexão das práticas desenvolvidas.

### 5.3.3.3 *Registro de uma rotina em sala de aula*

Situando a sala de aula e considerando as concepções das professoras entrevistadas, os relatos a seguir tratam de **uma rotina em sala**, permitem que o trabalho pedagógico seja evidenciado, analisando-se sequências, tempo e espaço utilizado. Nas narrativas, a acolhida, oração, conteúdos curriculares, leitura, o brincar, a música, foram identificadas nas rotinas, como se segue:

A chegada que é o bom dia! [...] Então assim gente faz a oração, a acolhida, [...] tem o revendo a lição de casa [...] leitura que é um ato “curtindo a leitura” é uma leitura assim, por exemplo, de livro literário mesmo né, passo o questionamento [...] O circuito campeão é um programa dentro da escola para desperta a leitura dos alunos, mesmo sem saber ler, [...] aí eles fazem, mas eles leem com a família em casa [...] Aí ele chega o dia do reconto né, Todo mundo vai lá à frente [...] recontar [...] no final nós vamos fazer uma revisão do dia, o que aconteceu. (REIS, 2018).

Na chegada a gente fazia oração, cantava bastante e depois contava historinhas, porque eles já esperavam pelas historinhas. Às vezes ate eles pediam, ‘tia conta aquela historinha’. Também levávamos aos banheiros, tem muitos que vinham usando fralda ainda, daí a gente tinha que ensinar até como que usava o banheiro. A gente também trabalhava bastante as noções básicas: alto, baixo, pequeno, grande... Enfim, tudo trabalhava com eles. (LUZ, 2018).

Os relatos das professoras Reis (2018) e Luz (2018) evidenciam que a oração e a leitura são práticas que se destacam na rotina delas, compatível com as práticas da professora Amorim (2018):

Assim que eles chegam, gosto de estar ensinando bons costumes, bons modos, palavras mágicas: Bom dia! Boa tarde! Eles trazem lanche, principalmente pela manhã, as vezes eu faço um canto. Faço oração com eles, todos os dias. Faço uma leitura sempre antes do recreio, eles estão mais calmos, por exemplo, hoje eu trabalhei a família do X, li com eles, reli depois pedir pra registrar no caderno, eles conseguem tirar do quadro, mas nunca deixo de fazer a leitura. Geralmente, trabalho linguagem oral, antes

do recreio, depois do recreio vou trabalhar conhecimento lógico matemático, trabalhei os números de 1 a 20, mas eu parei um pouquinho porque eles sabem a ordem., mas eles ainda têm dificuldade.

A leitura é prática recorrente da rotina, Amorim (2018) apresenta duas situações de leitura, a de interpretação das atividades desenvolvidas e a outra literária. Quanto às atividades de música já evidenciadas em Luz (2018) e Amorim (2018), também são praticadas por Ferreira (2018):

A chegada, aquela rotina, quando estava na educação infantil, era música, canta bastante com eles, faz a roda de conversa – senta com eles pra contar uma história. Depois da história, vem diário (chamada), depois de muito tempo vêm às outras coisas, as brincadeiras, porque a gente brinca muito com eles, A maioria do tempo é brincadeiras para socializarem. Eles são muito pequenos. Então a gente faz assim, e daí somos nós mesmos que selecionamos as historinhas a serem contadas que esteja de acordo com a faixa etária deles.

A acolhida com música e a contação de histórias evidenciam o início da rotina da professora Ferreira (2018), que aborda uma prática de ensino com foco no brincar e ainda recorre às “historinhas a serem contadas que esteja de acordo com a faixa etária deles”, e ainda destaca “A maioria do tempo é brincadeiras para socializarem”. Essa metodologia também aparece no relato de Sobrinho (2018):

Na chegada, já tomam água, vão ao banheiro e seguem para a sala de aula. Espera todos chegarem, na acolhida à vezes tem oração espontânea, canta, vem o momento da historinha. Conversa com eles pergunta como foi o dia deles, espontaneamente, relata o que eles viveram em casa. Ai, logo após vem o lanche, eles já sabem, lavam as mãos, eles lancham todos no pátio, refeitório. Após o lanche, tem um cronograma onde a gente põe brinquedos, bonecas, bolas. Outro dia a gente põe TV, não o tempo todo, outro dia tem brincadeiras dirigidas, ao terminar o período em que todos estão interagidos, tem o momento da escovação. Vai turma por turma, professor acompanhando, ai retorna pra sala, o momento em que a gente vai dar atividades do dia, às vezes os números, por exemplo, apresenta o numero 4 com objetos ou papel, em seguida tarefa xerocada. Uns fazem mais rápido porque tem mais agilidade, outros a gente vai de cadeira em cadeira. [...] finaliza, às vezes ainda tem um tempinho, a gente lê uma história.

As brincadeiras são utilizadas na rotina em sala de aula, como forma de socialização e se apropria das brincadeiras, conforme relata a professora. As atividades lúdicas são excelentes instrumentos de interação, pois promovem a autonomia e socialização das crianças, pois, “cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular as pessoas e dos diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 28).

Uma prática comum também para Maciel (2018) “Era contar histórias, até no início a gente fazia isso muito, até eles socializarem, pois, as crianças choravam. Só depois que a gente fazia tudo isso que a gente ia desenvolver as atividades”. E a professora Amaral (2018) complementa:

Tinha aquele horário do banho, aí a gente ia dar banho, na hora do almoço a gente dava almoço, mamadeira, comida na boca e depois disso tudo a gente ia colocar pra dormir. Era só cuidar mesmo, tinha muitas crianças. Os maiores sempre davam muito trabalho, não tinha separação ficavam os bebês e os maiores todos juntos. Tinham uma área separada, levava os maiores pra brincar. [...] servido o lanche, aí quando era 9h tinha brincadeiras de novo. A 10h tinha o banho, 11h o almoço e depois dormir. As crianças ficavam o dia inteiro. Daí entrava outra turma de professores.

As necessidades e o ritmo do sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social. (BRASIL, 1998, p. 59). O cuidar, evidenciado em Amaral (2018) define sua rotina. Assim como diz Azevedo (2013), que cuidar e educar são indissociáveis. Mas no relato da professora o cuidar fica em evidência em relação ao educar.

A esse caráter próprio da educação infantil em relação ao cuidar e educar Bujes (2001 apud VITTA; EMMEL, 2004, p. 185) diz que “cuidar não deve seguir o modelo da família, e educar não pode ter o mesmo modelo que a escola”, pois o desenvolvimento das crianças na educação infantil engloba “formas de pensar, de sentir, de fazer (com o corpo), de expressão e de manifestação de gostos”.

De forma sucinta Ribeiro (2018) narra sua rotina: “Quando a criança chegava eu fazia a acolhida depois falava o que ia ser trabalhado, logo após a aula e o intervalo com brincadeiras. Voltava para a sala com aula, 11h saída”. Dessa forma, conforme afirma Barbosa (2008, p. 45) a rotina é adquirida pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. As narrativas de Sousa (2018) e Silva (2018) abordam “conteúdos”, “atividades” e “tarefas” como rotina do trabalho com seus alunos.

Na chegada tem a acolhida com música, eu canto músicas e eles cantam as que eles sabem de casa, depois entrego o caderno para eles, mas brincadeiras depois vêm o lanche. Depois dou mais tarefas pra eles, e depois os pais já vão chegando e pegando eles. A partir de 4h30 da tarde, os pais já começam a pegar eles. [...] Eu considero as brincadeiras e

atividades, porque as brincadeiras interagem e os conteúdos eles aprendem. (SOUSA, 2018).

Primeiro temos uma acolhida [...] como dinâmica, uma música, [...] momento de leitura, [...] leitura em voz alta, [...] leitura em roda, sentadinhos e eles vão relatar um livro que eles levaram para ler. [...] temos um cantinho da leitura [...] então depois da Leitura vem o desenvolvimento do conteúdo, [...] posteriormente tem uma revisõzinha do conteúdo e aí o “para casa”. Aqui nós adotamos o recreio dirigido, porque todos os professores estão pro dos nossos alunos, todos ajudando na hora do recreio, intervalo. (SILVA, 2018).

Sobre a organização da rotina, Gil (2014 apud PIRES; MORENO, 2015) preconiza que a ordem e a sequência das atividades contribuem para a criança sentir-se segura e compreender o contexto que está vivenciando. A importância da rotina na Educação Infantil de acordo com Barbosa (2008) provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado. Nesse sentido, a professora Evangelista (2017) expõe a forma como desenvolve a rotina com seus alunos:

Rotina com meus alunos, como hoje é segunda-feira, eu sempre recebo eles na porta dou um abraço e deixo a sala pronta para receber eles. Todo mundo entra a gente faz aquele momento de compartilhar, como foi o final de semana, eu pergunto de um por um. Como foi o final de semana? O que eles fizeram? Todos falam o que fez. Eu conto história, só que agora eu tô usando mais o data show, gente usa muito! Depois que termino né a gente vai discutir como foi a história. A gente entra nas tarefinhas, primeiramente eu faço cabeçalho pra eles, o nome da escola, da professora, depois onde coloca o nome do aluno, a data o dia que a gente tá. Entra na matéria que a gente vai trabalhar, eu tô trabalhando com eles o alfabeto, as vogais, só que a gente não usa a letra bastão, tá usando cursiva. E aí a gente acompanha por carteira. Recreio a gente termina, a gente trabalha primeiro com as matérias de português, depois matemática, em seguida a gente faz a revisão do que foi trabalhado durante a aula.

Com acolhida e afeto, assim se inicia a rotina da professora Evangelista (2017), que se apropria das tecnologias para desenvolver as atividades, ao mesmo tempo em que inova, submete suas práticas a concepções tradicionais, quando ela relata “eu faço cabeçalho”.

O estabelecimento de vínculos entre a criança e o adulto, é fundamental para se sentirem seguras, pois estão inseridas em um ambiente distinto e com uma rotina característica, porém o compromisso e a responsabilidade com o trabalho educativo são mais amplos e exigentes. Lustosa (2018) e Rodrigues (2018), também relatam a rotina de sala de aula:

A gente chega na hora, espera eles chegarem um pouquinho, porque eles chegam atrasados. Aí tem o momento da acolhida, que a gente canta, conversa, pergunta como foi o dia deles, às vezes dá até um brinquedo pra eles brincar, é um tempo longo né. Ou até a gente conta uma história, até chegar a hora do recreio. Eles lavam as mãos, vem para o lanche. Depois é o recreio, de 45 min., depois lavam as mãos e vem pra sala. Trabalha por exemplo, se forem com letras, o alfabeto, exemplo: letra 'A' primeira letra do alfabeto tem vezes que a gente mostra algum desenho relacionado a essa letra. As palavras que iniciam com a letra são utilizadas, usamos a letra bastão, não trabalhamos com a letra cursiva. Trabalhamos com atividades lúdicas, a gente usa as cores, bambolês. Depois às 4h 40min os pais já estão chegando pra buscá-los. (LUSTOSA, 2018).

Quando as crianças chegam pela manhã, às vezes dormem [...] Começo a aula com a acolhida, pergunto o que aconteceu, desde a última aula, dá quase meia hora de acolhida. Depois eu canto pra eles, corrijo o “para casa”, conto uma historinha, tem a tarefa. Após a tarefa, eu gosto de fazer uma leiturinha, [...] quando é pra pintar eu deixo um ajudar o outro. [...] canto uma musiquinha na hora do lanche, depois vão para o recreio, quase 20 minutos. [...] a gente volta passo vídeos, uso brinquedos, blocos, para as crianças. Somos muito pobres de brinquedos. São menino de 4 anos a 5 anos, num total de 17 alunos. Enquanto eles estão brincando, estamos colocando as tarefinhas no caderno, o “para casa”. Depois vamos lá pra fora, eles brincam de bambolê. (RODRIGUES, 2018).

As atividades de rotina que Lustosa e Rodrigues desenvolvem são bastante diversificadas, cuidando e educando as crianças. Outro fato que chama a atenção é que Lustosa (2018) trabalha com ‘letra bastão’, isso significa que ela se difere da maioria das professoras entrevistadas. Nesse sentido, de acordo com Vichessi (2008) o aprendizado das chamadas letras de mão deve ser trabalhado com crianças alfabéticas, que já têm a lógica do sistema de escrita organizada. Antes de estarem alfabetizadas, elas entram em contato naturalmente com as letras cursivas e as de fôrma minúscula e até podem ser apresentadas a elas, desde que tal contato fique restrito à leitura. Castro (2018) também relata sua rotina com os alunos:

Eles chegam às treze e vinte, aí tem o momento da acolhida, dou tempo pra eles conversar, e depois tem brincadeiras de roda. Eles gostam de músicas, vão lá à frente e canta a música que eles querem, mas quando é uma música que não é de criança, eu falo pra eles, ‘oh! Só pode cantar música de crianças’. Depois vem as atividades diversificadas de acordo com o que tá no planejamento e depois vem o recreio e depois dá continuidade as atividades anteriores e depois brincam com os materiais da escola e depois fecha. (CASTRO, 2018).

Apropriando deste relato de Castro (2018) quando diz “oh! Só pode cantar música de crianças”, nessa expressão cabe refletir a abordagem dada sobre didática nas concepções de André e Cruz (2014, p. 185) que “a didática ajude o professor a

entender o processo de ensino e aprendizagem para delineá-lo a partir de um contexto”.

Nestas rotinas destacadas pelas professoras, evidencia-se uma organização, coletiva ou individual, representadas entre tantas atividades àquelas que foram mencionadas: a acolhida, histórias, músicas, roda de conversa, lanche, o repouso, atividades interativas, as brincadeiras enfim. Para Barbosa (2008, p. 35) “é possível afirmar que elas [as rotinas] sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais”.

As narrativas orais das professoras do Jalapão possibilitaram conhecer as principais categorias do estudo: caracterização, formação e atuação profissional e prática docente.

Quanto à caracterização todas as professoras entrevistadas são naturais da região do Jalapão, tiveram suas vidas constituídas ali mesmo, familiares e profissionais. Em relação à formação as professoras iniciaram a prática profissional, muito cedo, algumas delas apenas com a 4ª série, como descrito por Ferreira (2018), outras após o magistério. A maioria cursou a licenciatura, especificamente após a LDB (1996) e reafirmado no Decreto nº 3276 (BRASIL, 1999), que exigia a graduação para a função de professor, levando-as a aproveitarem as oportunidades que lhes eram acessíveis na região, onde a maioria estudou ensino superior à distância, conciliando com a jornada de trabalho e a família.

Percebe-se, que a opção de escolha para exercício do magistério nem sempre ocorrera de forma vocacional, mas por oportunidade de emprego e como uma forma de permanência do local de residência. O magistério como profissão, a educação e o voto foram temas de luta das mulheres ao longo os séculos, especialmente no século XX (SANTOS, 2012, p.153). Há àquelas em que a escolha ocorreu por meio das suas experiências no estágio do ensino superior, conforme expressou Evangelista (2017) e outras por gostarem de crianças. E há quem justifique que a passagem para a Educação Infantil se deu em decorrência do cansaço de atuação no ensino fundamental. Isso retrata e valida algumas concepções já abordados por Azevedo (2013) e nos documentos oficiais Brasil (1998, 2009, 2017), quando tratam da educação infantil, nos aspectos cuidar e educar, considerando que ainda existe a concepção de que a criança nesta faixa etária “é só cuidar”, dada a intencionalidade afirmada pela professora Sousa (2018) para a mudança para a Educação Infantil. Algumas experiências de formação



continuada, embora pontual, não caracterizam uma formação, pois se ocorria não era de forma sistemática.

Embora, esses resultados testemunhem indícios de caminhos possíveis que elucidem um maior diálogo entre questões referentes à formação de professores, que respondam às reais necessidades das demandas das crianças como forma de pensar aspectos da contemporaneidade, as práticas docentes aclaradas nas entrevistas com as professoras, mostram um distanciamento entre teoria e prática. Assim como já alertado por Gatti (2010) para a existência desse desequilíbrio entre teoria e prática, desde a formação de professores. Destacando a importância de uma articulação entre teoria e prática, no desenvolvimento de atividades, assim como mencionado por Libâneo e Pimenta (1999).

O planejamento a que as professoras fizeram referência ocorre na maioria das vezes de forma coletiva, com compartilhamento de atividades entre elas, pesquisadas principalmente em internet, xerocopiadas e com uso do livro didático. A proposta pedagógica que deveria orientar as práticas das professoras, quando solicitada na pesquisa, não era bem uma proposta e sim uma relação de conteúdos compilados pela secretaria de educação dos municípios. Destarte que nenhum dos municípios pesquisados apresentou proposta pedagógica, o que não se configura com totalidade de que as professoras não se apropriem de instrumentos referenciados como os RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2009), perceptíveis nas falas e alguns registros dos planos de aula acessados (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em relação ao trato com as crianças, quando mencionadas nas rotinas de sala, percebeu-se que a educação com restei-os compensatória, assistencialista, ainda presente em muitas das práticas narradas, o que sinaliza a dissociação entre cuidar e educar, contrariando Cerisara (2004) e Moss (2014) que compreendem o desenvolvimento de atividades que possibilitem uma visão holística da criança.

Tendo em vista os procedimentos adotados, para a coleta de dados através das entrevistas, e as abordagens dadas nos relatos das professoras em busca de dissensos das suas histórias de vida e de experiências de docência, seria desnecessário dizer o quanto ecoam no amadurecimento da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o cotidiano, as experiências docentes das vozes expressas nas narrativas das professoras de Educação Infantil do Jalapão, descobriu-se os despropósitos poéticos de Manoel Barros em “O menino que carregava água na peneira”. E como se deu com o menino, assim também a pesquisa, com o tempo “descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira”, arrematando com a fala da mãe ao menino, na poesia: “você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”. (BARROS, 2011). Assim se constituiu essa história, pela memória que inter cruzou aos (dis)sensos dos documentos e às literaturas de cabeceira, escritas e transcritas com temperança, um tanto aventureira, como nas estradas do Jalapão, mas que as investiga e as materializa com sobriedade.

Nessas inquietudes de pesquisadora, os rumos da pesquisa, em meio “a natureza dialógica do trabalho de história oral é que ele não termina com a entrevista, ou mesmo com a publicação: ele precisa encontrar maneiras de ser útil aos indivíduos e às comunidades envolvidas” (PORTELLI, 2016, p.21). Os nexos da metodologia adotada permitiram elucidar os sentimentos de pertencimento, resultando numa relação harmoniosa das falas que ecoaram junto à rota da pesquisa, unindo o belo Jalapão aos contextos de formação das professoras de educação infantil.

Com o objetivo de conhecer a formação dos professores que atuam na educação infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula na microrregião do Jalapão no Tocantins, os resultados da pesquisa apresentaram uma visão das concepções de infância, da identidade da criança enquanto ser social, cidadã de direitos e oficializados nas legislações brasileiras. Esses caminhos percorridos ajudaram a entender a Educação Infantil pela perspectiva do assistencialismo e da educação. Na pesquisa de campo foi possível conhecer as docências das professoras da região do Jalapão, a forma como ocorre o atendimento às crianças de creches e da pré-escola, como também as concepções de educação e cuidado com as crianças, na visão das professoras entrevistadas. Os relatos permitiram relacionar as abordagens da literatura, os arcabouços legais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil dos municípios.

Os perfis das professoras entrevistadas foram se delineando ao longo das análises dos relatos dispostos nas narrativas, onde percebeu-se que em relação à formação, identificadas nas subseções “caracterização” e “trajetórias de formação”, a maioria das professoras ingressaram no Ensino Superior quando já exerciam o magistério. Observa-se, também, que os cursos superiores foram cursados após a LDB, isso confirma a exigência disposta na Lei e Atos Normativos subsequentes. Quanto à formação continuada, as professoras não a possuem e onde ela já aconteceu é descontínua, pois ocorrera uma única vez. A compreensão das “escolhas” para atuar na Educação Infantil foi revelada no estágio, por gostarem de crianças, por oportunidade de trabalho ou mesmo por cansaço de atuarem em outras etapas de ensino, assim se manifestaram.

Embora as professoras consigam relatar e responder às questões apresentadas nas categorias do roteiro de entrevistas, observou-se que a maioria não dispõe de uma proposta pedagógica que subsidie as concepções e práticas docentes adotadas e, em alguns casos, até utilizam tendências pedagógicas não contemporâneas.

Quanto ao planejamento de ensino, apesar das professoras se apropriarem do trabalho coletivo, a ausência da proposta pedagógica que as fundamente e de materiais que apoiem a prática pedagógica, sinaliza um sistema educacional frágil, conduzindo para a reprodução de materiais disponíveis na internet e para o compartilhamento de atividades. Houve a constatação, em casos isolados, de professoras que expressam uma linguagem de ensino contemplada nas orientações do RCNEI e BNCC.

Em relação à rotina em sala de aula, dentre as práticas citadas pelas professoras, o ensino da letra cursiva, da letra bastão e dos conteúdos divergem das concepções de educação Infantil atuais. A prece junto com os alunos é uma prática entre todas as professoras, conforme afirma Santos (2012), esse tipo de relato permite compreender a influência dos valores religiosos que permearam os processos educacionais, cultivando no ser feminino a docilidade e a obediência.

As narrativas das professoras de Educação Infantil do Jalapão, contadas e recontadas com a placidez que a pesquisa lhes colocou, como condição de oportunidades muitas vezes negadas, foi o meio de se fazerem ouvidas e conhecidas. Agora, de posse de destas histórias, experiências e relatos, cujas professoras evidenciaram com lucidez suas origens e sonhos vividos na região do

Jalapão, se tornam importantes indicações para futuras pesquisas, como contribuições relevantes para a história da região do Jalapão, considerando os contextos de aprendizagens advindas das interações e de práticas de formação que sugerem um olhar mais atento por parte das instituições ofertantes, das políticas de gestão educacional e de interesses científicos.

Os dados e as questões levantadas quanto ao que preconiza a legislação e, de fato, como isso ocorrem, na mais remota das condições em que os sujeitos se encontram, ainda há muitas histórias a serem narradas a fim de assegurar a qualidade desejada para a formação de professores de Educação Infantil, dentre as quais se propõe: formação continuada, com foco nas concepções de cuidar e educar crianças da creche e pré-escola; estudo dos documentos que orientam o planejamento articulado às rotinas de sala de aula; possibilidade de intercâmbios de formação com foco nas culturas quilombolas, das comunidades referenciadas (Aroeira – Santa Tereza e Mumbuca – Mateiros) que relacionadas às concepções da BNCC, podem trazer importantes contribuições de currículo às diversidades étnicas, culturais e sociais dos povos brasileiros.

Considerando os caminhos trilhados, experienciados, escutados e traduzidos do cerrado do Jalapão tocantino, nas vozes de Evangelista, Maciel, Ferreira, Luz, Reis, Sobrinho, Lustosa, Sousa, Amaral, Silva, Castro, Rodrigues, Amorim e Ribeiro, surge o debate da Educação Infantil. Assim, como nos versos do livro infantil de Sombra (2018) em “As andanças do Tião Jalapão pelo sertão do Tocantins”, quando versaliza “Eu cresci pelos cerrados do meu rude Jalapão, me banhando em fervedouro, mergulhando em ribeirão, me entupindo de paçoca, dando tapa na muriçoca e vadiando no sertão”. Assim ressoam as narrativas das professoras do Jalapão.

.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. **Educação Infantil**: um balanço a partir do campo das diferenças. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.
- AGUIAR, M. A. da S. DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Manual da História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALFONSO, L. A História Oral Temática como recurso na pesquisa com profissionais do Jornalismo Cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA RIO GRANDE DO SUL, 10., 2015. **Anais...** ALCAR, UFRGS, 2015. Disponível em: <[www.ufrgs.br/.../a-historia-oral-tematica-como-recurso-na-pesquisa...profissionais-do-](http://www.ufrgs.br/.../a-historia-oral-tematica-como-recurso-na-pesquisa...profissionais-do-)>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- ALVES, R. **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.
- AMADO, J. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n.15, p. 145-151, 1995.
- AMARAL, S. R. R. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n. 43, p. 103-117, set. 2011. ISSN 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf)> Acesso em: 08 out. 2018.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre formação de professores**: tensões e perspectivas do campo. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011. p. 24-36. (Coleção ANPED Sudeste; livro 2).
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ANTONIO FILHO, F. D. Sobre a palavra “sertão”: origens, significados e usos no Brasil (do ponto de vista da ciência geográfica). **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011. Disponível em: <[https://issuu.com/somoseducacao/docs/revista\\_agb\\_jandez2014](https://issuu.com/somoseducacao/docs/revista_agb_jandez2014)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

- ANTUNES, A. **Mapa Roteiro do Jalapão**. 2018. Disponível em: <<https://prefiroviajar.com.br/brasil/roteiro-jalapao-3-dias-o-que-fazer>> Acesso em: 19 set. 2018.
- ARAGÃO, I. A. S.; GARMS, G. M. Z. A importância das propostas pedagógicas para a efetivação de práticas que respeitem os direitos das crianças. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Anais...** Presidente Prudente, out. 2013.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da Infância. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. v. 01, p. 145-168.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASINELLI-LUZ, A. **Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer**. 2009. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-440.html>>. Acesso em: 18 jun. 2018
- ASSIS, R. A Educação Infantil dá retorno. 2000. In: AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: UNESP, 2013.
- AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: UNESP, 2013.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BEHR, M. V. **Jalapão: Sertão das águas**. São Jose dos Campos, SP: Somos Editora, 2004.
- BOUDIEU, P. A miséria do Mundo. In: SANTOS, J. O. **Um baú de memórias: estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós- Graduação em Educação e Historiografia, São Paulo, 2016.
- BÓRIO, G. “Fonti orali e storiografia”. In: PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Ideias).
- BRANDÃO, Z.. **Pesquisa em Educação. Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 28 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 11 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. incluído um novo texto (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Poder Executivo, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Poder Executivo, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília: DF, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. v. 1.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 (\*) (\*\*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gabinete-do-ministro/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 out. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 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, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 007/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovado em 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jul. 2010, Seção 1, p. 10. Relator: Cesar Callegari. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC; SASE, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 ago. 2017. Seção 1, p. 2. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso: 12 de jul 2018.



BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo de 2017**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to>>. Acesso em: 05 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 10, 28 de dezembro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11496-portaria-interministerial-n%C2%BA10,-de-28-de-dezembro-de-2017-e-anexos>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 167, 2002.

BUJES, M. I. E. O currículo da Educação Infantil como dispositivo pedagógico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002. Canoas: Ulbra; Programa de Pós-Graduação em Educação, **Anais...** Florianópolis: UFSC, nov. 2002. Trabalho apresentado.

\_\_\_\_\_. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/Educação Infantil. 2001. In: VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 177-189, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. Balanço Analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. **Anais...** São Luís, MA. 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoenc\\_38anped\\_2017\\_gt07\\_textomariamaltacampos.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoenc_38anped_2017_gt07_textomariamaltacampos.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

CARTA de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/livros-classicos-de-literatura/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha-em-pdf/view>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CERISARA, A. B. A Produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002a. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/> > Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Educadoras da creche: entre o feminino e o professor. In: AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p.326-345, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da educação infantil**: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático da Formação II – Educação Infantil. Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica – n.2, São Paulo, v. 2, p. 8-13, 2004.

CORAZZA, S. M. **Infância e Educação – Era uma vez... Quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. O ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p.181-203, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. São Paulo: UNESP, 2011. (Tese – apêndices, p. 241).

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. História das crianças no Brasil. In: AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar e educar. São Paulo: UNESP, 2013. p. 49 – 52.

DICIONÁRIO MICHELLIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/composi%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DRUMOND, V. Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 183-206, maio 2013.

FERREIRA, F. M. N. S.; HAMMES, C. C.; AMARAL, K. C. C. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Casa de Oswaldo Cruz; CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000. 204 p.

FILHO, D. A. Sobre a palavra “Sertão”: origens, significados e usos no Brasil (do ponto de vista da ciência geográfica). **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV\\_1/AGB\\_dez2011\\_artigos\\_ve rsao\\_internet/AGB\\_dez2011\\_11.pdf](http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_ve rsao_internet/AGB_dez2011_11.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2018.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-6014, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Anotações à margem do regionalismo. **Literatura e sociedade**, São Paulo, v. 5, p. 44-55, 2000.

\_\_\_\_\_. Anotações à margem do regionalismo. In: SCOVILLE, A. L. M. L. **Literatura das secas**: ficção e história. Curitiba: UFPR, 2011. (Tese). 239 p.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 264 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

GIL, D. B. A. Organização da rotina na educação infantil: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar. 2014. In: PIRES, A. R. S.; MORENO, G. L. **Rotina e Escola Infantil**: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. Paraná: EDUCERE; PUCPR, 2015.

GUIMARÃES, D. **Docência da Educação Infantil**: na prática de ensino, reflexão sobre ser professor das crianças de 0 a 6 anos. EdUECE, livro 2. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores, saberes, identidade e profissão. 2004. In: GUIMARÃES, V. S. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2007.

GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina História**: cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. (2010). In: AZEVEDO, H. H. O de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar e educar. São Paulo: UNESP, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. 2005. In: VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. As singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES., ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/educacao>>. Acesso em: 16 set. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação docente e profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. In: VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. As singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES., ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao>>. Acesso em: 16 set. 2018.

KRAMER, S. (Org.). **A política para a pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimé, 1992.

\_\_\_\_\_. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. In: ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil**: na trilha do direito. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 08 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

KUHLMANN JR., M. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 60.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, Rosane Schotgue; SOARES, Dulce Helena Penna (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 34-36.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a Lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. 2016 Disponível em: <[www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MARCELO GARCIA, C.. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCILIO, M. L. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada no Brasil Colonial: 1726-1950. In: FREITAS, M. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA. **História através de textos**. São Paulo: Contexto, 2001.

MAZZILLI, M. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1999. In: AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F.. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência. In: ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MOLETTA, A. K. Intelectuais na história da educação infantil na década de 1990. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MOSS, P. Uma relação indissolúvel. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 12, n. 41, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://ler.amazon.com.br>>. Acesso em: 29 out. 2018.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.

NASCIMENTO, E. C. M. PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA?

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação cultural, 1992.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação cultural, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do Mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1987. Disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987\\_3\\_413.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação e formação ao longo da vida. 2004. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010. p. 189.

NÓVOA, A.; VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 234 p.

OLIVEIRA, D. R.; MIGUEL, A. S. B. A nova concepção de creche pos-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96). **Revista Fafibe On-Line**, Bebedouro-SP: Centro Universitário UNIFAFIBE, v. 5, p. 4, nov. 2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

OLIVEIRA, F. S. Docência no Sertão Baiano: formação e prática de professoras alfabetizadoras. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. São Luís, MA. **Anais...** São Luís, MA: ANPED, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38\\_anped\\_2017\\_GT10\\_1045.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT10_1045.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: MOLETTA, A. K. Intelectuais na história da educação infantil na década de 1990. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011.

PAIVA, W. A. E. Texto e Contexto. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. 5-26, dez. 2011. ISSN 1647-8614. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1339>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

PEREIRA, S. S. **Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como professor reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação cultural, 1992. In: AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: UNESP, 2013.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PIMENTA, S. G, LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias).

PRIMI, R. et al. Desenvolvimento de um Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2000. In: SANTOS, M.; TAVARES, D.; FREITAS, D. A escolha da profissão professor – Uma história envolvendo o passado. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 9., 2013., Águas de Lindóia, SP. **Atas...** Águas de Lindóia, SP, 2013.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

ROCHA, C. A. **A dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial**. *Revista de Direito Administrativo*, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/7953/6819> Acesso: 05 de out 2018.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, C. A. A dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. **Revista de Direito Administrativo**, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/7953/6819>>. Acesso em: 05 out. 2018.

RODEGHERO, C. S; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (Org.). **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 25.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de SÉRGIO MILLIET. São Paulo: Difusão Editorial S. A. Editions Garnier Frères, Paris, 1979. Disponível em: <<http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

SANTHIAGO, R. **Solistas dissonantes**: história (oral) de cantoras negras. São Paulo: Letra e Voz, 2009.

SANTOS, J. O. **Um baú de memórias**: estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós- Graduação em Educação e Historiografia, São Paulo, 2016.

SANTOS, J. S. ROCHA, S. M. S. A. Vozes docentes no Parfor tocantino. In: PEREIRA, I. C. A. PINHO, M. J. **Perspectivas da formação docente: o programa Parfor em foco**. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

MACHADO, M. M. SANTOS, J. S. **Percursos históricos da educação no cerrado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).



SARMENTO, O. B. S. **Caderno de Prática de Ensino – Magistério**. Colinas/TO: [s.n.] 1987.

SARMENTO, O. B. S. **Diário de Campo**. [S.l.: s.n.] 2018.

SCHEIBE, L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 out. 2018.

SESC. **Turismo Social Sesc – Dunas do Jalapão**. Site atualizado em fev 2018. Disponível em: <<https://www.sescto.com.br/lazer/noticia-1529807296-conheca-o-jalapao-o-lado-de-ca-do-paraiso-pelo-turismo-do-sesc>>. Acesso: 29 de nov 2018.

SHON, D. La Formación de profesores reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. In: AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: UNESP, 2013.

SILVA, L. L. M. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. 2011. In: DRUMOND, V. Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 183-206, maio 2013. Disponível em: <[www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/85](http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/85)>. Acesso em: 22 set. 2018.

SILVA, T. D. M. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida**. 2012. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVEIRA, C. T. M. A. **Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

SKOLVERKET. Curricullum for Preschool Lpfo 98 Revised 2010. In: MOSS, P. Uma relação indissolúvel. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 12, n. 41, out./dez, 2014. Disponível: <<https://ler.amazon.com.br>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SOUZA, J. P. N. **Alfabetização nos dias atuais: o que mudou dos métodos antigos para os que utilizamos hoje**. 2017. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-nos-dias-atuais-mudou-dos-metodos-antigos-para-que-utilizamos-hoje.htm>>. Acesso em: 9 set. 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

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

TEZANI, T. C. R. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>>. Acesso em: 10 set. 2018.

THOMPSON, P. A. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TIRIBA, L. Educar e Cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para discursos e práticas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 10 out. 2018.

TOCANTINS. (Estado). **Código de Ética do Estagiário do curso Técnico do Magistério do Colégio João XXIII em Colinas do Tocantins**. In: SARMENTO, O. B. S. **Caderno de Prática de Ensino – Magistério**. Colinas/TO: [s.n.] 1988.

\_\_\_\_\_. Governo do Tocantins: **Turismo do Estado do Tocantins** - Material produzido com Capim Dourado – Jalapão. 2018. Disponível em: <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/encantos-do-jalapao/principais-atrativos/mateiros/artesanato-em-capim-dourado/> Acesso: 11 de dez 2018.

TREVISAM, R. Com a BNCC, as crianças passam a ter 6 direitos de aprendizagem. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

TURRA, C. M. G. et. al. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1995. p.18-19.

VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA. M. C. S. As singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES, ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao>>. Acesso em: 16 set. 2018.

VELHO, A. O Descobrimento da Índia: O Diário de Viagem de Vasco da Gama. In: ANTONIO FILHO, F. D. Sobre a palavra “sertão”: origens, significados e usos no Brasil (do ponto de vista da ciência geográfica). **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011. Disponível em: <[https://issuu.com/somoseducacao/docs/revista\\_agb\\_jandez2014](https://issuu.com/somoseducacao/docs/revista_agb_jandez2014)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

VICHESSI, B. **Por que as crianças devem aprender a escrever com letra de forma para depois passar para a cursiva?** 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2491/por-que-as-criancas-devem-aprender-a-escrever-com-letra-de-forma-para-depois-passar-para-a-cursiva>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1 mar. 1999.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 1998. In: OLIVEIRA, E. S. G.; CAPELLO, C.; REGO, M. L.; VILLARDI, R. **O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista? Ensinar é necessário, avaliar é possível**. abr. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

### PROFESSORAS ENTREVISTADAS

EVANGELISTA, R. S. Mateiros, nov. 2017. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento.

MACIEL, R. A. Aparecida do Rio Negro, abr. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento.

FERREIRA, E. S. Aparecida do Rio Negro, abr. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento.

LUZ, A. F. Aparecida do Rio Negro, abr. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento.

REIS, A. A. O. Aparecida do Rio Negro, abr. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento.

SOBRINHO, A. T. Novo Acordo, abr. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento.

LUSTOSA, M. A. Novo Acordo, abr. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento

SOUSA, M. O. Ponte Alta do Tocantins, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento

AMARAL, M. C. L. Ponte Alta do Tocantins, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento

SILVA, N. A. Ponte Alta do Tocantins, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento

CASTRO, M. M. S. Santa Tereza, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento

RODRIGUES, S. S. Santa Tereza, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento

AMORIM, R. V. S. Lagoa do Tocantins, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento

RIBEIRO, E. S. São Felix do Tocantins, jun. 2018. Entrevista concedida a Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento

**APÊNDICE A<sup>31</sup> - ROTEIRO DE ENTREVISTA DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA**

Nº: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

**NOME:**

\_\_\_\_\_

**LOCAL:** \_\_\_\_\_**DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO:** \_\_\_\_\_**TEMA:** Educação Infantil: formação e práticas de professores**CATEGORIAS****a) Caracterização**

- Nome, origem, onde estudou (educação infantil)

**b) Formação e atuação profissional**

- Experiência profissional;
- Início da docência (idade, época e condição);
- Razões da preferência para atuar na educação infantil;
- Desafios para o exercício da profissão docente;
- Trajetória de formação profissional;
- Planejamento de ensino (estrutura e concepções)
- Participação da família na aprendizagem das crianças

**c) Práticas Pedagógicas**

- Relação dos conteúdos e as práticas pedagógicas
- Participação em cursos durante a trajetória profissional
- Práticas de registros dos acontecimentos escolares

---

<sup>31</sup> Aprovado junto ao projeto de pesquisa - **Número do Parecer:** 2.894.919/ CEP/UFT. 2018

## APÊNDICE B<sup>32</sup> - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES (AS)

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Município:** \_\_\_\_\_

O presente estudo tem com objetivo conhecer a formação dos professores que atuam na educação infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula na microrregião do Jalapão no Tocantins, analisando a produção acadêmica e aportes legais. Propõe-se pela pesquisa qualitativa, destacar as narrativas de formação e das práticas pedagógicas dos professores, considerando o processo histórico e sua relação nos pressupostos da literatura correlata.

### 1. APRESENTAÇÃO

1.1. Apresentação e exposição dos objetivos da entrevista

1.2. Explicação e orientação dos procedimentos que serão utilizados para realização da pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, gravação e transcrição das entrevistas), autorizações para uso acadêmico.

1.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entrega de uma via do Termo ao participante e esclarecimentos quanto a não obrigatoriedade das respostas, liberdade pra não responder as questões ou mesmo de não permitir a gravação.

### 2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

2.1. Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2. Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

2.4. Formação: \_\_\_\_\_ (Se possui graduação, qual o curso?) \_\_\_\_\_ (Se possui pós-graduação, qual o curso?)

2.5 Tempo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Formado  
(a): \_\_\_\_\_

2.6 Tempo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ trabalho \_\_\_\_\_ na  
docência: \_\_\_\_\_

<sup>32</sup> Aprovado junto ao projeto de pesquisa - **Número do Parecer:** 2.894.919/ CEP/UFT. 2018.

2.7 Sua \_\_\_\_\_ origem:  
(cidade, estado)

### 3. ENTREVISTAS

#### 3.1. **Formação e atuação profissional**

3.1.1. Qual é sua formação? (área)

3.1.2. Além da formação inicial, participa/participou de formação continuada ao longo de sua carreira?

3.1.3. Por que escolheu a educação infantil pra trabalhar?

3.1.4. Há quanto tempo trabalha na educação infantil?

3.1.5. Que desafios você enfrenta no cotidiano pra exercer a profissão docente?

#### 3.2. **Práticas pedagógicas**

3.2.1. Como você planeja suas aulas?

3.2.2. Em que você se fundamenta para o planejamento? (referencial teórico, proposta pedagógica, livros)

3.2.3. Como coloca em prática na sala de aula o teu planejamento de ensino? (processo de ensino-aprendizagem)

3.2.4. Conta-me, como é um dia de aula com seus alunos? (rotina)

3.2.5. Qual dessas atividades da rotina considera mais importante para a formação das crianças? Por quê?

3.2.6. Em relação aos alunos, que metodologia usa para ensiná-los?

3.2.7. Nesse percurso, como você vê a participação da família na aprendizagem das crianças?

3.2.8. Quais suas preocupações com o ensino e aprendizagem do aluno?

3.2.9. Tem mais alguma questão que você gostaria de mencionar?

### 4. CONCLUSÃO DA ENTREVISTA

4.1. Agradecimentos.

4.2. Averiguar se ainda persiste alguma dúvida ou inferência por parte do entrevistado.

4.3. Em caso afirmativo retomar e abrir espaço para complementações.

4.4. Encerramento da entrevista.

## APÊNDICE C<sup>33</sup> - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa: **Educação Infantil: formação e práticas dos professores**, sob a responsabilidade da pesquisadora Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento, que tem como objetivo conhecer a formação dos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, na microrregião do Jalapão no Tocantins. Essas práticas produzidas ao longo da carreira, coletadas a partir dos relatos e registros, são fontes importantes a se considerar, tanto no processo histórico da trajetória profissional quanto no contexto em que ocorreram os fatos narrados. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, gravada em áudio, com duração entre 40 minutos a 2 horas, em ambiente privativo, dentro da sua Instituição com a presença apenas sua e do pesquisador. Também serão analisados, caso permita, seus planos de aula. Nenhuma informação que possa identifica-lo (a) ou prejudica-lo (a) será divulgado. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento ao (a) senhor (a) não precisa realizá-lo.

Se o (a) senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para a produção acadêmica que pretende discutir a formação e as práticas dos professores da educação infantil, percepção e entendimento da importância do trabalho para a educação, na qual essas habilidades possibilitarão reflexões sobre formação e práticas pedagógicas de cunho institucional e acadêmico.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são sentir-se constrangida, inibida pelo uso do gravador ou mesmo a possibilidade de estresse ou cansaço ao responder as perguntas. Ademais, pode se sentir avaliado (a) ou vigiado (a) ao dispor dos materiais utilizados (Ex.: Plano de Aula) em suas práticas. Uma das formas para tentar minimizar os riscos será o esclarecer as garantias éticas, solicitar a permissão para as entrevistas para gravação, assim como informa-lo (a) que a pesquisa não faz parte de nenhuma avaliação e poderá ser interrompida a qualquer momento. No entanto, se o (a) senhor (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização. Caso ocorra alguma situação que necessite de atenção especial, a pesquisadora providenciará o atendimento adequado.

---

<sup>33</sup> Aprovado junto ao projeto de pesquisa - **Número do Parecer:** 2.894.919/ CEP/UFT. 2018.



A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir, o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sua identidade não será divulgada, pois será usado codinome para se referir ao (a) senhor (a). O acesso aos seus dados será exclusivo do pesquisador envolvido, garantindo-lhe sigilo e confidencialidade. Também, será disponibilizado ao (a) senhor (a) um relatório resumido dos resultados da pesquisa. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora: Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento – endereço eletrônico: [professoraodalea@gmail.com](mailto:professoraodalea@gmail.com) ou pelo telefone (63) 98448-2204, endereço profissional: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14 - Bloco III, sala 29 - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como ao (a) senhor (a) imaginou ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo e-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br), ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo Sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

---

Participante da pesquisa

Nome

Data

---

Pesquisador Responsável

Nome

Data

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES

**Pesquisador:** ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 92244318.0.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.894.919

#### Apresentação do Projeto:

O projeto faz parte do programa de Mestrado em Educação da UFT. Tem como objetivo conhecer a formação e as práticas dos professores que atuam na educação infantil, baseia-se em história oral temática, entrevista semiestruturada com uso de gravador e pesquisa de campo (acesso aos planos de aula dos professores). Será realizado em unidades de Ensino Infantil da rede municipal de Educação microrregião do Jalapão – TO compreendendo as cidades de Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta, Rio Sono e de Santa Tereza. Os critérios de inclusão e exclusão são professores da educação infantil com mais de dois anos em sala de aula na Educação Infantil e serão excluídos aqueles que estiverem em licença médica e desvio de função.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é conhecer a formação dos professores que atuam na educação infantil e as práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula na microrregião do Jalapão no Tocantins. Os objetivos secundários são: Identificar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na microrregião do Jalapão;

- Conhecer a formação dos professores e as práticas desenvolvidas de ensino.
- Analisar os documentos que normalizam e fundamentam a formação e as práticas de ensino da educação infantil.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 2.894.919

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Durante a pesquisa, caso ocorra alguma situação que necessite de atenção especial, a pesquisadora providenciará o atendimento adequado. Há que se considerarem os riscos intelectuais e emocionais, uma vez que a pesquisa trata da formação e as práticas de ensino dos professores. Assim, como também sentirem-se constrangidos, inibidos pelo uso do gravador ou mesmo a possibilidade de estresse ou cansaço ao responderem as perguntas. Ademais, na pesquisa de campo, podem se sentirem avaliados ou vigiados ao disporem dos materiais utilizados (Ex.: Plano de Aula) em suas práticas de ensino. Uma das formas para tentar minimizar os riscos será esclarecer as garantias éticas, solicitar a permissão das entrevistas para gravação, sem penalidades para sua negativa, assim como informar que a pesquisa não faz parte de nenhuma avaliação e poderá ser interrompida a qualquer momento. Quanto aos benefícios da pesquisa, incluem ganhos de conhecimento, percepção e entendimento da importância do trabalho para a educação, na qual essas habilidades possibilitarão reflexões sobre formação e práticas de ensino de cunho institucional e acadêmico.

Os riscos e benefícios foram melhor esclarecidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se mostra relevante, exequível e metodologicamente correta.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE foi alterado, ficando conciso e mais claro ao participante da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclui-se que as alterações requeridas foram sanadas e que o pesquisador pode prosseguir com a pesquisa desde que os parâmetros éticos e metodológicos sejam seguidos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1133446.pdf	31/08/2018 20:41:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO.docx	31/08/2018 20:36:59	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.894.919

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.docx	31/08/2018 20:36:16	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS.pdf	31/08/2018 20:33:26	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Outros	CARTA_APRESENTACAO_COMITE_E TICA_ALTERADO.pdf	18/07/2018 22:45:46	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_NOVO ACORDO.pdf	17/06/2018 10:14:01	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_RIOS ONO.jpeg	17/06/2018 10:06:30	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_SANT ATEREZA.jpg	17/06/2018 10:06:09	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_PONT EALTA.pdf	17/06/2018 10:03:15	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_MATE IROS.jpeg	17/06/2018 10:01:55	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_LAGO A_TO.pdf	17/06/2018 10:01:06	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_MUNI CIPAO_APARECIDA_RIO_NEGRO.pdf	17/06/2018 09:58:45	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORA.pdf	17/06/2018 09:48:18	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ORIENTADOR.pdf	17/06/2018 09:42:44	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17/06/2018 09:30:03	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/06/2018 09:28:54	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito
Folha de Rosto	ASSINADA.pdf	13/06/2018 17:45:29	ODALEA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almacarifado  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3232-8023 **E-mail:** cep\_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.894.919

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 14 de Setembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br