



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Caminhos no/para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em espaços escolares

Sinop, v. 8, n. 2 (22. ed.), p. 627-644, ago./dez. 2017

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Aline Sousa Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT - Brasil

RESUMO

A instituição de educação infantil é um espaço pedagógico, onde o adulto tem o importante trabalho de mostrar o mundo para as crianças e deve diversificar ao máximo o lugar das atividades. O presente estudo tem por objetivo compreender as condições vivenciadas pelos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, na rede municipal de Sinop. A base teórica está em Maria Carmem Craidy e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado bem como a legislação brasileira como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para realização deste realizou-se uma pesquisa qualitativa utilizando questionários para o levantamento de dados. Como resultado percebeu-se a dificuldade dos profissionais docentes de expor suas práticas e sua condição docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Condição do trabalho docente. Profissional docente.

1 INTRODUÇÃO

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **A CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SINOP/MT**, sob a orientação da professora Dra. Jaqueline Pasuch, Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2017/1.

A criança pequena, até por volta do século XVII, foi considerada como um “adulto em miniatura” (ARIÈS, 2006), por isso seu desenvolvimento e sua educação eram pouco consideradas, bastava apenas ações de cuidado, proteção e alimentação. Com o passar do tempo, essa história modificou-se, pois a sociedade mudou a maneira de pensar o que é ser criança e qual sua importância, sendo reconhecido o momento específico da infância e da educação das mesmas (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

A conquista dos direitos das crianças, a garantia de seus espaços na vida social e, hoje, a Educação Infantil é fruto de um processo de muitas lutas e manifestações, seja por movimentos sociais como também na afirmação de pesquisas de diversas áreas. Para compreender esse processo de lutas e conquistas até a consideração da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade, foi necessário estudar as legislações, dentre elas, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, CNE, 2009).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complementação da ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com Craidy (1998, p.23), a Instituição de Educação Infantil é um espaço pedagógico, onde o adulto tem o importante trabalho de mostrar o mundo para as crianças e deve diversificar ao máximo o lugar das atividades, oportunizando sempre passeios, entrevistas, excursões, atividades dentro e fora da sala, proporcionando maiores interações e leituras de mundo. A autora considera que o cotidiano da Educação Infantil está sempre impregnado de vínculos e afetos, sendo imprescindível o exercício da docência por profissionais competentes, qualificados e sensíveis à escuta das necessidades, desejos e interesses dos bebês e crianças pequenas. Para a autora, atividades como dar de comer, dormir, trocar fraldas são momentos importantes para a apropriação de objetos da cultura e de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Para desenvolver essa pesquisa, além do estudo da literatura e das legislações, enviamos questionários para quatro Instituições de Educação Infantil, localizadas em regiões diferentes do município, por sugestão da Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Sinop. O questionário fora entregue para os/as profissionais envolvidos/as na educação infantil, como coordenação, direção, professores/as, bolsistas e técnicas de desenvolvimento infantil, em dezembro de 2016, obtendo retorno no mesmo mês. Também considerou os Estágios Curriculares Supervisionados desenvolvidos na Educação Infantil como importantes espaços para realizar observações e conhecer o exercício das funções docentes e dos demais profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil, assim como, as atividades realizadas como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A INSERÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para Paschoal e Machado (2009) compreender como foi inserida a instituição de educação infantil no Brasil é importante para a partir de aí entender como se desenvolve o papel do/a docente. Nos países europeus as escolas de educação infantil tinham cunho pedagógico, diferente das primeiras tentativas de asilos, orfanatos e organização de creches que surgiram no Brasil com caráter assistencialista, com a finalidade de auxiliar as mulheres que precisavam trabalhar fora de casa e as viúvas desamparadas.

Ainda de acordo com Paschoal e Machado (2009), esta prática assistencialista teve este cunho pelo fato de haver sido criado apenas para atender as necessidades de mães de classe baixa que precisavam se inserir no mercado de trabalho. Isto ocorreu com a revolução industrial, onde as mães eram obrigadas a deixar seus filhos em casa sozinhos.

Durante séculos a educação da criança era de responsabilidade exclusiva da família, porque era através do convívio com adultos e outras crianças que aprendia as regras e normas da sua cultura e participava das tradições familiares. “Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar

um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares”. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

De acordo com Modanese (2015), a partir dos estudos de Kuhlmann (2011), para as crianças de família rica foi criado o “jardim de infância”, constituído a partir de pesquisas e congressos, surgindo o termo “pedagógico”, usado estrategicamente. O “jardim de infância” não poderia ser confundido com as creches populares, pois eram usadas vertentes filosóficas, nas creches populares a situação era bem mais simples e básica.

O atendimento oferecido para as crianças da creche visava o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais. Já o jardim de infância tinha um caráter educacional, as crianças provinham da classe média e alta, a educação girava em torno do desenvolvimento de “dons”. (MODANESE, 2015, p. 61).

Nesse sentido, percebe-se claramente a diferença entre as classes sociais e como as crianças tinham tratamentos diferenciados.

2.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DAS CRIANÇAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 menciona em seu artigo 29 que, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade e desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade”.

Os direitos das crianças à educação infantil de qualidade manifestam-se nas instituições que as respeitam como sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias e culturas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam o que deve ser explorado e desenvolvido com as crianças de educação infantil e que a prática de assistencialismo deve fazer parte do nosso passado visto que:

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/ educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao

longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência. (BRASIL, 2001, p. 8).

Assegurar o direito das crianças de educação infantil com os objetivos propostos e desenvolver práticas que não ferem as capacidades de desenvolvimento das crianças foram previstos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV que é dever do Estado para com a educação garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero e seis de idade.

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. (BRASIL, 1988, p. 3).

A criança passa a ser considerada como sujeito de direitos, inserida no mundo dos direitos humanos, com a aprovação da Constituição Federal de 1988. O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90 considera:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 1).

Perceber que a criança passa de um ser sem valor a ter direitos constitucionais muda muito o papel do docente, visto que não se pode mais apenas cuidar e alimentar a criança da educação infantil.

De acordo Paschoal e Machado (2009) para que a criança seja protagonista do próprio desenvolvimento, as instituições de educação infantil precisaram refazer-se, ressignificar-se, juntamente com o profissional docente. Com isso, após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente o Ministério da Educação publicou diversos documentos importante: “Política Nacional de Educação Infantil; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; Por uma política de formação do profissional de educação infantil;

Educação infantil: bibliografia anotada; Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”.

O primeiro estabelece as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos, com a finalidade de expandir a oferta de vagas e ainda melhorar a qualidade de atendimento nessa modalidade de ensino. O segundo discute o funcionamento e a organização das instituições. O terceiro menciona a importância da qualificação profissional e a escolaridade mínima para atuação na área de educação infantil. Os documentos garantem melhor organização do trabalho pedagógico nas instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado em 1998, “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos”. Nesse sentido, as práticas da educação infantil passaram a ser organizadas de modo que desenvolvam as seguintes capacidades:

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade, dentre outros. (BRASIL, 1998, p. 63).

Esse documento ainda menciona que educar significa propiciar situações de brincadeiras, aprendizagens e cuidados orientadas de forma integrada e que contribuam para o desenvolvimento de capacidades infantis de relações interpessoais, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, confiança e respeito, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade cultural e social (BRASIL, 1998). Nesse sentido os/as profissionais que atuam na educação infantil,

em função das novas exigências previstas na Lei, faz-se necessário uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço. Em se tratando da criança pequena, a realidade tem apontado que ambas as formações é

uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade desse tipo de atendimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

Kishimoto (2002, p. 108) também fala sobre essa preocupação com a formação docente quando menciona que,

ao tratar dos avanços e retrocessos na formação de profissionais de educação infantil, porque um dos problemas encontrados na configuração curricular dos cursos que formam professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que vão atuar junto à criança pequena. A crítica mais comum está na natureza disciplinar do currículo, por serem os conteúdos organizados em campos disciplinares, dificultando qualquer possibilidade de reforma. Na realidade, a formação do professor que é desenvolvida no interior das universidades se organiza em campos disciplinares, criando-se tradições, feudos, em que “[...] priorizam-se determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros”.

Portanto, vale ressaltar que o papel do docente na educação em sua íntegra, desde a sua formação, inicial e continuada, até a sua prática é extremamente importante na formação do indivíduo.

Para entendermos a atualidade da Educação Infantil, o próximo item será destinado ao que preconizam as DCNEI (BRASIL/CNE, 2009).

2.3 PROFISSIONAL DOCENTE

Entender o conceito da palavra docente e as suas variáveis é fundamental para compreender o comportamento de cada indivíduo no âmbito laboral. O docente é, “[...] aquele que ensina ou que está relacionado com o ensino. A palavra provém do termo latim *docens*, que, por sua vez, deriva de *docēre* “ensinar” (CONCEITO, 2015).²

O conceito na linguagem cotidiana é utilizado como sinônimo de professor ou mestre, ainda que ambos não tenham o mesmo significado. “O docente ou professor é a pessoa que ensina uma determinada ciência ou arte. No entanto, o mestre é aquele a que lhe é reconhecida uma habilidade extraordinária na matéria que instrui” (CONCEITO, 2015). Sendo assim, para o autor, um mestre pode não ser um docente e vice-versa. Mas ambos precisam ter habilidades pedagógicas para se

² CONCEITO de Docente, 2015. Disponível em <http://conceito.de/docente>. Acesso em: jun. 2016.

tornarem agentes efetivos do processo de aprendizagem. Os/as docentes atuam em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior e pós-graduação.

Como mencionado, existe uma mudança no papel do docente na execução do seu trabalho, sendo necessário compreender como os profissionais se adaptam as novas propostas de ensino e sua condição para desempenhar sua função, bem como, conhecer o contexto social e histórico do/a docente para, a partir de aí, conhecer e compreender o trabalho desenvolvido pelo/a mesmo/a através de suas práticas e vivências. De acordo com Vieira e Oliveira (2013, p. 133):

As condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe. Se o que é proposto consiste no oferecimento de condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem, é preciso que uma série de circunstancialidades favoráveis seja realidade.

Para Vieira e Oliveira (2013) a condição do trabalho docente deve levar em consideração o espaço físico da instituição, as funções que são atribuídas aos mesmos/as e a compreensão que eles/elas têm do seu papel de docentes na especificidade da Educação Infantil. Segundo Vieira e Oliveira (2013, p. 148):

Dois processos nas condições de trabalho docente estão, em menor ou maior grau, presentes em todos os estudos analisados: a precarização e a intensificação. Em síntese, o primeiro se refere à atribuição de novas funções e tarefas ao mesmo tempo em que não são fornecidas as condições necessárias para o seu cumprimento. Pode também ser entendido como o emprego de pessoas sem a formação requerida pela legislação educacional, ocupando postos de trabalho criados para substituir professores/as no exercício do trabalho pedagógico. Já o segundo trata da imposição de sobrecarga, seja através da necessidade de realização de atividades extras fora da jornada oficial de trabalho ou mesmo através da baixa remuneração, que exige a complementação salarial por meio do compromisso com outros cargos.

As referidas autoras destacam que para realização de atividades extras, muitos profissionais docentes precisam de uma renda também extra para complementar sua renda, o que acaba sobrecarregando a rotina diária.

Alguns docentes se sentem ameaçados quando no ambiente escolar se adentram sua sala de aula, ou seja, abrir as práticas e conteúdos de como é o seu

fazer cotidiano, por muitos profissionais é visto como um enfrentamento à sua condição profissional. No entanto:

Por outro lado, no extremo oposto, observa-se também, sobretudo, nos meios de comunicação de massa, a veiculação de uma ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários. Esses dois extremos estão presentes no movimento de profissionalização docente e, se podemos entender o primeiro como uma defesa corporativa, o segundo tem sido interpretado, especialmente pelos próprios docentes como um processo de desprofissionalização. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Para Oliveira (2010) essa reação nos leva a pensar se o receio de que se adentre o âmbito laboral seja pela consciência de que o que nos é passado na nossa formação e o que é direito da criança não é colocado em prática na sala de aula. Em virtude disso, outra relação importante que acontece nas instituições é a separação entre professores/as e funcionários/as que trabalham dentro das escolas, assim como, os serviços de terceirização dos serviços de apoio contribuem ainda mais para essa separação.

Oliveira (2010) ainda menciona que essa separação ainda é bem ressaltada devido aos professores/as possuírem melhor remuneração e maior titulação, e ainda serem os responsáveis pelo objetivo principal da escola. Com isso é impossível pensar em uma atividade docente que não inclua os que não estão envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

É imprescindível que o/a professor/a, ao longo de sua carreira, frequente cursos de atualização e grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico, estar atento às questões sociais, políticas e econômicas, como forma de acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade como um todo. Paschoal e Machado (2009, p.87) mencionam que:

Pesquisas recentes apontam que o cansaço físico das professoras é muito acentuado, porque o trabalho com as crianças menores exige muita habilidade física e preparo emocional. Sobre esta questão, Ongari (2003, p. 84) ressalta que o cansaço físico é percebido como importante se considerarmos que o trabalho com as crianças pequenas implica um modo de relação centrado na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico. Além de raramente ficar parada, “[...] a educadora também carrega as crianças no colo, levanta-as, principalmente para a troca; e ainda, permanece sentada ao lado delas, freqüentemente no chão, o que exige muita energia sempre que for necessário se levantar”. O

cansaço psicológico também compromete esse trabalho, pois, a necessidade de estar sempre atenta e de satisfazer ao mesmo tempo às exigências de muitas crianças aparece como um interveniente no cotidiano das instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.87).

Os mesmos autores ainda mencionam que

Não é tarefa fácil discutir sobre questões que tratam do trabalho pedagógico em instituições de educação infantil, uma vez que o cotidiano aponta para as muitas dificuldades do professor na organização desse trabalho, especialmente no que tange à rotina das crianças. Em geral, a própria literatura, quando aborda esta questão, centra-se mais no recorte de um ou outro aspecto que envolve o cotidiano da instituição, mas não fornece aos professores uma visão mais globalizante dos elementos que constituem o seu trabalho diário. No entanto, apesar de toda a problemática que ainda permeia uma grande maioria de instituições de atendimento à criança e apesar de terem tido no seu início uma função mais voltada para as questões assistenciais, apresentando, ainda hoje, muitos desses problemas, avançaram ao longo das décadas, apresentando diferentes funções no seu interior, até se consolidar como um espaço de educação para a criança pequena. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 91).

Nesse sentido, o nosso propósito foi de discutir, escutar e compreender qual a condição do trabalho docente e o papel que ele exerce na Instituição de Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

De acordo com Beuren (2010, p.92) a abordagem da pesquisa é qualitativa, pois, “concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado, visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo”.

De acordo com Gil (2009, p. 22), a pesquisa qualitativa “considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; a pesquisa é descritiva, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente”. Buscando, assim, respostas para a sua problematização, podendo ser apresentado através de gráficos, citações diretas ou indiretas.

Os dados provenientes dos questionários nos permitiram conhecer quem são, quais as denominações, formação, contratos de trabalho, sentido de ser profissional da Educação Infantil e aspectos relativos a importância da formação inicial e

continuada dos/das docentes com sugestões de temáticas consideradas importantes para os/as mesmos/as.

4 BRINCAR, APRENDER E CRESCER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) a incapacidade do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica decorre da falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio. A busca pelo entendimento das representações infantis de mundo é objeto de estudo muito recente, que tem por objetivo entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância, bem como o papel que a escola vem desenvolvendo diante dessa inovação do mundo moderno.

“A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados”. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p.50). Pode citar como exemplo, que as crianças tinham menor poder do que têm atualmente em relação aos adultos e ficavam mais expostas à violência dos mais velhos.

Percebe-se que até o século XVI a infância não era conhecida como uma categoria diferenciada do gênero humano, que após o período de dependência da mãe, a criança se incorporava plenamente ao mundo dos adultos. Portanto, a partir do século 17 nas classes dominantes surge a primeira concepção real de infância (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Nesse sentido, o adulto começou a ter outro olhar sobre a criança pequena, enquanto ser dependente e fraco, ligando essa etapa da vida à ideia de proteção. Para passar dessa fase era preciso sair do estado de dependência. Sendo assim, infância passou a caracterizar a primeira idade de vida, a idade da necessidade de proteção, que dura até os dias de hoje (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Percebe-se que nesse contexto as crianças eram vistas como seres biológicos, que precisavam de grandes cuidados, além de uma rígida disciplina, para que tornassem adultos socialmente aceitos (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Saindo desse pensamento em que a criança era considerada um ser irracional, hoje a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, que em

suas interações, práticas cotidianas e relações, constroem sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2010). E um desses direitos da criança é o direito à educação, que se inicia a partir da educação infantil.

A educação infantil é a,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Portanto, o atendimento na educação infantil precisa observar as leis e normas municipais, estaduais e federais, como exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica Municipal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, entre outras. Para ingressar na pré-escola as crianças precisam ter quatro anos completos ou completar até a data corte em 31 de março do ano em que acontecer a matrícula (BRASIL, 2013).

Para atender a essas práticas pedagógicas a escola, como um todo, discutem qual a melhor forma de executar. Para isso, constroem uma rotina que atendem a legislação. De acordo com Farias (2015), a rotina escolar é uma sequência de atividades que visam a organização do tempo que o aluno permanece na escola. Apoiar-se na reprodução diária de momentos e nos indícios e sinais que remetem às situações do cotidiano. Portanto, a rotina representa o arcabouço sobre o qual será ordenado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

A rotina precisa envolver os cuidados, as situações de aprendizagem orientadas e as brincadeiras. A rotina pode ser organizada em três grandes modalidades de organização do tempo, são elas, atividades permanentes, sequências de atividades e projetos de trabalho (BRASIL, 1998).

As atividades permanentes “são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância” (BRASIL, 1998, p. 55). São atividades como as brincadeiras no espaço interno e externo, a roda de conversa, a contação de

histórias, as oficinas de pintura, modelagem, música, cuidados com o corpo entre outras.

Já a sequência de atividades,

são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico (BRASIL, 1998, p. 56).

Neste item, estão aquelas atividades que buscam que as crianças avancem em relação a um determinado assunto/tema, como exemplo, as cores, as figuras geométricas, a numeração, entre outros (BRASIL, 1998).

E, por fim, os projetos de trabalho “são conjuntos de atividades que trabalham conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (BRASIL, 1998, p. 57).

A duração pode variar conforme o objetivo proposto, como um ano todo para o desenvolvimento de um jardim na escola, como um mês para o desenvolvimento de um livro de receitas. Uma das vantagens em utilizar os projetos de trabalho é possibilitar à criança que a partindo de um assunto pode se estabelecer múltiplas relações, ampliando ideias e complementações outros assuntos (BRASIL, 1998).

Farias (2015) menciona que a rotina escolar possui marcos temporais que dificilmente se alteram, como a recepção das crianças, o lanche, o horário do parque, a hora da saída, assim sendo, é preciso manter constantes esses marcos principais da rotina para que as crianças se sintam seguras e não se desorganizem.

A rotina precisa ser compreensível e claramente definida, pois além de ser um fator de segurança, serve como orientação para as crianças e os professores. Uma rotina bem elaborada favorece o desenvolvimento e a manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da saúde física e mental, como exemplo, a higiene, a organização, a alimentação correta, o repouso, os espaços e tempos adequados, as atividades do dia, entre outros (FARIAS, 2015).

Quando temos as atividades bem organizadas, estas contribuem, direta ou indiretamente, para a construção da autonomia, que são competências que

perpassam todas as vivências das crianças. O tempo em que a criança está no espaço pedagógico é preciso propor atividades diversas, como atividades mais ou menos movimentadas, em grupos, individuais, que necessita de maior ou menor grau de concentração, entre outras (FARIAS, 2015).

Para Bibiano (2016) a organização do tempo constitui um dos maiores desafios para proporcionar à criança cuidados e educação de qualidade. Cada momento da vida na pré-escola deve ser um momento pleno de estímulos, desafios e oportunidades para aprender. Para que isso ocorra, é fundamental planejar bem as atividades de cada dia, no contexto de um plano semanal ou mensal de trabalho.

O primeiro momento da criança na escola é a sua chegada e a acolhida. É a parte mais importante do dia da criança, que ao superar a dificuldade na separação dos pais, precisa aprender que é bem-vinda (BIBIANO, 2016).

A chegada e acolhida pode também tornar um momento de formação de hábitos importantes, como escolher o local aonde sentar, retirar a garrafa da mochila e colocar no espaço adequado, localizar e guardar alguns objetos, entre outros, que aos poucos a criança vai ganhando autonomia para o desenvolvimento dessas atividades (BIBIANO, 2016).

Ouvir as crianças deixá-las contar a respeito de eventos que ocorreram em casa ou no caminho da escola. A escuta é fundamental para o professor identificar crianças que necessitam de atenção especial, e é também um momento profícuo para estimular as crianças que falam pouco e compartilham pouco de suas vidas (BIBIANO, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser que possui direitos e deveres estabelecidos através de leis que a resguardam. Portanto, para se trabalhar com a educação infantil, faz-se necessário conhecer os direitos da criança para a partir daí desenvolver com ela a construção do conhecimento. Com relação ao profissional docente a preocupação é com a formação, visto que para se trabalhar com a educação infantil, deve-se passar por um processo de formação, onde as instituições de ensino tem um papel fundamental na vida do profissional, proporcionando aos mesmos momentos de práticas com respaldo dos mestres e das professoras da educação infantil.

Outra preocupação em SINOP é com relação aos profissionais que atuam na área da educação infantil sem o auxílio de um/a pedagogo/a e sem a formação necessária. Já que os mesmos não passaram pela formação adequada e não participam dos cursos de formação continuada.

Por isso, o desenvolvimento desse estudo possibilitou uma análise da condição do trabalho docente da educação infantil na rede municipal de Sinop-MT, onde percebeu-se que a maioria são mulheres, algumas não possuem formação qualificada (licenciatura em pedagogia), e a importância da formação continuada não é levada a sério pelas profissionais visto que, muitas não participam por diversas questões.

Com a pesquisa foi possível constatar o papel docente exercido por cada um/a, visto que o questionário fora respondido por técnicas do desenvolvimento infantil, professoras, bolsistas e coordenadores. Sendo que o papel de cada uma proporciona visões diferentes sobre a educação infantil, onde bolsistas e técnicas tinha menor conhecimento do papel do profissional de educação infantil. Já as professoras e coordenadoras com maior nível de formação, tem clara a importância dessa etapa de educação para as crianças.

Uma das limitações fora a devolutiva dos questionários, onde poucos profissionais se propuseram participar da pesquisa, o questionário foi entregue nas instituições e a coordenadora ficou com a responsabilidade de repassar aos profissionais conforme combinado com a Secretária da Educação Infantil.

Como enfrentamento aos desafios que se apresentaram com a pesquisa, podemos afirmar a necessidade de valorização da Educação Infantil como um todo, o campo profissional e seu devido valor, a melhoria nas condições de trabalho, seja em espaços físicos adequados às atividades específicas de bebês e/ou crianças pequenas, o atendimento ao número adequado por professor/a conforme preconizam as DCNEIs, o aumento do número de vagas, os planejamentos das ações relativas às famílias, profissionais e crianças.

TEACHER'S WORK IN CHILDREN'S EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT³

The institution of early childhood education is a pedagogical space, where the adult has the important job of showing the world to the children and must diversify as much as possible the place of the activities. The objective of this study is to understand the conditions experienced by professionals who work in the institutions of early childhood education in municipal schools of Sinop. The theoretical basis is in Maria Carmem Craidy and Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Jaqueline Delgado Paschoal and Maria Cristina Gomes Machado as well as the Brazilian legislation as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Curricular Parameters for Early Childhood Education. To perform this, a qualitative research was carried out using questionnaires to collect data. As a result, it was noticed the teacher's difficulty to expose their practices and their teaching condition.

Keywords: Early Childhood Education. Condition of the teacher's work. Teacher.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BIBIANO, Bianca. **Como deve ser uma boa rotina de pré-escola?** Disponível em <http://www.alfaebeto.org.br/blog/como-deve-ser-uma-boa-rotina-de-pre-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 06 dez. 2016.

³ Resumo traduzido pela professora Indianara Luzia Peron, graduada em Letras pela Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, em 2016. Proprietária e Professora de Inglês na escola New School English.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Brasília, Janeiro de 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 dez. 2016.

CONCEITO de Docente. Disponível em <http://conceito.de/docente>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FARIAS, Giselle. **Orientações para a organização das atividades diárias**. Disponível em: <http://pedagogiccos.blogspot.com.br/2008/09/rotina-escolar.html>. Acesso em: 09 dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e Retrocessos na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.)

Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

MODANESE, A. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil:** a constituição de uma rede de significações na Crechê Ipê Branco. Cáceres, 2015.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoit Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância. **Revista Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 23, n. 79 Jan./Jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051/802>. Acesso em: 09 dez. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Os Trabalhadores da Educação e a Construção Política da Profissão Docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, p. 17-35, 2010. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/12/Artigo3.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 09 ago. 2016.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. **As Condições do Trabalho Docente na Educação Infantil no Brasil:** alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5125/4103>. Acesso em: 07 jul. 2016.

Correspondência:

Aline Sousa Oliveira. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: alinefilety@hotmail.com

Recebido em: 11 de novembro de 2017.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2017.