



RENATA COCATO COSTA

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 4 ANOS:
A Relação entre os Discursos e as Práticas
Docentes**

**São Paulo
2014**

RENATA COCATO COSTA

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A
4 ANOS: A Relação entre os Discursos e as Práticas Docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

**São Paulo
2014**

FICHA CARTOGRÁFICA

COSTA, Renata Cocato.

Concepções de Criança na Educação Infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as práticas docentes. / Renata Cocato Costa. 2014. 207 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2014.
Orientador: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

1. Concepções de Criança
2. Discurso e prática docente
3. Educação infantil

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 4 ANOS: A
RELAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DOCENTES**

por

RENATA COCATO COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais.

Presidente: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Orientador – Uninove

Membro: Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Giovanni – PUC-SP

Membro: Prof.^a Dr.^a Roberta Stangherlim – Uninove

Membro: Prof.^a Dr.^a Ligia Carvalho Abões Vercelli – Uninove

São Paulo, 21 de outubro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido pelas inúmeras horas que passou sem minha companhia, por sua presença sempre amorosa, suas contribuições e paciência nesta jornada.

À minha família, especialmente meus pais e irmã, pelo interesse, apoio, cumplicidade e compreensão.

Às minhas companheiras de trabalho, pela ajuda nos momentos em que precisei me ausentar, pelo interesse, pela generosidade, acolhimento e amizade.

À gestão da Diretoria Regional de Educação - Penha, por permitir a realização da pesquisa no Centro de Educação Infantil e principalmente às professoras e crianças pesquisadas, que deram abertura à observação de seu cotidiano e estavam atentas às sugestões propostas.

Ao meu orientador Adriano Salmar Nogueira e Taveira pelas orientações, paciência, carinho e valiosas contribuições para a pesquisa.

E aos professores e colegas do mestrado, em especial às professoras Olgair Garcia, Luciana Maria Giovanni, Lígia Carvalho Abões Vercelli e Roberta Stangherlim, que contribuíram com orientações e sugestões de grande importância e relevância para a execução e desenrolar deste trabalho.

VERBO SER

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

COSTA, Renata Cocato. **Concepções de criança na Educação Infantil de 0 a 4 anos: A relação entre os discursos e as práticas docentes**, 206 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho (Uninove) - São Paulo, 2014.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções de criança presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas de docentes que atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI), administrado diretamente pela rede pública do Município de São Paulo e localizado na Zona Leste de São Paulo. Para tal, construiu-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário aplicado a 12 professoras; além disso, a análise observou diretamente a prática docente de duas professoras de crianças de 4 anos. Como contribuição à pesquisa, foram abordados os estudos de Contreras (2012), Corsaro (2011), Sarmiento (2009) e Freire (1997), no sentido de compreender as relações do professor de educação infantil no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 4 anos. Identificou-se que as professoras, em sua maioria, têm uma prática intuitiva, pouco fundamentada em teorias da educação, tomando como base experiências vivenciadas no cotidiano; realizam atividades que pouco potencializam oportunidades de aprendizagens significativas para as crianças, por exemplo: uso restrito de espaços e materiais; permanência por longo período de tempo na sala de aula; a observação que as professoras fazem com relação à criança não ocorre no sentido de mediar e intervir, estando meramente atentas a comportamentos. Constata-se que predomina no fazer docente a preocupação com o controle disciplinar e com o cuidado da criança apenas na dimensão da higiene, da alimentação e do sono. A dimensão pedagógica exercida com intencionalidade fica comprometida, uma vez que a formação e a prática das professoras não oportunizam a elas o saber-fazer que permitiria criar situações de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia das crianças como algo indispensável na sua formação de sujeito autônomo e crítico, que sabe usufruir de seus direitos e exercer seus deveres. Além desta prática aqui denominada como intuitiva, verificou-se que o discurso docente é permeado de conceitos que não são objeto de reflexão individual e/ou coletiva e de jargões oriundos da formação inicial e continuada, os quais têm sentido mais repetitivo que reflexivo no saber-fazer docente. Assim, conclui-se com esta pesquisa que a formação e a prática não garantem a apropriação crítica e reflexiva a respeito das reais necessidades das crianças. Para mudar este panorama e instituir uma educação de qualidade à primeira infância, a formação continuada do professor, nos espaços de formação coletiva da escola, necessita ser compreendida e exercida como um instrumento de reflexão que priorize a relação teoria e prática, de forma que o professor se reconheça como um trabalhador intelectual crítico.

PALAVRAS-CHAVE: concepção de criança. discursos e práticas docentes. educação infantil. formação de professores.

COSTA, Renata Cocato. **Concepciones de los alumnos en la Educación Infantil de 0 a 4 años: La relación entre los discursos y las prácticas docentes**, 206 f. Tesis de Maestría - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho (Uninove) - São Paulo, 2014.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar las concepciones de niños presentes en los discursos y en las prácticas pedagógicas de docentes que actúan en un Centro de Educación Infantil (CEI), administrado directamente por la red pública del Municipio de São Paulo y localizado en la Zona Leste de São Paulo. Para tal efecto, se elaboró como instrumento de recopilación de datos, un cuestionario aplicado a 12 profesoras; además de ello, el análisis observó directamente la práctica docente de dos maestras de niños de 4 años. Como contribución a la investigación, fueron abordados los estudios de Contreras (2012), Corsaro (2011), Sarmiento (2009) y Freire (1997), en el sentido de comprender las relaciones del maestro de educación infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños de 0 a 4 años. Se ha identificado que las maestras, en su mayoría, tienen una práctica intuitiva, poco fundamentada en teorías de la educación, tomando como base experiencias vivenciadas en el cotidiano; realizan actividades que poco potencializan oportunidades de aprendizaje significativas para los niños, por ejemplo: uso restricto de espacios y materiales; permanencia por largo período de tiempo en el aula; la observación que las maestras realizan con relación al niño no ocurre en el sentido de mediar e intervenir, estando meramente atentas a los comportamientos. Se ha constatado que predomina en el hacer docente la preocupación con el control disciplinar y con el cuidado del niño apenas en la dimensión de la higiene, de la alimentación y del sueño. La dimensión pedagógica ejercida con intencionalidad queda comprometida, una vez que la formación y la práctica de las profesoras no les ofrecen el saber hacer que les permita crear situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los niños como algo indispensable en su formación de sujeto autónomo y crítico, que puede beneficiarse de sus derechos y ejercer sus deberes. Además de esta práctica aquí denominada como intuitiva, se comprobó que el discurso docente está permeado de conceptos que no son objetos de reflexión individual y/o colectiva y de jergas oriundas de la formación inicial y continuada, los cuales tienen un sentido más repetitivo que reflexivo en el saber hacer docente. Así se puede concluir con esta investigación que la formación y la práctica no garantizan la apropiación crítica y reflexiva con respeto a las necesidades reales de los niños. Para cambiar este panorama e instituir una educación de calidad en la primera infancia, la formación continuada del profesor, en los espacios de formación colectivos de la escuela, necesita ser comprendida y ejercida como un instrumento de reflexión que dé prioridad a la relación entre teoría y práctica, de forma que el profesor se reconozca como un trabajador intelectual crítico.

PALABRAS-CLAVE: concepción de niños. discursos y prácticas docentes. educación infantil. formación de profesores.

COSTA, Renata Cocato. **Children's conceptions in kindergarten from 0 to 4 years old: The relationship between teachers' practices and discourses**, 206 f. Master degree - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho (Uninove) - São Paulo, 2014.

ABSTRACT

The goal of this research was to analyze the conceptions of children that can be seen in teachers' pedagogical speeches and practices of a Centro de Educação Infantil (CEI) - Center of Children Education -, directly managed by public education of São Paulo city, located in the east area of São Paulo. In order to do so, 12 teachers answered specific questions and the teaching practices of two teachers that work with 4-year old children were observed. As a contribution to this research, the studies of Contreras (2012), Corsaro (2011), Sarmiento (2009) and Freire (1997) were considered in order to better understand the relations of the children education teacher in the process of teaching-learning of 0 to 4-year old children. It was observed that most of teachers have an intuitive practice, which does not consider educational theories, and is funded in experiences that were routinely lived. In addition to that, the activities performed does not significantly contribute to the potential of the children's learning process, for example: restricted use of spaces and materials; long periods inside of the classroom; and teachers do not observe children in order to mediate and intercept them, on the contrary, they just watch their behavior. It can be noted that the discipline control and the children's hygiene, alimentation and sleeping are the main concerns of teachers' acts. The intentionally performed pedagogical dimension is compromised, considering that the teachers' formation and practices do not cover the know-how that would allow them to create learning situations to develop children's autonomy as something essential in their formation as a critical and autonomous individual, who knows how to take advantage of their rights and how to perform their duties. Besides this practice, named here as intuitive, it was also verified that the teacher's speech is full of conceptions that are not an object of self/collective reflection, but are more repetitive than reflexive in relation to the teacher's know-how. Thus, this research concludes that the formation and practice do not guarantee a critical and reflexive appropriation of children's real needs. To change this scenario and implement an education with quality to the first childhood, the teacher's continued formation, in the aspects of the school's collective formation, needs to be comprehended and performed as a reflexive instrument that prioritizes the theory-practice relation, in a way that teachers recognize themselves as critical and intellectual workers.

KEYWORDS: conception of children. teacher's speech and practices. children education. formation of teachers.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Refeitório	100
Figura 2 - Lactário	100
Figura 3 - Pomar	101
Figura 4 - Parque I.....	101
Figura 5 - Parque II.....	102
Figura 6 - Solário.....	102
Figura 7 - Carrinho de Televisão (uso nas salas).....	103
Figura 8 - Caixa de Brinquedos I	103
Figura 9 - Caixa de Brinquedos II	103
Figura 10 - Atividade preparada pela professora II - “Bandeira do Brasil”	103
Figura 11 - Desenvolvimento da atividade “Bandeira do Brasil”	103
Quadro 1 - Levantamento de dissertações com o descritor "Infância"	26
Quadro 2 - Levantamento de dissertações com o descritor "educação infantil"	28
Quadro 3 - Levantamento de dissertações com o descritor "Sujeito"	29
Quadro 4 - Devolutivas não realizadas dos questionários.....	92
Quadro 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	104
Quadro 6 - Professoras que optariam pela Educação Infantil	105
Quadro 7 - Professoras que não optariam novamente pela Educação Infantil	106
Quadro 8 - Tabulação das respostas das professoras ao questionário	107
Quadro 9 - Objetivos da Educação Infantil segundo as professoras pesquisadas	112
Quadro 10 - Como é estabelecida a rotina das crianças no CEI pesquisado	114
Quadro 11 - Recursos pedagógicos mais utilizados com as crianças no CEI pesquisado	116
Quadro 12 - Melhorias propostas ao CEI e melhorias realizadas pelas professoras no CEI.....	123
Quadro 13 - Atividades realizadas com mais frequência no CEI, segundo as professoras.....	126
Quadro 14 - Momentos em que as crianças escolhem suas atividades, segundo as professoras pesquisadas.....	132
Quadro 15 - O que pensam os professores pesquisados sobre Educação.....	141

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Espaços utilizados - Turma I.....	121
Gráfico 2 - Espaços utilizados - Turma II	122
Gráfico 3 - Professora da Turma I.....	128
Gráfico 4 - Professora da Turma II.....	128
Gráfico 5- Materiais utilizados no período de observação (Turma I)	135
Gráfico 6 - Materiais utilizados no período de observação (Turma II)	135
Gráfico 7 - Intervenção do professor durante o uso das salas ambiente.....	135
Gráfico 8 - Utilização dos espaços do CEI após a implantação das salas ambiente	135
Gráfico 9 - Uso dos materiais após a implantação das salas ambiente.....	135
Tabela 1- Organização de Turmas.....	99
Tabela 2 - Materiais da sala observada.....	120
Tabela 3 - Materiais Pedagógicos disponíveis no CEI	120
Tabela 4 - Linha do Tempo "A"	157
Tabela 5 - Linha do Tempo "B"	158

LISTA DE APÊNDICES

1- Questionário para identificação do perfil dos professores.	182
2 - Tabulação do questionário.	185
3 - Quadro de registros do período de observação das salas ambiente.....	193

LISTA DE SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BI – Berçário I
BII – Berçário II
CD – Compact Disc ou Disco Compacto
CEB – Câmara de Educação Básica
CEI – Centro de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenadoria de Educação Infantil
DRE – Diretoria Regional de Educação
DVD - Digital Versatile Disc ou Disco Digital versátil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ES – Espírito Santo
EVA - Espuma Vinílica Acetinada
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Febem – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
Funabem – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
KIT – conjunto de peças
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Maranhão
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
MGI – Mini-Grupo I
MGII – Mini-Grupo II
PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil
PEA – Projeto Especial de Ação
PEC - Programa de Educação Continuada de Formação de Professores
PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

TNT – Tecido Não Tecido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 4 ANOS	25
1.1 Pesquisa de dissertações	25
1.2 Construção histórica da Concepção de Criança.....	30
1.3 Contribuições da Psicologia para a criança	39
1.4 Contribuições da teoria da Sociologia da Infância	54
1.5 Percursos da educação infantil no Brasil	63
1.6 Documentos oficiais da SME/SP	82
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: METODOLOGIA E CONTEXTO.....	90
2.1 Caracterização da escola pesquisada	98
2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	103
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE: DISCURSOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS	107
3.1 Concepção de Criança.....	107
3.2 Objetivos da Educação Infantil.....	110
3.3 Rotina na Educação Infantil.....	114
3.4 Recursos utilizados pelas professoras	116
3.5 Espaços na educação infantil	121
3.6 Intervenção do professor.....	126
3.7 Escolha das atividades pelas crianças	131
3.8 O que pensam as professoras sobre Educação.....	139
CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA NOVA PROPOSTA DE TRABALHO	144
4.1 Projeto Especial de Ação	150
4.2 Organização da linha do tempo	155
4.3 Implantação e uso das salas ambiente.....	159
4.4 Considerações dos professores sobre a nova proposta de trabalho.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	182
ANEXOS	203

APRESENTAÇÃO

No ano de 1999, ingressei no Magistério com o sonho de conseguir transformar a sociedade pela educação. Tive minha primeira vivência enquanto educadora da educação infantil em uma escola particular na região Norte de São Paulo, próximo à Serra da Cantareira. Enquanto professora inexperiente, reproduzi práticas que pouco refletia ou dominava, minha concepção de criança retratava atividades voltadas à memorização e reprodução, não desenvolvendo criticidade e autonomia. Desde então, se iniciam minhas inquietações e questionamentos sobre os métodos tradicionais e práticas pedagógicas, pois acreditava que outro tipo de postura docente seria possível.

Estas questões me levaram ao curso de Pedagogia, onde pude me aprofundar nas teorias da educação correlacionadas a diferentes formas de trabalho; também vislumbrei a importância da formação docente para desenvolver uma prática pedagógica fundamentada, consistente e significativa. Porém, na observação e vivência das práticas pedagógicas com que me deparava no cotidiano, percebia divergências entre os estudos realizados na Pedagogia e os discursos de uma prática progressista que parte de conhecimentos prévios e realidade do educando e práticas intuitivas sem fundamentação teórica ou intenção.

Na procura de uma prática coerente com minhas concepções de criança, considerando-a como sujeito, me deparei com o Centro Social Marista Itaquera I – voltado à faixa etária de 0 a 4 anos, pertencente à rede conveniada do município de São Paulo e mantida pela Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC) – instituição onde, por dois anos enquanto Educadora Social Infantil, pude desenvolver e me deparar com práticas de qualidade, coerentes com uma concepção de criança protagonista, sujeito histórico e social, produtor de cultura. Esta instituição, além de ter uma proposta curricular de educação infantil que valoriza o educando, considera a relevância do educador e proporciona uma formação contínua, através da qual é possível relacionar teorias com a prática de forma reflexiva e crítica; todos ali podem partilhar conhecimentos, ampliando seu repertório cultural, o diálogo e sentimento de pertencimento à escola e ao trabalho educativo. O foco na formação e protagonismo do educador fez com que, através de projetos institucionais, eu tivesse a oportunidade de participar de simpósios, congressos, palestras e grupos de estudos voltados à construção de um currículo de educação infantil que contemple as necessidades dos educandos, sem desconsiderar seu contexto.

No ano de 2010, ingressei através de concurso público na rede municipal de Mauá, com o cargo de professora de educação básica; lá, pude me deparar com práticas pedagógicas diversas. Após alguns meses observando as rotinas e o funcionamento da escola, percebi a necessidade de ressignificar a forma de trabalho com as crianças. Estava responsável por uma turma de berçário, com crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses, havia uma má distribuição espacial, muitos berços que impediam a circulação das crianças no espaço, limitando o desenvolvimento. Foi então que, com a ajuda de algumas professoras do berçário, reconstruímos o espaço de duas salas de berçário.

Utilizamos doações de materiais, brinquedos e recicláveis, retiramos os berços e inserimos móveis com tecidos para a exploração tátil, construímos obstáculos com caixas de papelão e sofás infantis com caixas de leite, entre outros objetos e forma de expô-los. Assim, tornamos o ambiente mais acolhedor, significativo e com maiores possibilidades de exploração para as crianças. Este trabalho, apesar de inicialmente ter sofrido críticas, foi motivo de elogios das famílias à escola, ampliando este vínculo tão importante e servindo de ideia para os demais professores, que começaram a partir de então a reestruturar seus espaços de forma mais lúdica e educativa.

Esta experiência foi bastante significativa e me impulsionou a acreditar que é possível uma educação pública de qualidade. Então, no ano de 2011, ingressei através de concurso como professora de educação infantil (crianças de 0 a 4 anos) na rede pública de São Paulo; ali, encontrei uma realidade diferente da rede municipal de Mauá, principalmente em relação à quantidade de crianças por sala e professor. Na rede pública de Mauá, a turma de berçário I (4 meses a 1 ano e 11 meses) tinha 15 crianças com três educadores com carga horária de 22 horas semanais e apoio de um auxiliar de sala. Na rede pública de São Paulo, a turma de berçário I tinha 21 crianças com três educadores com uma carga horária de 30 horas semanais. O aumento do número de crianças por educador e a falta de um auxiliar para os processos educativos e de cuidado tornam a prática pedagógica mais complexa e com um grande desafio para qualificar-se.

Diante deste novo desafio, ingressei no curso *Lato Sensu* – Especialização em Psicopedagogia Institucional, no qual pude compreender algumas necessidades que a escola possui e como atingi-las da melhor maneira, considerando a realidade em que se está inserido. Como conclusão da especialização e sistematização da experiência de ressignificar os espaços dos berçários, elaborei um artigo com a temática “A contribuição dos espaços escolares da educação infantil para a formação da concepção de criança”.

A partir deste estudo, começo a elaboração do projeto de dissertação para o programa de mestrado, que a princípio teve o intuito de aprofundar as questões relacionadas aos espaços da educação infantil e como ressignificá-los. As primeiras reelaborações pude discutir participando e contribuindo com a disciplina Paulo Freire e a Educação Infantil, no curso de Pós-Graduação – *Lato Sensu* Pedagogia Freiriana, ministrada pelo meu orientador Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira; acompanhei as aulas no primeiro semestre de 2013, frequentadas por professoras de Centros de Educação Infantil (CEIs) voltados às crianças de 0 a 4 anos, pertencentes à rede do município de São Paulo.

Durante as discussões propostas no grupo e a elaboração de um plano de aula voltado à criança de 0 a 4 anos, emergem falas e relatos de práticas de profissionais com as mais variadas concepções de criança, referências frequentes aos documentos oficiais e práticas diversificadas. Discursos que reproduziam práticas meramente intuitivas e pautadas na experiência, em contraponto também descreviam práticas inovadoras, lúdicas e educativas, em prol de uma educação para a cidadania e autonomia.

Considerando os desafios encontrados nos discursos e possíveis práticas do grupo de pós-graduação, bem como as incoerências entre discurso e prática que tenho me deparado enquanto professora no cotidiano da prática educativa, sistematizei motivações que me impulsionaram e me instigaram a esta pesquisa, através da qual analisei o cotidiano de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede do município de São Paulo no intuito de identificar a concepção de criança presente no discurso e na prática pedagógica de docentes que atuam na educação infantil de 0 a 4 anos.

INTRODUÇÃO

A concepção de criança é construída a partir de vivências e relações estabelecidas desde o nascimento, no contexto familiar, escolar ou social, determinadas a partir de sua relação com o adulto e como este a vê. Como o mundo e a sociedade não são estáticos, é neste movimento constante que ocorrem as transições e transformações sociais e, como consequência, o papel da criança nas sociedades sofre transformações, seguindo os novos padrões impostos política e socialmente; ou seja, de acordo com Moschetto & Chiquito (2007, p. 42) “[...] a concepção de criança é uma noção idealizada pelo homem em diferentes períodos históricos”.

Com as mudanças sociais, houve um progressivo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, gerando um problema social, que era a ausência de espaços específicos para o atendimento à criança pequena, filhos destas mulheres trabalhadoras. Há uma necessidade social emergente de cuidados a estas crianças. Criam-se os primeiros espaços destinados prioritariamente à criança pequena, com um atendimento de caráter predominantemente assistencialista, destinado prioritariamente às classes menos favorecidas de mães trabalhadoras.

[...] O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 17)

As instituições criadas com o intuito de atender aos filhos das mães trabalhadoras com o tempo foram tomando uma maior dimensão e se expandindo, exigindo que os governantes passassem a reconhecer esta criança e estabelecendo critérios para tal atendimento. Foi na Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez na história, as referências aos direitos específicos das crianças são explicitadas, abrangendo também aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família.

Também pela primeira vez, através do Artigo 208, inciso IV, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creche e pré-escola, instituindo-o como dever do Estado. Diante deste fato, a Constituição torna obrigatória a responsabilidade do sistema educacional de se

organizar para atender à demanda da educação infantil, prioritariamente atribuída aos municípios através do Artigo 211.

Com as mudanças legais em prol de um atendimento de mais qualidade à criança e a predominância do pensamento assistencialista nas instituições de atendimento à criança pequena, incitaram-se discussões acirradas para que estas instituições, subordinadas à Secretaria da Assistência Social, fizessem parte da Secretaria da Educação, passando a desenvolver um trabalho que favorecesse uma educação além do cuidar, mas que também eduque, com propostas pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento integral da criança, sua criticidade e autonomia.

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação representa, pelo menos no nível do teto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para esta faixa etária. (CAMPOS, 2001, p. 18)

Este novo panorama destinado às crianças de 0 a 6 anos, condicionou os dias de hoje a uma diversidade de discursos e práticas pedagógicas, dentre elas, uma compreensão de que o trabalho com crianças pequenas deve ser pautado na reprodução do modelo das escolas tradicionais, consolidadas no Ensino Fundamental e Médio, outros acreditam na educação da primeira infância como medida compensatória e preparatória para o Ensino Fundamental. E, identifica-se nas práticas realizadas nas escolas de educação infantil, atualmente, o atendimento predominantemente pautado apenas no assistencialismo, prevalecendo práticas como: cuidados com higiene, alimentação, saúde e segurança física da criança.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17)

É neste contexto que começam a aparecer questionamentos quanto ao papel do profissional que trabalha diretamente com esta criança, o professor da educação infantil, dada a relevância de seu trabalho, pois é nesta fase (0 aos 4 anos) que as aprendizagens mais significativas acontecem, é o período em que a personalidade da criança está se formando, portanto é importante que as práticas e concepções deste profissional, primordiais para construir com a criança uma aprendizagem efetiva, contemplem o desenvolvimento de suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social.

Visto que a escola de educação infantil destinada às crianças de 0 a 4 anos atualmente é o local onde estas passam a maior parte do seu dia, sendo o espaço escolar o novo alicerce para as aprendizagens da vida (espaço anteriormente destinado às famílias), a instituição escolar e principalmente o professor tornam-se os novos socializadores primários das infâncias. De acordo com Tedesco (1998), compreende-se a “[...] socialização primária como a fase que o indivíduo atravessa na infância e mediante a qual se transforma em membro da sociedade [...] e normalmente se dá no seio da família”.

Este novo panorama social atribui à educação infantil um comprometimento e responsabilidade maior com as infâncias, além do simples assistencialismo; a partir disso, o professor deve:

[...] conferir à Educação Infantil essa dimensão problematizadora, que muito se aproxima do universo freiriano, podendo significar o afastamento do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega aos educandos a sua vocação ontológica e histórica de ser mais [...] (ANGELO, 2012, p. 121)

É na possibilidade de analisar os porquês de uma educação permeada de práticas e discursos divergentes entre si que esta pesquisa se propõe a desvelar a concepção de criança presente no discurso e na prática pedagógica de docentes que atuam na educação infantil de 0 a 4 anos.

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE, 1986, p. 12)

A unidade educacional selecionada para a pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede direta da Prefeitura do Município de São Paulo, subordinada à Diretoria Regional de Educação da Penha - Zona Leste, opção feita devido à relevância dos processos de ensino e aprendizagem nesta faixa etária pouco reconhecida enquanto sujeito histórico-social. A princípio, acreditou-se que os professores da educação infantil em geral possuem um discurso em que concebem a criança como sujeito histórico social, porém suas práticas revelam que sua real concepção de infância é a

partir de uma perspectiva de educação em que vê o aluno enquanto ser passivo, desconsiderando suas especificidades; o docente nesta percepção é o protagonista, detentor do conhecimento e transmissor do saber.

Diante desta possibilidade de divergência entre discursos e práticas, esta pesquisa questiona qual concepção de criança permeia o Centro de Educação Infantil pesquisado, procura entender a relação entre o discurso e a prática docente no Centro de Educação Infantil a partir da perspectiva docente e, por fim, se é possível fomentar a reflexão nos professores de educação infantil, ressignificando discursos e práticas.

Para tal, esta dissertação se propõe a analisar a relação entre o discurso e a prática do docente no que diz respeito à criança de 0 a 4 anos, compreendendo qual concepção de infância permeia o Centro de Educação Infantil. Inicialmente, optou-se pelo questionário individual, realizado com 12 professores de educação infantil, pois, segundo Gil (2008), é uma técnica de pesquisa composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com a intenção de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos.

Após análise e tabulação dos questionários, foi estabelecida uma relação entre os relatos dos questionários e as práticas pedagógicas; a partir daí, foram escolhidas duas salas do CEI, onde foram observadas as práticas de duas professoras de educação infantil em seu cotidiano. A opção foi por duas turmas com as quais as professoras trabalhassem sozinhas, facilitando a observação da prática sem interferências de outras professoras ou colaboradores; as turmas selecionadas foram de Mini-Grupo II, denominadas nesta pesquisa como turma I e turma II, com 20 crianças em cada sala com faixa etária de 3 a 4 anos.

Durante a coleta de dados e registros realizados durante o período de observação da prática, quatro dias na turma I e três dias na turma II, identificou-se e buscou-se estabelecer relações entre os discursos e as práticas predominantes entre os professores de educação infantil do CEI pesquisado, prevalecendo um discurso permeado por jargões oriundos dos documentos oficiais e uma prática onde predomina a experiência e a intuição.

Neste contexto, foram propostos à professora da turma I encontros de uma hora, duas vezes por semana, durante o horário de planejamento individual, para que houvesse a devolutiva dos questionários; também haveria devolutiva da observação e, através disso, num processo dialógico entre pesquisadora e sujeito pesquisado, seria

favorecida a construção de uma nova proposta de trabalho, em um processo de ação-reflexão-ação com o intuito de instigar a reflexão sobre a prática para ressignificá-la.

No decorrer dos encontros, percebeu-se um desinteresse da professora em participar e certa resistência às mudanças. Neste momento, sentiu-se a necessidade de encerrar a intervenção na prática desta professora, de forma individual, e retomar o processo de observação da prática cotidiana do CEI, porém de forma menos pontual e mais ampla, analisando os professores no coletivo. O tempo encontrado para realizar esta observação foi durante os Horários de Trabalho Coletivo (HTC), que ocorriam três vezes por semana, nos quais as professoras se reuniam para discutir e estudar sobre o tema do Projeto Especial de Ação (PEA).

No ano de 2013, o assunto do PEA da escola pesquisada foi o planejamento e a otimização de tempos e espaços do CEI. Durante as discussões do tema, por diversas vezes houve reclamações e relatos de dificuldades em relação aos espaços do CEI, o mesmo ocorreu nos questionários da pesquisa. A partir daí, através de falas questionando-as sobre possíveis soluções em relação a melhor otimização dos espaços, uma professora sugeriu que fosse realizado um rodízio na utilização das salas.

Posteriormente, em uma reunião pedagógica, todos os colaboradores participaram, a equipe gestora questiona sobre as angústias e necessidades emergentes do CEI; uma professora se posiciona cobrando da equipe gestora providências em relação à reforma dos espaços da unidade; a equipe que responde dizendo não ser de sua alçada e já ter encaminhado o problema à Diretoria Regional. Enquanto pesquisadora, após a fala da professora e da equipe gestora, propôs-se ao coletivo uma nova organização do trabalho, a utilização de salas ambientes pelas quais as crianças perpassariam, explorando linguagens e temáticas diferentes, ampliando seu repertório cultural e otimizando a utilização dos espaços, sendo esta uma solução em curto prazo para o principal problema relatado pelas professoras em seu dia a dia, baseada na ideia anteriormente mencionada por uma professora durante os estudos do PEA no HTC.

Visto que a ideia partiu do grupo de professores e foi apenas explanada e discutida na reunião pedagógica, todos os professores aderiram à proposta de salas ambiente, demonstrando em atitudes e falas uma postura protagonista e autônoma em relação ao seu papel enquanto professor de educação infantil, diferente da postura encontrada anteriormente nas práticas observadas e relatos no questionário, inicia-se um processo de construção coletiva com os professores da proposta de salas ambiente.

Durante a construção coletiva da proposta de salas ambiente, as professoras da turma da manhã decidiram não participar desta proposta a princípio, passando esta a ser construída e realizada com as professoras dos grupos berçário II, mini-grupo I e mini-grupo II do período da tarde, sendo ao todo seis das sete salas do CEI, com dez professoras a aderirem e participarem do trabalho com salas ambiente.

Com a proposta elaborada e em andamento com as professoras do turno da tarde, seguiu-se com um período de observação de dez dias das práticas das professoras diante desta nova configuração dos espaços, sistematizando-a através de registro em um quadro, em que se observou a atuação do professor, o envolvimento dos alunos e foram apontadas observações relevantes. Por fim, foi realizada uma conversa com as dez professoras que participaram das salas ambientes, sistematizada em um relatório contendo a avaliação destas com pontos positivos e a melhorar em relação ao período de uso das salas ambientes.

Neste contexto, as professoras começaram a se apropriar da nova proposta de trabalho em prol de uma educação mais lúdica e qualificada para crianças de 0 a 4 anos. Pretende-se com esta dissertação ampliar a possibilidade do professor de educação infantil ter um novo olhar para a criança de 0 a 4 anos, instigando-o a refletir sobre a sua prática pedagógica na intenção de fazer com que este a ressignifique de forma significativa e intencional, com a postura de um professor, e não mero reprodutor ou técnico racional, mas intelectual crítico, consciente de suas ações e de seu papel enquanto profissional.

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 4 ANOS

“A infância não é uma idade de transição, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico, de outras faixas etárias.”

Manuel Jacinto Sarmento

1.1 Pesquisa de dissertações

Realizou-se um levantamento de algumas dissertações de mestrado que abordam como tema de fundo “infância”, “educação infantil” e “sujeito” para, a partir destes trabalhos, buscar contribuições para refletir sobre a concepção de criança na educação infantil. Utilizou-se como referência o banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) no período de 2011 a 2013, com foco no território brasileiro.

O levantamento das dissertações realizado na segunda quinzena do mês de outubro de 2013 buscou inicialmente o termo “infância” e obteve-se como resultado 35 trabalhos de dissertação. Numa primeira aproximação, foram selecionados 12 trabalhos que pudessem dialogar com a pesquisa, sendo mapeados sete trabalhos do campo da Educação, dois em Psicologia, um em Filosofia, um em Antropologia Social e um em Ensino de Ciências.

Descritor: Infância		
35 trabalhos encontrados		
12 trabalhos selecionados por aproximação temática com a pesquisa		
Quantidade	Área	Temas
7	Educação	Influências da mídia e multimídia no brincar infantil. Constatou-se que o professor carece de fundamentação teórica sólida para exercer a sua prática pedagógica, por meio de capacitações docentes, de modo a prover meios qualitativos de aprendizagem para seus educandos.
		Na educação infantil, promover experiências que subverta as tentativas de ajustar e acomodar as crianças no ambiente escolar.
		Compreender o imaginário do professor da educação infantil em relação à infância.
		Olhar da criança sobre a cidade, a partir da escola - considera a criança enquanto se sujeito histórico-cultural.
		Verdades estabelecidas sobre a infância em publicações de 2000 a 2010.
		Compreender em uma perspectiva histórico-filosófica concepção(ões) de criança e infância das diretrizes curriculares de educação infantil do município de Uberlândia.

		Compreender a história da constituição e desenvolvimento do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo na Universidade Federal de Santa Maria.
2	Psicologia	Quais seriam as possíveis relações entre o consumo e a vivência do tédio infantil. Falta de autonomia e sentido na vida pelos excessivos avanços tecnológicos. Educação Infantil no campo. O modo de compreender a vida no assentamento rural, a natureza e as possibilidades de experimentá-la evidenciaram significações que permitem questionar-se como a escola, enquanto espaço coletivo de educação formal, lida com e amplia as possibilidades de compreensão da relação das crianças com o mundo.
1	Filosofia	O pensamento de Jean-Jacques Rousseau estendido à saúde na primeira e segunda infância.
1	Antropologia Social	Análise sobre a produção da infância em uma escola pública de educação infantil. As brincadeiras apresentam-se como fontes para compreender as perspectivas das crianças sobre as produções socioculturais de realidade em que elas se engajam.
1	Ensino das Ciências	Análise de como os museus de ciências levam em consideração a criança pequena em suas ações, em especial a exposição "Mundo da Criança".

Quadro 1 - Levantamento de dissertações com o descritor "Infância"

Analisando as dissertações que levaram em consideração a questão da infância, perceberam-se os diversos caminhos que esta temática possibilita e perpassa. Pelas incidências das novas tecnologias, dois autores optaram em estudar a influência das mídias e tecnologias no contexto da educação infantil e como as relações de consumo e avanços tecnológicos podem gerar nas crianças a falta de autonomia e sentido na vida. Na Filosofia, um estudo sobre o pensamento de Rousseau em relação à saúde na primeira e segunda infância. Na área dos Estudos das Ciências, foi feita uma pesquisa sobre como os museus de ciências levam em consideração a criança pequena. Percebe-se através destes temas um aumento nos estudos sobre as infâncias e as relações estabelecidas nesta fase.

Embora todas as áreas tenham sua relevância, ainda são mais evidentes os estudos sobre infância voltados à Educação, mais especificamente à educação infantil, que, devido às transformações sociais, se tornou o espaço onde as crianças passam grande parte de seu tempo.

Foram identificados trabalhos sobre a educação infantil no campo e como se dá a compreensão de mundo destas crianças, trabalhos sobre como o ambiente de educação infantil acomoda e ajusta as crianças, a construção da infância e o processo de escolarização na educação infantil, análise do imaginário do professor de educação infantil em relação à infância em São Luis/MA, o olhar da criança sobre a cidade de

Vitória/ES, concepção de infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil do Município de Uberlândia/MG, a relação de infância e poder nas produções acadêmicas de periódicos científicos da Educação de 2000 a 2010 e a constituição e desenvolvimento do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, pertencente à Universidade Federal de Santa Maria.

Pela recorrência da educação infantil nos estudos pesquisados sobre infância e o fato desta pesquisa ter sido realizada em uma instituição de educação infantil, considerando como fundamento o próprio texto da LDB 9.394/96, nos artigos relacionados abaixo:

Art. 29º. 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. 30º. 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.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDBEN – Lei nº 9.394/96)

A partir destas considerações, viu-se a necessidade de buscar dissertações com o tema “educação infantil” como assunto. Foram encontrados, em pesquisa realizada no dia 30 de outubro de 2013, 20 trabalhos de dissertação, dos quais oito foram selecionados com aproximação temática com a pesquisa, assim distribuídos: seis no campo da Educação, um da Psicologia e um das Ciências. Destes oito trabalhos, apenas um já havia sido selecionado também com o termo “infância”, uma vez que desenvolve um estudo sobre as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil no Município de Uberlândia/MG.

Descritor: Educação Infantil		
20 trabalhos encontrados		
8 trabalhos selecionados por aproximação temática com a pesquisa		
Quantidade	Área	Temas
6	Educação	Compreender em uma perspectiva histórico-filosófica concepção(ões) de criança e infância das diretrizes curriculares de educação infantil do município de Uberlândia.
		Abordando temáticas afro-brasileiras na educação infantil através da literatura.
		A importância da educação de valores na primeira infância.

		O papel do profissional "Auxiliar de Educação Infantil".
		Análise de histórias orais para contextualizar a trajetória de formação das professoras de educação infantil.
		Políticas de financiamento da Educação (2001-2010).
1	Psicologia	A importância das relações estabelecidas entre a família e escola.
1	Ciências - Saúde Pública	Estudo sobre os cuidados às crianças nas creches da USP.

Quadro 2 - Levantamento de dissertações com o descritor "educação infantil"

O trabalho selecionado da área das Ciências estuda os cuidados às crianças nas creches da Universidade de São Paulo (USP), buscando apreender e compreender os sentidos e significados constituídos por professores atuando na educação infantil e as famílias dos educandos na área de Psicologia e, além disso, aborda a importância das relações entre famílias e escolas para o trabalho docente.

Os demais trabalhos da área da Educação com o termo “educação infantil” abordam a compreensão e a importância de uma educação para valores nesta faixa etária e um estudo sobre as temáticas afro-brasileiras na educação infantil através de um trabalho com literatura. Um dos trabalhos analisa as políticas de financiamento da educação promovida no âmbito da União, dos Estados e municípios, no período de 2001-2010 e o quanto essas políticas colaboraram para a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade na educação infantil.

As outras dissertações selecionadas trazem a questão do profissional que trabalha na educação infantil com o cargo de auxiliar de educação infantil, buscando conhecer e analisar a situação destes profissionais nos municípios e de que forma se configuram as políticas municipais para estes. Identificou-se também uma pesquisa que parte da análise de histórias orais de professoras para compreender os processos de formação destas profissionais que atuam na educação infantil.

Embora todas as temáticas tenham a sua relevância e perpassem pelo estudo sobre a infância e a educação infantil, nas dissertações observa-se uma tendência em dar destaque ao cuidar, num viés assistencialista e uma busca pela concepção de criança oriunda da Sociologia da Infância de Sarmiento e Corsaro, que concebem a criança enquanto sujeito histórico-social, produtor de cultura, protagonista. Percebe-se também influências de Vygotsky e Wallon em relação à teoria sociointeracionista e a afetividade, o homem enquanto um ser que se forma no contato com a sociedade.

Ao perceber a ausência de uma temática cujo foco seja a criança enquanto sujeito histórico-social, embora de certa forma a maioria das dissertações caminhem

para tal pensamento, foi feita uma última busca na base de teses e dissertações, com o termo “sujeito”, em que obteve-se como resultado dez trabalhos de dissertação, dos quais foram identificados dois com aproximações temáticas com esta pesquisa, sendo mapeados um do campo da Educação e um da Psicologia.

Descritor: Sujeito		
10 trabalhos encontrados		
2 trabalhos selecionados por aproximação temática com a pesquisa		
Quantidade	Área	Temas
1	Psicologia	A criança enquanto sujeito na visão dos agentes de educação infantil do município de Campinas, obtendo como resultados práticas de controle e ênfase no cuidar em detrimento do educar, porém, contraditoriamente, há muitos momentos em que os agentes atuam visando a autonomia. O autor também constatou que os agentes não são vistos como sujeitos em seu trabalho e conclui com a relevância do trabalho do psicólogo, propondo reflexões acerca destas condições de trabalho.
1	Educação	A criança enquanto sujeito de direitos.

Quadro 3 - Levantamento de dissertações com o descritor "Sujeito"

Na dissertação da área de Psicologia, o pesquisador buscou estudar a criança enquanto sujeito na visão dos agentes de educação infantil do município de Campinas, obtendo como resultados a constatação de práticas de controle e ênfase no cuidar em detrimento do educar, porém, contraditoriamente, em muitos momentos, os agentes atuam visando à autonomia das crianças. O autor também constatou que os agentes não são vistos como sujeitos em seu trabalho e conclui com a relevância do trabalho do psicólogo na educação infantil, propondo reflexões acerca destas condições de trabalho.

No trabalho da área da Educação, intitulado “A criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil”, o autor traz uma pesquisa desenvolvida em Vitória/ES, através da qual se objetivou compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da educação infantil. Esta dissertação traz discussões da área do direito, do contexto histórico da criança como sujeito de direito e, especificamente, do direito ao acesso e à permanência na educação infantil, as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos em um contexto no qual crianças são atendidas pelo Programa de Educação em Tempo Integral.

Os resultados da pesquisa indicaram que a existência do Programa de Educação em Tempo Integral, no cotidiano da educação infantil, pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito de direito, contudo, nas práticas instituídas sobressaem

os direitos dos adultos, deixando transparecer uma contradição das diretrizes do Programa, destinadas, sobretudo, às crianças em situação de risco e/ou vulnerabilidade social. (MARCHIORI, 2012, sem p.)

Embora esta pesquisa tenha algumas aproximações com a pesquisa a que este trabalho se propõe, há diferenças da região geográfica pesquisada. Por se tratar de um projeto específico (Programa de Educação em Tempo Integral), em relação à faixa etária, na escola pesquisada pelo autor o atendimento é para crianças de 4 a 6 anos e no município de São Paulo seria considerada Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). O CEI onde é realizada esta pesquisa atende crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses, o que torna a prática e o discurso do professor diferenciados, justificando a relevância da abordagem desta pesquisa.

1.2 Construção histórica da Concepção de Criança

No Dicionário Aurélio, criança é considerada como um ser humano de pouca idade. No mesmo dicionário, a infância está definida como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Desse modo, o significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas, etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social. Desta forma, os termos criança e infância estão interligados entre si, sendo os dois utilizados nesta dissertação.

Na etimologia do termo infância trazido por Moraes (2012) a infância enquanto objeto de estudo é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras: *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobram um campo semântico estritamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d’aquele que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra *in*=prefixo, que indica negação; *fante*=particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar*, *dizer*.

A ausência da fala característica da infância pode também ser relacionada com uma questão mais subjetiva, com a ausência de voz que silencia o seu protagonismo,

que se refere ao sujeito que não tem voz, e se ele não tem voz, deixa de ser um sujeito de direitos. Kuhlmann identifica esta ausência da fala:

[...] como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a presença no interior das relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social [...] geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KULMANN, 2011, p. 23)

Ao longo do tempo, busca-se que o reconhecimento da criança como um sujeito capaz, racional e que tivesse condições de estabelecer seus próprios fins, pois, na medida em que a sociedade se modifica, novos condicionantes vão surgindo e revelam condições de perceber a criança sob novas perspectivas. De acordo com Freitas e Kuhlmann:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive nesta fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou por outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias [...] (FREITAS, KUHLMANN, 2002, p. 7)

Um dos primeiros trabalhos apresentados nesta perspectiva pode ser creditado à Ariès (2012). Este autor provoca um despertar para a construção social da história da família e o surgimento do sentimento de infância.

Moraes (2012) traz em sua dissertação, baseada em estudos de Ariès, a importância das crianças, que os portugueses chamavam de “miúdos” e que eram mandadas nas embarcações portuguesas do século XVI, para a realização de empreendimentos do Império. A maioria era enviada para trabalhar na busca de uma vida melhor. Devido à precariedade em que viviam na época, os serviços destinados às crianças eram arriscados e pesados, com risco de vida que muitas vezes se assemelhava aos dos adultos das camadas populares.

As altas taxas de mortalidade infantil chamaram a atenção para a questão da proteção à infância, sentimento posteriormente despertado em meados do século XVI e XVII, quando os familiares se preocupavam com seus filhos vacinando-os contra a

varíola. Pelas condições de vida, a criança neste período, século XI ao XIV, poderia ser associada a um “miniadulto”, tal percepção da criança remete a pensar que a sociedade por muito tempo desconhecia a infância e suas especificidades, desconhecimento que é descrito por Ariès em sua análise das representações iconográficas do século XI ao século XIX.

Segundo o autor, no século XI a criança era representada nas iconografias numa escala mais reduzida que os adultos, porém sem nenhuma diferença de expressão ou de traços, remetendo ao termo miniadulto. Em meados do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, esta ausência de representação possivelmente deve-se ao fato de não haver um lugar específico para a infância no mundo social do século XII.

Até o final do século XIII europeu não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada na maioria das civilizações arcaicas. O sentimento da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV, quando a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo.

Identifica-se também a concepção de miniadulto nos costumes desta época, observa-se este fato na semelhança das vestimentas dos adultos e crianças, item que com o passar do tempo foi se transformando e uma das intenções dessa mudança seria a diferenciação desta faixa etária em relação aos adultos.

[...] partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou sobretudo os meninos. O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto meninas persistiam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos [...]
(ARIÉS, 2012, p. 41)

Considerando apenas as mudanças no traje da criança, conclui-se que as diferenças durante muito tempo se restringiram aos meninos. Fato que ocorreu prioritariamente nas famílias burguesas ou nobres, já as crianças do povo, das camadas populares, como os filhos dos camponeses e dos artesãos, continuaram a usar o mesmo traje dos adultos, elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem do trabalho, nem dos jogos e brincadeiras.

Neste período, enquanto a criança, aparentemente pelas condições de vida, poderia ser associada a um “miniadulto”, também cresce na sociedade, de acordo com Ariès, a visão moderna de criança: a lástima por sua perda em casos inevitáveis, um

sentimento de infância que mais se aproxima dos dias de hoje, um ser distinto e único que deve ser protegido.

De acordo com Freitas e Khulmann (2002), a aparente banalização da morte das crianças se dava devido às altas taxas de mortalidade infantil, decorrentes das condições que a sociedade do Antigo Regime oferecia:

[...] O limitado desenvolvimento científico e tecnológico e, sobretudo, uma sociedade unanimemente subserviente à hierarquia, à autoridade e às orientações da Igreja [...] uma população generalizadamente analfabeta e supersticiosa condicionavam fortemente as atitudes que se tinham com todos aqueles que pela sua dependência e fragilidade não se conseguiam impor por si só. Muito mais do que não compreender a especificidade da infância, era mais a impotência médica, o estado sanitário das povoações, a miséria, a ignorância supersticiosa das pessoas e a pressão social que colocavam as crianças em situações delicadas. (FREITAS, KUHLMANN, 2002, p. 172)

Ariès relata que o primeiro sentimento de infância foi caracterizado pela “paparicação” e surgiu no meio familiar. Neste período, as crianças pequenas eram tratadas como objetos queridos, “coisinhas engraçadinhas”, porém, assim que passasse esta fase, a criança era inserida entre os membros da família, sendo tratada como adulto. O segundo sentimento, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

No século XVII europeu, torna-se comum a criança ser retratada sozinha e, posteriormente, começa uma tendência em retratos de família organizados em torno da criança, que se tornou o centro da composição. Ainda no século XVII, os moralistas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois a viam como frágeis criaturas de Deus, e que era necessário preservar e discipliná-las, de forma severa. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

[...] Além da criança, veremos então o “bom magistrado”, o “bom cura”, o “grande senhor” [...] Não se tratava de afirmações isoladas, mas de uma verdadeira doutrina [...] que em parte explica a multiplicação de instituições educacionais como os colégios, as pequenas escolas e as casas particulares, e a evolução dos hábitos escolares em uma direção a uma disciplina mais rigorosa. (ARIÈS, 2012, p. 87)

No final deste século, a criança é vista como um vir a ser. Crê-se na possibilidade dela tornar-se um adulto promissor, desde que orientada desde pequena,

orientação oriunda dos eclesiásticos para as famílias. Um dos recursos para disciplinar a criança nos moldes impostos era conquistá-la pela doçura ou extrema severidade, algo infalível para se fazer deles o que quiser.

Consideravam as crianças como plantas jovens, as quais era preciso cultivar e regar com frequência. A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais. Ariès argumenta que a sociedade passou a admitir a criança como não madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se com os adultos.

[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 2012, p. x)

Nesta mesma tese, afirma-se que a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumiu uma função moral. Sendo as famílias e a escola as principais instituições responsáveis pela separação entre as crianças e a sociedade dos adultos. Essa separação deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Porém, ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, que se tornou o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes; afeição que se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação.

Quanto à severidade da disciplina imposta [...] pensou-se que era consequência de uma maior preocupação com a educação [...] que dependia, tão só, da concepção política dos governantes que advogavam uma disciplina rígida no intuito de conseguirem cidadãos obedientes e disciplinados. De um modo geral, considerou-se que os educadores e os pais acreditavam que as crianças precisavam de ser batidas para ser treinadas e que o conceito de pecado original teria alimentado a convicção de que só um tratamento severo podia curá-las da sua condição de pecadoras. (FREITAS, KUHLMANN, 2002, p. 171)

O isolamento das crianças em relação às suas famílias se dá a partir da educabilidade, tal modelo de educação se instaurou por toda a sociedade, as escolas e os

colégios da Idade Média se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, para adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. As crianças, por serem consideradas frágeis e de fácil manipulação, tornavam-se alvos fáceis para os adultos e entidades religiosas.

Moraes (2012, p. 18) traz que, em contraponto a este processo de docilização predominante entre as crianças das camadas mais abastadas, na província de Minas Gerais, no Brasil do século XVIII, o olhar oficial voltava-se pouco para a questão da infância, os registros escritos e iconográficos privilegiam o cotidiano adulto e o ambiente de trabalho. Não que a criança não fosse de todo percebida, mas seu universo se encontrava mais próximo daquele dos adultos; ela não era segregada e isolada, ao contrário, “a rua fazia parte do seu mundo”.

As crianças das camadas mais abastadas, por serem consideradas frágeis, sofriam no processo de escolarização, com uma orientação do ensino impositiva, controladora e humilhante, retratando que a fraqueza era a real compreensão de infância da época, rebaixando-a às camadas sociais mais inferiores. Sendo que a preocupação social veio para “[...] humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la, se atenuando ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão” (ARIÈS, 2012, p. 118).

É interessante ressaltar o fato de que provavelmente esses costumes começaram a se modificar em relação à criança a partir das camadas mais abastadas, uma vez que estas tinham mais acesso à informação escrita veiculada na época, o que nos permite inferir que essa diferenciação em relação ao sentimento de infância não se desenvolveu de maneira uniforme entre as diversas camadas sociais. Ainda hoje podemos perceber que nas camadas menos favorecidas economicamente, socialmente e culturalmente, as crianças convivem de forma mais “misturada” com os adultos, sendo menos reconhecida a diferenciação destes em relação às outras.

[...] na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos [...] Dessa época em diante [...] A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto [...] Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos [...] a aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do

sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança [...] (ARIÈS, 2012, p. 159)

Começa a despertar na sociedade europeia a ideia de inocência em relação à infância. Verifica-se então que, a partir do século XVIII, há uma mudança considerável em relação ao sentimento de infância, começa uma transição entre a criança que não é inocente, que vive entre os adultos, para a criança inocente, na qual deve ser inserida a moralidade e deve ser protegida da sexualidade a fim de torná-la “uma pessoa de bem”.

[...] A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos, infringiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas [...] (ARIÈS, 2012, p. 195)

Esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença em relação à criança, ele retrata um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII. É possível compreender que essa invasão das sensibilidades pela infância tenha resultado em fenômenos como o controle da natalidade, que surgiu no século XVIII, no momento em que a família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada.

[...] A família então começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. Portanto, não surpreende que esta revolução escolar e sentimental tenha sido seguida, com o passar do tempo [...] de uma redução voluntária de natalidade [...] (ARIÈS, 2012, p. xi)

Na medida em que a criança passa a ser considerada única e o centro da família moderna, a aprendizagem começa a ter outro formato. O que anteriormente era transmitido pelas vivências dos adultos com as crianças, passadas de geração para geração, começa a ser papel da instituição “escola” e, com ela, a disciplina e controle da criança desde a mais tenra idade.

[...] De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos. Assim se explica essa mistura de crianças e adultos que tantas vezes observamos ao longo deste estudo, até mesmo nas classes dos colégios [...] Mas não se

tinha a ideia dessa segregação das crianças, a que estamos habituados. As cenas da vida quotidiana constantemente reuniam crianças e adultos ocupados com seus ofícios como, por exemplo, o pequeno aprendiz que prepara a tinta para o pintor [...] Em suma, em toda a parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava [...] as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia [...] (ARIÈS, 2012, p. 158)

Esta nova forma de organização familiar da sociedade moderna trouxe um novo olhar para a criança, principalmente nas famílias mais abastadas. Além destas transformações sociais, estudiosos começam a se interessar pela criança e passam a estudá-la. Pode-se citar Rousseau, que trouxe significativas contribuições no final do século XVIII, propondo uma nova imagem da infância. Valorizando a criança dentro do processo educacional na primeira infância, pregando que a educação deveria ser baseada na atividade, pois a aprendizagem é adquirida através das experiências.

Cambi (1999, p. 346) ressalta três pressupostos básicos da pedagogia rousseuniana: a abordagem dada à descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características, necessidades e interesses divergentes da idade adulta; a apresentação de ideias novas a respeito da aprendizagem da criança, colocando a motivação como um elemento importante para seu desenvolvimento, de tal forma a valorizar sua experiência concreta e seus interesses imediatos de aprendizagem, por meio de uma educação pela natureza e pelas coisas; e a relação entre liberdade e autoridade, autonomia e heteronomia, mantida entre o educador e a criança.

Rousseau dizia ser necessário compreender as especificidades das crianças enquanto crianças, focando no que ela iria se tornar, considerando sua capacidade de aprender. Aos poucos, estes pensamentos em relação à criança começaram a permear também os pensamentos das famílias, instituições escolares e sociedade, porém em todas as instâncias também havia resistência a este novo pensamento que se instaurava.

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. [...] Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX. (ARIÈS, 2012, p. 119)

No Brasil, durante o século XVIII, foi instituída a “Roda dos Expostos”, esta instituição já havia sido extinta em países europeus como França e Portugal, mas foi trazida para o Brasil pelos governantes com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. De acordo com Priori (1991) a roda dos expostos foi uma iniciativa social, criada para orientar a população mais pobre e abandonada, no sentido de transformá-la desde a primeira infância em classe trabalhadora, visto a demanda de mão de obra da época, afastando-os da prostituição e da chamada vadiagem; desta forma, diminuía-se a camada da população que vivia nas ruas.

Em todos os locais em que existiu, a Roda de Expostos foi sempre muito discutida. Acreditava-se que o anonimato dos pais da criança favorecia a falta de compromisso e a irresponsabilidade. O abandono da criança acabava sendo banalizado com a existência da Roda, quando no ponto de vista dos que a defendiam ela procurou, muitas vezes, sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nas proximidades das igrejas ou no beiral das portas.

O abandono, a alta mortalidade e a doação de crianças [...] não eram sempre vistos como um tráfico de exploração da infância, mesmo nos países desenvolvidos. Além de originados pelas dificuldades do aleitamento, pela alimentação artificial ou pelas más condições de saúde das amas, eram resultantes de fatores econômicos, sociais e até culturais, entre os quais se destacam aspectos da implantação da urbanização. A prática ilegal e quase aberta do abandono e o fatalismo com que era aceita a mortalidade infantil revelavam certa indiferença ao valor da criança até o início do século XIX, quando as escolas começaram a descobri-la e a classe médica passou a insistir na necessidade da criação dos filhos pelas mães, pois cada criança achada (depois de abandonada) era uma criança perdida. (PRIORI, 1991, sem p.)

Evidentemente, no Brasil, a situação era diferenciada pelo contexto: existência da escravidão, exploração sexual das escravas e exploração da criança como mão de obra. Apesar das discussões sobre a imoralidade da instituição “Roda dos Expostos” e a alta mortalidade dos internados, que se prolongou até o século XX, a instituição sobreviveu, porém foram feitas alterações internas e um maior controle estatístico, além da preocupação com o cuidado sanitário. Aproximando-se mais do atendimento assistencialista das primeiras instituições escolares voltadas à primeira infância, que deram origem às escolas de educação infantil.

Kuhlmann ressalta em seus estudos a não linearidade da história da infância, apontando o caráter abstrato que a obra de Ariès traz quando relacionada com outros contextos ou realidades divergentes da Europa.

A visão linear do desenvolvimento histórico, de Ariès, ganha um caráter ainda mais abstrato quando da sua transposição para outros contextos. É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX. Postulando que nessa época se estaria vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século XVII – que é onde e quando Ariès localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância -, essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia. (KUHLMANN, 2011, p. 21)

Nos séculos XIX e XX, foram intensificados os estudos sobre a criança. Tendo como base teorias da Psicologia, a criança foi entendida como um ser em desenvolvimento. Dentre os pensadores da área da Psicologia, os mais conhecidos e reconhecidos até os dias de hoje são: Piaget, Wallon e Vygotsky; trazendo significativas contribuições para a Educação, os quais tentaram mostrar que a capacidade de aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, em especial para a educação infantil, no que se refere ao desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

1.3 Contribuições da Psicologia para a criança

Os estudos desenvolvidos por alguns pesquisadores contribuíram para o aparecimento das teorias sociointeracionistas que defendem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são apenas receptoras das informações, sendo que o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio e a linguagem acontecem de forma integrada e simultânea.

Jean Piaget (1896-1980), suíço, biólogo, desenvolveu grande parte de sua teoria a partir da observação, registro e análise do desenvolvimento de seus filhos. Estudou o processo de adaptação do homem ao meio pelo uso do conhecimento e, por isso, deu muita importância ao processo de interação do indivíduo ao meio ambiente, que permite ao ser humano atuar sobre o mundo de formas cada vez mais complexas e flexíveis.

Suas propostas teóricas têm como pressupostos básicos o interacionismo, construtivismo e os fatores que interferem no desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento resulta de combinações entre as circunstâncias oferecidas pelo meio e aquilo que o organismo traz e, assim como os organismos vivos podem adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais.

[...] a existência de uma estrutura biológica sempre implica em o organismo ter algum conhecimento do meio. Aqui, “conhecer” encerra um sentido muito amplo, muito mais inclusivo que “conhecimento intelectual”. Significa o mesmo que possuir informação pertinente a seu funcionamento. Um organismo mostra, através de seu funcionamento, conhecimento adaptativo. [...] Piaget afirma que todo funcionamento psicológico encerra um aspecto estrutural, e que dessa forma se ocupa de conhecimento [...] (FURTH, 1972, p. 36)

Nesta perspectiva, para Piaget, o conhecimento se dá a partir da ação, da interação da criança com a realidade ou objeto, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Por sua teoria psicogenética reconhecer que o processo de desenvolvimento pressupõe uma sucessão de etapas, Piaget foi um incentivador da educação infantil, dando apoio às ações espontâneas da criança, objetivando a organização do ato de conhecer voltada à preparação das operações da inteligência, respeitando, ao mesmo tempo, sua criatividade e sua espontaneidade.

Operando ativamente com pessoas e objetos, a criança é impulsionada a criar estruturas mentais e adquirir formas de colocá-las em funcionamento, desta maneira, conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto.

A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irão organizar de alguma forma a sua estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, porém complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget, a construção do conhecimento é um ciclo de equilíbrio e reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

[...] Por conseguinte, assimilação enfatiza a direção que vai da situação particular à estrutura geral. Acomodação acentua a direção inversa. Em outras palavras, assimilação refere-se àquilo que é essencial a todo conhecimento, ou seja,

uniformidade, atributos comuns e generalização numa dada situação; acomodação refere-se àquilo que é particular, novo e diferente, proporcionando assim a base para a mudança e aprendizagem. (FURTH, 1972, p. 37)

Ao descrever as etapas do desenvolvimento infantil, Piaget menciona quatro fatores principais que influenciam nestas etapas: a maturação, o papel da experiência adquirida, transmissão social e por fim e considerado o mais importante para o autor é a equilíbrio. A partir destes fatores anunciados por Piaget, identifica-se que a criança não é um ser apenas biológico, mas um ser que se desenvolve a partir dos estímulos que o cercam, sendo essa transmissão social fundamentada para aquisição de conhecimentos.

Piaget traz em seus estudos a questão do pensamento egocêntrico, característico no estágio pré-operatório, centrado no “eu” da criança, este pensamento retrata a “extrema dificuldade que a criança pequena tem em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.” (LA TAILLE, 1992, p. 15)

Apesar da necessidade das relações com o mundo social para desenvolver-se, a criança pequena traz consigo tendências egocêntricas, através das quais a intervenção do professor tornará mais simples a transição desta fase para que a criança consiga estabelecer relações de reciprocidade e empatia com o outro, de maneira a respeitar a sua maturação.

E acrescenta-se a esta construção de aprendizagem a importância do professor oportunizar a esta criança as mais variadas formas de exploração do mundo que a cerca, utilizando-se de múltiplas linguagens para que suas vivências sejam cada vez mais ricas e desafiadoras.

Uma educação infantil fundamentada na teoria de Piaget possivelmente consideraria como relevante: a importância da ação; permitir que a criança expresse seu simbolismo através de atividades de representação; promover atividades em grupo, possibilitando o desenvolvimento da criança na interação e no contato com outras crianças; por intermédio da atividade a criança se organiza e, desta forma, a noção de organização é adquirida; o professor deve exercer o papel de desafiador do educando, assim, a educação infantil passa a ser um espaço criativo, valorizando a iniciativa, a inventividade e a curiosidade da criança, promovendo a sua autonomia e permitindo a ampliação e a diversificação de suas experiências. Na educação infantil, é essencial haver um clima de expectativas positivas em relação às crianças, elevando a

autoconfiança delas, vencendo os aspectos negativos, para que tenham iniciativa de experimentar, de descobrir, de se comunicar; as atividades são o eixo central do currículo da educação infantil e, por isto, são integradas às diferentes áreas do conhecimento humano.

Pode-se afirmar que a educação infantil, ao adotar a teoria educacional de Piaget, necessita criar as condições necessárias para a criança construir o seu conhecimento do real, não através das palavras, mas da ação, considerando os estágios do seu desenvolvimento. Pois, para ele, embora o desenvolvimento da inteligência se faça de maneira espontânea, o meio pode auxiliar ou retardar esse desenvolvimento.

[...] conceitos gerais da inteligência em desenvolvimento evoluem sempre [...] Além disso, esses conceitos são os alicerces sobre os quais deverá repousar a aquisição de qualquer conhecimento específico, que, de outra forma, não passará de informação memorizada. (FURTH, 1972, p. 20)

Para Piaget há vários estágios e períodos do desenvolvimento da inteligência, que caracterizam as diferentes formas do indivíduo interagir com a realidade, pois é o indivíduo que, desde criança, vai construindo o seu desenvolvimento mental. Estes estágios, segundo Piaget, são os seguintes: de 0 a 2 anos: estágio sensório motor, de 2 a 6 anos: estágio pré-operacional, de 7 a 11 anos: estágio de operações concretas, a partir dos 12 anos: estágio das operações formais. Para ele, as crianças só podiam aprender o que estavam preparadas para assimilar e, para que o processo de assimilação do conhecimento fosse satisfatório, os professores deveriam aperfeiçoar o processo de descoberta dos alunos.

Suas ideias tiveram grande destaque na educação brasileira e se consolidaram na década de 1960, com ênfase na participação ativa da criança no processo de desenvolvimento e construção das estruturas cognitivas. Nesse sentido, de acordo com a pesquisa de Iszlaji (2012, p. 36) “o desenvolvimento antecede a aprendizagem que se torna um processo construtivo, na medida em que o organismo vai amadurecendo, sendo o professor o responsável por oferecer, às crianças, diferentes materiais que lhe proporcionem novos conhecimentos e novas estruturas mentais”.

Já Henri Wallon (1879-1962), médico francês, desenvolveu várias pesquisas na área da neurologia. Propôs em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil dar ênfase nas questões de motricidade e aspectos da afetividade, assumiu uma postura interacionista. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas.

O grande eixo de suas pesquisas foi a motricidade, que surge porque ele não consegue dissociá-la do conjunto de funcionamento da pessoa. Wallon busca os órgãos do movimento, são eles a musculatura e as estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização e na atividade muscular identificam duas funções, a primeira é a atividade do músculo em movimento e a segunda, a do músculo parado.

No estudo do músculo parado, encontra a relação entre o ato motor e o ato mental, identificando que por ocasião da aquisição crescente do domínio dos signos culturais, a motricidade em sua dimensão de movimento tende a reduzir e se transformar em ato mental. Assim, para Wallon, o ato mental, se desenvolve a partir do ato motor.

[...] pela expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante o seu prolongado período de dependência. A motricidade humana, descobre Wallon em sua análise genética, começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural. (OLIVEIRA, 1992, p. 38)

Assim sendo, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. Compreende-se o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando o desenvolvimento integral da criança; isto é, as funções social, afetiva, cognitiva e motora. Para ele, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar.

[...] Imediatamente após o nascimento [...] a motricidade disponível consiste, além dos reflexos, apenas em movimentos impulsivos, globais, incoordenados. Sua completa ineficácia (são incapazes sequer de fazer o recém-nascido sair de uma posição incômoda) os fez ignorados. A partir deles, porém, evoluirão os movimentos expressivos, forma primeira, mediada, de atuação. Esta etapa impulsiva da motricidade dura aproximadamente três meses; daí até o final do primeiro ano, o amadurecimento das estruturas mesoencefálicas do sistema extrapiramidal, aliado à resposta social do ambiente, sob a forma de interpretação do significado (bem-estar e mal-estar) dos movimentos, introduzirão a etapa expressivo-emocional. A maior parte das manifestações motoras consistirão em gestos dirigidos às pessoas (apelo): manifestações, agora cheias de nuances, de alegria, surpresa, tristeza, desapontamento, expectativa etc. (OLIVEIRA, 1992, p. 39)

O recém-nascido está ocupado primordialmente com o seu “Eu” corporal e reage muito pouco aos objetos do mundo físico. O ponto de partida do longo desenvolvimento

que conduzirá ao pensamento categorial e à personalidade diferenciada são os movimentos reflexos e os impulsivos. Wallon, em suas observações, identificou que os movimentos dos braços e pernas do bebê são inoperantes, impedindo-os de movimentá-los em caso de desconforto. Mas, assinala que, na medida em que exprimem estados de desconforto ou bem-estar, são interpretados pelo ambiente como sinais de necessidades a serem atendidas. Desta forma, começam a interagir com o mundo externo e com o outro. E, assim, se tornam movimentos comunicativos pelos quais se expressam, indiretamente, sobre o meio físico.

A mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie.

Em poucas semanas, em função das respostas do meio humano, os movimentos impulsivos se tornam movimentos expressivos, a partir daí até o final do primeiro ano, a principal relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva, é o período emocional. Ao longo de seu desenvolvimento, mesmo aquilo que interessa à vida, e por consequência, à atividade cognitiva, como os estímulos auditivos e visuais, desperta não reações exploratórias, mas reações afetivas: alegria, medo, surpresa; neste momento Wallon afirma que a inteligência não se dissociou da afetividade.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros. Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem, primeiro oral e depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação de voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva [...] (DANTAS, 1992, p. 90)

Aos seis meses, a presença humana é o mais poderoso estimulante; o interesse pelas coisas é um derivado. Objetos oferecidos por pessoas tem maior probabilidade de produzir interesse. Movimentos e vozes humanas constituem-se os elementos mais interessantes e atraentes, em relação ao mundo físico. A maturação das possibilidades sensoriais e motoras altera este quadro na medida em que produz as competências necessárias à exploração direta do meio.

Quando a criança aprende a andar, completam-se as competências necessárias e configura-se uma nova fase, de orientação inversa à anterior. Agora, o intenso interesse pela realidade externa surge e se manifestará pela atividade exploratória.

[...] ao primeiro ano de vida, dominam relações emocionais com o ambiente, trata-se nitidamente de uma fase de construção do sujeito, onde o trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade afetiva. Ele consiste essencialmente na preparação das condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, a exploração intensa e sistemática do ambiente. [...] No final do segundo ano a fala e as condutas representativas são inegáveis, confirmando uma nova forma de relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo imediato. Esta função é frágil no início, apoia-se ainda muito tempo nos gestos [...] (DANTAS, 1992, p. 42)

De acordo com Wallon, o movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento; se o ato motor é bloqueado, seus pensamentos não se desenvolvem, o ato mental paralisa, daí a relação de interdependência que ele estabelece entre o ato mental e o ato motor. Porém, o controle do gesto pela ideia inverte-se ao longo do desenvolvimento, passando gradualmente o ato mental a dominar o motor com o decorrer do desenvolvimento da criança.

Há uma profunda relação entre a emoção e o tônus. O tônus é considerado por Wallon como a fonte da emoção. Uma vez que esta tem como condição fundamental para a sua manifestação as variações do tônus, a emoção é regulada por este e ao mesmo tempo o regula. Assim, a toda alteração emocional corresponde uma alteração tônica.

Aprofundando na relação entre o papel do tônus muscular e o emocional, Wallon em suas pesquisas identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras de tônus, tais como o susto e a depressão. [...] Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétreas a musculatura periférica. [...] Vem daí o caráter prazeroso das situações afetivas onde se estabelece um fluxo tônico, de tal sorte que ele se eleva e se escoia imediatamente em movimentos expressivos: é o caso da alegria [...] (DANTAS, 1992, p. 87)

Identifica-se quando ocorre um aumento do tônus ou sua diminuição, conforme o estado emocional que o acompanha. A variação da emoção provoca mudança no tônus de tal forma que podemos dizer que o tônus esculpe o corpo, dando-lhe um aspecto que é capaz de comunicar ao meio que tipo de emoção o sujeito está vivendo. No bebê, por exemplo, a emoção produz uma comunicação forte e primitiva mediante a atividade

tônico-postural. A criança mantém com a mãe um diálogo tônico-postural, respondendo às suas carícias ou entonação de voz.

Se o tônus da criança tem fluidez, provocado pelos movimentos e gestos, esta demonstra alegria. Já movimentos excessivos ou a acumulação do tônus são sinais de sofrimento ou inquietação. Deve considerar-se que a função tônica dá suporte à manifestação da emoção, o que estabelece entre elas uma relação de profunda complementaridade.

[...] Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido de atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria. Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe: é esta a função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional [...] É neste sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie. (DANTAS, 1992, p. 85)

A toda alteração emocional corresponde uma alteração tônica; as questões afetivas e musculares acompanham-se estreitamente. É de conhecimento geral que envolver alguém em estado de ansiedade em um trabalho de reflexão resulta em reduzir a angústia. Inversamente, é também conhecido o poder de produzir emoção através de meios puramente representativos, como o teatro. Acrescenta-se a estas possibilidades a constatação do papel do tônus muscular, por exemplo, os efeitos emocionais oriundos de uma sessão de relaxamento, através de massagens que estimulem ou relaxem o tônus muscular.

Percebe-se neste contexto que as teorias de Wallon têm grande relevância para a educação, por considerar o desenvolvimento da criança e suas especificidades, o que implica a necessidade de uma prática pedagógica que leve em consideração todos os seus aspectos, social, intelectual, afetivo e motor, de forma integrada, sem privilegiar apenas o cognitivo, fazendo com que a escola deixe de ser um espaço meramente instrucional para tornar-se um lugar de desenvolvimento da pessoa como um todo, considerando que a criança faz parte de um grupo social e traz consigo os elementos da cultura na qual está inserida.

Da psicogenética walloniana [...] resulta uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque [...] Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. Na escola, esse movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo que

favorece a expressão de estados e vivências subjetivas.
(GALVÃO, 1995, p. 99-100)

Ele destaca as emoções e a linguagem como domínios funcionais no desenvolvimento da criança, sua obra é perpassada pela ideia de que o processo de aprendizagem é dialético: não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades. Uma das consequências desta postura é a crítica às concepções reducionistas: Wallon propõe o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo e motor. Para Wallon, a cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

O autor, a partir dos seus estudos, também propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém ele não é adepto da ideia de que a criança se desenvolve de maneira linear.

A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início. Para Wallon, a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Como frequência, instala-se nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. (GALVÃO, 1995, p. 41)

Para Wallon, há uma profunda diferença entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento do adulto, pois a transição da infância para a fase adulta envolve uma total transformação do ser humano, bem como do ambiente no qual a criança está sendo introduzida; sendo dois elementos importantes nesta transição: a imitação e o brinquedo.

São de suma importância as contribuições deixadas por Wallon, e vale ressaltar, nas pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, a ênfase em compreendê-las nas suas dimensões cognitiva, social, motora e principalmente afetiva, dimensão esta que perpassa todas as outras, ou seja, é preciso considerar as crianças como pessoas completas. Além disso, também é importante considerar a ideia de que o ser humano se constitui na interação com o outro, isto é, com os meios físico e social nos quais está inserido e com os quais interage diariamente.

Outro pesquisador renomado e de extrema relevância para o estudo do desenvolvimento da criança, vastamente estudado na área da Educação, é Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), russo, estudioso na área de história, literatura, filosofia e psicologia, dedicou-se à docência de 1920 a 1934, auxiliando na constituição

de novos laboratórios de investigação, contribuindo para a criação e a organização de instituições de atenção às crianças portadoras de necessidades especiais e também escrevendo cerca de 200 trabalhos científicos.

Ele é considerado sob muitos aspectos um autor de vanguarda, adiante do seu próprio tempo. Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que “[...] o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.” (OLIVEIRA, 1992, p. 24)

Embora ambos os autores, Piaget e Vygotsky, tenham proximidades em seus estudos sobre o desenvolvimento, Ivic define que a principal diferença entre eles é que:

Desde sua adolescência, e ao longo de toda sua vida, Piaget se orientou para as ciências biológicas. Esta diferença de inspiração explica, talvez, a diferença de dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento: o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento. (IVIC, 2010, p. 12-13)

Enquanto Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental, para Piaget, as relações do indivíduo com a cultura são importantes, mas não essenciais, uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento humano garantido pela carga biológica presente no nascimento como potencialidade inata (MELLO, 1999, p. 19). Porém, para Vygotsky, cultura tem uma dimensão mais ampla e significativa, independente da potencialidade inata do indivíduo, mas que se adquire e desenvolve nas relações e no meio em que está inserido.

[...] a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 80)

Representante principal da tendência que privilegia os pressupostos sócio-históricos ou sociointeracionistas, Vygotsky pensava, portanto, em uma Psicologia historicamente fundamentada através dos processos de mudança na história do sujeito. Suas preocupações centram-se em buscar quais os aspectos da dinâmica da cultura e da sociedade que teriam influência no curso de desenvolvimento do sujeito, procura

compreender de que maneira se dá a interferência do mundo externo no mundo interno, ou como a natureza sociocultural se torna a natureza psicológica.

[...] Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. (OLIVEIRA, 1992, p. 27)

Compreende-se então que, para Vygotsky, as funções superiores do indivíduo são construídas de fora para dentro, do mundo externo ou meio em que está inserido para seu mundo interno, este processo chama-se internalização. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança internaliza formas ou comportamentos com os quais culturalmente conviveu e se relacionou. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas “[...] constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana [...]” (VYGOTSKY, 1988, p. 65)

Outro conceito de relevância em seus estudos sobre o desenvolvimento como processo sócio-histórico é a mediação, que para ocorrer inclui a representação mental do real e os sistemas simbólicos, por exemplo, a linguagem, que é o “[...] sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

[...] Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos assim como os sistemas de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual [...] assim, o mecanismo de mudança individual tem sua raiz na sociedade e na cultura. (VYGOTSKY, 1988, p. 8)

Para o autor, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura num processo histórico. Tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num

processo histórico, que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do ser humano.

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 99-101)

Em sua proposta sócio-histórica, Vygotsky entende que o homem só se torna humano na e pela interação com outros homens, por meio da atividade humana, que é social, histórica, cultural e mediada por instrumentos (linguagem oral, gestual e escrita, sistema numérico, obras de arte e outros). Considerando tal proposta, compreende-se a criança como um sujeito interativo, ou seja, o funcionamento psicológico estrutura-se por meio das trocas que ela estabelece com o meio e que ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura assume um papel central, ao fornecer os sistemas simbólicos de representação da realidade ao indivíduo e, portanto, esse meio é o mediador do processo de desenvolvimento pelo qual a criança se apropria do conhecimento universal.

[...] A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se como um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 33)

De acordo com o seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para interferir de formas variadas no mundo e em si. Destaca-se em sua teoria a importância da criação e do uso de estímulos auxiliares, através dos quais uma situação inédita e as relações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa, estes estímulos são introduzidos como uma maneira de adaptarem-se ativamente. Para o autor, os estímulos podem ser os instrumentos da cultura na qual a criança nasce, a linguagem das pessoas que se relacionam com a criança e os instrumentos produzidos pela própria criança, incluindo o uso do próprio corpo.

Dentre os instrumentos, enfatiza-se a importância do brinquedo e da brincadeira, do faz de conta para o desenvolvimento cultural da criança. Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido, o brinquedo dirige o desenvolvimento, argumenta Vygotsky.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos. (VYGOTSKY, 1988, p. 146)

O desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, porém para que a aprendizagem ocorra, é necessário que esta seja combinada de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Não se deve limitar unicamente a determinação de níveis de desenvolvimento, sendo necessário determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento, o primeiro é compreendido como nível de desenvolvimento real, onde se determina o que a criança pode fazer por si mesma. O segundo é a zona de desenvolvimento proximal, que é determinada pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Definindo aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, através delas é possível delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido, mas também àquilo que está em processo de aquisição.

Na concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto de vivências. Seus vínculos com os outros fazem parte de sua própria natureza. Desse modo, nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação podem ser analisados se seus vínculos sociais forem ignorados. A noção de zona de desenvolvimento proximal ilustra, precisamente, esta concepção.

[...] Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber [...] Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda de outros. (MELLO, 1999, p. 19)

A partir desse conceito, é possível pensar qual o posicionamento desse autor perante a prática educativa. Como foi evidenciado na sua proposta, o professor deve assumir o papel de mediador, visto que, sem a interação entre a criança e o adulto ou com outras crianças, o processo de aprendizagem não é possível, pois o conhecimento acontece pela mediação do outro. Considerando que a criança de 0 a 6 anos passa um longo período nas instituições de educação infantil, muitas vezes, em período integral, quem deve possibilitar a mediação e, conseqüentemente, auxiliar no processo de aprendizagem, por excelência, é o professor.

Neste contexto, identifica-se a relevância do papel da escola, mais especificamente do professor, no desenvolvimento da criança e no favorecimento da construção de aprendizagens, principalmente na educação infantil, que é a fase em que a criança tem seus maiores avanços e transformações, sendo estes levados para o resto da vida.

Nesse enfoque, pode-se considerar o próprio estabelecimento escolar como uma “mensagem”, isto é, um fator fundamental de educação, pois essa instituição, mesmo que se faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subtece uma certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.). De fato, o impacto da escolarização é devido, em grande parte, a esses aspectos do “meio escolar”. (IVIC, 2010, p. 31)

Na educação, para que o importante papel de professor mediador seja efetivo, é necessária uma formação de boa qualidade para os professores da infância, de modo que eles sejam intelectuais capazes de compreender o papel do processo educativo no processo de humanização e na construção das aprendizagens infantis. Sendo necessário que o professor de infância organize vivências que promovam intencionalmente novas

aprendizagens, impulsionando o desenvolvimento das crianças pequenas. Trata-se, portanto, de uma educação e de um ensino em prol do desenvolvimento integral.

Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com o uso social. Ao estudar a estrutura das funções psíquicas superiores, Vygotsky (1995) demonstra que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens: é só na relação com o parceiro mais experiente [...], apenas na experiência social que o objeto assume o fim para qual ele foi criado. (MELLO, 1999, p. 20)

Por ser um estudioso mais voltado à área de Psicologia e com pouco tempo de atuação, Ivic (2010, p. 31-32) aponta que Vygotsky pouco desenvolveu sua crítica da educação escolar, a qual concebia que a escola não ensina sempre sistemas de conhecimento, mas, frequentemente, sobrecarrega os alunos com fatos isolados e desprovidos de sentido; os conteúdos escolares nem comportam instrumentos nem técnicas intelectuais e, muitas vezes, não há, na escola, interações sociais capazes de construir saberes, etc.

[...] atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade, que pode então ser compreendida como atividade significativa envolve o conhecimento do objetivo pela criança e mais ainda, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo (necessidade ou interesse) da criança. Isso envolve necessariamente a criança no processo de planejamento, de forma direta ou indireta [...] A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades, em cada um de nós. (MELLO, 1999, p. 21)

Os estudos desses teóricos possibilitaram uma nova compreensão do desenvolvimento infantil, embora nem sempre concordantes em todos os aspectos, tornando-se evidente a importância da escola, principalmente a escola de educação infantil, diante das potencialidades que as crianças desenvolvem principalmente na primeira infância, cabendo à escola o importante papel de ampliar o olhar da criança através de práticas que partam da vivência e do brincar que é sua principal linguagem, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa.

1.4 Contribuições da teoria da Sociologia da Infância

A partir dos anos de 1990, porém com maior amplitude depois dos anos 2000, se inicia uma nova área de estudo sobre a criança, a Sociologia da Infância, desenvolvida a partir da publicação de livros e artigos, desenvolvimentos de projetos de pesquisa, periódicos e a formação de uma rede internacional de sociólogos da infância.

Nos anos 1990 e a partir dos anos 2000, segundo Castro e Kosminsky (2010), a pesquisa sobre a infância tomou outra direção, notadamente a partir da legislação (Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990), da presença de Organizações Internacionais (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização Internacional do Trabalho – OIT) e Organizações Não Governamentais Internacionais, do interesse de antropólogos e historiadores, ampliando os horizontes da pesquisa sobre as crianças como sujeitos de direito. As pesquisadoras apontam que a sociologia da infância como campo de conhecimento ainda tem pouca abrangência, mesmo que esporadicamente sejam publicados artigos sobre pesquisas com essa abordagem teórico-metodológica. (FARIA, 2011, p. 47)

No Brasil, a grande contribuição da Sociologia, no sentido de reconhecer a criança enquanto agente de socialização tão importante quanto a família e a igreja, vem de um trabalho realizado na década de 40 por Florestan Fernandes, no tempo em que a rua, além da família e da escola constituíam-se em lugares privilegiados da infância.

[...] na década de 1940, Florestan Fernandes também se dedicou ao estudo da infância e de aspectos importantes da sua educação e socialização em situações que não propriamente a escolar. Por meio de pesquisas que recuperam o folclore paulistano, Florestan Fernandes analisou sociologicamente as cantigas de ninar e também as crianças, nos grupos infantis, como participantes ativos da vida social. Esse tipo de estudo traz à luz a dimensão da importância do direito da criança a frequentar a rua. Ora, lugar de criança não é só na família e na escola, também é na rua, que deveria ser um lugar de livre circulação das pessoas. (KUHLMANN, 2011, p. 29)

Escrito originalmente em 1944 para o concurso Temas Brasileiros, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As “Trocinhas” do Bom Retiro*.

Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis.

Com o passar dos anos, a tendência dos estudos sobre a criança é perpassar e aprofundar cada vez mais a Sociologia da Infância e suas contribuições. De acordo com Faria (2011, p. 61), esta área do conhecimento nos remete a refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir-a-ser”, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta.

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno - no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 20)

É importante considerar a criança como um indivíduo que participa de uma coletividade, que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade. Corsaro (2011, p. 15) aponta que [...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Esta abordagem evidencia que o reconhecimento do caráter ativo da criança e da sua condição de sujeito de direitos enseja a adoção de novas práticas educativas que

identifiquem a criança como um ator social. A implementação de mudanças orientadas por essa visão pode auxiliar os CEIs e EMEIs no oferecimento de uma educação integral de qualidade. Nessa perspectiva, reforça-se o lugar dessas instituições como espaços importantes no processo de desenvolvimento.

[...] Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros. (SÃO PAULO, 2007, p. 16)

Dentre os pesquisadores da Sociologia da Infância, tem destaque Willian A. Corsaro, professor titular da cátedra "Robert H. Shaffer class of 1967", da Faculdade de Sociologia na Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos. Corsaro obteve seu bacharelado em Sociologia pela Universidade de Indiana, em 1970, e seu doutorado pela Universidade da Carolina do Norte, em 1974. Entre seus principais interesses de pesquisa estão a Sociologia da Infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização. Ainda vem sendo um importante colaborador no desenvolvimento de projetos de pesquisa no Brasil sobre a infância, a sociologia e as metodologias de pesquisa com crianças. Segundo o autor:

[...] *a infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais ou grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, p. 15-16)

Os estudos desse campo se somam aos demais campos da própria sociologia e a outras áreas de conhecimento, como a Psicologia e a Antropologia, que auxiliam a educação a organizar e refletir sobre sua função. O entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma

cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem, traz desafios para todos os pesquisadores e estudiosos da infância e das crianças.

Nascida em uma cultura historicamente constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores. (SÃO PAULO, 2007, p. 17)

A autora Jucirema Quinteiro (2002) menciona em seu artigo que é interessante observar que os primeiros elementos para uma Sociologia da Infância vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. A questão central de seu artigo aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como *tabula rasa* na qual os adultos imprimem a sua cultura.

[...] a produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que se estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si. (CORSARO, 2011, p. 53)

Afirmam alguns pesquisadores, “a infância é um outro mundo”, sobre o qual produzimos uma imagem mítica; por outro lado, não há este “outro mundo”, porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito. Por isto é que se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos.

[...] oportunidades oferecidas ao exercício efetivo dos seus direitos de participação no “aqui e agora” do seu cotidiano,

avalia-se no reconhecimento da autonomia que lhes está necessariamente associada; na valorização e uso dos seus próprios méritos e na legítima participação social na tomada e partilha de decisões nos seus mundos de vida, tão frequentemente negados com a justificação de que as crianças, precisamente porque ainda o são, não tem opiniões “credíveis” acerca dos seus assuntos. Acredita-se, assim, que este estudo poderá contribuir para incitar à reflexão crítica sobre as práticas e políticas sociais que afetam as crianças, sobretudo as que se reportam a contextos e instituições que enquadram e estruturam as suas vidas. (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 160-161)

De todo o modo, o que vale a pena considerar é que a Sociologia da Infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou-se um campo no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender e, deste ponto de vista, propõe-se inventar e reinventar a criança.

[...] a sociologia da infância vai focalizar as crianças enquanto são crianças, ou seja, refere “a próxima geração significando próxima geração de crianças. O ponto de vista antecipatório reitera o senso comum, que vê a infância, sociológica e economicamente, como relativamente desimportante se comparada à adultez”. (FARIA, 2011, p. 39)

Nas perspectivas dessa Sociologia, as crianças e suas infâncias são percebidas em sua alteridade, pelo valor que possuem como sujeitos humanos. As crianças e suas infâncias são no tempo presente e não apenas o que se projeta nelas como cidadão do futuro. Isso significa que as crianças apresentam plenos direitos de participação ativa na sociedade.

[...] As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (FARIA, 2011, p. 41)

Esta mudança de visão em relação à criança, proposta pela Sociologia da Infância, considerando-a sujeito participativo, com direitos e necessidades específicas; faz parte de uma construção social recente, que tem levado educadores e pesquisadores da infância a buscar e refletir sobre outras práticas que possam atender e oportunizar

para esta criança uma nova forma de ver e compreender o mundo que a cerca e a sociedade em que está inserida desde o nascimento.

[...] a infância e todos os objetos sociais [...] são vistos como produtos ou construções sociais. Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011, p. 19)

No entanto, é sobre as bases da Sociologia da Infância que Corsaro (2011) traz o conceito de culturas infantis, estas surgem na medida em que as crianças interagem com os seus pares e com os adultos. Nessas interações, elas representam práticas sociais que as cercam atribuindo um significado próprio às suas ações, não sendo a criança apenas passiva nesse processo, à espera de receber o que vem do adulto. Para o autor, o desenvolvimento social infantil não pode resumir-se unicamente como internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança.

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si [...] (CORSARO, 2011, p. 31)

Neste contexto, o autor sugere o termo “reprodução interpretativa”, em vez de socialização, para denominar os processos relacionais entre as crianças, seus pares e adultos, no qual as culturas são produzidas. Para ele, o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. E o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção de mudanças culturais.

O autor defende ainda que o termo reprodução interpretativa sugere que as crianças e suas infâncias “[...] são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas” (CORSARO, 2011, p. 32).

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na

tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 36)

O conceito de reprodução interpretativa explicitado por Corsaro (2011) aponta que as crianças, ao entrarem na escola, não apenas socializam, mas produzem e expressam suas culturas das mais variadas formas nas relações e nas vivências com o outro. Nessa perspectiva, torna-se um equívoco considerar a entrada das crianças na escola como uma “adaptação”, pois ela, de forma dinâmica, cria e recria situações diversas de acordo com suas culturas. Sarmiento concorda com a ideia de Corsaro e traz a importância da interação social e cultural.

[...] a ideia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuam para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas [...] (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 29)

Reforça-se a importância das relações estabelecidas entre a criança e o adulto, criança e seus pares para produzir e/ou recriar a cultura que lhes é oferecida, principalmente no ambiente escolar. Tão importante quanto as culturas oportunizadas à criança, é a forma que esta cultura lhe é oferecida e as possibilidades que lhe são dadas para ressignificá-la e reinterpretá-la.

[...] A reprodução interpretativa do mundo adulto, para usar um conceito de Corsaro (1987, 1997), permite-lhes participar ativamente naquele mundo e, ao mesmo tempo, afirma-se diferentemente dele. Por isso, além de uma vida densa e complexa que não se reduz à dos quadros instituídos, o que sobressai das ações sociais entre crianças é um conjunto progressivamente organizado e sistematizado de valores e critérios próprios de saberes, saberes-fazer, saberes-estar e saberes-sentir que, aprendidos e usados como conhecimentos e competências sociais para poderem participar no seu mundo social como crianças, são (re)produzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável. É neste processo de atribuição de significado à realidade e às relações sociais que se forja o patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças,

permitindo que se fale de culturas de pares infantis. (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 146)

As contribuições de Sarmiento apontam que não existe uma ideia homogênea do que venha a ser criança e de como vivem suas infâncias. Ao contrário disso, há uma grande heterogeneidade de crianças e infâncias que são constituídas nas mais variadas realidades sociais nas quais estão inseridas, bem como em suas histórias e em suas culturas. Nesse sentido, o conceito cultura infantil deve ser usado no plural, culturas infantis, pois, segundo o autor:

Os diversos estudos sobre a infância coincidem em reconhecer as diferenças e desigualdades nas formas de vivê-la. Recusam uma concepção uniformizadora da infância. Reconhecem que as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único. Há coincidências em que falar em infância única é um equívoco. Há infâncias [...] (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 130-131)

Percebe-se, assim, que o uso do plural é outro fator a se considerar. No singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas que não existe uma única infância, nem uma única forma de ser criança; são infâncias e crianças que emergem de acordo com o contexto social, econômico, político em que estão inseridas e com as relações que foram estabelecidas no decorrer de suas vidas.

A natureza do mundo adulto tem efeitos profundos sobre a infância. Mesmo nos ambientes mais empobrecidos e ameaçadores, no entanto, as crianças se apropriarão e construirão seus próprios mundos. As ações das crianças em suas culturas de pares, famílias, escolas e outras instituições sociais contribuem muito para o mundo adulto. Como podemos enriquecer as apropriações, construções e contribuições da criança? Como podemos investir nas crianças e em sua infância? [...] (CORSARO, 2011, p. 316)

As inquietações colocadas por Corsaro (2011) devem permear as instituições escolares, principalmente as instituições de educação infantil que têm como fundamento as teorias tradicionais, a qual a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional. A criança é moldada pela sociedade; ela é treinada para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte. Esse modo de socialização é visto como determinista, porque a criança desempenha um papel essencialmente passivo e é

ignorada a questão de que as crianças não se limitam apenas a internalizar a sociedade em que nasceram.

Grande parte do estudo sociológico sobre a socialização inicial na infância foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento. As teorias que os sociólogos adotavam com maior frequência, especialmente variações do comportamentalismo, relegam a criança a um papel passivo. Essas teorias do desenvolvimento são basicamente unilaterais, com a criança sendo formada e moldada por reforços e punições dos adultos. Muitos psicólogos do desenvolvimento, no entanto, passaram a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, e construindo sua própria interpretação do mundo. (CORSARO, 2011, p. 22)

Em oposição às teorias tradicionais, a Sociologia da Infância propõe a visão sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky, que considera:

[...] interações e atividades práticas da criança com outras pessoas levam à aquisição de novas competências e conhecimentos, que são vistos como a transformação das habilidades e dos conhecimentos anteriores. [...] outro princípio chave é a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo [...] (CORSARO, 2011, p. 26)

Assim, Vygotsky afirma que as crianças, por meio da aquisição e utilização da linguagem, terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento das gerações.

[...] Pela interação com colegas em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças produzem a primeira de uma série de cultura de pares, na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 53)

Na perspectiva sociocultural, a criança passa a ter voz e suas potencialidades são valorizadas, bem como o contexto social, político e econômico em que estão inseridas, os seus conhecimentos prévios tornam-se ponto de partida para que o professor avalie e desenvolva estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

[...] Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles

que os adultos que convivem com elas atribuem. Em suma, trata-se de romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimento como imperfeitos e um erro, considerando-as como atores superficiais [...] (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 147)

Entende-se que a criança é sujeito capaz de transformar a sociedade e a transforma hoje, portanto resta aos educadores ouvir e reconhecer estas infâncias e pautar as práticas pedagógicas em situações reais e concretas que tenham relação com a vida das crianças, sujeitos que anseiam por falar seus desejos, vontades e necessidades.

Com muita frequência, indivíduos e sociedades tentam justificar suas ações em termos de seus efeitos sobre o futuro das crianças como adultos. Esse enfoque sobre o futuro, sobre o que nossas crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente. Enriquecer as vidas de todas as nossas crianças produzirá melhores adultos e permitirá que as crianças participem ativa e totalmente de sua própria infância e contribuam para a qualidade de nossa vida adulta. (CORSARO, 2011, p. 343)

Os estudos e contribuições da Sociologia objetivam compreender a evolução do olhar sobre a infância, particularmente a criança que muitas vezes tem sido roubada no direito, não apenas de brincar, mas também de ser criança. Há que exercitar e construir um outro olhar, através do qual se possa conhecer a infância e os vários contextos onde ela se constitui, no intuito de poder intervir nas discussões e definições de políticas e programas sociais dirigidos à criança, particularmente àqueles referentes à escola e ao processo de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

1.5 Percursos da educação infantil no Brasil

Faz-se necessário traçar um percurso histórico para que se compreenda a educação infantil no Brasil, mais especificamente os Centros de Educação Infantil (CEI) incluídos na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, bem como a visão em relação à criança na sociedade e na escola durante este processo.

Em São Paulo, a difusão das instituições de educação infantil ocorreu a partir de 1870, motivada pela grande industrialização da época e conseqüentemente a urbanização. O surgimento de creches ou asilos da primeira infância no Brasil veio para solucionar o problema das mães em situação de vulnerabilidade social que necessitavam trabalhar para auxiliar na renda da família e não tinham a quem confiar seus filhos, pois, devido a pouca idade, não poderiam ser enviados à escola. Propõe-se a organização

desses espaços seguindo os moldes da Europa, instituindo desta forma a educação infantil dividida em duas etapas: a primeira destinada a crianças de 0 a 2 anos (creches ou asilos da primeira infância) e a segunda destinada a crianças de 3 a 6 anos (escolas maternais).

[...] a história dessas instituições, em nosso país, no campo da assistência à infância, veio como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos [...] Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil. Não se pode deixar de reconhecer [...] a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial [...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas [...] (KUHLMANN, 2011, p. 77)

As escolas maternais tinham o intuito de educar todas as crianças, independente da classe social, pois se acreditava que estas instituições eram propícias ao desenvolvimento e ao ensino de bons hábitos às crianças. Já as creches tinham o intuito de cuidar apenas das crianças da classe popular, ditas pobres, para que as mães não abandonassem as crianças. Nesta idade, elas deveriam preferencialmente ser cuidadas e criadas pelas mães, porém, diante da dificuldade financeira, as mães passaram a trabalhar.

A creche então é criada principalmente com o intuito de evitar que as famílias pobres abandonassem seus filhos pela falta de opção, situação que ocorria com frequência após a promulgação da Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, pela princesa Isabel. Com a instauração da lei, o governo viu-se obrigado a tomar providências para evitar o problema para as donas de casa em relação à educação das crianças de suas escravas.

As instituições destinadas às classes populares trabalhavam vinculadas a organismos de assistência social ou de saúde, enquanto que as escolas particulares, que surgiram a partir de 1873, trabalhavam vinculadas aos organismos educacionais.

Segundo Kuhlmann (2011), em 1875, cria-se o 1º Jardim de Infância no Rio de Janeiro, com influências de Froebel¹, uma escola particular com o nome de Colégio Menezes Vieira e, em 1877, o 2º Jardim de Infância em São Paulo, intitulado Escola Americana (atualmente Colégio Mackenzie), também particular. Já o primeiro Jardim de Infância público é criado em São Paulo em 1896, na escola Normal Caetano de Campos.

[...] a proposta educativa a ser considerada para a educação da infância era a de Froebel [...] que discerniu e pode avaliar em toda a extensão das suas consequências, os fatos capitais da educação infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e sutilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva. (KUHLMANN, 2011, p. 111)

O papel da mulher na sociedade vem sendo discutido desde esta época, até que, em 1932, com a regulamentação do trabalho feminino, as creches tornaram-se obrigatórias nos estabelecimentos onde existiam pelo menos 20 mulheres maiores de 16 anos. Este fato reforça a ideia de que a creche é destinada aos filhos das famílias populares e que as crianças de famílias nobres deveriam ser criadas preferencialmente em casa por suas mães.

No entanto, por volta de 1950, o Ministério do Trabalho passou a desaconselhar a instalação de creches pelas empresas, considerando inadequado o ambiente das indústrias e muito dispendiosa a sua instalação. Ficando a encargo de organizações como SESI e SESC, saindo da responsabilidade da Previdência e ficando subordinado à Assistência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, faz referência à faixa etária inferior a 7 anos, sem no entanto delegar responsabilidade ao poder público:

TÍTULO VI
CAPÍTULO I

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (LDB nº 4.024, 1961)

¹ Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, fundador do primeiro jardim de infância. Entende a

Nota-se que a legislação neste momento ainda não faz menção à educação infantil, sendo o foco o trabalho da mulher e a necessidade de amparar, dar assistência a esta criança no período em que sua mãe está trabalhando.

Em São Paulo, as primeiras iniciativas tinham cunho assistencialista e se deram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século. Tanto as creches nos locais de trabalho, como as creches filantrópicas e, menos acentuadamente, os “parques infantis” da cidade de São Paulo, tinham como principal preocupação atender às necessidades das mães que trabalhavam fora, com objetivos de cuidado e assistência à infância. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p. 103)

No início da década de 1970 foi aprovada a LDB nº 5.692/71, em substituição à 4.024/61, alterando o nome da escola primária para escola de 1º Grau, mas não definindo nenhum termo para designar a educação que ocorreria na faixa etária anterior aos 7 anos.

A educação passa a ser vista como meio de superação de subdesenvolvimento e aceleração do progresso. O pressuposto da política educacional era de que o fracasso no 1º Grau e o grande índice de reprovação e evasão das primeiras séries ocorriam pelo fato das crianças não estarem suficientemente preparadas para enfrentar seus desafios e por serem culturalmente carentes. Para compensar a carência da cultura, que, segundo as políticas públicas da época, os pais das camadas populares não conseguiam transmitir aos seus filhos, e a falta de “bons hábitos”, a abordagem compensatória é proposta para suprir esta lacuna, que esteve presente nos planos de ação até o início dos anos 1980, além de ações voltadas à saúde e nutrição:

[...] à medida que as pré-escolas públicas foram se expandindo, com a difusão da teoria da privação cultural e da proposta de educação compensatória, a rede de educação pré-escolar adotou como principal objetivo a preparação da criança para o 1º Grau. A ênfase instrucional substituiu a orientação anterior, herdada do movimento da Escola Nova, que valorizava mais a recreação e a socialização. [...] Enquanto isso, as creches permaneceram vinculadas a órgãos de bem-estar social, onde a preocupação educacional, quando existia, era secundária. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p. 103-104)

A segunda metade da década de 1980 é decisiva para o estabelecimento de novos caminhos da política de atendimento à criança e ao adolescente, que apontava alguns casos extremos para internatos ou liberdade vigiada. Entre as instituições,

encontravam-se: Serviço de Assistência à Menores (SAM), Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem), além de outras organizações não governamentais e iniciativas de grupos religiosos.

[...] impulsionados pela necessidade de mudanças, fim da censura e consequentes denúncias da ineficácia da ação de órgãos como Funabem ou Febem, redemocratização do país e do processo constituinte de 1988, a sociedade brasileira vislumbrou um sonho. Era uma utopia ou um desejo que colocava a infância como portadora de direitos, quando se criticava o descaso, a omissão. Condenava-se a violência, os internatos, e colocava-nos em marcha na construção da cidadania. (BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p. 21)

Identifica-se, até então, no Brasil, duas categorias distintas de crianças e adolescentes: a dos filhos socialmente incluídos e integrados, crianças e adolescentes, e a dos filhos dos menos favorecidos, genericamente denominados menores, que eram considerados crianças e adolescentes de segunda classe. A eles se destinava a antiga lei, baseada no direito penal do menor e na doutrina da situação irregular, doutrina que definia um tipo de tratamento e uma política de atendimento que variavam do assistencialismo à total segregação e na qual, via de regra, os menores eram simples objetos da tutela do Estado, sob o arbítrio inquestionável da autoridade judicial. Essa política fomentou a criação e a proliferação de grandes abrigos e internatos, onde as crianças ficavam à própria sorte, sofrendo diversos tipos de violações dos direitos humanos.

É através do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que aparecem as primeiras menções sobre a criança, de forma igualitária, e passa através deste artigo a responsabilidade de garantir os direitos de todas, independente da classe social a qual pertenciam. Neste artigo é descrito que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, institui-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, regulamentando os direitos das crianças e dos adolescentes. Os mais relevantes preceitos do ECA estão voltados para marcar a ruptura com o paradigma da situação

irregular, sendo focados a prioridade do direito à convivência familiar e comunitária e, conseqüentemente, o fim da política de abrigar as crianças de maneira indiscriminada; a priorização das medidas de proteção sobre as socioeducativas, deixando-se de focalizar a política da infância nos abandonados e delinquentes; a integração e a articulação das ações governamentais e não governamentais na política de atendimento; a garantia de devido processo legal e da defesa ao adolescente a quem se atribua a autoria de ato infracional; e a municipalização do atendimento. Deixando, portanto, de ser uma lei da exceção, mas incluindo e explicitando direito de todos.

[...] princípios gerais que balizaram a redação do texto da lei:

- a) A criança e o adolescente como pessoas em condição particular de desenvolvimento.
- b) A garantia – por meio de responsabilidades e mecanismos amplamente descritos – da condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais.
- c) Direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como absoluta prioridade. (BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p. 23)

Percebe-se que a partir da elaboração da Lei 8.069, complementar à Constituição Federal de 1988, lança-se um novo olhar sobre a criança, vista agora como sujeito de direitos, já que anteriormente a viam como objeto das ações dos adultos. Criam-se também mecanismos de participação da sociedade por meio de diferentes conselhos, por exemplo, o Conselho Tutelar e outros que estabelecem políticas públicas (municipal, estadual e nacional).

É preciso ter em mente, em princípio, que a lógica que se faz presente na elaboração desta nova lei é a da “desjudicialização” das questões relativas à infância. O esforço dos legisladores foi voltado no sentido de reduzir o papel e a interferência do Poder Judiciário que, com o código de 1979, teve aumentado sua intervenção e poder. A maior parte das medidas protetivas descritas no artigo 101 (encaminhamento a pais ou responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias na escola; inclusão em programas comunitários; requisição para tratamento de saúde; abrigo, entre outras) deixam a competência do juiz da Infância e Adolescência e encontram lugar no âmbito dos conselhos tutelares – cidadãos eleitos para defender ou zelar pelos direitos fundamentais. (BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p. 24-25)

O Estatuto está dividido em dois livros, um refere-se à Parte Geral e contém títulos que versam sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda

a sociedade e pelo poder público. O segundo livro refere-se à Parte Especial, na qual podem ser encontrados os artigos que abordam as políticas de atendimento, as medidas de proteção, prática do ato infracional, responsabilidades dos pais ou responsáveis e o Conselho Tutelar, entre outras.

Embora tenha trazido muitas contribuições em relação aos direitos das crianças, críticas são feitas ao estatuto:

Se é verdade que falta a essa lei avançar do ponto de vista conceitual ou do estabelecimento de direitos, mas sua implantação deixa a desejar, também é fato que só a vigilância, pressão e iniciativa de setores da sociedade podem garantir sua aplicação.

Revigorar os conselhos tutelares e de direitos, esclarecer a população quanto aos princípios da lei, ter uma postura firme em relação à defesa dos direitos humanos: esta poderia ser uma plataforma inicial dos grupos e movimentos que precisam voltar à cena pública e manter viva a chama dos ideais que nos uniram nos anos de 1980. (BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p. 28)

As críticas nos levam a refletir nos dias de hoje sobre a eficácia deste estatuto, pois nos deparamos ainda com uma prática social em relação à infância marcada pela violência, negligência e falta de políticas públicas que garantam suas proposições iniciais. Apesar das críticas tecidas sobre o estatuto, não devemos desconsiderar suas contribuições no percurso histórico da educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 traz várias inovações aos direitos específicos da criança. Por exemplo, no Artigo 208, está declarado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. O que levou à obrigatoriedade de um sistema educacional organizado para atender a esta nova responsabilidade, oriunda das transformações e movimentos sociais. Ainda na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 209, incisos I e II, é explicitado que, além das escolas públicas, também nas escolas particulares ou filantrópicas devem se submeter à “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Desta forma, todas as escolas que atendem crianças de 0 a 6 anos devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais, na busca e preocupação com um atendimento de qualidade para esta faixa etária.

Disso decorre a necessidade de União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizarem em regime de colaboração seus sistemas de ensino. No Artigo 211, parágrafo 2º: Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

O simples fato de a pré-escola e a creche serem administradas pelos Municípios deverá contribuir para essa participação, pois a experiência mais recente dos movimentos sociais ligados à educação indica que, na maior parte das vezes, os Municípios constituem um interlocutor mais próximo e acessível do que as instâncias mais centralizadas. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p. 21)

Dando mais profundidade às questões educacionais, após longo período de estudos sobre o tema, em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96), que reforça o papel e responsabilidade do município com a educação infantil. Em seu Artigo 11º, os municípios incumbir-se-ão de: inciso V - oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com a LDBEN 9.394/96, o atendimento que antes era mantido pela Secretaria do Bem-Estar Social passa a ser responsabilidade da Secretaria da Educação. Desse modo:

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo [...] (KUHLMANN, 2011, p. 186)

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação representa um grande passo na direção da superação do caráter prioritariamente assistencialista, predominante nos programas voltados para esta faixa etária, no que se refere à legislação e documentos oficiais, porém no cotidiano das creches, de acordo com Kuhlmann (2011), quando se determinou que estas se tornassem educacionais, os profissionais passaram na prática a rejeitar as dimensões fundamentais da educação da criança pequena. O que se fez a partir desta mudança de subordinação foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados, ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas consideradas desagradáveis como: trocar fraldas dos bebês ou qualquer outro tipo de cuidado físico

ou higienista. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres.

A LDBEN 9.394/96 definiu de forma mais clara o que é a educação infantil, faixa etária, finalidade, como deverá ser oferecida e o processo de avaliação dos alunos:

Seção II Da Educação Infantil

Art. 29º. 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. 30º. 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.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB nº 9.394, 1996)

Esta divisão de faixa etária na LDB traz resquícios da divisão realizada nas primeiras menções sobre a organização de instituições destinadas à criança pequena, em meados dos anos de 1870, quando a primeira infância, de 0 a 2 anos, eram abrigadas nas creches com caráter assistencialista e as crianças pertencentes à segunda infância, de 3 a 6 anos, seriam encaminhadas ao maternal, este com caráter educacional.

Ainda hoje se percebe de forma sutil, mas presente, a mesma concepção assistencial e educacional entre os professores de CEI (0 a 3 anos) e EMEI (4 e 5 anos) da rede pública de São Paulo, reforçado por portarias que, além de determinarem um período de 10 horas por dia para o atendimento das crianças nos Centros de Educação Infantil, diferentemente das EMEIs, onde as crianças permanecem 6 horas por dia, também priorizam o atendimento em períodos de recesso escolar nos CEIs e ausência de período de férias para as crianças, com a justificativa de muitos pais trabalharem neste período e não terem onde deixar seus filhos, remetendo ao atendimento às crianças de famílias menos favorecidas. Em contraponto, nas EMEIs, as crianças possuem as férias escolares no mês de janeiro e recesso escolar no mês de julho, diferenciando do atendimento prioritariamente assistencialista dos CEIs.

Portaria nº 6.448 de 14 de novembro de 2013. Dispões sobre as Diretrizes para a Elaboração do Calendário de Atividades 2014 [...] Artigo 3º - Dentro do período de recesso escolar referido na

alínea “a” do Inciso III do artigo anterior, as Diretorias Regionais de Educação definirão períodos de 15 (quinze) dias durante os quais parte das unidades educacionais de sua região deverá se manter em funcionamento, visando a garantir o atendimento em Unidades-Pólo às crianças cujas famílias necessitarem desse serviço.

Parágrafo Único – A Secretaria Municipal de Educação definirá, por meio de portaria específica, a relação de Unidades-Pólo por região.

Artigo 4º - Para o mês de janeiro/2014, os CEIS, que funcionarão como Unidades-Pólo serão definidos pelo Diretor Regional de Educação que indicará os Centros de Educação Infantil – CEIS da sua região, em quantidade suficiente para atender a demanda de crianças que comprovadamente necessitarem desse serviço, nos períodos de férias e recesso escolar. (Diário Oficial da Cidade de São Paulo, dia 15 de novembro de 2014, p. 13-14)

É importante considerarmos que, no Brasil, a Educação Infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas, em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Neste percurso, toda a política de Educação Infantil emanada do poder público se caracterizou por uma visão na qual predomina o assistencialismo.

[...] Apesar dos termos creche e pré-escola serem consagrados tanto pela população e pela prática como pela própria Constituição, na medida em que eles carregam significados comprometedores dos princípios hoje definidos, julga-se interessante ir tentando introduzir o termo “educação infantil” para designar as instituições de atendimento à criança. Estas devem cumprir funções diferenciadas: educativas, propriamente ditas, de cuidados diurnos durante o trabalho dos pais, de assistência sanitária, alimentar e social, conforme as necessidades das crianças e de suas famílias, independente da idade [...] No entanto alguns cuidados devem ser tomados para que não se constituam redes isoladas e não se acentue a tendência hoje dominante de que creche é assistência e pré-escola é educação. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p. 126-127)

A LDB, além de trazer algumas especificidades do atendimento à criança, faz menções ao profissional que trabalha com esta. Sobre os profissionais da Educação, a LDBEN nº 9.394-96 estabelece no Título VI:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDB nº 9.394, 1996)

Tais considerações nos remetem à formação inicial e continuada do profissional que trabalha especificamente com as crianças de 0 a 3 anos. Antes da LDB de 1996, para trabalhar com as crianças de 0 a 3 anos não havia a exigência de formação e muitos dos “cuidadores de crianças” possuíam uma prática higienista, com foco no cuidar físico da criança e, de acordo com a pesquisa de Freitas (2005, p. 178), estes profissionais “desenvolveram a sua função e construíram a sua experiência profissional na área da assistência, baseando suas qualificações na capacidade de amar as crianças e na habilidade feminina de cuidar das crianças [...]”.

Estes profissionais permaneceram no atendimento às crianças, após a mudança na legislação, ficando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), porém tal diferença na formação dos profissionais gerou pressão para que os governos municipais estabelecessem programas governamentais que dessem conta de formar uma grande quantidade de profissionais atuantes na educação de crianças de 0 a 4 anos em um curto espaço de tempo.

Estes programas de formação do professor começaram a ser pensados e estruturados quando a Luiza Erundina de Souza foi eleita prefeita da cidade de São Paulo em 1988. Nordestina, filha de pai artesão e agricultor, nascida em Uiraúna no sertão da Paraíba, em 1934. Largou os estudos para permitir que os oito irmãos menores frequentassem a escola. Iniciou sua militância nas Ligas Camponesas na Paraíba, emigrando para São Paulo em 1971, devido às perseguições da ditadura civil/militar. Seu sucesso eleitoral torna-se um marco na história da cidade de São Paulo. Primeiro, por ser a primeira mulher a governar o maior município do país; depois, pela sua ligação com as classes populares e os movimentos sociais.

Para dar conta dos enormes desafios educacionais da cidade de São Paulo, Luiza Erundina convida para a pasta da educação um dos educadores mais renomados do mundo e hoje Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, que assume a Secretaria de Educação desfrutando de grande prestígio nacional e internacional. Era a primeira vez

que um educador democrático, progressista, ligado às causas sociais e humanísticas, subia nos espaços de poder, colocando em pautas temáticas como: oprimido e opressor, educação como prática de liberdade e democracia. Esse fato inaugurou um novo momento da história da educação na cidade de São Paulo, no Brasil e em boa parte do mundo.

A nomeação de Paulo Freire para Secretário de Educação do Município de São Paulo ocorreu em janeiro de 1989, cargo que ocupou até 27 de maio de 1991, sua atuação à frente da Secretaria da Educação pautou-se por quatro diretrizes principais: democratização da gestão das escolas, democratização do acesso do aluno ao ensino municipal, melhoria da qualidade de ensino e implantação de programas especiais de educação de jovens e adultos.

Depois de praticamente três anos de discussão com as entidades, é aprovado o Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei 11.229 de 26/06/1992, considerado a maior conquista dos educadores da cidade de São Paulo; assegurando e organizando o plano de carreira do magistério jornada especial integral, investimentos em concursos, concurso de acesso, evolução funcional, gestão democrática com conselho deliberativo, criação de cargo de professor adjunto, direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes, entre outros eventos.

Além de estabelecer critérios para o exercício da profissão docente, esse documento possibilita aos professores que participarem de cursos (de curta duração, especialização, mestrado e doutorado) a evolução funcional, o que serve de estímulo para a procura de novas aprendizagens. Destaca-se também que o Estatuto assegura o critério de concurso para ingresso, o que eliminou a possibilidade do apadrinhamento político, prática constante na história do ensino municipal.

Essas políticas trouxeram alguns resultados significativos para a aprendizagem, evasão, repetência, número de matrículas. Para os professores, além do Estatuto do magistério, democratização das relações no interior da escola, houve também aumento real de salários. Tem-se, portanto, a partir do governo democrático popular de Luiza Erundina de Souza, um novo patamar de relações de trabalho dos professores.

Identifica-se com o Estatuto do Magistério uma preocupação inicial com a formação do docente, nunca antes pensada, que veio a se consolidar em programas que se efetivaram na década da Educação, no governo da prefeita Marta Suplicy, devido à pressão do Plano Nacional de Educação (2001-2010).

O governo vigente então cria para os profissionais da creche programas que, ao mesmo tempo em que apontam outros referenciais para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, conferem ao educador, se este for aprovado, o título exigido para se tornar professor e poder trabalhar em creches. Um exemplo destes programas é o ADI Magistério, Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade Normal em Nível Médio, para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuam nos Centros de Educação Infantil.

Após a conclusão da formação de nível médio, os profissionais passaram a ser professores de educação infantil. Algumas pesquisas apontam que tal programa de formação apesar de ser um projeto inovador e com o intuito de melhorar a qualidade da educação infantil, por seu formato em massa e de forma aligeirada para os profissionais que já trabalhavam há anos nas unidades educacionais para crianças de 0 a 4 anos, não se obteve a mesma repercussão na prática dos profissionais. Como aponta Freitas (2005) em sua pesquisa:

Hoje, depois de duas décadas de trabalho e após passar pela formação oferecida pelo curso ADI Magistério, a mesma profissional mantém a sua crença quase inabalável, confirmando estudos citados por Tardif (2000), segundo os quais há mais continuidade do que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar. Para a ADI, a necessidade da qualificação é uma exigência da lei e não uma necessidade da natureza do trabalho que desenvolve [...] (FREITAS, 2005, p. 179)

Por imposição legal da LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é feita a exigência da formação do profissional da educação infantil na instituída década da Educação, oriunda também de uma deliberação do PNE (BRASIL, 2001-2011) ².

² O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 e, após inúmeras discussões sobre sua redação nas diversas instâncias, finalmente foi aprovado em maio de 2014, Lei nº 13.005/2014 que decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio (PNE – 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição. Art. 2º São diretrizes do PNE – 2011/2020: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade socioambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação; e X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Mais informações podem ser obtidas no site www.mec.gov.br.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996, s/n)

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação (2001-2011), estabeleceu-se o ano de 2007 como prazo para que os profissionais de educação infantil, atuantes em creches e pré-escolas obtivessem formação específica na área da Educação, o Ensino Superior em Pedagogia.

O governo inicia o Programa de Educação Continuada de Formação de Professores (PEC) com o Programa ADI-Magistério, formando professoras no Ensino Médio – Magistério, em seguida as professoras poderiam optar pela formação universitária, curso de Licenciatura Plena para professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a ser realizado em apenas dois anos, em regime semipresencial, de 2003 a 2004 e de 2006 a 2007, para 6.880 professores da educação infantil e da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de 41 municípios paulistas.

O Programa teve o apoio de mídias interativas. O PEC – Formação Universitária dos Municípios foi uma parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) – São Paulo, com coordenação da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e gestão acadêmica da USP (Faculdade de Educação) e PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica). Após adquirir o título, os profissionais de Auxiliares de Educação Infantil (ADI) tiveram seus cargos transformados em Professores de Desenvolvimento Infantil (PDI).

É importante compreender que o aligeiramento destes programas e a formação em massa de profissionais não sanou as deficiências dos profissionais já atuantes na rede municipal, embora o programa tenha tido o intuito de trazer um novo olhar para o docente e o curso tenha uma estrutura coerente e com propostas interessantes, pesquisas

apontam que poucos foram os reflexos da formação na prática, como aponta Pinho (2009) em sua pesquisa:

Como toda essa informação e todo o investimento feito na formação dos professores do ponto de vista da realidade parece, ainda, não haver o resultado esperado. A necessidade e relevância dos saberes profissionais contemplados nos programas de formação parecem não ser reconhecidos pelos educadores com o mesmo valor e significado que são consideradas pelos profissionais envolvidos na concepção desses programas como fundamentais para que se alcance um atendimento de qualidade para a primeira infância. Outro aspecto que parece estar presente nessas situações é o aprimoramento profissional não ter força para combater e ultrapassar as condições de trabalho encontradas nas instituições de educação infantil. (PINHO, 2009, p. 55)

Outras pesquisas anunciam que não apenas os programas governamentais não atingem as expectativas propostas, mas também os cursos superiores em Pedagogia de forma geral, por exemplo, a pesquisa de Borges (2006) que aponta uma defasagem na formação dada nos cursos de Pedagogia, apontando uma preocupação do governo em formar cada vez mais profissionais, porém com uma qualificação questionável.

[...] a preocupação existente com a política do MEC que vem incentivando e desenvolvendo, em parceria com estados e municípios, a realização de cursos aligeirados, às vezes até na modalidade à distância ou compactados em aulas de finais de semana ou férias, considerando, ainda, a possibilidade de aproveitamento da formação e experiências anteriores. A escassez de tempo para a formação do profissional que poderá atuar desde a Educação Infantil até as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, lembrando que, com mais um ano de estudos, o mesmo será considerado apto a ocupar o cargo de direção de uma escola ou Creche, pode configurar-se muitas vezes, não como um processo de qualificação e formação, mas apenas de certificação com o intuito de rentabilizar seu lugar no mundo do trabalho e da sociedade [...] (BORGES, 2006, p. 162-163)

Também se identifica dentre as pesquisas sobre a formação do professor no programa ADI Magistério que, apesar destes profissionais reconhecerem a importância do estudo, da teoria e dos conhecimentos proporcionados pelo curso ADI Magistério, as aprendizagens experienciais, as crenças e as concepções construídas durante toda a sua vida, na imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos, por experiência direta e por imitação ainda são as referências para justificar o perfil do professor adequado para trabalhar com a educação infantil. Esta ambiguidade se consolida na pesquisa de Freitas (2005).

Os trechos de depoimentos extraídos das entrevistas revelam a tensão e uma certa ambiguidade entre o que faziam essas profissionais e aquilo que se espera que façam agora. Apesar da valorização do curso, há necessidade de buscar as suas referências anteriores porque são elas que, por décadas, deram sustentação ao trabalho e fortaleceram a construção da identidade profissional. Assumir que tudo mudou, que a sociedade mudou, que a concepção mudou e que esse conjunto de mudanças está demandando um novo perfil profissional, significa negar os saberes sobre os quais se apoiou o trabalho construído anteriormente, significa admitir que o que fizeram até agora estava errado, significa negar a própria identidade [...] (FREITAS, 2005, p. 180-181)

Para estes profissionais que há muito tempo se viam imersos no cotidiano da instituição, os cursos (ADI Magistério, magistério ou pedagogia) colocam em confronto os saberes construídos e acumulados historicamente, por processo de tentativa e erro, dando lugar a uma sabedoria profissional. Eles desequilibram parte dessas certezas e precisam de tempo e da continuidade da ação reflexiva para que novos saberes possam ser incorporados ao cotidiano.

Além da LBD, outros documentos trazem o papel da educação infantil no Brasil, dentre eles podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, inicialmente no parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 e fixado no parecer CNE/CEB nº 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010.

A concepção de criança enquanto sujeito e o conceito de currículo já há muito tempo sendo objeto de pesquisadores passa a ser contemplado também nos documentos oficiais, definindo a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” Também traz o conceito de currículo enquanto, “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Ao trazer tais concepções, o documento define que:

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Tais definições demonstram a preocupação das instâncias superiores em controlar e conduzir o trabalho do professor, previamente organizando e definindo suas Práticas Pedagógicas que devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo e definindo a forma de elaborar um Projeto Político Pedagógico apontando como plano orientador das ações da Instituição e definindo as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas, dificultando o exercício da autonomia docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 13) determinam que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, material desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de acordo com estes órgãos tem como objetivo qualificar os programas de educação infantil, ficando, no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-los na íntegra ao associá-los a outras propostas.

[...] Referencial 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. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, vol. 1, sem p.)

O referencial pretende ser um alicerce ao professor e/ou profissional da educação infantil, abrindo para a possibilidade de construção de propostas, fomentando também discussões e reflexões sobre o binômio cuidar e educar, o papel do afeto na

relação pedagógica, o educar para o desenvolvimento e para o conhecimento. Apesar de sua relevância, deixa claro ao profissional que seu caráter não é obrigatório, mas “visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (BRASIL, 1998, vol. 1 p. 14).

Este documento traz à tona a questão do paradigma da educação e do assistencialismo no âmbito da educação infantil e propõe o conceito do cuidar e educar, binômio indissociável na Educação Infantil, promovendo uma prática docente para além do cuidar, mas cuidar e educar. De acordo com os referenciais:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23)

Nesta nova perspectiva, oportuniza-se a criança um desenvolvimento integral, valorizando suas potencialidades e suas vivências enquanto sujeito de direitos. Segundo o referencial, é através deste documento que o docente pode encontrar propostas de trabalho que têm o intuito de nortear e encaminhar a sua prática, elaborados também para momentos de formação contínua da equipe docente mediado pela gestão escolar, além de promover e instigar a reflexão sobre a sua prática a ponto de ressignificá-la:

[...] a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. Ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento. Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 43)

O documento está constituído em três volumes, no primeiro volume, o documento Introdução apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil.

O segundo volume é relativo ao âmbito da experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, além da importância da autoestima para o bom desenvolvimento da personalidade da criança.

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si, próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes. (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 11).

Começa, nessa proposta, a se abrir um leque para as questões de alteridade, um olhar para o outro, um modo de ver a criança como um ser relacional, um ator social:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 21).

O terceiro volume é relativo à experiência “Conhecimento do Mundo” que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Traz a importância de a criança pequena ampliar seu universo infantil explorando o ambiente físico e social, porém, sentindo-se protegidas e acolhidas.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo

tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 15).

Ao dividir por eixos, o Referencial Curricular para a Educação Infantil tem como pretensão “[...] instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa” (BRASIL, 1998, vol 1, p. 45). De acordo com este, a implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores; por isso, tais profissionais devem estar comprometidos com a prática educacional, sendo capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado segundo seus idealizadores com a intenção de responder ao desafio de reformular propostas curriculares, contemplando as dimensões do “desenvolvimento integral” da criança de até 6 anos de idade, definindo uma base comum para os currículos. Críticas foram realizadas, como evidencia Almeida (2009, p. 62), que em sua dissertação identifica que as críticas sofridas por tal documento ocorreram por seu viés na Psicologia e pelo fato de que “não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”.

Ainda é um desafio desconstruir o paradigma de uma educação igual para todos, deve-se pensar o trabalho pedagógico levando em conta as diversidades culturais e desigualdades, e estas são questões que perpassam toda a educação básica e não só a educação infantil. De certa forma, os documentos de nível nacional, como o RCNEI, podem constranger estados e municípios na elaboração de seus documentos, perpetuando o paradigma de educação igual para todos e não evidenciando ou valorizando nestes as culturas regionais; apesar de terem sua autonomia para desenvolverem documentos considerando tais especificidades locais, que ao serem analisados mais criticamente, acabam tornando-se permeados e influenciados por estas diretrizes impostas pelo MEC, em âmbito nacional.

1.6 Documentos oficiais da SME/SP

A partir da promulgação da Constituição de 1988, muitas foram as transformações na área da Educação, em todo o país, creches e pré-escolas tiveram, ao longo dos anos, que repensar suas funções e seu papel político em relação às crianças,

com instituições nascidas para prover esse atendimento, elas tiveram que superar posições assistencialistas e criar condições para colocar a educação de crianças de até 6 anos como um direito, em uma luta que teve ativa participação dos movimentos operários, dos movimentos de mulheres, das lutas dos próprios educadores, entre outros movimentos.

Podemos encontrar neste panorama, além da Legislação Federal e os documentos oficiais de âmbito nacional, pelo fato de cada Município ter a autonomia de criar suas leis de educação, cuidado e proteção, documentos que alegam serem norteadores para a prática pedagógica com crianças da primeira infância e que, em sua elaboração, não se contrapõem aos documentos elaborados em âmbito nacional, apenas os complementam. No município de São Paulo os principais são: Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo (2006) e Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas (2007).

O primeiro documento mencionado, Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo:

[...] orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil da cidade de São Paulo. Tem como eixos o Educar e Cuidar de forma indissociável e a otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem, visando contribuir com um currículo que propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico. (SÃO PAULO, 2006, p. s/n)

Outro documento desenvolvido para orientar e encaminhar as práticas pedagógicas da educação infantil, segundo eles, na busca da qualidade do atendimento à primeira infância, foi o que tratava das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas:

“[...] sua construção contou também com a parceria de educadores, gestores de educação, gestores de Políticas Públicas e grupo de trabalho composto por organizações não governamentais, terceiro setor, sociedade civil e pesquisadores de educação infantil, ligados a Universidades ou Centros de Pesquisa, na busca contínua de um trabalho cada vez mais qualificado.” (SÃO PAULO, 2007, p. s/n)

O desenvolvimento de um trabalho qualificado perpassa pela visão que a escola e o professor têm sobre a criança. Os documentos desenvolvidos pela Secretaria

Municipal de Educação remetem ao docente uma concepção pautada no binômio do cuidar e educar.

[...] Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador. (SÃO PAULO, 2007, p. 19)

No decorrer das interações estabelecidas com as crianças, é papel do professor, ser sensível às suas necessidades e estar atento às suas manifestações de desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes à realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos com criatividade e autonomia. Tais ações do professor junto à criança são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se em especial na representação que ele faz do seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem.

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis [...] (SÃO PAULO, 2007, p. 23)

Pretende-se, com tais documentos, orientar a ação docente, construir através da sua formação uma concepção de criança com o intuito de fazer da educação infantil, um espaço onde a criança tenha “[...] oportunidade de acesso a bens culturais que lhes ofereçam condições de aprender sobre o mundo e sobre si mesmos e desenvolver-se como cidadãos conscientes da importância de se construir uma sociedade justa e democrática” (SÃO PAULO, 2007, sem p.).

Neste contexto, a educação infantil pretende consolidar o caráter educacional das Escolas de Educação Infantil, através dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), reforçando um direcionamento que começou a ser instituído na época dos Parques Infantis, por volta de 1975, onde o documento “Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (1989-1992)” anunciava

as primeiras intenções de transformar o atendimento prioritariamente assistencialista em um atendimento de cunho educacional e até os dias atuais ainda não se instituiu em toda a rede pública municipal de educação de São Paulo.

A função assistencialista preponderou até metade da década de 50, quando foram criadas as escolas municipais de 1º grau (1956). Aos poucos, os Parques Infantis foram se voltando para uma função preparatória às escolas primárias. A marca assistencialista, no entanto, não desapareceu. As mudanças introduzidas através da legislação, como a própria transformação do Parque Infantil em Escola de Educação Infantil em 1975, a mudança no seu funcionamento no quadro de pessoal não acarretaram mudanças significativas no trabalho real [...] (SÃO PAULO, 1989, p. 9-10)

Este documento também aponta que apesar das funções dos Parques Infantis serem voltadas para questões educacionais, no trabalho real das escolas esta mudança ainda não se consolidava, a maior parte do tempo ainda era destinado ao cuidado: higiene, escovação, alimentação, descanso, saúde, elementos prioritariamente assistencialistas.

Compreende-se a partir deste documento elaborado em 1989, que as críticas a uma educação prioritariamente assistencialista ou higienista não são atuais, mas se perpetuam no tempo e espaço da educação infantil ainda nos dias de hoje “[...] A criança tem sido vista como um ser que não é capaz de fazer determinadas coisas, a quem é preciso vigiar, modelar, tornar boa e atenciosa” (SÃO PAULO, 1989, p. 11).

Além das menções de tornar o atendimento à criança menos assistencialista, o documento elaborado com contribuições da autora Sônia Kramer, professora e pesquisadora da infância, enfatiza a visão que se tinha da criança na época:

Entendemos que enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida; ela não pode ser percebida apenas como sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto). Ela é alguém hoje, em sua casa, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. (SÃO PAULO, 1989, p. 11)

Visão esta que não se difere tanto quando comparada às intenções dos docentes das escolas de educação infantil nos dias atuais “[...] uma educação que cuida da criança, propõe metas valiosas à sua aprendizagem e seu desenvolvimento e, além disso, seleciona experiências de aprendizagem socialmente relevantes e pessoalmente significativas” (SÃO PAULO, 2006, p. 20), percebe-se que, desde 1989, os documentos

elaborados já reforçavam a necessidade de educar através de experiências significativas, valorizando seu contexto histórico-social. Ideologia que perpassa os estudos e documentos, porém dificilmente se consolida na ação do docente em sala de aula na relação com a criança.

De acordo com Kuhlmann (2011), o cuidar e educar na educação infantil são fundamentais e para ele também não pode se esquecer da transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida, e uma articulação com o ensino de primeiro grau, especialmente para as crianças mais velhas, que logo mais estarão na escola primária e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Para o autor, devem-se caracterizar as instituições de educação infantil como um lugar de cuidado e de educação, trazendo uma perspectiva mais alentadora. A definição de parâmetros de qualidade pode ser uma opção mais adequada para a superação das práticas discriminatórias que ainda permanecem presentes nessas instituições.

Com isso, propõe-se uma outra interpretação da história, na perspectiva de fundamentar as políticas e práticas. Kuhlmann (2011) fala que a questão não é educação versus assistência, a qual, na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, mas isso é que precisa ser superado; no interior da instituição sempre está ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe; a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil. Nessa perspectiva, o mais importante é entender que, para superar as marcas da tradição histórica, não se deve buscar soluções fáceis, mas sim adotar uma postura de profunda reflexão sobre propostas, práticas e falar de critérios de qualidade.

Para que o educar e o cuidar sejam práticas de qualidade, é necessário que os professores planejem suas ações visando ajudar as crianças a ampliar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais, a compreender a forma socialmente injusta como os preconceitos são construídos e alimentados, e a construir atitudes de respeito e solidariedade.

Considerando que o aprendizado é composto por um conjunto de fatores interligados, os documentos da SME/SP apontam quatro elementos que devem auxiliar o professor no planejamento e organização de seu trabalho: as interações e relações, o manejo do tempo, a estruturação do espaço e a seleção e uso de materiais. Elementos que serão mais profundamente analisados nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa.

No documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil” (2007), além de identificar os elementos que auxiliam a prática docente, descrevem-se aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor, dividindo-as em campos de experiências que, segundo o documento, “se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma” (2007, p. 42).

As orientações propõem que os campos não sejam estanques, mas se articulem de maneiras variadas, em termos de conteúdos e de atividades exploratórias, buscando com isso destacar uma afiliação das propostas com metodologias que trabalhem a autonomia da criança na construção de significações, constituindo-se em blocos de experiências: experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente, experiências de brincar e imaginar, experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de apropriação do conhecimento matemático e experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

É importante ressaltar que as experiências “pré-determinadas” pelo documento são colocadas aos professores como norteadoras para a construção de suas propostas de trabalho, e apesar de em nenhum momento ser mencionado nestes documentos oficiais da SME/SP, a obrigatoriedade de seu uso como receita pronta, a forma como é instituído e a recorrência de seu uso nos momentos de formação dos professores, levando estes profissionais a utilizá-los e memorizá-los de forma mecânica, tornando-se reprodutores de suas falas no cotidiano, como consequência têm-se professores passivos, que não desenvolvem sua autonomia, pouco críticos e sem intencionalidade pedagógica.

Sobre a formação do profissional no CEI, fica a critério de cada unidade educacional elaborar em conjunto, equipe docente e equipe gestora, o Projeto Especial de Ação (PEA), com temas a serem estudados e aprofundados no horário coletivo, escolhidos de acordo com as necessidades do CEI, bem como a opção bibliográfica para estes estudos, ficando a critério destes incluir ou não os documentos oficiais. No CEI pesquisado, o cronograma de estudos estava dividido principalmente com textos extraídos dos livros “Qualidade na Educação Infantil” (Zabalza, 1998) e “Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços da educação infantil” (Horn, 2004) e do documento oficial “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs,

Creches e EMEIS da cidade de São Paulo” (São Paulo, 2006), entre outras referências como revistas e outros autores.

Com os estudos realizados no PEA, a intenção é o professor ampliar sua visão em relação à criança e sua prática docente, ressignificando ações intuitivas e pouco fundamentadas, em geral pautadas em vivências, para desenvolver um trabalho pedagógico voltado à criança enquanto sujeito e protagonista, num processo de ensino e aprendizagem que proporcione a ela ampliação de repertório cultural, desenvolvimento de criticidade e autonomia. Contreras relaciona este perfil de professor, ao modelo de profissional racional técnico:

[...] Trata-se de uma perspectiva para a prática que vem determinada pelo ponto de vista já estabelecido pelo docente, que carece de flexibilidade e sensibilidade para adaptar seu conhecimento às características que a situação lhe apresenta; pouco permeável às perspectivas que outros [...] (CONTRERAS, 2012, p. 111)

Apesar dos documentos oficiais elaborados induzirem a ação docente e a institucionalização da aprendizagem da criança, propondo formas de trabalho e não proporcionando uma abertura ao docente para refletir criticamente sobre suas ações, durante o cotidiano do CEI não há um acompanhamento efetivo que garanta a aplicabilidade dos campos de experiência especificados nos documentos, bem como as práticas ali relacionadas como importantes para a faixa etária, tal acompanhamento deveria ocorrer por parte da coordenadora pedagógica e/ou supervisão escolar, que, em meio a burocracias, muitas vezes não cumpre o papel de acompanhamento pedagógico no cotidiano, participando de forma mais efetiva nos momentos de formação coletiva com os professores.

Tais condições favorecem a reflexão e análise das condições de trabalho do docente no dia a dia e a abertura que este tem para desenvolver a sua maneira uma prática educativa de acordo com sua concepção pedagógica, valores adquiridos pela experiência e sua formação inicial e continuada, de forma que isolada em suas salas de aula, cada professor desenvolve estratégias para lidar com a criança de 0 a 3 anos, num processo muitas vezes de tentativa e erro. Encontra-se nesse panorama, em uma mesma unidade educacional, diversas concepções e práticas pedagógicas oriundas dos diversos professores que têm visões e ações desenvolvidas de forma isolada.

Cabe ao coordenador pedagógico, nos horários coletivos e no cotidiano escolar, desenvolver um trabalho de formação continuada que além de ampliar o repertório

cultural do professor e instigá-lo à reflexão para que este se torne um intelectual crítico, teça entre as ações destes professores um fio condutor para que haja o diálogo na busca da coerência entre as ações ali praticadas e que estas ocorram de forma intencional e não intuitiva.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1981, p.79)

Tão importante quanto as experiências a serem vivenciadas pelas crianças é a forma como o professor irá mediar esta experiência, o aprendizado, tornando um momento, além de prazeroso, significativo e, para tal, é fundamental na educação infantil que seja construída esta aprendizagem de forma lúdica.

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. (FREIRE, 1981, p.73-74)

O professor que, em sua prática pedagógica, procura compreender as especificidades da criança, instigando a sua curiosidade, valorizando seus conhecimentos prévios, oportunizando de forma lúdica e através do uso das múltiplas linguagens aprendizagens e formas para que a criança se relacione consigo e com o mundo que a cerca, considera esta criança sujeito histórico-social.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: METODOLOGIA E CONTEXTO

*Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.
Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica
neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante
(Madalena Freire Weffort, 1996)*

Para esta pesquisa foram feitas escolhas buscando desvelar e analisar a construção de significados por parte dos sujeitos pesquisados. A tentativa foi capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

[...] o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...] Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12)

De acordo com Lüdke e André (1986), a justificativa para o uso da pesquisa qualitativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. Neste tipo de pesquisa, em geral:

[...] O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições [...] Todos os dados da realidade são importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12)

Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção de criança, o percurso histórico da educação infantil e as perspectivas da Psicologia e da Sociologia da infância baseadas principalmente em Piaget, Wallon, Vygotsky, Corsaro, Faria e Sarmiento, além de um levantamento das dissertações com aproximações conceituais com as palavras-chave: infância, educação infantil e sujeito, por fim, um estudo dos documentos oficiais desenvolvidos por órgãos nacionais e municipais, relacionados com a educação infantil.

A pesquisa teve prosseguimento com uma consulta feita à Supervisora de Ensino da DRE Penha, a qual foi questionada sobre a possibilidade de se realizar a pesquisa em um Centro de Educação Infantil direto da rede pública da Prefeitura do Município de São Paulo. Esta informou a necessidade de agendar um horário com o Dirigente

Regional solicitando a autorização de pesquisa e, durante a reunião, após apresentar o projeto de pesquisa e as intenções deste, a autorização foi concedida.

Posteriormente, realizou-se, no mês de junho de 2013, uma reunião no CEI pesquisado com todas as professoras. Apresentou-se o projeto e as intenções da pesquisa, focando na ideia de analisar e identificar as concepções de criança presentes nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores do CEI. Em seguida, apresentaram-se as etapas do processo de coleta de dados.

Após exposição, todos se mostraram solícitos a participar e, como condição para tal, solicitou-se que não fossem divulgadas as suas identidades, sendo as professoras identificadas nesta pesquisa com os numerais de 1 até 12; também ficou acordado o prazo de duas semanas para a devolutiva do questionário respondido.

O questionário como instrumento para coleta de dados teve a intenção de sondar e identificar a concepção de criança predominante no espaço escolar pesquisado, na visão dos professores.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes, que costumam, nesse caso, ser designados como questionários autoaplicados. [...] (GIL, 2008, p. 121)

A opção metodológica pelo questionário se deu pelo fato deste apresentar uma série de vantagens, como aponta Gil (2008); dentre elas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas o respondam no momento em que o sujeito pesquisado julgar mais conveniente e não expõe a pesquisa à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Inicia-se, a partir deste encontro, a inserção no campo de pesquisa e aproximação com os sujeitos pesquisados. A inserção é um processo através do qual se procura atenuar a distância entre pesquisados e sujeitos da pesquisa, tal aproximação exige paciência e honestidade, condições necessárias para que todos os envolvidos posicionem-se como protagonistas da pesquisa e não simples objetos.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo

[...] um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar.
(LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11)

O questionário entregue às professoras foi elaborado com questões abertas, pois, de acordo com Gil (2008, p. 122), “[...] esse tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta”, possibilitando atingir os objetivos deste em identificar as concepções de criança no discurso docente. De um total de 26 professoras que receberam o questionário, 12 responderam e concordaram em participar da pesquisa, em relação aos demais professores, 4 se desculparam e recusaram-se a participar da pesquisa, 1 não participou pois estava de licença médica, 9 professores receberam o questionário mas não devolveram, destes, 3 não explicaram o motivo, 3 acharam as perguntas muito difíceis, 2 alegaram ter perdido a folha de pesquisa e 1 tirou licença médica longa.

Devolutivas não realizadas	
Qtd.	Motivo
4	Recusaram-se a participar da pesquisa
12	Participaram da pesquisa
1	Não participou – Licença médica
9	Receberam a pesquisa e desistiram da participação
	3 acharam as perguntas muito difíceis e complexas; 3 não deram nenhuma explicação; 2 alegaram ter perdido a folha de pesquisa; 1 disse que entregaria depois e teve uma licença médica longa.

Quadro 4 - Devolutivas não realizadas dos questionários

Na elaboração do questionário, houve a preocupação na formulação das perguntas, e, fundamentado em Gil (2008), considerou-se o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação. A pergunta deve possibilitar uma única interpretação, deve referir-se a uma única ideia de cada vez.

De acordo com Gil (2008), os questionários visam, frequentemente, obter dados referentes a fenômenos subjetivos, questões dessa natureza são as mais difíceis de serem respondidas. Primeiramente, porque nem sempre as pessoas têm uma atitude ou mesmo uma opinião sobre o assunto, já que pode ocorrer que nunca tenham pensado nele. Depois, porque as pessoas podem não ter uma atitude global sobre determinado assunto, podem ser favoráveis em certas circunstâncias e contrárias em outras.

Neste contexto, a observação da prática docente torna-se estratégia fundamental e importante para se perceber a real concepção de criança presente no discurso dos professores do CEI analisando e comparando práticas observadas com os discursos

apresentados nos questionários, e desta forma compreender se há coerência entre o dito e o praticado. De acordo com Ninin (2010, p. 27), “[...] a observação é um campo fértil para entendermos como se organiza o fazer docente e, então, construir estratégias para o trabalho com professores, capazes de auxiliá-los na compreensão do que fazem [...]”.

O ato de observar é um meio frequentemente utilizado pelos pesquisadores para possibilitá-los conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações, com a finalidade de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados. É através da observação das atitudes do dia a dia que a prática pedagógica vai se desvelando.

Procurando compreender cada um dos aspectos relacionados às ações do professor em sala de aula, e esperando que se proponham a refletir sobre sua prática, suas experiências, suas frustrações e expectativas, em busca de se desenvolver profissionalmente, pesquisas atuais lançam mão de recursos como a observação do fazer docente e discutem procedimentos e estratégias necessárias à ação de observar, considerando a complexidade existente em relação à construção do saber do professor, às contradições entre conhecimento e competência, e à sua capacidade de agir no mundo. (NININ, 2010, p. 21)

Ao avançar na pesquisa e observar a prática pedagógica docente, no intuito de relacionar suas respostas no questionário com as concepções reais de criança estabelecidas nas relações do cotidiano, buscou-se coerência entre a teoria e a prática docente.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 62)

A observação foi modalizada de forma a analisar a realidade que permeia o espaço escolar do CEI, captando tensões e conflitos do cotidiano na prática pedagógica e como consequência a necessidade de mudanças nas práticas docentes. Para fundamentar tal conceito, Ninin (2010) aponta que quando nos referimos à atividade de observação da ação docente em sala de aula, é possível pensar que a partir desse processo os professores podem se tornar aptos a modificar conscientemente suas aulas

com base em análises fundamentadas, fazendo uso não somente de novos procedimentos e estratégias de aprendizagem, mas também dos “velhos” procedimentos, uma vez analisados. Seu fazer estaria, então, orientado por atitudes coerentes com a concepção de ensino que privilegia o conhecimento numa visão sócio-histórico-cultural.

Para esta pesquisa, optou-se pela observação por três dias da prática pedagógica de duas professoras com 20 crianças em cada turma, com idade média de 4 anos, em turmas intituladas Mini-Grupo II. As professoras foram selecionadas por trabalharem sozinhas com as crianças, facilitando a identificação de suas estratégias de trabalho e concepção de criança.

Durante o processo de observação deve-se selecionar aspectos das ações da pessoa observada, considerados como relevantes para explicar a própria prática, independente de concepções teóricas que apoiam o fazer educativo. Tal forma de observação leva a novos procedimentos que poderão surgir para que sejam repetidos por outras pessoas ou pelo próprio observado; porque é preciso discutir a prática; porque novas práticas poderão ser estabelecidas a partir daquela que se observa. Para que se possa coletar e discutir novas práticas, com base em exemplos de outros. Observa-se então o docente que corresponda a padrões estabelecidos por um grupo dominante e podem, portanto, contribuir com novas práticas quando há a necessidade de comparar as práticas que as pessoas utilizam em seu fazer. (NININ, 2010, p. 54-55-56)

A observação da prática pedagógica de ambas as professoras foi realizada sem intervenção da pesquisadora nas escolhas do docente observado: atividades, tempo, materiais e espaços escolares ficaram a critério das professoras. Durante o período de observação, foram realizadas anotações das atividades realizadas, materiais disponibilizados às crianças e tempo em minutos de duração de cada atividade, além da relação da professora com os alunos. Em seguida, sistematizou-se através de gráficos para que se tenha uma melhor percepção do uso dos recursos da escola.

Nestes, identificou-se que as professoras, em sua maioria, têm uma prática intuitiva, pouco fundamentada em teorias da educação, tomando como base experiências da vida cotidiana; realizam atividades que pouco potencializam oportunidades de aprendizagens significativas para as crianças, por exemplo: uso restrito de espaços e materiais; permanência por longo período de tempo na sala de aula; a observação que as professoras fazem com relação à criança não ocorre no sentido de mediar e intervir, dando-se meramente na atenção ao seu comportamento.

Ao observar as respostas dadas ao questionário e com os registros da observação realizada em sala de aula, pôde-se comprovar a real concepção de criança que permeia este espaço e de que forma o professor vê a criança e se relaciona com ela e com o espaço que a escola oferece.

Com os dados adquiridos nos questionários, e durante o período de observação, realizou-se uma conversa com as professoras observadas; propôs-se ali a devolutiva dos resultados obtidos num processo de ação-reflexão-ação sobre a prática no intuito de ressignificá-la. A professora que se disponibilizou a refletir sobre sua prática e possivelmente ressignificá-la foi a professora observada na “turma I”.

A busca por desenvolvimento profissional ou aprimoramento das condições para lidar com diferentes situações em sala de aula demonstra não a incompetência ou desconhecimento do professor, mas sim, a ideia de que, frente a mudanças na sociedade, o papel docente assumiu características distintas daquelas que marcaram sua formação acadêmica. Esse papel exige revisão sistemática e entende-se agora a profissão docente como uma prática crítico-reflexiva, embasada na autonomia e atualização constantes, que permitem ao professor criar, compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e à sua realidade. (NININ, 2010, p. 57-58)

Acordou-se com a professora da turma I que duas vezes por semana, no horário de planejamento individual – que no ano de 2013 ocorreu às segundas e às sextas-feiras, no período das 12 às 13 horas – faríamos encontros nos quais seriam apresentados os resultados da pesquisa, tais dados seriam disparadores à reflexão-crítica sobre sua prática pedagógica. De forma que a devolutiva realizada à professora da turma I:

[...] oferece um feedback ao professor sobre o que ocorre em suas aulas e sobre a possibilidade de refletir de forma crítica a respeito de sua forma de ensinar. Espera-se com isso, que o professor passe de um estágio onde suas ações são movidas por impulsos, intuição ou rotina, para outro onde a reflexão crítica se sobrepõe ao senso comum e o nível de consciência sobre o fazer docente se eleve [...] (NININ, 2010, p. 60)

Ninin (2010) também traz em seus estudos sobre a observação como estratégia nas pesquisas a importância de se estabelecer uma relação de confiança entre pesquisado e pesquisador. Entre os critérios combinados entre observador e observado, um dos mais importantes é a ética de ambos os participantes. Sigilo sobre as impressões e anotações feitas sobre a aula são fundamentais para que o processo de observação cumpra o seu papel de colaborar no desenvolvimento dos docentes.

Durante todas as conversas com os sujeitos da pesquisa, deixou-se claro ao professor que seu nome não será utilizado em discussões e reuniões com outras pessoas e toda referência direta ao professor ou aos seus alunos, formal ou informalmente, será feita anonimamente.

Prosseguiu-se a pesquisa com os encontros com a professora da turma I, nesta pesquisa intitulada professora I. O primeiro encontro ocorreu no dia 09 de agosto de 2013 e no total foram 9 encontros com a professora I, encerrando no dia 20 de setembro de 2013.

Durante os encontros foram propostas novas formas de se pensar e trabalhar com a criança de 0 a 3 anos, a partir dos dados adquiridos anteriormente; porém, apesar da disponibilidade da professora I em participar da pesquisa, o objetivo principal, que era instigar a reflexão e possivelmente transformar práticas, não pôde ser levado adiante, pois houve muita resistência desta professora em desenvolver um trabalho diferenciado do habitual por ela realizado.

No decorrer dos encontros, ao iniciar o diálogo sobre as práticas e possibilidades de mudança, a professora criava obstáculos que impediam ou inviabilizavam as ideias. Dentre as justificativas da professora, encontraram-se: falta de tempo, atividades que segundo ela seriam mais urgentes e, por fim, visivelmente com o intuito de concluir o período da pesquisa, solicitou que um projeto fosse elaborado e entregue pronto para que ela apenas o executasse com as crianças e encerrassemos assim os encontros.

Como a proposta inicial da pesquisa é instigar a reflexão acerca da concepção de criança, ressignificando práticas pedagógicas e a devolutiva com o intuito de intervenção na prática, ela não cumpriu o papel desejado pela pesquisa. Com os dados coletados e os diálogos que se estabeleceram com a professora I, optou-se por voltar à observação dos docentes, mas agora uma observação atenta às falas e anseios das professoras, um olhar para o coletivo dos docentes nos horários de formação coletiva, buscando a identidade destes docentes e, a partir desta observação, encontrar um momento propício para intervir de forma significativa na prática e instigá-los à reflexão-crítica em relação à criança, de forma que as professoras se apropriem da ideia de transformação.

Identifica-se neste período de observação da formação um estudo voltado ao espaço escolar, denominado Projeto Especial de Ação (PEA), construído de forma coletiva com os professores e com a equipe gestora. Com o tema abordado no projeto, as práticas que pouco exploram espaços e materiais, e as respostas dos questionários

que apontam que um dos maiores problemas da escola é a necessidade de reestruturar o espaço físico; percebe-se uma inquietação latente nos docentes em relação à utilização dos espaços do Centro de Educação Infantil pesquisado. De acordo com Horn (2004), [...] não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente [...].

Emerge desta nova observação a proposta de trabalho com salas ambiente, tal proposta surge da escuta de uma das professoras durante o horário de formação coletiva, onde esta menciona que trabalhar com o rodízio de salas poderia ser uma solução para a falta de espaços diferenciados no CEI, ideia que foi proposta aos professores em uma reunião pedagógica onde todos os colaboradores e a equipe gestora estavam presentes, como solução possível aos problemas emergentes de espaço do CEI e a aceitação foi bastante positiva, seguida de contribuições dos docentes que foram sistematizando e delineando a proposta para possível aplicação no cotidiano.

A partir desta reunião pedagógica e aval de todos para a aplicação da proposta de salas ambientes, acordou-se que os horários de formação coletiva também se destinariam à organização da proposta, linha do tempo, especificidades de cada sala, turmas participantes e outros detalhes. Confirma-se, então, o papel da observação como propiciadora de contextos de desenvolvimento das habilidades do pensamento crítico. O processo de observação está relacionado à melhoria das práticas de sala de aula e à identificação e resolução de problemas.

Iniciou-se a construção coletiva da proposta, a construção conjunta, pesquisado e pesquisador, através do diálogo, que, segundo Paulo Freire (1981, p. 93), “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, uma proposta de trabalho com a educação infantil que tenha como base as características das crianças, suas necessidades e valorize seus conhecimentos feitos e vivências e que também reconheça e considere o professor protagonista do processo, sujeito autônomo.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1981, p. 98)

É neste ir e vir reflexivo que se faz a tentativa de enxergar a criança enquanto sujeito, não mais como ser passivo, dependente, sem vontades, rebelde, agitado, indisciplinado e inquieto; mas como produtor de cultura, criativo e curioso, pronto para vivenciar e experimentar novos desafios, bastando apenas dar-lhe voz, fortalecendo sua autonomia enquanto sujeito histórico-social.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação com a prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 1981, p.102)

E, com o desafio de ampliar a visão dos educadores em relação à criança, buscar caminhos em conjunto e de forma dialógica para construir uma concepção de criança que favoreça em primeiro lugar as suas necessidades e não do educador; através de intervenções nos momentos de formação coletiva, sempre estabelecendo a relação entre a prática vigente e a prática possível, na ação-reflexão-ação, pensando na criança enquanto protagonista, sujeito-histórico e cultural.

2.1 Caracterização da escola pesquisada

Para o presente estudo, faz-se necessário contextualizar o ambiente pesquisado, um Centro de Educação Infantil Direto da Prefeitura do Município de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Educação da Penha, que está localizado na Zona Leste de São Paulo.

O CEI atualmente atende uma média de 137 crianças na faixa etária de 4 meses a 4 anos e 11 meses, divididas de acordo com a faixa etária em sete salas, determinadas via portaria publicada anualmente no Diário Oficial da União. No ano de 2013, a organização das turmas ficou estabelecida conforme o quadro abaixo relacionado.

Tabela 1- Organização de Turmas

	Sala	Turma	Faixa Etária – ingresso	Quantidade por turma	Total por sala	Professores por período
Berçário I	1	A/ B/ C	4 meses a 1 ano	7	21	3
Berçário II	2	A/B	1 ano e 1 mês a 2 anos	9	18	2
Berçário II	3	C/D	1 ano e 1 mês a	9	18	2

			2 anos			
Mini-Grupo I	4	A/B	2 anos e 1 mês a 3 anos	10	20	2
Mini-Grupo I	5	C/D	2 anos e 1 mês a 3 anos	10	20	2
Mini-Grupo II	6	A	3 anos e 4 meses a 4 anos	20	20	1
Mini-Grupo II	7	B	3 anos e 1 mês a 3 anos e 9 meses	20	20	1

As crianças permanecem no CEI dez horas diárias, com entrada às 07h e saída as 17h, embora as crianças permaneçam no CEI por 10 horas, os professores se revezam em dois turnos, de manhã das 07h às 13h e à tarde das 12h às 18h, sendo que das 12h às 13h para as professoras da manhã e das 17h às 18h para as professoras da tarde. Os horários são destinados ao planejamento, estudo e elaboração de projeto coletivo. Além dos professores responsáveis pelas turmas, existem mais dois professores por período com cargo de “módulo”, que devem cobrir as ausências docentes e auxiliam os professores em suas atividades pedagógicas e rotina diária. Desde a LDB 9.394/96, em São Paulo, para atuar de forma efetiva na rede municipal é necessário prestar concurso público, divulgado por edital em Diário Oficial da União.

A equipe gestora é constituída por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, equipe de apoio que auxilia na cozinha e lavanderia, vigia e cinco auxiliares técnicos de educação (ATE), que auxiliam tanto na parte administrativa quanto pedagógica, dando suporte aos professores e à equipe gestora.

Quanto ao espaço escolar, o CEI onde está sendo realizada esta pesquisa possui em sua área interna, além das sete salas de aula, banheiros para as crianças e para funcionários, refeitório, lactário, secretaria, sala da diretora, sala da coordenadora pedagógica, almoxarifado e lavanderia. A área externa é ampla, com um solário, dois parques interligados e uma área denominada pelos professores de “pomar”.



Figura 1 - Refeitório



Figura 2 - Lactário



Figura 3 - Pomar



Figura 4 - Parque I



Figura 5 - Parque II



Figura 6 – Solário



Figura 7 - Carrinho de Televisão (uso nas salas)

2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se de questões fechadas. Segundo Gil (2008), “[...] pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas [...]”. Estas questões referem-se a dados concretos e fáceis de precisar, como sexo, idade, estado civil, tempo de docência, formação acadêmica, etc.

Entre os 12 questionários respondidos, todos foram de professoras com idades entre 33 e 55 anos, sete casadas, três divorciadas, uma solteira e uma viúva. Quando questionadas sobre a formação acadêmica, uma possui Ensino Superior Incompleto, quatro Ensino Superior Completo e sete Pós-Graduação *Lato Sensu* Completa, como é possível identificar no quadro abaixo.

No contexto da educação infantil, foi feito um levantamento junto às professoras pesquisadas identificando quantos anos haviam trabalhado como docente na educação infantil, e identificaram-se professoras iniciantes com apenas dois anos de docência até

professoras com 26 anos de docência na educação infantil. Destes anos apontados trabalhados no CEI pesquisado, foram identificadas professoras que estavam trabalhando há seis meses e uma professora que trabalha neste CEI há uma média de 22 anos, ou seja, desde a sua inauguração.

PERFIL DAS PROFESSORAS PESQUISADAS					
26 Questionários entregues					
12 Devolutivas					
Professora	Idade	Estado Civil	Formação Acadêmica	Experiência na Educação Infantil	Tempo de docência no CEI pesquisado
1	32	Divorciada	Pós-Graduação Lato Sensu - Completa	12 anos	9 anos
2	52	Divorciada	Pós-Graduação Lato Sensu - Completa	9 anos	7 anos e meio
3	36	Casada	Ensino Superior - Completo	14 anos	8 anos
4	37	Casada	Ensino Superior - Completo	4 anos	2 anos e meio
5	37	Casada	Ensino Superior - Completo	5 anos	2 anos
6	55	Divorciada	Ensino Superior - Completo	27 anos	6 anos
7	48	Viúva	Ensino Superior - Incompleto	17 anos	2 anos
8	33	Solteira	Pós-Graduação Stricto Sensu - Incompleta	18 anos	12 anos
9	51	Casada	Pós-Graduação Lato Sensu - Completa	26 anos	22 anos
10	46	Casada	Pós-Graduação Lato Sensu - Completa	20 anos	6 anos
11	46	Casada	Pós-Graduação Lato Sensu - Completa	9 anos	9 anos
12	40	Casada	Pós-Graduação Lato Sensu - Completa	2 anos	5 meses

Quadro 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Outro fator importante para compreender a relação do professor com a criança e a escola é identificar sua motivação ao optar pela educação infantil. Pela análise das respostas ao questionário, foram identificadas quatro professoras que disseram gostar de criança, três por ter afinidade com a Educação, duas professoras que optaram por influência da família, uma por acreditar que trabalhar com criança é estar rodeada de verdade, uma como fuga da “violência” dos alunos do Ensino Médio e uma pela carga horária (30h semanais).

PROFESSORAS QUE OPTARIAM NOVAMENTE PELA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Professora	Motivação para escolher a Educação Infantil	Faria novamente esta opção?	Por quê?
2	Sempre gostei muito de crianças e acreditava que seria muito gratificante poder interagir com elas.	Sim	Pois são ricas em alegria e preenchem nossa vida com suas peculiaridades e diferenças.

3	A princípio, a escolha pela profissão de educador vinha, além das brincadeiras de faz de conta, de uma vontade imensa de transformar, de ensinar o que eu aprendia a alguém mais novo, depois foi surgindo o prazer das brincadeiras com as crianças e a oportunidade de aprender junto. A Educação Infantil surgiu ao acaso, mas me identifiquei demais, principalmente em saber que eu posso cuidar e educar, amparando as descobertas deles.	Sim	Não declarou
6	Sempre quis ser professora e trabalhei no Ensino Fundamental por 22 anos. Mas depois que comecei com a Educação Infantil, me identifiquei, me encantei e deixei o fundamental consciente, sem nenhum arrependimento.	Não declarou	Não declarou
7	Meus pais eram analfabetos, mas fizeram questão que eu estudasse. Quando chegava em casa, ensinava à eles o que aprendia, alfabetizei meus pais e minhas duas irmãs mais velhas, começou aí minha paixão pela profissão, lectionei no Ensino Fundamental, mas decidi pela Educação Infantil quando substituí uma licença gestante, me apaixonei pela faixa etária.	Sim	Porque gosto do que faço, me sinto realizada aprendendo muito com as crianças.
8	Gosto pessoal, por ser uma faixa etária que mais me agrada em função da dinâmica e das características.	Sim	Porque acredito que é o momento em que a criança mais aprende (0 a 4) e posso contribuir com seu desenvolvimento.
9	Escolhi porque me identifiquei com a função e porque consegui, pelo horário de trabalho, dar suporte aos meus três filhos.	Sim	Porque eu gosto de acompanhar a evolução das crianças, poder contribuir para que eles desenvolvam suas habilidades, descubram o mundo, uma razão para viver e ser feliz, me traz satisfação.
10	Escolhi fazer a faculdade de Pedagogia por influência do meu pai que fez o curso quando eu tinha 10 anos, então pude acompanhar e me interessei. Enquanto me graduava, me identifiquei com a Educação Infantil e orientação profissional para trabalhar em empresas. Após formada, adquiri uma escola de Educação Infantil que precisei desfazer por problemas de saúde, depois que fui mãe, fui trabalhar numa Escola de Educação Infantil do bairro, sem autorização, como coordenadora pedagógica. Foi então que me apaixonei por tudo que há na Educação Infantil, as crianças, as dificuldades, as atividades, os anseios familiares, as festas, as datas comemorativas, as brincadeiras, etc.	Sim	Só gostaria de fazer magistério para poder ser mais caprichosa nos trabalhos manuais. Eu acho o desenvolvimento das crianças encantador, você faz uma ação e a resposta é quase imediata e o ser humano me fascina.
11	Na verdade, a Educação Infantil surgiu na minha vida como fuga da violência em sala de aula, lecionava para nível médio e os conflitos eram diários.	Sim	Identifiquei-me com esta etapa da educação e tenho muito a aprender com eles.

Quadro 6 - Professoras que optariam pela Educação Infantil

PROFESSORAS QUE NÃO OPTARIAM NOVAMENTE PELA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Professora	Motivação para escolher a Educação Infantil	Faria novamente esta opção?	Por quê?
1	Trabalhar com crianças, estar rodeada de sinceridade, de verdade.	Não	Financeiramente não é valorizado e socialmente também não.
4	Por gostar de trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, pois podemos vivenciar o lúdico a todo o momento.	Não	No CEI somos muito desvalorizadas.
5	Sempre tive interesse em trabalhar com crianças.	Não	Falta de reconhecimento do nosso trabalho.
12	Sempre gostei de crianças pequenas e, depois que tive meus filhos, queria entrar no mercado de trabalho e retornar meus estudos fazendo faculdade, optei pela Pedagogia. Assim, teria a possibilidade de trabalhar em uma escola e poder levá-los junto.	Não	Hoje mudaria de profissão e curso se ainda fosse nova e solteira.

Quadro 7 - Professoras que não optariam novamente pela Educação Infantil

Por fim, ainda delineando os sujeitos da pesquisa, ao questioná-las sobre escolher novamente a profissão, oito professoras disseram que escolheriam novamente e quatro que não optariam pela área da Educação, alegando falta de reconhecimento, desvalorização do professor e questões financeiras.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE: DISCURSOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS

3.1 Concepção de Criança

Diante da tabulação do questionário aplicado e do período de observação realizado com as professoras, no que se refere à concepção de criança que orienta o trabalho e a relação das professoras com as crianças, é possível afirmar que no discurso surgem respostas gerais, com fundamentação teórica pouco aprofundada nas explicações, expressões comumente encontradas nas referências documentais que a prefeitura do município encaminha às escolas da rede municipal como norteadoras de práticas, dentre elas pode-se citar as Diretrizes Curriculares, o caderno de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, entre outros.

QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA?	
1	Seres humanos únicos em potencial.
2	Ser social, cultural e histórico que age, interage, e modifica a sociedade, está em formação, necessita de apoio e aceitação, deve ser protegida da corrupção e respeitada na expressão de sua espontaneidade.
3	Vem pra mim com uma bagagem rica de casa, do meio no qual vive, e daqui do contato comigo vejo ela como única, ansiosa em descobrir e dependente de meios para isso.
4	A criança é o que há de melhor na educação, principalmente na Educação Infantil. Ela é o motivo e o que move a Educação Infantil, sem ela não teríamos o que trabalhar.
5	É um ser em constante evolução, aprendizagem e em pleno desenvolvimento.
6	Um ser integral, envolvente, que está sempre em desenvolvimento.
7	Sujeito histórico e situado culturalmente, um ser de múltiplas possibilidades de aprendizagem desde o nascimento, um ser capaz de se apropriar da cultura a partir das relações ativas que se estabelece ao seu entorno, o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade, quando estimulada.
8	É um ser em constante desenvolvimento, podendo e devendo ser instigada/estimulada a aprender, devendo ser respeitada em seus gostos, opiniões, limites.
9	É um ser único, que possui suas características, singularidades e que vai se transformando, desenvolvendo de acordo com as experiências, estímulos que recebem e que são significativos a eles. Apesar do tempo, não há crianças iguais, podem até ter algumas características parecidas, mas cada um tem "seu" jeito.
10	Um ser em constante evolução, a cada ano as fases estão mais adiantadas, por exemplo: birras, mordidas, mas elas demoram mais a serem vencidas.
11	São cidadãs, detentoras de direitos, produtoras de cultura e produzidas pela cultura.
12	Ingenuidade, inocência, alegria, brincadeira, aprendizagem e cuidados. Uma soma de tudo isso e muito mais explica sobre a criança.

Quadro 8 - Tabulação das respostas das professoras ao questionário

Assim como na pesquisa realizada por Freitas (2009), através da qual foi possível identificar no discurso das professoras:

[...] pouca manifestação explícita sobre o desenvolvimento, aprendizagem e muitas das manifestações permite apontar preocupação delas com valores e atitudes afetivas, de respeito, trabalho coletivo, espontaneidade. Além disso, também há preocupação com participação, produção, atividade correta, ou seja, que as crianças façam o que lhes é destinado. (PINHO, 2009, p. 104)

Na prática, constatou-se que as professoras organizam seu trabalho com base em uma rotina pré-estabelecida, elaborada a partir dos horários das refeições das crianças, também foi possível identificar a quase ausência de planejamento prévio das aulas, além de longos períodos de tempo num mesmo espaço e com pouca variação dos materiais.

Verifica-se que, na maioria das vezes, tal organização se dá a partir de escolhas pessoais das professoras, em alguns momentos para ter menos trabalho ou de forma a dificultar os conflitos entre as crianças e não com o intuito de favorecer a aprendizagem ou prazer para as crianças, com uma proposta educacional. Discurso e práticas distantes do que se propõe a Sociologia da Infância, que compreende a criança enquanto sujeito histórico e de direitos.

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

Ao observar a relação estabelecida entre professor e aluno, percebe-se pouca intervenção das professoras com as crianças, notada apenas nos momentos de conflitos ou quando solicitadas, com perguntas ou pedidos de ajuda oriundos das crianças. As brincadeiras em geral são livres, a partir de objetos ou brinquedos fornecidos pelas professoras, que, após disponibilizá-los, apenas observa as crianças.

O espaço não é algo que se emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas. E é sobre relações que se fala quando o assunto é educação. O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato, etc. A noção de mediação não é simples. Não significa que o professor está “no meio de todas as relações”, ou que elas não ocorram sem ele, mas que ele intervém e organiza o ambiente para que as relações e as aprendizagens possam ser otimizadas [...] (HORN, 2004, sem p.)

Nas respostas das professoras, é possível identificar que estas conhecem os documentos oficiais, pois em suas falas percebe-se a repetição de trechos e ideias, tornando certas falas jargões da educação infantil. Tal fato se deve possivelmente à formação continuada oferecida pela rede municipal, impregnada de legislação; pelas participações em reuniões, onde predominam falas que remetem aos documentos e legislações da educação, repetidas à exaustão pela equipe técnica e gestora.

A ligeireza e a lacuna nas formações prestadas e nos cursos feitos traz uma dificuldade na alteração de perspectiva para a compreensão de temas ou noções veiculadas nos cursos e dificuldade maior, ainda, para alterar as disposições nos hábitos de tão longa data veiculados e corporificados. Essa dificuldade é mais flagrante nas escolhas didáticas manifestas quanto aos materiais, leituras, músicas e imagens selecionadas para o trabalho com as crianças. Trata-se de um uso, sobretudo, instrumental, limitado e sem clareza do potencial formativo em outras bases. (PINHO, 2009, p. 124)

Ao analisar os documentos oficiais e deparar-se com a realidade do Centro de Educação Infantil, discursos e práticas do professor de educação infantil, percebe-se que há uma grande diferença entre o que o topo do sistema pensa e elabora do ponto de vista dos documentos oficiais, e o que acontece quando em sala de aula, que é onde se identifica até que ponto as professoras se apropriaram dos conteúdos dos documentos oficiais.

Quando se observa a prática pedagógica destas professoras, identifica-se que, ao mesmo tempo em que reconhecem as diferenças entre aquilo que era necessário saber e os conhecimentos atualmente exigidos, valorizam a importância do estudo e dos conhecimentos adquiridos com a formação, tendem a reforçar a ideia de que na prática, nada muda, exceto pelo fato de que, após as formações, fazem conscientemente aquilo que antes era feito intuitivamente. Tal fato fica também evidente na pesquisa de Freitas, que mostra que, apesar da formação, na prática o que prevalece é o saber pela vivência:

Apesar do contato com outra forma de pensar sobre a educação e cuidado da criança pequena e os seus direitos, ainda são os saberes experienciais que alimentam as práticas e prevalecem no cotidiano da instituição. Há consenso [...] em relação aos requisitos necessários para ser uma boa professora de criança pequena [...] aliam o aspecto afetivo, o gosto pelo que faz e a necessidade de estudo e do conhecimento possibilitado pela teoria. (FREITAS, 2005, p. 192)

Deve-se compreender que a formação para os professores nem sempre os faz apropriar-se de forma reflexiva e crítica dos documentos oficiais e de qualquer tipo de conteúdo proposto, apesar das constantes repetições a que são submetidos em formações específicas da Secretaria Municipal de Educação, em geral isso não os faz compreender a teoria educacional a qual tais documentos foram fundamentados, tornando-os meros reprodutores de uma cultura escolar instaurada hierarquicamente, condicionando o professor ao modelo de profissional racional técnico:

[...] o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. (CONTRERAS, 2012, p. 112)

A educação infantil aqui proposta traz a importância dos bens culturais serem veiculados de forma legítima, mas para tal é necessário que ocorressem alterações substantivas nas condições de trabalho e formação diferenciada para estes professores que atualmente cuidam das crianças nos Centros de Educação Infantil.

3.2 Objetivos da Educação Infantil

Considerando ser um item relevante para o trabalho com a Educação Infantil, além de ter sido instituído no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), os objetivos gerais para a Educação Infantil são norteadores para a prática pedagógica, elaboração do Projeto Político Pedagógico e planejamento de vivências para e com as crianças, para que na prática a educação infantil possa se organizar de modo que as crianças desenvolvam suas potencialidades.

O Referencial Curricular aponta como objetivos para a Educação Infantil:

- [...] • desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- 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 ideias, 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. (BRASIL, 1998, p.63)

Diante dos objetivos gerais especificados, as professoras são questionadas sobre quais objetivos têm a educação infantil e como atingi-los, desta forma analisa-se a relação entre o que pensam as professoras e o proposto pelo documento oficial.

QUAIS OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	
1	Contribuir para o pleno desenvolvimento da criança, favorecendo a constituição de um cidadão apto a viver e conviver na sociedade. Atingimos deixando a criança ser criança, brincar, experimentar e mediar o processo educativo com atividades lúdicas, respeito e noção de que tratamos com gente e marcamos a vida deles e somos marcadas também.
2	Educar a criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, ou seja, completa. Cada educador procura fazer o seu melhor, mas ninguém é perfeito, entendo que cada pessoa acaba privilegiando os aspectos que lhe são mais fáceis.
3	Os principais objetivos estão dentro de uma proposta consciente com a realidade e idade da criança, desenvolvendo um ambiente rico de informação, troca de experiências, oportunizando pensar sobre.
4	Através das brincadeiras, como o faz de conta e do lúdico, possamos trazer e fazer com que nossas crianças consigam se desenvolver, conquistando autonomia, segurança e socializando-se.
5	Os principais objetivos são busca da autonomia, da apropriação de conhecimentos e procuramos atingi-los planejando cada ação dentro do CEI, todo trabalho é pensado e tem uma intenção e um objetivo a ser alcançado.
6	Garantir às crianças seu direito de viver a infância e desenvolver-se integralmente. Propondo atividades diversificadas, estimulantes e significativas para sua exploração e produção.
7	Propiciar as diferentes linguagens, como a corporal, a musical, a plástica, a oral e a escrita, estabelecer vínculos afetivos, atitudes de ajuda e colaboração, autonomia, construção de conhecimento, etc., para atingir esses objetivos diversos, criar condições para que a criança possa pensar, sentir, agir, interagir.
8	Acredito que o principal objetivo da educação infantil é formar cidadãos críticos, participativos, bem como promover uma infância onde os valores sejam resgatados. Podemos atingi-lo pro meio da valorização dos profissionais que atuam na área, bem como, e principalmente, valorizando/apoiando o trabalho pedagógico realizado neste tão importante ambiente escolar.
9	Colaborar para que as crianças tenham um ambiente estimulador, vivam bem o presente, se construam como cidadãos e adquiram conhecimento do mundo e da cultura que os cercam, não esquecendo que são ainda seres dependentes em muitos aspectos e precisam de cuidados. Para atingi-los: envolvimento, observação, ação, reflexão, interação com a família.

10	Mostrar para a criança e família que este é um espaço de integração, para o desenvolvimento físico e intelectual da criança.
11	Construir uma Pedagogia da Infância onde o centro seja a criança, envolvendo a participação ativa dos pais e professores. O diálogo entre as práticas educativas e a cultura da infância é um caminho para atingirmos a transformação da realidade, bem como a reorganização do tempo e do espaço em CEI.
12	Favorecer à criança um ambiente lúdico e rico em estímulos, desenvolver a criatividade, responsabilidade, autonomia, autoconfiança, solidariedade, participação, integração entre outros. Envolvimento da comunidade e participação dos pais no desenvolvimento e no processo educativo da criança.

Quadro 9 - Objetivos da Educação Infantil segundo as professoras pesquisadas

Entre as respostas, percebe-se pouco conhecimento ou familiaridade com os objetivos propostos pelo documento (RCNEI, 1998), as respostas são em geral uma opinião particular de cada professora, muitas vezes sem fundamentação teórica consistente ou com apenas uma visão geral desta, porém com resquícios do conhecimento de uma teoria que conceba a criança enquanto sujeito autônomo, com potencialidades e que deve desenvolver-se integralmente.

Em relação aos objetivos da educação infantil, as professoras apontaram: “Desenvolver plenamente a criança, formar cidadão”, “Desenvolver integralmente a criança”, “Propiciar a troca de experiências e o pensar de acordo com a faixa etária”, “Desenvolver a autonomia, segurança e socialização através do brincar”, “Buscar a autonomia, apropriar-se de conhecimentos”, “Propiciar as múltiplas linguagens, atitudes de autonomia, colaboração. Construir conhecimentos. Criar condições para a criança pensar, sentir, agir e interagir.”, “Formar cidadão crítico e participativo e resgatar valores”, “Propiciar um ambiente estimulador, formar cidadão, adquirir conhecimentos do mundo e cultura e oportunizar cuidados”, “Integrar e desenvolvê-lo físico e intelectualmente”, “Construir uma criança protagonista, organizar o tempo e espaço, dialogar entre a prática e a cultura da criança”, “Desenvolver a criatividade, responsabilidade, autonomia, autoconfiança, solidariedade, participação, integração. Envolver os pais no processo educativo”.

A pouca fundamentação ou explicação sobre os objetivos e a forma ampla e generalista que descrevem os objetivos revela uma prática que foi construída a partir das vivências, de tentativas de erros e acertos, porém o porquê de cada objetivo nunca é explorado, desenvolvido e até mesmo cobrado destas profissionais na unidade educacional.

[...] a ideia de que a experiência da prática da profissão em uma carreira é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho [...] a

maioria dos profissionais diz que aprende a trabalhar, trabalhando, o que os leva à construção de saberes experienciais, intuitivos e colados à experiência de vida que se transformam, muito cedo, em certezas profissionais, em “truques do ofício”, em rotinas, em modelos de gestão. Esse repertório de competências constitui o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais. É esse conjunto de valores, crenças, hábitos e normas dominantes que constituem a “cultura docente” [...] (FREITAS, 2005, p. 183)

A escola destinada à educação infantil deve favorecer, através de suas ações e práticas pedagógicas, possibilidades para que a criança possa desenvolver suas capacidades. Para que seja possível desenvolver uma prática pedagógica pautada nos objetivos propostos, é preciso considerar a criança, primeiramente, enquanto sujeito sob a perspectiva da Sociologia da Infância:

[...] o sujeito, por via do estabelecimento de relações significativas com/sobre a realidade, têm um papel ativo na produção de conhecimentos [...] o significado deve ser contextualizado e entendido em/nas dinâmicas de interação [...] que a criação de significado é um processo inerente à ação, mediado pela linguagem, emoções e relações sociais [...] que a linguagem, chave-mestra para aceder ao significado, é um dos principais recursos para negociar pontos de vista divergentes e construir uma realidade social partilhada [...] (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p.153)

De acordo com Didonet (2012), infância e cultura, no plural, são temas cruciais para a política educacional, em especial para a pedagogia da infância. Os professores de educação infantil estão, também, diante de dois caminhos: o que conduz à uniformização e o que leva à explicitação das individualidades pessoais, das características étnicas dos traços nacionais. Na medida em que seu compromisso, tal como determina a política nacional, é formar o homem pleno, ou, nos termos da legislação educacional, promover o desenvolvimento integral da criança, sua competência técnica estará ocupada em articular o universal e o particular, o comum e o diferente. Não para estandardizar, mas para criar a unidade na diversidade, o homem cidadão do mundo, portador da riqueza de sua cultura, de sua história, de sua utopia.

3.3 Rotina na Educação Infantil

Na busca da concepção de criança que permeia o CEI, tão importante quanto questioná-las diretamente sobre sua concepção de criança é compreender como organizam a rotina diária das crianças no CEI. Seguem respostas no quadro abaixo:

COMO É A ROTINA NO CEI?	
1	Eu construí a rotina diante dos horários pressupostos de alimentação e saída das crianças. Eu monto e desmonto de acordo com a agitação, interesse das crianças, planejamento semanalmente e uso o improvisado de acordo como sinto que eles estão.
2	Acolhimento, desjejum, atividades planejadas, higiene, hidratação, brincadeira, almoço, higienização e descanso. Quando ingressei neste CEI, a rotina já existia. A rotina é alterada quando a higiene é mais necessária.
3	A princípio, após acordarem, tomarem café e usarem o banheiro, passar pelas trocas e banhos, nos unimos em cantos ou no solário para a atividade pertinente ao planejamento, depois do horário próprio para atividade no ambiente externo com brinquedos de apoio, ouvimos músicas ou história, jantamos, escovamos os dentes, há as trocas e saída.
4	Entrada, café da manhã, colação, atividade dirigida, almoço, descanso, café da tarde, atividade dirigida, parque, jantar, saída. Foi montada no planejamento anual.
5	Temos uma rotina diária de higiene, após, é uma atividade dirigida em sala, de acordo com o clima vamos para o parque, depois o jantar e enquanto as crianças são preparadas para ir embora, brincam nos cantos com brinquedos.
6	A rotina da sala são as que buscam a construção progressiva das estratégias metodológicas que respondam aos objetivos formulados. São elaborados de acordo com a realidade de cada grupo, com atividades que constituam desafios e sejam ao mesmo tempo, significativas e estimulantes.
7	A rotina é sempre a mesma em relação aos cuidados e alimentação. As atividades pedagógicas foram elaboradas pelo grupo no início do ano. Elas são alteradas quando necessário por acontecimentos ocorridos na turma, ou quando a turma mostra curiosidade por algum assunto, as atividades previstas podem ser substituídas, podendo ou não retorná-las num outro momento.
8	Além das atividades de alimentação e higiene, procuro organizar a rotina/sala de forma aconchegante onde a criança possa fazer escolhas. Acolhida com cantos com diferentes brinquedos, café da manhã, escovação, atividade variada, colagem, jogos, brincadeira dirigida, suco, atividade na área externa, preparo para almoço, almoço, higiene e repouso.
9	A rotina inclui acolhimento, café da manhã, roda de música/ história, atividades diversificadas, hidratação, higienização, repouso. De acordo com a necessidade das crianças, organizei-a e altero quando necessário.
10	Café da manhã, atividade dirigida, colação, atividade livre, almoço, higiene, descanso, café da tarde, atividade livre, atividade dirigida, higiene, jantar, saída. As atividades dirigidas e livres contemplam as organizações curriculares, cada dia da semana absorvo duas áreas de conhecimento.
11	A rotina se divide basicamente em dois momentos, observação e avaliação, esta montada de modo a atender semanalmente todos os campos de experiências, com uma linha de tempo que vem das 7 às 12h, constituindo-se com atividades de cuidados, experiências cognitivas, linguísticas, motoras, criativas, expressivas e sonoras. Altera-se na medida em que o grupo, o ambiente ou recursos e avaliação pedem.
12	Uma rotina muito complicada e cansativa, entrei na sala há um mês e a rotina já estava formada. Acredito que sejam necessárias muitas mudanças nas equipes pedagógicas e gestora, para conseguir mudar essa rotina.

Quadro 10 - Como é estabelecida a rotina das crianças no CEI pesquisado

Das professoras pesquisadas, sete reponderam que a rotina do CEI é estabelecida com base nos horários: das alimentações, de entrada e saída das crianças e de higiene. As demais professoras não focaram na questão da rotina e informaram ser elaborada através da observação e avaliação, no planejamento anual, de acordo com os objetivos estabelecidos, embora não identifiquem na resposta quais são os objetivos estabelecidos, demonstram que não têm clareza do conceito de rotina, princípio básico a ser trabalhado em formações sobre educação infantil.

Por fim, uma professora diz que a rotina é cansativa e complicada, revela-se, com este relato, a importância de refletir sobre papel do professor na elaboração desta rotina, a autonomia que este profissional tem para modificar, sugerir outras propostas, de forma a torná-la agradável não só para a criança, ma também para o professor, tal como estabelece o documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo”.

Na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e desenvolver-se, CEIs, Creches e EMEIs procuram organizar situações agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo. Nesse esforço, CEIs, Creches e EMEIs tratam de assegurar a todas as crianças o direito de ter acesso a informações que lhes ajudem a observar e a construir significações pessoais sobre o mundo e sobre si mesmas. Podem com isso compreender aspectos básicos que regem as relações entre as pessoas e satisfazer tantas outras curiosidades. (SÃO PAULO, 2006, p. s/n)

Na construção de uma aprendizagem significativa, o professor deve buscar formas de flexibilizar as rotinas pré-estabelecidas em prol das crianças considerando suas necessidades, singularidades e especificidades, pois como o próprio Referencial Curricular Nacional (1998) menciona “[...] rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”.

Ao desconsiderar a criança, não organizando uma rotina flexível e priorizando a institucionalização, o docente torna-se incoerente com o que se propõe para uma Educação Infantil de qualidade, e é na busca constante da coerência que o docente deve pautar sua prática.

[...] As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que

dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma das virtudes indispensáveis – a da coerência. [...] (FREIRE, 1996, p.65)

3.4 Recursos utilizados pelas professoras

Na busca da coerência entre discurso e prática, as professoras foram questionadas sobre os recursos pedagógicos utilizados em sua prática e quais consideravam mais importantes para o desenvolvimento das crianças.

QUAIS SÃO OS RECURSOS PEDAGÓGICOS MAIS UTILIZADOS?	
1	Todos do CEI.
2	Jogos, brinquedos, sucata, instrumentos musicais, aparelho de som, DVD's, livros, revistas.
3	DVD, brinquedos pedagógicos, brinquedos de faz de conta, livros, revistas, gibis, embalagens, materiais diversos, fantasias, miniaturas, brinquedos de construção, bolas, bambolê, etc.
4	Brinquedos: LEGO, bonecas, carrinhos, sucata, brinquedos articuláveis, brincadeiras de roda, bola.
5	Rodas de história, música, trabalhos com sucata, jogos de encaixe, brinquedos estruturados, brinquedos de madeira, outros.
6	Os cantos, apesar da falta de materiais e espaços.
7	Fantoches, fantasias, na contação de histórias, mas o recurso que mais tem sido importante na minha sala é a música, confecção de instrumentos musicais como chocalhos e tambores de sucata.
8	Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, giz de cera e lousa, papel com espessuras, cores, tamanhos variados, bonecas, carrinhos, brinquedos variados.
9	Brinquedos próprios da faixa etária, sucatas, caixas ou objetos de apoio, bolas, DVD, CD, livros, revistas, giz, papéis, bolas, tecidos, fantasias, colchonetes, espelho.
10	Brinquedos estruturados, massa de modelar, sucatas, jogos de encaixe, suporte para pintura e desenhos, televisão, DVD, projetor, espelho, quebra-cabeça.
11	Tenho preferência pelo trabalho com música, teatro, dança, sucata, cinema, pintura, jogos, literatura, leitura de imagens e outros.
12	Rodas de história, rodas de música, brincadeiras com o corpo e movimentos.

Quadro 11 - Recursos pedagógicos mais utilizados com as crianças no CEI pesquisado

Entre as professoras pesquisadas, chamou a atenção uma professora que respondeu que utiliza todos os recursos e que sua relevância é determinada pelo interesse das crianças, nota-se que ela possivelmente pretende revelar uma concepção de escuta à criança, porém não justifica de que forma a utiliza, não menciona por quais coisas geralmente as crianças demonstram mais interesse.

Nas demais respostas, se fez uma seleção dos recursos mencionados de forma mais recorrente pelas professoras: bonecas, carrinhos, espelho, giz de cera, instrumentos musicais, papel, pintura e desenhos foram mencionados duas vezes; bolas, fantasias,

revistas foram apontados três vezes nas respostas; livros, música e roda foram relacionados quatro vezes, sendo que ao mencionarem roda, referiam-se à roda de história e roda de música, que estão relacionados com os livros e músicas, apontados no questionário. Corsaro em seus estudos aponta a importância dos brinquedos e brincadeiras para as crianças, fazendo parte de uma cultura particular da infância.

[...] ao participar de jogos de fantasia compartilhados e ao produzir brincadeiras, rotinas e rituais, as crianças compreendem e lidam mais firmemente com representações sociais do mal e com o desconhecido na segurança de suas culturas de pares. (CORSARO, 2011, p.181)

Entre os recursos mais apontados pelas professoras encontram-se: DVD, jogos pedagógicos, brinquedos (estruturados, de madeira, pedagógicos, articuláveis, de construção) e sucata, sendo os dois últimos mencionados por sete professoras, indicando um uso maior destes durante a prática pedagógica. Vale ressaltar que uma das reclamações recorrentes entre as professoras é a falta de brinquedos nas salas, o que justificaria um uso maior de sucata, para suprir tal necessidade.

[...] Grande parte das pesquisas relacionadas com a cultura material das crianças se concentra exclusivamente em brinquedos. [...] Estudos realizados por historiadores e pesquisadores em marketing mostram que, à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares. Essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas ações contribuem para as produções de culturas de pares inovadoras, bem como a reprodução e alteração da sociedade adulta [...] (CORSARO, 2011, p.145)

Durante a observação das turmas, foi feito o registro fotográfico das caixas de brinquedos mais ofertadas pelas professoras às crianças, percebe-se que os brinquedos em geral são doações das próprias professoras e familiares, dentre eles alguns brinquedos promocionais de filmes infantis, também se percebe que o armazenamento dos brinquedos é realizado em caixas de papelão encapadas. O que justifica algumas reclamações das professoras sobre a ausência de investimento em brinquedos e uso recorrente de sucatas nas atividades.



Figura 8 - Caixa de Brinquedos I



Figura 9 - Caixa de Brinquedos II

A partir dos apontamentos de Corsaro, percebe-se a relevância do uso dos recursos pedagógicos, e que tal uso deve estar pautado na intencionalidade do professor ao oferecê-lo, principalmente na intervenção que o professor terá durante a utilização do recurso pedagógico, pois sem intervenção ou mediação, a prática pedagógica não terá intencionalidade e se acabará em si mesma, não favorecendo o desenvolvimento crítico da criança, nem favorecendo a criação e ressignificação.

De acordo com Vygotsky, o brinquedo serve como referência dos valores das gerações anteriores que o produziram, tendo papel fundamental na construção/produção da realidade da criança. Mediada pelo brinquedo, a criança aprende e age no mundo social, construindo sua própria história de vida e de conhecimento. A criança utiliza o brinquedo como orientador externo, que acaba por produzir movimentos de transição no seu próprio processo de desenvolvimento. (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p.74)

Analisando as respostas das professoras em relação ao recurso mais relevante em sua prática, duas professoras não responderam, duas professoras responderam “música”, uma apontou “cantos” como o recurso mais importante e uma respondeu “sucata”. As

demais (cinco professoras) deram respostas vagas e pouco objetivas, sendo elas: “de acordo com o interesse das crianças”, “depende da proposta”, “cada um tem sua importância” e “todos são importantes”, não justificando tais afirmações ou informando a maneira como são feitas suas escolhas de recurso pedagógico.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (BRASIL, 1998, p. 33)

Comparando os recursos mencionados no questionário das professoras como mais relevantes ao processo de ensino aprendizagem ao que foi observado no cotidiano das duas turmas observadas por quatro e três dias (turma I e turma II), foi realizado um levantamento dos materiais de ambas as salas e do almoxarifado, identificando os materiais disponíveis para que os professores realizassem atividades e experimentações com as crianças.

Neste levantamento, foi identificado como material de uso individual: mochila com pertences das crianças (roupas e agenda) e um estojo com creme dental, escova de dente e toalha, produtos enviados pelos familiares após solicitação da escola, para higiene bucal. Na sala de aula também é possível encontrar alguns materiais para uso no dia a dia, segundo as professoras da sala e a partir da observação, todos os materiais da sala são usados coletivamente pelas crianças, de formas variadas: em grupos pequenos, grandes e em alguns momentos de forma individual. Nas salas observadas, os materiais identificados eram:

Fita adesiva transparente – larga	Jogo de madeira – casa
Papel Sulfite	Pincéis
20 lençóis	Massa de modelar
Fita crepe	Canetas hidrocor
20 cobertores	Tesouras
20 colchões	Giz de lousa
Sucatas	1 notebook infantil (doação)
Monta-monta	Giz de cera
Revistas e gibis	Canudos

Quebra-cabeça	Cola plástica colorida
Ursos de pelúcia	Cola branca
Brinquedos diversos (doação)	Tinta guache
Brinquedos grandes – caminhão	Palitos de churrasco

Tabela 2 - Materiais das salas observadas

Além dos materiais disponíveis nas salas de aula, a escola dispõe de um almoxarifado onde se encontram produtos de limpeza e higiene; na sala da coordenadora pedagógica são guardados os materiais de papelaria, também com livre acesso para que os professores os adquiram.

De acordo com a coordenadora pedagógica, as compras de material são realizadas a partir de listas de pedidos elaborados pelas professoras e comprados de acordo com a verba recebida pela escola, enviada pela Secretaria Municipal de Educação – SME e administrada pela Associação de Pais e Mestres – APM. Na sala da coordenação pedagógica é possível encontrar os seguintes materiais:

Argila	Data-show	Papel Color set
Banda rítmica	Fita adesiva colorida	Papel crepom
Bolinha de sabão	Fita adesiva transparente – larga	Papel de seda
Caderno para anotações dos professores	E.V.A.	Papel Pardo
Caneta azul	Envelope	Papel pedra
Caneta vermelha	Fita crepe	Pincéis
Caneta preta	Fita dupla face	Pintura para rosto
Contact	Fítilho	Placa de Isopor
Corante comestível	Glitter	Rolinho para pintura
CD gravável	Lã	Saco plástico tamanho sulfite
DVD gravável	Lantejoulas e estrelinhas	Sulfite
Clipes	Livros Infantis	T.N.T.
Cola bastão	Papel Sulfite – Florescente	Tinta Guache
Cola branca líquida	Papel Cartão	Livros infantis
Cola colorida	Papel Cartolina	Livros Pedagógicos para Estudo
Cola glitter	Papel Celofane	

Tabela 3 - Materiais Pedagógicos disponíveis no CEI pesquisado

A partir das listas de materiais disponíveis na escola durante o período de observação, percebe-se a falta de um planejamento que contemple as múltiplas linguagens, o uso de materiais diversificados e que instiguem a aprendizagem, em geral observa-se uma constância no uso de alguns tipos de materiais da sala de aula. O que nos remete aos estudos de Horn “[...] planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação

dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças” (HORN, 2004, p. 18).

3.5 Espaços na educação infantil

De acordo com Horn (2004), não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.

Diante de tal explanação, observou-se a utilização dos espaços do CEI, considerando que, durante a observação da turma I, a semana estava chuvosa, não favorecendo a exploração de ambientes externos, visto que os ambientes externos deste CEI são descobertos, e durante a observação da turma II, o clima estava mais ameno, favorecendo a exploração de todos os espaços do CEI.

Percebe-se através dos gráficos elaborados a partir do período de observação de ambas as turmas, baseado no tempo em minutos que cada espaço foi utilizado, a comprovação da resistência que as professoras têm em relação à exploração e utilização dos espaços que não sejam a sua sala referência, embora a escola não tenha tantos espaços externos para o uso das crianças, percebe-se que mesmo os espaços existentes hoje não são plenamente utilizados pelas professoras.

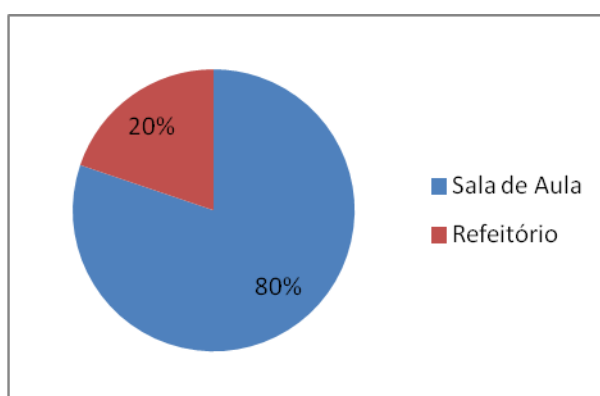


Gráfico 1 - Espaços utilizados - Turma I

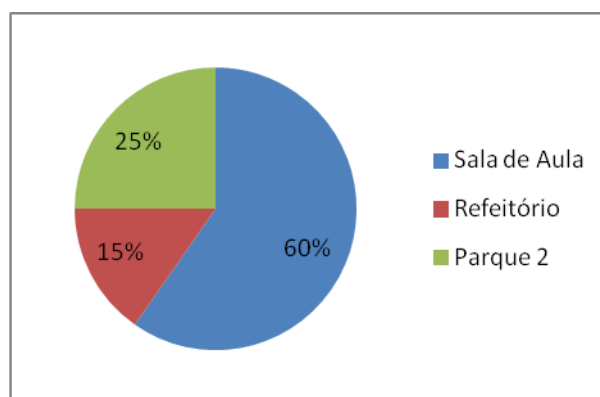


Gráfico 2 - Espaços utilizados - Turma II

Estas professoras preferem ficar em suas salas com uma única variante que é o parque, visto que o refeitório na maior parte da observação foi utilizado apenas para as refeições das crianças, com exceção do dia 6 de setembro de 2013, onde este foi utilizado em uma atividade coletiva por todas as crianças do CEI devido à “Festa dos Aniversariantes do Mês”, momento em que uma professora, que não era a regente das salas observadas, propôs uma roda de cantigas com todas as crianças que cantavam no microfone.

[...] a organização do espaço da sala e da escola expressam concepções ora autoritárias, ora democráticas, ora centradas no professor, ora no grupo de alunos e na interlocução com eles. Assim, o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico. A educação tradicional “adultocêntrica” cede lugar à visão contemporânea da criança como protagonista, interlocutora qualificada do adulto e das outras crianças, como alguém que vive o próprio tempo e não está simplesmente à espera de viver um tempo futuro eu lhe seria “ensinado” pelo adulto. (HORN, 2004, p.s/n)

A resistência observada nas professoras se contrapõe à concepção identificada nas respostas do questionário e também é a maior causa de reclamações das professoras do CEI que, quando questionadas sobre o que proporia para a melhoria do CEI, quase que de forma unânime disseram que seria a reestruturação do espaço físico; das 12 professoras, dez informaram tal necessidade. Além de apontarem a necessidade de materiais adequados, mudança na gestão, maior envolvimento das famílias, uma atenção maior ao desperdício nas alimentações e professores qualificados.

QUAIS MELHORIAS VOCÊ PROPORIRIA AO CEI? QUAIS REALIZOU?	
1	<p>Professoras qualificadas, com vontade de trabalhar.</p> <p>Procuro estudar, pesquisas, não me acomodar e colaborar para que as funcionárias não se acomodem por serem funcionários públicos.</p>

2	Propria salas ambientes, mais amplas, materiais adequados tais como mesas e cadeiras que facilitasse a alimentação de vários bebês por uma mesma educadora. Pia em cada sala.	Nas atividades quando reavaliadas.
3	Melhorias como construção de brinquedos de madeira, pneus e materiais reaproveitados. Plantação de árvores no pátio externo. Envolver a comunidade também seria importante e bem planejada a ação só agregaria melhorias.	Já fizemos um projeto há um tempo atrás e mantivemos uma muda plantada pelas crianças por um tempo.
4	Menor número de crianças atendidas por um mesmo professor. Ampliação da área interna do CEI, criando salas-oficina, compra de mais brinquedos.	Como melhoria trouxe brinquedos da minha casa para serem doados ao CEI, comprei massinha, construí bonecos de sucata para o teatro.
5	Melhorias na estrutura física. Materiais pedagógicos e brinquedos.	Não declarou
6	Espaços físicos maiores e adequados para a faixa etária, parque, brinquedoteca, material pedagógico de acordo com cada faixa etária.	Não declarou
7	A forma como é dirigida.	Neste CEI não realizei nenhuma, pois a diretora é autoritária e não aprova.
8	Melhor organização dos espaços, limpeza, melhor qualidade na comunicação entre funcionários, melhor distribuição de tarefas para readaptados, ATEs e secretária, isso feito de forma clara para todos.	Procuro melhorar a organização da sala no dia a dia.
9	Reorganização dos espaços, melhor diagnóstico do que a criança já vivenciou. Clareza na divisão de tarefas, maior investimento nas relações família-escola.	Não declarou
10	Ampliação dos espaços, salas opcionais para atividades diferenciadas como brinquedoteca.	Trazendo brinquedos estruturados, massa de modelar e materiais de papelaria.
11	Melhorias no cardápio, nas instalações do prédio, no mobiliário, na otimização dos espaços.	Otimização dos espaços (biblioteca) e utilização dos mesmos (linha do tempo).
12	Mudanças administrativas, reforma da estrutura e modelo de salas, refeitórios, banheiros e parques. Mudança de rotinas e horários. Compra de materiais pedagógicos e brinquedos educativos. Incentivar e praticar a reciclagem de lixos. Desenvolver um projeto para reduzir o desperdício de alimentos nas refeições.	Não declarou

Quadro 12 - Melhorias propostas ao CEI e melhorias realizadas pelas professoras no CEI

Foi apontado quase que de maneira unânime pelas professoras pesquisadas a necessidade de “reestruturar o espaço físico”, sendo uma reclamação recorrente durante as observações em algumas reuniões, a necessidade de reformar a escola e o pedido desta reforma das professoras à equipe gestora. Com quatro apontamentos, um número considerável, foi relacionada a necessidade de “comprar materiais pedagógicos e brinquedos adequados à faixa etária”, fator que coincide com a grande incidência do uso de sucata como recurso pedagógico, além dos brinquedos oriundos de doações, identificados no questionário.

Também como melhorias para o CEI foram notificados pelas professoras: alimentação (cardápio e desperdício), comunicação entre os colaboradores, um alto número de crianças por professor, necessidade de envolver mais a família e comunidade, professores mais qualificados e com vontade de trabalhar e melhorar a limpeza dos espaços.

Além das respostas mencionadas, as professoras apontaram com duas menções cada resposta, os itens: melhorar a distribuição de tarefas e mudar a equipe gestora.

[...] implantar uma gestão democrática nos princípios da descentralização, participação e autonomia não é um processo simples, porque pressupõe mudanças significativas na organização do trabalho, para que haja espaços onde as pessoas envolvidas possam compartilhar posições, dialogar e tomar decisões coerentes e democráticas, a partir da escuta qualificada das vozes da comunidade educativa. (HARA, CACEZES, 2012, p. 214)

Nestas repostas, fica evidenciado um conflito dos professores com a equipe gestora do CEI pesquisado; tal dificuldade também foi identificada durante as observações, um dos motivos que fez com que as professoras não quisessem se identificar no questionário. Segundo Freitas (2005, p. 185) “[...] todo esse funcionamento do sistema escolar, bem como as características do cotidiano da instituição podem ajudar ou dificultar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos diferentes agentes”.

Ao questioná-las sobre as mudanças que cada uma realizou no CEI, quatro professoras não responderam, uma diz não ter realizado nenhuma mudança, pois a diretora é autoritária, reforçando novamente um conflito com a equipe gestora. Duas se posicionaram dizendo que comprar e trazer brinquedos, como massinha e materiais de papelaria, outras mencionam como contribuição e melhoria a construção de bonecos de sucata. Percebe-se nestas falas que há um conflito entre as melhorias e contribuições que o professor pode trazer ao CEI e o próprio papel do professor de educação infantil em sua prática.

Outras cinco professoras identificaram como melhorias realizadas por elas os itens: “Estudando”, “Avaliando as atividades”, “Desenvolvendo um projeto (plantas)”, “Organizando a sala no dia a dia” e “Otimizando espaços para a utilização”. Estas melhorias citadas pelas professoras no questionário, quando relacionadas com o cotidiano do CEI, devem fazer parte da prática. Por exemplo, o estudo, deve ser fator permanente na prática de todo docente, pois é através dele que sua ação estará em

permanente processo de reconstrução, ressignificação, busca novos caminhos, além de desenvolver novos olhares.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] (FREIRE, 1996, p.39)

Assim como a formação permanente do professor é fundamental, o trabalho com projetos e organização espacial são práticas que todo o docente deve realizar, de forma que oportunize às crianças experiências que ampliem sua visão de mundo. O documento oficial da PMSP, “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo” (2006) aponta que os diferentes ambientes dos CEIs, das Creches e das EMEIS devem ser organizados de modo a propiciar às crianças oportunidades para ampliar suas experiências no mundo da natureza e da cultura, produzir novas significações e renovar sua cultura. Para tanto, faz-se necessário superar o modelo pedagógico centrado no adulto e construir:

1. um ambiente aberto à exploração do lúdico;
 2. lugares onde crianças e adultos possam se engajar em atividades culturais cujos aspectos cognitivos, estéticos e éticos sejam continuamente ressignificados;
 3. um cotidiano que integre uma postura de cuidado à educação, traduzindo em ações os Direitos da Criança;
 4. uma atmosfera de tolerância, respeito e curiosidade para com as culturas locais, as famílias, suas comunidades e seus modos próprios de viver.
- Nessa organização participam as crianças e os educadores, pois é pelo relacionamento desses atores que o espaço ganha cores e sons, cheiros e sabores, objetos e memórias. (SÃO PAULO, 2006, p. 37)

Um ambiente escolar deve oferecer possibilidades de exploração ou desafio. Ultimamente, os estudos da Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância vêm apontando a importância do espaço como educador, flexível, aberto às mudanças das crianças e professores de modo a atender as suas necessidades e permitindo-lhes ser protagonista do seu conhecimento.

Durante a observação identificou-se certa resistência das professoras em explorar e utilizar de forma mais abrangente e funcional os espaços e materiais que estavam fora do alcance da sala de aula referência, contrariando os estudos sobre a infância.

3.6 Intervenção do professor

Durante a pesquisa, buscou-se compreender qual importância é dada à prática pedagógica, mais especificamente às atividades realizadas com as crianças, como são priorizadas e quais são mais valorizadas, identificando um olhar para a criança enquanto sujeito ou uma prática que revele que a vontade das professoras se sobressai.

Para entender a complexidade da integração evolutiva das crianças na cultura dos adultos e das crianças, precisamos examinar suas atividades coletivas com as outras crianças e com os adultos. Também precisamos considerar as crianças como parte de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais ampla [...] (CORSARO, 2011, p.40)

ATIVIDADES REALIZADAS COM MAIOR FREQUÊNCIA NO CEI	
1	Brincar, imaginar e relacionados ao cuidar.
2	Higienização e cantigas.
3	Atividades de grande movimentação dos espaços externos: como jogos com bola, triciclo, brinquedo do parque.
4	O brincar de faz de conta, parque e fantasia.
5	As atividades de rotina que se repetem todos os dias e as atividades planejadas.
6	Brincadeiras com resgate da cultura popular e do lúdico: roda cantada, cantos, faz de conta.
7	Cuidados de higiene.
8	Brincadeiras de roda, rodas de música, história e higiene.
9	Rodas de músicas e histórias.
10	Brincadeiras de roda, faz de conta, atividades físicas e atividades com os cuidados, como alimentação e higiene.
11	As mais frequentes são desenhos e pinturas.
12	Músicas cantadas, rodas e cirandas, higienização.

Quadro 13 - Atividades realizadas com mais frequência no CEI, segundo as professoras

Nas respostas das professoras, identificou-se como atividades predominantes o brincar e o cuidar, demonstrando novamente a importância do cuidar e educar de forma indissociável, sendo apontados por seis professoras cada um. Também foram apontados uma vez cada: cantigas, desenhos e pinturas, roda de músicas, roda de histórias e, curiosamente, “movimento em espaço externo”, resposta que se comprova durante a observação da prática pedagógica, onde identificou-se um grande período de tempo com atividades livres no parque e sem intervenção do professor.

[...] o desejo de atividade da criança depende de um conjunto de fatores, entre eles as condições materiais adequadas, o espaço, as brincadeiras, as roupas convenientes para dar liberdade aos movimentos, e mais, depende também da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto [...] as situações proporcionadas pelos adultos

podem ativar, promover ou inibir as ações e o desenvolvimento da criança. (FREITAS, 2005, p. 209)

Durante o período de observação, foi perceptível que as atividades propostas pelas professoras, no geral, são orientadas mais pela disponibilidade de tempo e de material do que pela escuta e pelo olhar sobre as crianças, suas necessidades e interesses.

Também foi identificada a resposta: “rotina e atividades planejadas”, demonstrando que a criança pode vir a ter uma prática pautada em horários pré-estabelecidos pelo adulto, com atividades previamente determinadas e com materiais selecionados; excluindo ou diminuindo a possibilidade de enxergar a criança enquanto sujeito, visto que há pouca flexibilidade para que esta crie, faça suas escolhas e dialogue sobre suas necessidades e interesses.

Atitudes e comportamentos diferenciados convivem e se confrontam no mesmo espaço, sugerindo iniciativas de mudanças na organização do espaço, na distribuição do tempo, na escolha das atividades e na interação com as crianças, ou atitudes de acomodação diante da dificuldade de romper com o que existe, num empreendimento que algumas professoras consideram solitário. Nessa relação, entre iniciativas conservadoras ou inovadoras, ainda predomina as escolhas e opções movidas pela intuição, diante da falta de segurança e da fragilidade dos conhecimentos e, principalmente, de apoio técnico. (FREITAS, 2005, p. 210)

Considerar os interesses e saber olhar/escutar a criança exige dos professores um papel baseado numa competência que envolve as dimensões técnica, ética, estética e política. Esse novo papel profissional pressupõe o domínio de um conjunto de saberes e conhecimentos sobre a criança, a sua cultura e sobre o seu papel profissional, chama a atenção para a necessidade de o professor construir um olhar sensível e pensante, de cujo processo façam parte “o ver e o escutar”.

Para que o ver e escutar se consolide na educação infantil, é necessário que o professor esteja atento a todo o processo de ensino e aprendizagem, tenha domínio e intencionalidade na escolha de atividades, espaços e materiais a serem utilizados com as crianças e, além disso, esteja presente para mediar o processo e intervir quando necessário.

Ao observar as práticas, identifica-se pouca intervenção e intencionalidade do docente nas atividades oportunizadas às crianças, como foi identificado no gráfico abaixo, elaborado com base no tempo em minutos que as professoras permaneceram em

cada espaço durante o período de observação. A falta de intervenção demonstrada não favorece um processo de ensino-aprendizagem que amplie o repertório cultural e visão de mundo da criança.



Gráfico 3 - Professora da Turma I

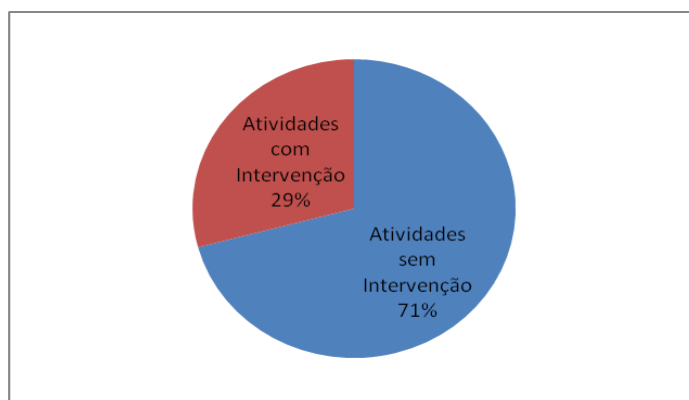


Gráfico 4 - Professora da Turma II

Os gráficos demonstram que ambas as professoras desenvolvem um trabalho com estratégias e metodologias muito parecidas, em suas práticas no cotidiano, privilegiam atividades onde, na opinião delas, não é necessária a intervenção do professor. De acordo com Horn (2004, p. 16), “[...] à medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta [...]”.

Na Turma I 69% e na Turma II 71% do tempo das atividades identificadas o professor colocou-se na postura de observador e interviu apenas solucionando conflitos que surgiram entre as crianças; a maior parte do tempo foi destinado à exploração dos materiais oferecidos e muitas vezes, escolhidos pelas professoras.

Há clareza ao observar tal prática que não há intencionalidade em construir com a criança a descentralização da figura do professor, em uma proposta de promoção da

autonomia, mas práticas de senso comum que tem como objetivo oferecer materiais de forma aleatória e descontextualizada, com os quais a criança possa brincar e explorar sozinha ou com seus pares, e estas mantenham no espaço da sala de aula um mínimo de controle disciplinar. Esta brincadeira sem intervenção do professor muitas vezes é reconhecida por estes mesmos professores como uma forma de considerar a criança enquanto sujeito, e, em seus discursos, por vezes citam o Referencial Curricular Nacional que se opõe a esta ausência de intervenção no cotidiano escolar e aponta a importância desta intervenção no processo educativo.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30)

É necessário um olhar diferenciado sobre a prática docente, não apenas para a organização do espaço, mas à forma como o processo de ensino-aprendizagem ocorre. A criança enquanto protagonista e curiosa deve ser instigada pelo adulto ou parceiro mais experiente, é o processo de mediação, onde ela irá ressignificar o mundo que a cerca de forma significativa.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-

se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p.15)

Contrários a uma prática intuitiva e que não possibilita a relação de aprendizagem entre aluno e professor por meio da mediação e intervenção e com o intuito de se construir uma prática pedagógica que valorize e considere a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, bem como suas necessidades e anseios, Sarmiento e Gouvea (2009) em seus estudos voltados à Sociologia da Infância apontam a necessidade do professor:

Observar, escutar com atenção e respeitar as indicações das crianças, “seguir atrás” delas, deixar ou esperar que elas me “conduzissem”, ignorar as idades e valorizar os seus fazeres e dizeres, aceitar participar nas suas atividades na medida das minhas possibilidades e circunstâncias e, sobretudo, na medida em que fosse autorizada a fazê-lo por elas [...] outro modo de apresentação de mim, de ganhar o seu consentimento e de tentar obviar o meu adultocentrismo. (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p.157)

Na escuta atenta e observação à criança, destaca-se a necessidade de considerar a diversidade dos contextos nos quais as crianças estão inseridas, dessa forma, superando, de certo modo, a compreensão do termo “criança” no singular e enfatizando a necessidade da denominação no plural – crianças –, conferindo a elas o estatuto de atores sociais e produtores de culturas.

Pensar cada criança de forma singular, o que se constitui imprescindível para alcançar uma compreensão mais ampliada das crianças e das multiplicidades e complexidades de suas infâncias. Entretanto, é necessário salientar que as crianças não só se constituem em seu caráter subjetivo e singular, mas também se constituem plurais. Nessa perspectiva, sublinha-se que mesmo as singularidades são, em parte, construídas histórica e culturalmente, sofrendo também influências das relações sociais e geracionais, ou seja, necessitando também da coletividade.

A coletividade e a singularidade das crianças devem ser consideradas numa perspectiva de crítica à educação tradicional, calcada na submissão, porém tendo como suporte para essas críticas as influências dos estudos do campo da Sociologia. Nesse viés, os autores desenvolveram críticas à escola como um espaço de reprodução dos valores dominantes, mas buscam nela um espaço de lutas, de conflitos e de possibilidades de novas experiências para as crianças. Todavia, alertam que, para os espaços educativos se tornarem espaço de crítica e contribuírem para o processo de

emancipação, há necessidade de formação não somente profissional, mas também política. Destacam que, em processos educativos emancipatórios, é preciso ouvir as crianças, conhecê-las e reconhecê-las não apenas como meras reproduzoras, mas especialmente como coprodutoras da realidade.

Em algumas sociedades, a circulação das crianças é livre, no sentido que elas têm acesso às situações e espaços onde nem todos os adultos podem circular. O que se torna um importante elemento definidor das possibilidades de exploração do ambiente por parte das crianças, além de constituir uma forma importante de troca entre os grupos familiares e de sociabilidade entre as famílias, promovida também por essa circulação das crianças [...] Nesse tipo de organização social, é comum que a atividade de aprender, ou as atividades que permitem a aprendizagem, não sejam também atividades separadas e realizadas em um lugar específico dedicado somente às crianças ou aos aprendizes. Aprender e ensinar fazem parte do mesmo contexto social de ação onde ocorrem as atividades da vida cotidiana da comunidade, e no qual os sujeitos se inserem de forma diferenciada em função das suas possibilidades de participação e dos seus objetivos. Nesse sentido, são as próprias crianças que muitas vezes se propõem a participar de alguma atividade [...] e são acolhidas na sua tentativa [...] (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p.88)

Na educação infantil, essa “incapacidade” de ver e escutar a criança parece estar diretamente associada à concepção de infância orientadora da prática educativa: a criança “incapaz” e que “não fala”, cujo papel do adulto é justamente o de tirá-la desta condição.

3.7 Escolha das atividades pelas crianças

Para uma prática emancipatória, o professor necessita propiciar, através da organização do espaço da sala de aula, elementos que favoreçam a criança a desenvolver autonomia. Neste contexto, questionaram-se as professoras em relação às atividades propostas, focando se haveria algum momento em sua rotina ou planejamento em que as crianças têm a possibilidade de escolher as atividades ou materiais.

MOMENTOS EM QUE AS CRIANÇAS ESCOLHEM SUAS ATIVIDADES	
1	Na minha sala eu crio cantos com brinquedos, livros, materiais diversificados e a criança escolhe, isso geralmente ocorre na hora da saída. Durante as atividades no solário e parque sempre disponibilizo duas ou mais opções de brinquedos.

2	Sim, quando é possível disponibilizar os cantinhos ou quando já são capazes de se expressar oralmente ou até mesmo gesticulando.
3	Em cantos distintos ou em roda de conversa.
4	No projeto Leitura, quando a criança escolhe o livro que ela quer levar para casa.
5	Tem momentos em que as crianças escolhem os cantos em que querem brincar e há momentos em que escolhem o brinquedo.
6	Geralmente as crianças escolhem as atividades quando se utiliza os cantos, pois ainda são muito pequenos e ainda não falam, é mais fácil escolher os cantos.
7	Atividades ao ar livre.
8	Sim, na entrada, quando há 4 opções jogos/ atividades na montagem do cartaz de rotina a criança tem a opção de sugerir algo que gostaria de fazer e a menos que seja inviável, sua sugestão é aceita.
9	No momento que são disponibilizados os cantos, ou não, materiais diversificados na área externa ou interna.
10	No horário da entrada e saída, onde disponibilizamos materiais diferenciados para exploração.
11	Sim, nas rodas de música, de conversa, de apreciação, nas áreas externas, nos cantos, na alimentação.
12	Sim, no momento em que estão no parque ou até mesmo na sala quando é proposto uma brincadeira livre e eles se direcionam e escolhem com o que vão brincar. Apesar de termos poucos brinquedos didáticos e pedagógicos.

Quadro 14 - Momentos em que as crianças escolhem suas atividades, segundo as professoras pesquisadas

Entre as respostas obtidas, foram apontados uma única vez: “momentos de brincadeira livre em sala”, “na saída, disponibilizando materiais diversificados para escolherem”, “quando solicitam oralmente ou gesticulando” e através do “projeto leitura” – na escolha dos livros. Nestas atividades, o direito de escolha é oportunizado à criança, porém não há intervenção do professor no processo, observando ou acompanhando a forma como as escolhas são realizadas pelas crianças.

O mesmo ocorre com as respostas mais recorrentes; com sete menções a “organização da sala em cantos” e com cinco apontamentos a “quando estão na área externa”, que são momentos considerados livres pelas professoras (parque, pomar e solário), locais e momentos que em geral as professoras mantêm a postura de observadoras e pouco intervêm nas brincadeiras das crianças.

Durante a observação da prática, percebeu-se que a escolha do ambiente e organização do mesmo em cantos é escolha única da professora, não havendo participação ou colaboração das crianças, que os deixa livre para brincar com os cantos e espaços externos, como não há intervenção e as professoras assumem o papel de observadoras, fica evidente a falta de comprometimento com a intencionalidade das ações que permeiam as relações no espaço escolar, percebe-se que em nenhum momento as professoras se interessam em questionar as crianças pelas escolhas feitas durante as brincadeiras “livres” ou sequer têm planejado o objetivo que têm ao propiciar

tantos momentos de brincadeiras livres com objetos em geral escolhidos pela professora de forma aleatória.

A atitude de deixar que as crianças sempre façam tudo sem nenhum tipo de intervenção, em vez de valorizar o potencial expressivo e criador, ao contrário, o empobrece e o aprisiona nas mesmas fórmulas. Muitas crianças não conseguem superar determinado momento do desenvolvimento da expressão plástica contando apenas com seus próprios recursos. Resta-lhes apenas repetir as mesmas formas exaustivamente testadas. Um olhar curioso e atento às crianças, seguido de planejamentos sistemáticos, pode ser de grande ajuda para preservar e ao mesmo tempo alimentar o que há de mais genuíno no fazer, pensar e apreciar delas. (SÃO PAULO, 2007, p. 132)

Apenas em três apontamentos há intervenção da professora no processo de escolha da criança: quando uma professora responde que as escolhas são realizadas “na entrada, onde são disponibilizados quatro jogos para escolha e auxiliam a elaborar a rotina com sugestões”, ao auxiliar na elaboração da rotina, a criança intervém e tem a possibilidade de dar sugestões e demonstrar seus interesses e necessidades, bem como nos momentos de “roda de conversa” e “roda de música”, também citados por duas professoras como momentos de escolha e favorecimento da autonomia.

Embora as professoras tenham mencionado que as atividades de “roda de música” e “roda de conversa” são frequentes e propiciam a escolha da criança, durante o período de observação poucos ou quase nenhum foram os momentos de roda realizados com as crianças, contradizendo e reforçando a ação pedagógica do docente como intuitiva, cujo objetivo é apenas condicionar as crianças ao espaço da sala de aula, controlando sua disciplina e comportamento.

O professor, ao colocar-se apenas enquanto observador, pouco se envolve, compromete e interage com as crianças, a relação não se estabelece e os vínculos são enfraquecidos, consolidando uma prática que somente reproduz e prepara a criança para o controle e a autodisciplina, esta passa a ter a visão do professor enquanto autoridade autoritária que ordena e pouco escuta seus anseios e necessidades. Conclui-se que o professor que tem práticas intuitivas não reconhece a criança enquanto sujeito histórico e social.

A criança [...] é vista na sua condição de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, se constrói e é construída em sua identidade pessoal e coletiva. Sendo produzida na e sendo produtora de cultura, à criança se confere, portanto, a condição de sujeito dotado de ou

percebido em sua concretude histórica. (ANGELO, 2012, p. 115)

Nesse contexto, é necessário que o professor deixe de ser um informante dos conhecimentos científicos, um transmissor de conteúdos para que as crianças aprendam, e passe a ser um investigador do que pensam elas, na medida em que interpreta suas hipóteses, considera seus argumentos e analisa suas experiências em relação aos contextos culturais. Também é seu papel criar espaços em que as crianças possam falar, descrever, narrar, explicar, torna-se assim requisito fundamental para a construção e ampliação de saberes novos e dos já estabelecidos, usar de fato a roda de conversa como momento de escolha e fortalecimento da cidadania e autonomia.

De acordo com Freitas (2005, p. 209), “o baixo investimento em atividades que favorecem as escolhas, a independência e o desenvolvimento da autonomia da criança leva à preferência por espaços com maior possibilidade de controle sobre a criança, priorizando a sala”, fato que se comprovou no período de observação, onde a maior parte do tempo as crianças permaneceram em sua sala referência, sob o olhar e controle das professoras, que não apresentaram nenhuma intencionalidade com tal atitude além de controlar o comportamento “agitado” das crianças.

Além da restrição espacial, os materiais também são utilizados de forma restrita, e embora haja uma ausência de materiais pedagógicos destinados a instigar o desenvolvimento e potencialidade das crianças, também há uma vasta lista de materiais que não são utilizados pelas professoras, apesar do livre acesso dado pela coordenadora pedagógica.

Diante de tal limitação de espaços e materiais, por opção das próprias professoras, conclui-se que, ao escolher as atividades, pouco elas têm a agregar no processo de ensino-aprendizagem e possivelmente suas escolhas não são atraentes aos olhares das crianças. Nos gráficos abaixo, identificam-se os tipos de atividades que foram realizadas e materiais utilizados pelas duas professoras nos dias de observação da prática, quais as prioridades e/ou preferências das professoras.

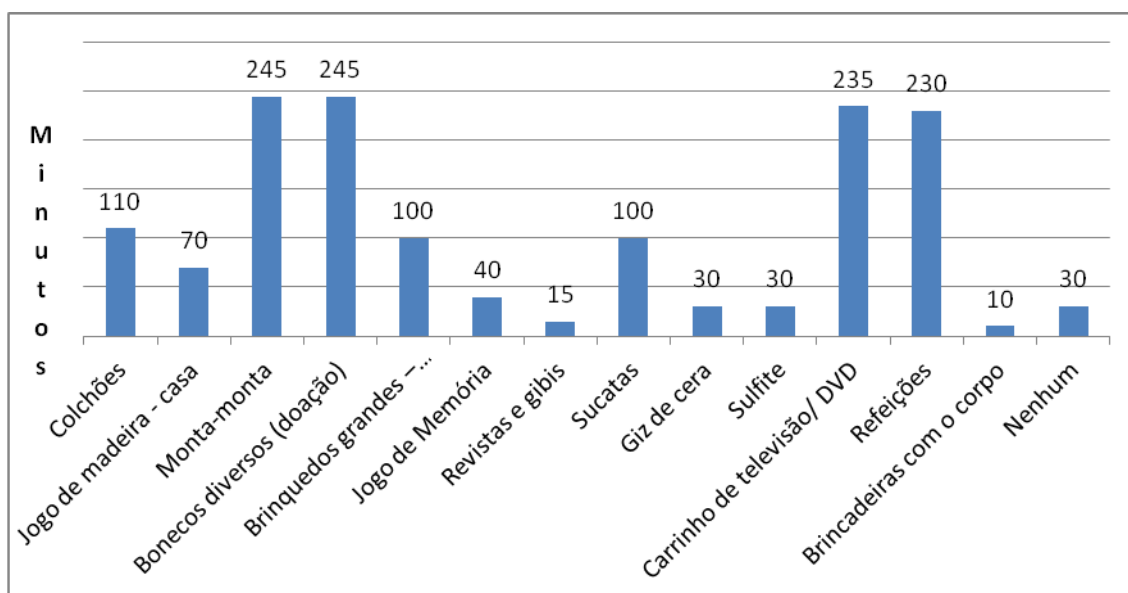


Gráfico 5- Materiais utilizados no período de observação (Turma I)

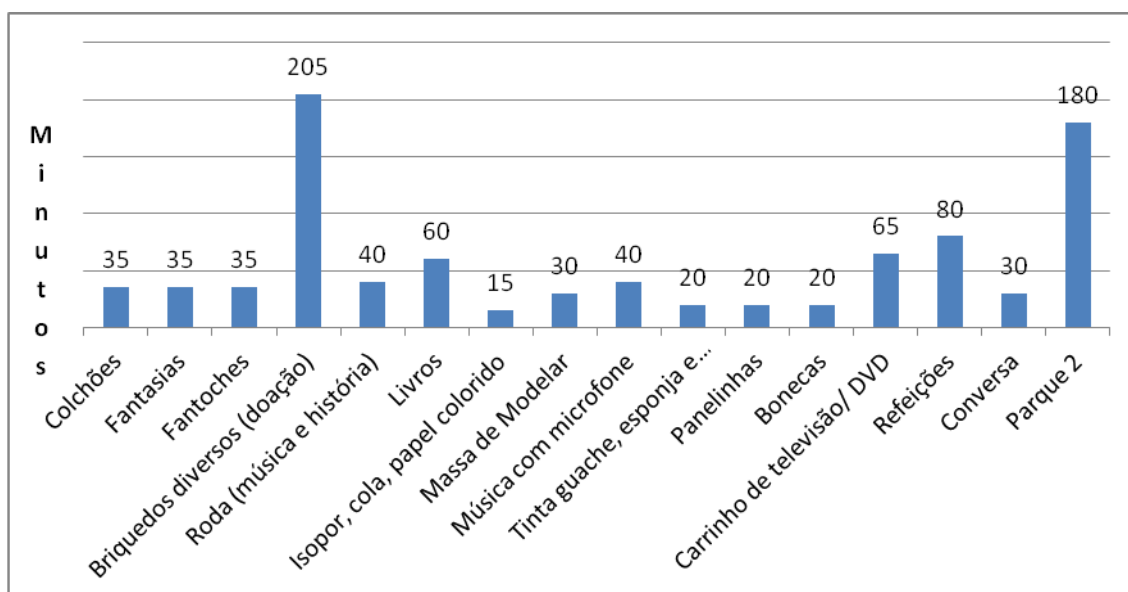


Gráfico 6 - Materiais utilizados no período de observação (Turma II)

No gráfico da Turma I, identifica-se um grande tempo privilegiando atividades como: Monta-monta, Brinquedos diversos, Carrinho de Televisão/DVD; todas estas realizadas no mesmo espaço escolar, a sala de aula da turma. Durante a observação da prática docente, revelou-se assim como no questionário respondido por elas, no item “recursos mais utilizados” os elementos DVD e Brinquedos diversos, demonstrando a preferência por atividades que não necessitem a intervenção ou tenham objetivos específicos de aprendizagem, o mesmo ocorre com o elemento “sucata” também oferecido às crianças como objetos de exploração, sem uma intencionalidade pré-

definida em planejamento ou projeto, na Turma I, além de mencionado no questionário, durante a observação constatou-se 100 minutos de uso nos dias observados.

O mesmo não ocorre com alguns itens mencionados como mais relevantes às professoras enquanto recurso pedagógico, como a Roda de Música e Roda de Conversa, ambas as atividades que requerem a intervenção contínua das professoras, além de favorecer a escolha e o protagonismo infantil, estas atividades não foram identificadas em nenhum dos dias observado, com exceção da Turma II, que por 15 minutos (em dois dias) realizou uma conversa com as crianças no intuito de falar sobre a Bandeira do Brasil e de conhecer suas famílias.

No primeiro item (falar sobre a Bandeira do Brasil), a professora manteve uma postura de transmissão de conhecimento, relatando aos alunos as cores e origem da Bandeira do Brasil, e os alunos permaneceram em uma postura de observação e escuta, partindo em seguida para a atividade de confecção da Bandeira do Brasil.

Os critérios de escolha das atividades deveriam ser pautados nas aprendizagens que planejam oportunizar, porém como as aprendizagens são gerais e valem para todos os momentos, os critérios acabam sendo bastante imprecisos. (PINHO, 2009, p. 112)

Embora as professoras considerem a roda de conversa como uma atividade onde a criança tem a possibilidade de escolha, ao realizar a roda a professora prefere manter o controle da situação, direcionando sua fala e condicionando as respostas das crianças, inibindo qualquer atitude de protagonismo ou expressão da criança. Em seguida, dá continuidade à atividade com os recortes feitos previamente com as formas da bandeira e propõe que as crianças colemb todas da mesma maneira, também remetendo ao condicionamento e não oportunizando a criatividade.



Figura 10 - Atividade preparada pela professora II - “Bandeira do Brasil”



Figura 11 - Desenvolvimento da atividade “Bandeira do Brasil”

Tal comportamento nos remete à pesquisa de Pinho em relação às escolhas dos professores:

[...] quando justificam suas escolhas é possível identificar que não têm clareza de quais são as aprendizagens que estão em jogo nessas situações. A maioria das justificativas são bastante amplas e poucas são indicativas do que estão ensinando naquele momento. Não se encontrou nenhuma resposta que coloque conteúdos específicos de uma das situações citadas, como por exemplo, comportamentos leitores na leitura de histórias ou uso do pincel nas atividades de artes. As aprendizagens que aparecem dizem respeito a aprendizagens gerais presentes em todos os momentos em que as crianças estão na escola, como:

respeito, identidade, diálogo, interação, criatividade, escolhas e assim por diante. Isso revela que, embora saibam quais são os momentos que devem compor a rotina escolar de crianças pequenas para que aprendam procedimentos, saberes e atitudes, não sabem, com precisão, o que ensinam exatamente em cada atividade proposta. É como se fosse viável aprender tudo, o tempo todo. Aprendizagens gerais para a etapa da educação infantil servem de referência para o planejamento de todos os momentos da rotina, não explicitando intenções de que as crianças aprofundem na construção de saberes sobre o meio, sobre si mesma e as outras pessoas, considerando especificidades de cada uma dessas experiências de aprendizagem. (PINHO, 2009, p. 107)

As observações e as respostas do questionário revelaram uma apropriação e assimilação de novos conceitos e conhecimentos presentes no nível do discurso, mas que ainda não se traduzem na prática, escolhas que não tem comprometimento com a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, demandando tempo e um processo contínuo de olhar e refletir sobre as concepções que orientam as ações e as escolhas das atividades.

Contreras, em seu livro “A autonomia dos professores” (2012), retrata três tipos de modelos de professores, os quais podemos relacionar com os profissionais do CEI pesquisado. Nas professoras observadas, identifica-se o modelo de professor como profissional técnico “[...] o problema dessa concepção do conhecimento como norteador da prática é que fica subentendido que podem ser estabelecidos de antemão tanto os estados que se pretende como as atividades para atingi-las” (CONTRERAS, 2012, p. 107).

Todos esses fatores que requerem esclarecimentos, definição e decisão não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções ou tratamento. O problema é anterior à sua solução técnica, porque o que temos é “um problema” na forma que a racionalidade técnica pressupõe. Os professores devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e na sua singularidade, e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma atuação que se dirige a um fim, senão manter aberta a interpretação a diferentes possibilidades e finalidades, encontrar respostas singulares e às vezes provisórias, para casos que não haviam previstos nem imaginado. Evidentemente, uma situação diante da qual se abre um dilema, ou que reflete um acontecimento singular nunca anteriormente vivido, e que nem sequer chegamos a compreender exatamente “não pode se resolver mediante a utilização de técnicas derivadas da pesquisa aplicada”[...] (CONTRERAS, 2012, p. 108-109)

Este profissional, segundo Contreras, ao assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação do momento da realização e da avaliação [...] (CONTRERAS, 2012, p.107)

Tal postura nos leva a conceber que este profissional, descontextualizado das diversas realidades com a qual convive e interage no dia a dia, engessado com um currículo, um planejamento e rotina pré-estabelecidos, atividades com pouca variação de materiais, linguagens e espaços, desenvolve um trabalho que não compreende a criança enquanto sujeito, com suas especificidades e necessidades, não oportunizando situações em que a desafie e a instigue a criar, se relacionar e a pensar criticamente, e desta forma ampliar sua visão de mundo, resignificando-o à sua maneira.

Este profissional não está preparado para o novo, o inesperado, e é a partir deste contexto que esta pesquisa procura instigar a reflexão do docente acerca de sua prática, na tentativa de poder recriá-la, resignificando seu olhar através do pensamento docente mais crítico e reflexivo.

3.8 O que pensam as professoras sobre Educação

Espera-se uma nova postura do educador enquanto mediador das relações das crianças com os conhecimentos socialmente elaborados, para que estas se surpreendam e desfrutem com as descobertas que fazem com suas próprias capacidades de conhecer e sejam instigadas a sentirem-se interessadas pelo aprender. Esta nova postura dos educadores, com um olhar diferenciado, nos conduz a questioná-los sobre o que pensam sobre Educação. Para Ângelo, em sua pesquisa com base em Paulo Freire:

[...] se seu compromisso é o da libertação, o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros. Por isso, a educação como quefazer humano, que ocorre num espaço e num tempo de interação entre os sujeitos-mundo, se pode afirmar como processo que, esforçando-se no sentido da desocultação da realidade, contribui para que o ser humano

existencialize a sua real vocação: transformar-se a si próprio, transformando a realidade [...] (ANGELO, 2012, p. 120)

Ao questionar as professoras sobre Educação, com a intenção de levá-las a refletir criticamente a respeito do seu papel enquanto educadoras e sua prática cotidiana, as respostas foram: “Deve ser conjunta: Estado, escola e família. Com padrões de qualidade.”, “Envolve família, escola, comunidade, ações públicas, na busca de conhecimentos e desenvolvimento pleno.”, “Tem a finalidade de integrar o indivíduo no grupo ou sociedade.”, “Oportuniza a aprendizagem, para a evolução da sociedade.”, “Preparar para a vida, aquisição de conhecimentos. Desenvolvimento integral.”, “É a principal forma de conseguir mudar e transformar.”, “Favorece o desenvolvimento da autonomia, respeitando as individualidades.”, “Troca de informações, construção de conhecimentos, atitudes de cidadania”.

[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a torna-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. [...] A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p.27)

O QUE É EDUCAÇÃO?	
1	Educação vem de casa, a família é responsável no CEI, vamos cuidar/educar contribuir para vivências coletivas qualitativas. Tento contribuir para as vivências coletivas serem felizes, tento propor desafios para os momentos ficarem mais atraentes, procuro ser amiga dos meus alunos, procuro ao máximo a empatia. Mas acredito que a família precisa fazer sua parte, tenho intencionalidade em minhas ações.
2	No sentido técnico é o processo contínuo de desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Com a finalidade de melhor se integrar na sociedade ou no próprio grupo. Procuro sempre adquirir a teoria a práxis e vice-versa em todos os momentos.
3	Penso que educação é se entregar com as melhores intenções, tentando obter meios de qualidade para que a diversidade seja palco da troca de informações, a construção de conhecimento ocorra no grupo e que a consciência dos atos individuais para os coletivos sejam permeados por atitudes de cidadania. São em momentos coletivos, em pesquisas, nas brincadeiras, no faz de conta, na família preocupada com o futuro, na imitação de boas atitudes, enfim.
4	Educação é a maior arma que o ser humano tem. Quem tem educação torna-se um cidadão crítico, pensante e questionador. Por isso que em alguns países não é interessante dar educação ao seu povo, pois este pode se tornar uma arma para o seu próprio governo. Minha prática revela esta educação, pois faço meus alunos pensarem sobre seus pequenos conflitos que vivenciam em sala de aula.
5	Eu penso que a Educação propõe ao ser humano condições para pensar, refletir sobre seus modos de vida, com ou através da educação se tem melhores opções, melhor qualidade de vida. Procuro orientar as crianças seguindo esses princípios, envolvendo

	mudança, movimento, apropriação de conhecimentos.
6	Eu penso que a educação é criar condições para a criança apropriar-se de formas de agir cada vez mais autônomas, respeitando sua individualidade e suas necessidades. Na minha prática eu sempre procuro educar e cuidar, acolhendo em vários momentos, fazendo-a sentir confortável e segura, e nas brincadeiras procuro propor atividades que as desenvolvam integral e autonomamente.
7	Educação é preparar o indivíduo para a vida, é adquirir conhecimentos e poder aplicá-los. Educação Infantil é a primeira etapa que ajuda no desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social da criança.
8	Acredito na educação como veículo otimizador/sistematizador de oportunidades de aprendizagem, como talvez a maior força para que o indivíduo/ sociedade possa evoluir. Penso uma educação onde o pensado, o sonhado, seja muito próximo ao que é feito. Sim, em muitos momentos a minha prática propicia ao educando, experiências significativas e enriquecedoras, corroborando o que eu acredito.
9	Somos seres sociais. Tudo na nossa vida envolve relações, que são permeadas por ações e não ações. A educação que envolve família, escola, comunidade, ações públicas, cultura é um movimento na busca de uma vida rica de conhecimentos, de alegria, afetividade, desenvolvimento pleno. Na minha prática procuro respeitar cada criança nas suas singularidades, proporcionar contato com a diversidade de conhecimentos significativos, atenta às possibilidades de cada um. Levá-los a buscar desafios e aprender a lidar com frustrações. Sempre com afetividade e afetuosidade.
10	A educação é o maior bem que um ser humano pode ter, é a principal arma para conseguir mudar as coisas e fazer pensar sobre outras.
11	Penso ser uma tarefa conjunta entre Estado, família e escola e que todos tem direito ao acesso e permanência com dignidade, digo, amparados nos padrões de qualidade. Pratico o que acredito, me envolvo na estruturação político e pedagógica, nos trabalhos de apoio (reunião de pais e paradas pedagógicas), nos projetos de ações internas. Por questões pessoais não consigo participar dos seguimentos de conselho, APM e CIPA.
12	Penso que educação não se aprende só na escola, ela precisa estar ligada com a educação que vem de casa, com princípios e valores familiares. Como educadora, procuro transmitir o máximo possível para ajudar na formação de meus alunos. Minha prática pedagógica educacional revela muitos desafios nessa questão, onde nós educadoras nos deparamos com muitas dificuldades na educação de nossas crianças, devido a falta de preparação, educação, controle dos pais ainda com muitas famílias desestruturadas, não sabendo educar seus filhos.

Quadro 15 - O que pensam os professores pesquisados sobre Educação

Duas respostas demonstraram que as professoras consideram a “Educação responsabilidade apenas da família” e “Educação é responsabilidade da família e transmissão de valores”, isentando a escola da responsabilidade de educar. Outras duas respostas tiveram como foco “Tornar o cidadão crítico, pensante e questionador”. Muitas das respostas indicam uma concepção de criança como um vir-a-ser, ao mencionar “formar o cidadão”, “evolução da sociedade” e não como sujeito ativo e participante hoje, contrapondo-se a ideia de criança enquanto sujeito histórico-social.

Ao demonstrar nas respostas que concebe a criança enquanto vir-a-ser, conseqüentemente este professor traz para a prática de seu cotidiano escolhas que não oportunizam o desenvolvimento da criança enquanto ser integral, bem como não busca soluções para modificar e reestruturar o ambiente de forma que se favoreça o desenvolvimento da autonomia e de suas potencialidades.

Ao analisar as peculiaridades das instituições de educação infantil, conclui-se que para garantir a concretização dos direitos das crianças a um ambiente adequado às suas necessidades de educação e cuidado, faz-se necessário proporcionar aos profissionais um processo de formação acadêmica que permita reflexões em torno de aspectos teóricos e práticos coerentes e necessários para atender competentemente a criança, pois estes profissionais, além de se basearem nos documentos oficiais, possuem conceitos que emergem e nos remetem à formação pela experiência, ou à formação contínua pouco significativa.

A forma como estas professoras aprenderam nem sempre é compatível com a ideia de criança enquanto sujeito histórico, cidadão detentor de direitos, produtor de cultura, ser único com singularidades. De acordo com Pinho (2009, p. 124), “[...] o que sempre se exigiu deles foi o cumprimento das atribuições de cuidado com as crianças e o disciplinamento sem muitas preocupações com os novos rumos impressos nos últimos tempos”.

Também podemos identificar expressões baseadas no senso comum, na criança ingênua de Rousseau, como por exemplo: “deve ser protegida da corrupção”, “ela é o motivo e o que move a educação infantil, sem ela não teríamos o que trabalhar”, “a cada ano as fases estão mais adiantadas”, “ingenuidade, inocência, alegria”.

[...] a perspectiva do técnico desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor ao instrumental. Como também carece, como vimos, de procedimentos para abordar a dimensão artística da prática, acaba interiorizando de forma não reflexiva os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional. (CONTRERAS, 2012, p.113)

Compreende-se a partir desta análise que as professoras têm noções teóricas adquiridas pela memorização, passando a reproduzir em seus discursos expressões devido ao uso contínuo dos documentos oficiais. Ao dizer que considera a criança sujeito e relatar a importância de práticas que evidenciem suas potencialidades, visto que estão em constante desenvolvimento, induz o pensar a criança como ser integral, valorizando com suas especificidades e considerando o professor enquanto mediador para instigá-la na busca do ser mais, porém na prática do dia a dia, as relações demonstram a falta de planejamento, envolvimento e comprometimento, de organização espaço temporal e de recursos, mas principalmente a ausência de escuta em relação às necessidades e aspirações das crianças, tornando protagonista desta relação o próprio professor.

Constata-se que é necessário no decorrer das interações estabelecidas com as crianças que o professor seja sensível às suas necessidades e estar atento às suas manifestações de desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes à realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos com criatividade e autonomia. Tais ações do professor junto à criança são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se em especial na representação que ele faz do seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem e constrói a cada dia.

CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA NOVA PROPOSTA DE TRABALHO

“Há espaços ricos e pobres e, ainda mais importante, espaços que enriquecem e espaços que empobrecem àqueles que os ocupam e utilizam.”

Miguel A. Zabalza

Após análise realizada a partir do questionário e da observação da prática dos docentes, houve uma tendência nos profissionais do Centro de Educação Infantil pesquisado em seguir o modelo de racionalidade técnica, prevalecendo no cotidiano docente de acordo com Contreras (2012) “[...] as situações limitadas pelo contexto que define a própria atividade técnica, sem levar em consideração o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido”.

Aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho. Não aceitarão, como parte de seu compromisso profissional, algo que ultrapasse os limites da ação educativa, já que é na limitação desse contexto que têm mais oportunidades para definir a situação de uma forma rigorosa e concreta. É também limitando o contexto que evitam enfrentar o conflito social sobre os fins do ensino e as consequências sociais da aprendizagem que realizada em salas de aula. Pelo contrário, se eles se sensibilizam diante dessas questões, terão de aceitar o contexto mais amplo das origens e consequências de sua prática educativa como parte de seu compromisso profissional, embora percam necessariamente a segurança que lhes dava a redução de sua competência profissional, e se abrirão à complexidade, à instabilidade e à incerteza. (CONTRERAS, 2012, p.111)

A resistência percebida durante as observações em propor situações de aprendizagem diferenciadas, variar os espaços a serem explorados e ou os materiais a serem utilizados, nos remete a compreender este profissional enquanto racional técnico, seguindo prescrições e ordens determinadas hierarquicamente, com práticas que tem o mínimo de interação e/ou intervenção com os alunos, deixando-os o maior tempo possível em atividades de exploração sem um objetivo pré-estabelecido ou dialogado anteriormente com o grupo de docentes ou com as crianças.

Neste contexto, com o olhar de fora para a prática do dia a dia do CEI, propôs-se para a professora I, cuja prática foi observada, um diálogo com o propósito de intervir nesta prática de profissional racional técnico, na tentativa de levá-la através do diálogo

para uma análise dos dias observados, uma reflexão acerca de suas atitudes em sala de aula, buscando a transição de um profissional racional técnico para o profissional reflexivo.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, neste conceito, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. [...] (ALARCÃO, 2005, p.41)

Na busca da reflexão sobre a ação e na ação da professora e pela professora, numa proposta de diálogo reflexivo, foi apresentado no primeiro encontro o gráfico que demonstra a utilização dos espaços do CEI, onde a porcentagem maior era do uso do ambiente “sala de aula”. Ao contestar a professora sobre a preferência por este espaço, esta relata e reforça a sua opção pelo espaço:

Então, eu não gosto de ir pro refeitório. No refeitório ou tem sempre gente no parque, com aquela porta aberta. Aí a gente tem aqueles, o criança 1, o criança 2 e o criança 3, que não obedecem, eles não fazem a atividade e querem ir pro parque. Aí eu tenho que ficar correndo atrás de criança no parque e olhando criança aqui (referindo-se ao refeitório). E também porque todo mundo se mete onde não é chamado, então, assim, você não tem um espaço específico pra você com as suas crianças. Então por isso que eu prefiro ficar na sala, fazer tudo na sala, e como não tem mesinha e nem cadeira pra todo mundo, eu vou chamando de três ou quatro e uso esta mesa aqui (referindo-se a uma mesa que há na sala), eu acho que assim, de três, quatro, eu consigo intervir. E fazer no chão é só quando é desenho livre, que nem aquele dia, pinte dentro do círculo, aí é uma coisa que dá pra eles fazerem. Agora quando é com tesoura que você tem que ficar em cima, ficar intervindo, ajudando, pintura, eu vou chamando de grupinhos assim, miúdos, e vou usando essa mesa aqui. Foi a melhor maneira que eu encontrei pra fazer. (Relato da Professora I durante a devolutiva)

No relato da professora, identifica-se uma preocupação em manter o controle e a disciplina das crianças, a sala de aula passa a ser o local onde este controle é mais facilmente dominado pela professora. Percebe-se também que a atitude da professora não foi determinada em função das necessidades e especificidades da criança, mas sim pela melhor forma para ela enquanto docente, não se importando em privar as crianças do uso e exploração de outros espaços.

[...] uma criança experimenta vivências, desafios e oportunidades do seu meio, absorve a cultura de seus pais e sua

comunidade, deles recebe orientação e apoio, pela forma como são olhados, pelas palavras e gestos típicos de sua cultura; têm desejos motivados pelas coisas que vê, ouve, sente [...] (DIDONET, 2012, p. 149-150)

A professora, ao relatar o interesse das crianças e a fuga das mesmas para o parque durante a atividade proposta, demonstra dificuldade em lidar com o incerto e o imprevisto, além de uma omissão ao não escutar a vontade e interesse das crianças, submetendo-se a uma atitude do modelo de profissional racional técnico e não priorizando as vivências que as crianças poderiam vir a ter.

Outro momento recorrente durante a observação foi a utilização por longos períodos do parque, onde as professoras tinham como atitude observá-los sem intervir em suas brincadeiras, que em geral eram livres. Ao questioná-las sobre a rotina no CEI:

Eu prefiro logo depois do café ir pro parque, porque assim eles “soltam a franga”, gastam energia e eu acho que, quando eu volto, fica melhor pra fazer atividades. Isso quando já está bem calor, porque que nem esses dias, umas 8:30 ou 9:00 não tem nem saído o sol. Então, aí eu vou depois, mas eu prefiro, até eu e a professora II, a gente prefere mesmo, porque depois quando eles voltam a gente já lava eles, já limpa eles, daí vem pra sala e eles já fazem tudo legalzinho. (Relato da professora I durante a devolutiva)

Identifica-se no relato da professora que o uso do parque de forma livre é realizado no intuito de facilitar o controle disciplinar ao retornar para a sala de aula, desconsiderando os objetivos principais que o uso do parque poderia trazer, como ampliar a aprendizagem das crianças, interagir com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos (duplas, pequenos grupos, etc.) usando palavras, gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo a comunicar-se intencionalmente, situações que marquem a experiência das crianças.

Na educação infantil, o documento “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil” propõe que:

[...] o professor ofereça à criança não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpreta seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos, uma ‘cultura corporal’. Esta possibilita à criança sua ação instrumental sobre o ambiente e a expressão de seus sentimentos segundo marcas simbólicas do universo cultural a que pertence. Para tal, espaços externos como o parque seria o mais adequado para desenvolver e explorar o caráter corporal da criança (SÃO PAULO, 2007, p. 61)

Para finalizar o primeiro encontro, propôs-se, a partir da observação, a realização de rodas de conversa, músicas e histórias como prática a ser vivenciada com as crianças. Tal proposta foi feita devido às várias menções de roda nas atividades mais recorrentes no CEI, e embora tenham aparecido com frequência no questionário, durante a observação foram poucos os momentos destinados à roda. Em uma entrevista ao Jornal Folha de S. Paulo, o educador Tião Rocha propõe a Pedagogia da Roda:

[...] No exercício de manter os alunos interessados e combater a evasão, descobrimos a pedagogia da roda. Todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma ideia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso. Tudo que é levado à roda pode ser estudado e aprendido, só tem que organizar o momento. O que não queremos aprender hoje vamos aprender amanhã. Não exclui nada, não joga nada fora. Não tem seleção, não tem exclusão, não tem vitória da maioria. A roda constrói uma pauta, estabelece um processo, uma avaliação e faz a memória. Ela pensa, age e volta. Foi um jeito de praticar Paulo Freire. Isso surgiu como uma experiência, não foi uma solução mágica [...] Tudo o que for falado a gente vai estudar. As pessoas começam a ter uma participação qualitativa, todo mundo querendo trazer boas contribuições. E paramos de perder gente da roda. (ROCHA, 2010, p.s/n)

Ao apresentar a proposta de trabalhar com a roda à professora, esta inicialmente mostrou-se aberta, dizendo ter trabalhado com roda em outras escolas. Porém, ao solicitar que ela, se possível, trabalhasse com as crianças do CEI pesquisado e desse um parecer de como foi a experiência, esta logo se colocou em uma atitude defensiva e pouco receptiva:

Eu trabalhei numa escola, lá no Itaim Paulista, que as mesinhas, elas eram uma pizza. E quando a gente queria trabalhar em roda com as crianças a gente ia juntando e ficava uma pizza grande. Era muito legal de trabalhar.

Eu costumo quando eu vou contar uma história eu faço a roda, cantar, e eu não tenho dificuldade com eles não. Mas daí a gente tenta. (Relato da professora I durante a devolutiva)

Percebendo a pouca receptividade da professora diante da proposta de roda, embora esteja no discurso dos docentes do CEI que esta é uma prática frequente e importante, a realidade do dia a dia contrapõe-se a tal discurso.

No segundo encontro marcado com a professora I, ao chegar no CEI a funcionária da secretaria informou que a professora estava de licença médica e permaneceria afastada por toda a semana, o que impediu a princípio a continuidade da

proposta. Neste período, devido ao alto índice de ausência dos professores no CEI, as crianças da turma pesquisada foram divididas em outras três turmas.

No terceiro encontro marcado, na sala da professora I estava outra professora, que relatou que a professora retornou pela manhã ao CEI, acolheu as crianças e realizou suas atividades até as 10 horas, horário em que saiu para uma consulta médica, conseqüentemente, no horário de planejamento 12 às 13 horas, a professora não estava disponível para prosseguirmos com o diálogo.

No dia marcado para o quarto encontro, por volta das 12 horas, encontrei a professora, que disse que estava com fortes dores de cabeça e na coluna. Ao questioná-la sobre as atividades dadas pela manhã, a professora informou que havia planejado trabalhar o livro “Soldadinho de Chumbo” e fazer algumas atividades sobre este, mas, por volta das 9 horas, devido à falta de professores, acrescentaram algumas crianças em sua turma.

A professora relatou que quando as outras crianças chegaram, começaram a chorar por estranharem a sala diferente, o que gerou um desconforto em todas as crianças, fazendo com que ela desistisse das atividades planejadas e levasse todos ao parque para que se acalmassem e fosse mais “fácil de trabalhar”. Reclamou que todos os dias estavam colocando crianças a mais em sua sala, que tem como capacidade instituída pela Prefeitura do Município de São Paulo 20 crianças, mas como geralmente as 20 crianças não compareciam, nos dias de falta de professores sua sala era completada até o máximo de 20 crianças.

Segundo a professora, a situação é muito complicada, pois muitas professoras estão faltando e acabam sobrecarregando as demais, mostrou-se desanimada com a escola e disse que no final do ano pedirá “remoção” para outro CEI, pois já está muito cansada. Após este diálogo com a professora e o visível descontentamento, encerrou-se o encontro sem mais encaminhamentos.

Ao chegar ao CEI para o quinto encontro, novamente a professora não estava e uma funcionária informou que ela estava com uma possível licença médica de 90 dias, ainda não confirmada. Ao questionar a Direção sobre a responsável pela turma, a mesma informou que no momento a solução seria a ajuda de professores de outras salas, divisão das crianças entre as salas ou em alguns dias um professor do período oposto aceitar trabalhar também no período da manhã, recebendo uma quantia equivalente à hora extra.

Na tentativa de continuar o diálogo, no que seria o sexto encontro com a professora I, sua licença médica de 90 dias não foi concedida e ela retorna às suas atividades. Diante do exposto, inicia-se um diálogo sobre a possibilidade de elaborar um planejamento com atividades diferenciadas, que partisse do interesse das crianças e perpassasse por linguagens variadas.

Neste momento, emerge da professora I a ideia de trabalhar com projetos e ressalta em sua fala que esta seria “uma forma de mostrar aos outros professores que estamos trabalhando”; também informa que no início do ano, em conjunto com outra professora, fizeram com as crianças um projeto sobre o fundo do mar e gostaria de construir outro projeto nos mesmos moldes.

Propôs-se que, em conjunto, pesquisadora e sujeito pesquisado, pensemos em um projeto, analisando as necessidades e interesses das crianças, além de uma forma de envolver a família. Combinou-se de no próximo encontro começarmos a pensar e estruturar o projeto.

No sétimo encontro, com as ideias e propostas para a construção do projeto, é informado pela professora que não será possível participar do encontro, pois a coordenadora solicitou que ela se reunisse com outras professoras para revisarem o plano anual. Prorrogou-se a elaboração do projeto para o próximo encontro.

Ao iniciar o oitavo encontro, a professora diz que pesquisou sobre um projeto que poderia ser interessante para a turma e encontrou um na internet. Acessou a internet e mostrou o site <http://www.pragentemiuda.org>, apontando o projeto “Primavera”. Disse ser adequado à turma, pois estão no mês de setembro, mostrou-se animada com as ideias, valorizando o fato de o site mostrar passo a passo as atividades do projeto e como aplicá-las.

[...] O trabalho com projetos na educação infantil caracteriza-se por ser uma investigação na ação que se desenvolve por um período de tempo. Ele possibilita às crianças pesquisar, avaliar, responder a situações-problema e apresentar os resultados desse processo a partir de sequências de ações que envolvem o uso de diversos saberes e habilidades e os promovem. (SÃO PAULO, 2007, p. 36)

Neste momento, ressaltou-se a importância de criar novas possibilidades a partir do projeto encontrado, trazer ideias diferentes e agregar, numa proposta mais autônoma e menos reprodutora, com o uso de linguagens diferenciadas. A princípio, a professora

concordou, mas disse que no momento não poderiam sentar e elaborá-lo, encerrou o encontro e acordou-se de concluí-lo no encontro seguinte.

Chega o nono encontro com a professora, que apresenta uma aparência de desânimo, e a professora relata que nos últimos dias ficou muito ocupada atualizando o plano anual, solicitado pela coordenadora. Foi quando, ao questioná-la sobre a continuidade da construção do projeto, ela responde: “Já que você tem umas ideias, por que não traz um projeto e a gente só aplica aqui?”.

Neste momento, percebe-se a necessidade de se rever os encontros, o diálogo e a proposta de intervenção, diz-se à professora que a proposta do diálogo é oportunizar a troca de conhecimentos e a reflexão sobre a prática, unindo as sugestões e nossos pontos de vista diferentes, construindo um projeto interessante para as crianças e para a professora.

Diante da fala da professora e visto que esta ouviu a proposta, mas manteve-se aparentemente inquieta e desanimada, concluiu-se que suas convicções sobre sua prática eram muito firmes e pouco flexíveis. Diante deste contexto, encerrou-se o processo de intervenção na prática com esta professora.

Foi a partir deste crítico momento da pesquisa, de tentativa de intervenção na prática, que a observação e a espera foram fundamentais para encontrar um momento favorável e oportuno, de abertura das professoras à mudança para instigá-las à reflexão sobre práticas, espaços e concepções. Inicia-se um novo processo de observação e acompanhamento do cotidiano dos docentes em Reuniões Pedagógicas e Horários de Planejamento Coletivo (HPC), destinados ao estudo do Projeto Especial de Ação (PEA), momentos em que a presença da equipe gestora deve ser mais significativa.

4.1 Projeto Especial de Ação

É parte integrante da rotina dos CEIs da Prefeitura do Município de São Paulo um estudo focado em um assunto emergente da necessidade da equipe docente e mediado pela coordenação pedagógica. A equipe docente deste CEI possuía em sua proposta pedagógica para o ano de 2013 um estudo sobre o espaço escolar, a ser desenvolvido no Projeto Especial de Ação (PEA), que teve início no dia 25 de fevereiro de 2013 e término no dia 10 de dezembro de 2013. Este projeto objetivou aprimorar o trabalho didático-pedagógico apropriado para a faixa etária, como também fortalecer o coletivo dos educadores através de estudos, reflexões e aprofundamentos teóricos.

Como justificativa para seu desenvolvimento e articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Especial de Ação (PEA) do ano de 2013, do Centro de Educação Infantil pesquisado, propõe que:

a educação infantil tem por intuito favorecer o desenvolvimento integral da criança, ofertando momentos em que ela possa perceber-se protagonista de sua história, construindo, assim, concepções e comportamentos cidadãos e éticos. Para tanto é preciso refletir sobre os acontecimentos e as intervenções junto às crianças, bem como o planejamento e a otimização de tempos e espaços. Deste modo pretendemos estudar alguns casos, pensar nos procedimentos adequados de intervenção junto às crianças e estudar sobre possibilidades de explorar melhor os tempos e espaços deste CEI. (Projeto Especial de Ação, 2013, sem p.)

Os envolvidos no projeto de forma mais efetiva são os professores, coordenados e mediados pela coordenadora pedagógica, neste processo, ambos definiram de forma coletiva em discussão durante uma Reunião Pedagógica no início do ano. Após esta discussão, a coordenadora pedagógica sistematizou os anseios e sugestões da equipe docente e construiu o documento definindo para o ano de 2013 um estudo mais aprofundado sobre espaços escolares, emergente das inquietações dos professores em relação aos espaços do CEI. Como objetivos do Projeto Especial de Ação – PEA, têm-se:

Propiciar conhecimento pessoal, integração entre os envolvidos, construção de vínculos e troca de experiências; favorecer aquisição de conhecimentos, por meio de formação docente, que colaborem para o desenvolvimento de boas intervenções com as crianças; que os professores se sintam seguros e respaldados para otimizar tempos e espaços; instigar o professor a desenvolver ações que provoquem a criança quanto ao desejo pelo conhecimento; que os envolvidos no projeto reflitam e assumam posturas que favoreçam condições à criança de desenvolver autonomia, de assumir-se enquanto protagonista de sua vida. (Projeto Especial de Ação, 2013, sem p.)

Nos procedimentos metodológicos relacionados define-se inicialmente um levantamento e análise de dados para identificação de aspectos relevantes para sua execução, sendo apontados:

Os professores apresentaram-se insatisfeitos por não estarem conseguindo explorar as possibilidades de atividades e intervenções com as crianças em decorrência de dificuldades quanto aos espaços existentes no CEI. Os tempos de rotina não estavam bem estabelecidos, de modo que algumas turmas tinham menos acesso aos espaços externos do que outras. Além disso, manifestaram o desejo de compartilhar as dificuldades e as situações que vivenciam com suas turmas, no intuito de obter

auxílio para intervenções adequadas. Considerando estas questões optamos por estudar e dialogar um pouco sobre as práticas do CEI, focando no compartilhamento de situações e intervenções, na organização de tempo e espaços. (Projeto Especial de Ação, 2013, p. s/n)

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos mencionados no PEA, enquanto sistematização foi proposto que nos dias estipulados para o projeto realizariam estudo e discussão sobre o tema, procurando aplicar em sala as questões e sugestões discutidas, retornando em seguida ao grupo e analisando os resultados obtidos com a aplicação das sugestões, podendo, assim, repensar a prática e as alternativas possíveis para os alunos. As alternativas de solução, de acordo com o PEA (2013), são a partir do:

embasamento teórico que respaldará intervenções pontuais proporcionando maiores condições no desenvolvimento de crianças críticas, autônomas e cidadãs participativas” e estas propostas serão “implementadas de forma contínua, à medida que os temas forem estudados e discutidos. (Projeto Especial de Ação, 2013, sem p.)

Para avaliar o desenvolvimento do PEA, foi determinado pela equipe que a avaliação seria contínua, através da percepção do que estivesse surtindo resultado e identificação do que precisasse ser alterado. Contudo, bimestralmente, fizeram uma avaliação formal, registrada no livro do PEA, a qual foi realizada pelo Conselho de Escola, pela equipe gestora e pelos participantes do projeto. E tiveram, ainda, a avaliação final com as considerações necessárias, elaborada por toda a equipe de trabalho envolvida no projeto.

Enquanto parecer final da equipe gestora em relação ao PEA para ser enviado à Diretoria Regional de Educação – Penha para homologação, esta justificou a realização do PEA, em virtude da realidade, que requer reflexão e atitudes pontuais para otimização de tempos e espaços, bem como para intervenções seguras e adequadas junto às crianças.

Diante das inquietações do grupo e parecer final da equipe gestora, para tais estudos foi proposto pela coordenadora pedagógica como referências principais do PEA: Revistas do Instituto Avisa lá, Revista Pátio, Miguel A. Zabalza - Qualidade em educação infantil (1998); Maria da Graça Souza Horn - Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços da educação infantil (2004) e Carmem Craidy e Gládis Kaercher - Educação Infantil: Pra que te quero (2001).

Durante uma Reunião Pedagógica organizada pela equipe gestora no dia 23 de setembro de 2013, todos os colaboradores da escola avaliam o trabalho realizado até o

momento, a reunião também procura estabelecer melhor comunicação entre os colaboradores, buscando um trabalho harmonioso e de qualidade, no qual todos estejam envolvidos e comprometidos, para tanto, propôs-se um diálogo durante a formação pedagógica e sensibilização dos profissionais com vídeos e mensagens, levando-os a refletir sobre a prática.

Neste diálogo, foram apontadas algumas questões e suas possíveis soluções, dentre elas chamou a atenção a última questão colocada pelo grupo, o problema de espaço estrutural do CEI, relevante por ser uma queixa recorrente no questionário dos professores. A equipe gestora se manifestou dizendo que já foram tomadas todas as providências possíveis junto à Diretoria Regional de Educação, com memorandos de solicitação de reforma e conversas pessoalmente e via telefone.

As professoras dizem que o maior problema dos espaços é nos dias de chuva e frio, impedindo que as crianças explorem o espaço externo, o que acaba fazendo com que elas permaneçam 10 horas seguidas em suas salas de aula. As professoras alegam que ao colocar maior variedade de atividades num espaço restrito, gera-se ansiedade e as crianças ficam mais agitadas, impacientes e algumas vezes até agressivas.

Neste momento, a partir da observação anterior das práticas, da análise das intenções e objetivos do estudo do PEA e pelos discursos analisados no questionário, viu-se a oportunidade de propor uma nova forma de trabalho com as crianças, que estivesse contextualizada com o dia a dia do CEI pesquisado.

Propôs-se que o grupo trabalhasse de forma diferenciada, com os espaços que se tem hoje, sem a reforma, já que esta poderá demorar e, até que ocorra, os problemas continuariam. A proposta foi o trabalho com salas ambiente, reestruturando a dinâmica espacial para que as turmas inicialmente perpassassem por cinco espaços ambientalizados de acordo com proposta que poderíamos elaborar em conjunto, analisando e partindo das necessidades das crianças, sem desconsiderar a realidade organizacional e espacial já existente no CEI.

O ambiente a ser explorado pelas crianças deve estimular suas sensações, afetos, cognição e imaginação. Ele pode ser composto com elementos que estimulam pensar em um mundo da fantasia: cores diversas, tecidos e objetos que compõem um castelo, uma astronave, um cenário apresentado em uma das muitas histórias lidas pelo professor e cujos personagens encantaram as crianças. (SÃO PAULO, 2007, p. 37)

Com os cinco espaços ambientalizados, as crianças poderiam, em um mesmo dia, perpassar por todos, realizando atividades diversificadas, com mais opções de material, o que proporciona um olhar diferenciado em relação à criança, um movimento na escola que gere mais diálogo entre as professoras e com as crianças, além do sentimento de pertencimento em relação aos espaços e materiais do CEI por todos. Nesta dinâmica, a médio e longo prazo, pode-se viabilizar e direcionar as compras de materiais mais específicos e intencionais, a partir da reorganização espacial, oportunizando o desenvolvimento da criatividade e curiosidade da criança.

As professoras começam a se interessar pela proposta e a se manifestar: uma professora do Mini-grupo II disse que sua sala poderia ser ambientalizada como uma biblioteca, onde poderiam ser disponibilizados livros, fantoches e dedoches. Outra professora do Mini-grupo I disse que em sua sala havia muitos jogos, como quebra-cabeça, monta-monta, jogo da memória, entre outros, e que esta poderia ser uma sala voltada para jogos pedagógicos. Outra professora ofereceu sua sala para o tema “faz de conta”, com bonecas, carrinhos, fantasias, brinquedos diversos. Neste movimento, surgiu a ideia de usar o refeitório como ateliê, um espaço disponível para as crianças utilizarem tintas, pincéis, massinha, argila, nos momentos em que não houver refeições.

Além da organização de ambientes confortáveis e orientadores das ações infantis, cabe ao professor oferecer os materiais necessários à participação das crianças em suas brincadeiras, à expressão das mesmas nas diferentes linguagens e ao trabalho delas em diferentes projetos de investigação e aprendizado. (SÃO PAULO, 2007, p. 36-37)

Diante da animação das professoras, a coordenadora pedagógica colocou-se dizendo que as mudanças ocorrem em um processo e que muitas vezes aparecem obstáculos, que devem ser ultrapassados e não utilizados como desculpa para desistirem. Também disse que, se todos estiverem comprometidos com a ideia, e empenhados em fazê-la dar certo, daria apoio e que esta proposta poderia ajudar a escola a ter um olhar diferenciado para as crianças, que seriam as mais beneficiadas com esta mudança. Encerra a sua fala questionando os professores sobre como será o início deste processo.

A emergente necessidade de implantar modelos de gestão com estruturas horizontais pressupõe a garantia da participação, da transparência de políticas de comunicação que possibilitem a fluidez das informações, do trabalho em equipe por meio de melhor distribuição de responsabilidade e da democratização na tomada de decisão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (art. 8º) afirmam que as instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”. Com esse propósito, a participação, o diálogo e a troca de saberes entram em cena como estratégias que garantam a sustentabilidade e eficácia da gestão. (HARA, CACEZES, 2012, p.213)

Com a fala da gestão, a proposta adquiriu uma dimensão maior na escola pesquisada, as professoras começaram a interessar-se mais pela proposta e aparentemente sentiram-se mais valorizadas e, apesar da fala da gestão, este momento pode ser visto como um dos únicos desta pesquisa em que as professoras demonstram sua autonomia, criatividade e iniciativa, mostrando boas perspectivas de mudança no trabalho cotidiano.

A relação que se estabelece entre o profissional e a situação problemática é transacional: molda a situação, mas em um “diálogo refletivo” com ela, de modo que seus modelos de compreensão e suas avaliações também se modifiquem em função das respostas que a situação lhe devolve ao ser transformada. [...] Não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre pensar e fazer, pois a ação não é, nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão se entrelaçando no “diálogo” gerado entre a ação e suas consequência, as quais levam a uma nova apreciação do caso. (CONTRERAS, 2012, p. 124)

Uma professora se posiciona e sugere que a princípio sejam feitos kits ou caixas com o material específico de cada ambiente, e com o tempo este kit ou caixa ficaria mais elaborado, a partir de reestruturações da proposta, até chegar em uma reorganização de todo espaço da sala e por fim todos os espaços do CEI, que implicaria a médio e longo prazo em compra de móveis e materiais. Antes do início, as professoras informaram que há uma linha do tempo, elaborada no grupo, na qual estão determinados os horários de utilização dos espaços externos, vídeo e refeições, e que esta deveria ser reorganizada pelo grupo, de forma que todos pudessem usufruir dos espaços e materiais da mesma maneira. Concluiu-se a reunião com a tarefa de reorganizarem a linha do tempo de forma coletiva e darem prosseguimento à proposta.

4.2 Organização da linha do tempo

A proposta teve início com a organização da linha do tempo, ressalta-se nesta etapa que, durante a reunião pedagógica, todos os professores do CEI se disponibilizaram a participar da proposta de salas ambiente e reorganizaram suas salas, porém apenas no período da tarde esta proposta se concretizou, justificando a linha do tempo contemplar apenas o período vespertino.

Durante a organização da linha do tempo, as professoras do período vespertino decidiram que o Berçário I – onde as crianças ingressam com média de 3 meses e permanecem até cerca de 1ano e 11 meses – devido à demanda de trocas de fraldas e horários diferenciados de alimentação, não participaria das salas ambiente num primeiro momento.

Com relação às turmas de Berçário II – crianças com média de 2 anos a 2 anos e 11 meses –, as professoras concordaram em participar, porém as suas salas não seriam utilizadas pelas outras turmas, elas alegaram que, devido às trocas de fraldas, nem todos os dias elas poderiam ceder a sala para as atividades.

E, neste contexto, combinaram que as salas das turmas de Mini-Grupo I e Mini-Grupo II e Refeitório seriam utilizadas como “salas ambiente” e a linha do tempo foi elaborada a partir desta organização.

A “linha do tempo A” foi elaborada por uma professora, conforme solicitado na reunião, dando enfoque a uma sala ambiente por dia. A pedido das professoras, os demais horários foram divididos entre as refeições, horário de sono, exploração das áreas externas e atividades na sala referência, principalmente por ser uma fase ainda de adaptação à nova rotina. Após elaboração, a linha do tempo A foi apresentada às professoras, que concordaram com os horários e receberam uma cópia para cada turma.

No dia seguinte, uma professora que não estava no dia anterior também elaborou uma “linha do tempo B” e, para que ficasse justa a decisão, acordaram de na próxima reunião conversarem com todo o grupo e decidir qual seria a “linha do tempo” utilizada pelo grupo.

LINHA DO TEMPO					
SEGUNDA					
	MGI A/B	MGI C/D	MGII A	MGII B	BII A/B/C/D
13:00 às 14:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14:00 às 14:30	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência
14:30 às 15:30	Ateliê	Música	Jogos	Faz de conta	História
15:30 às 16:00	Jantar	Jantar	Parque	Parque	Jantar
16:00 às 16:30	Parque	Parque	Jantar	Jantar	Solário

16:30 às 17:00	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência
TERÇA					
	MGI A/B	MGI C/D	MGII A	MGII B	BII A/B/C/D
13:00 às 14:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14:00 às 14:30	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência
14:30 às 15:30	Música	Jogos	Faz de conta	História	Ateliê
15:30 às 16:00	Jantar	Jantar	Parque	Parque	Jantar
16:00 às 16:30	Parque	Parque	Jantar	Jantar	Solário
16:30 às 17:00	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência
QUARTA					
	MGI A/B	MGI C/D	MGII A	MGII B	BII A/B/C/D
13:00 às 14:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14:00 às 14:30	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência
14:30 às 15:30	Jogos	Faz de conta	História	Ateliê	Música
15:30 às 16:00	Jantar	Jantar	Parque	Parque	Jantar
16:00 às 16:30	Parque	Parque	Jantar	Jantar	Solário
16:30 às 17:00	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência
QUINTA					
	MGI A/B	MGI C/D	MGII A	MGII B	BII A/B/C/D
13:00 às 14:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14:00 às 14:30	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência
14:30 às 15:30	Faz de conta	História	Ateliê	Música	Jogos
15:30 às 16:00	Jantar	Jantar	Parque	Parque	Jantar
16:00 às 16:30	Parque	Parque	Jantar	Jantar	Solário
16:30 às 17:00	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência
SEXTA					
	MGI A/B	MGI C/D	MGII A	MGII B	BII A/B/C/D
13:00 às 14:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
14:00 às 14:30	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência	Café e Sala referência
14:30 às 15:30	História	Ateliê	Música	Jogos	Faz de conta
15:30 às 16:00	Jantar	Jantar	Parque	Parque	Jantar
16:00 às 16:30	Parque	Parque	Jantar	Jantar	Solário
16:30 às 17:00	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência	Sala referência
Espaços		Jogos - Sala MG I C/D		História - Sala MG II B	
Música - Sala MG I A/B		Faz de conta - Sala MG II A		Ateliê - Refeitório	

Tabela 4 - Linha do Tempo "A"

LINHA DO TEMPO PARA SALAS AMBIENTES, Horário: 14h30 às 15h30

Refeitório: Artes



MGI AB: Música



MGI CD: Jogos



MGII A: Literatura



MGII B: Faz-de-conta



DIAS DA SEMANA	<u>ARTES</u>	<u>MÚSICA</u>	<u>JOGOS</u>	<u>LITERATURA</u>	<u>FAZ - DE - CONTA</u>
2ª-feira	MG II B	BERÇÁRIOS	MG I AB	MG I CD	MG II A
3ª-feira	MG II A	MG II B	BERÇÁRIOS	MG I AB	MG I CD
4ª-feira	MG I CD	MG II A	MG II B	BERÇÁRIOS	MG I AB
5ª-feira	MG I AB	MG I CD	MG II A	MG II B	BERÇÁRIOS
6ª-feira	BERÇÁRIOS	MG I AB	MG I CD	MG II A	MG II B

Tabela 5 - Linha do Tempo "B"

No dia 14 de outubro, as professoras se reuniram para o momento de formação do Projeto de Especial de Ação (PEA), cuja base teórica foi o Livro “Qualidade na Educação Infantil”, de Miguel A. Zabalza, páginas 267 a 270. A partir da leitura coletiva, foi aberta a discussão fazendo referência com a prática, em que o assunto em foco era a transformação do espaço a partir de um olhar atento às crianças e suas necessidades.

Assim como muitos outros aspectos do planejamento do ensino, também na organização do espaço é preciso que o professor tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças [...] para aproveitar o máximo essa capacidade de influência de que fala Zabalza e projetar um ambiente de aprendizagem tão ideal quanto possível, é preciso que o professor seja um observador reflexivo, disposto a analisar e avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas [...] se não for assim, ter a disposição de fazer todas as transformações que forem necessárias. (ZABALZA, 1998, p. 267)

Neste dia, a coordenadora pedagógica não estava presente, fato que se repetiu na maioria dos encontros do PEA de 2013. Neste momento, complementou-se a discussão falando sobre as aproximações entre a leitura do autor e a proposta de salas ambiente. Visto que esta surgiu de um olhar atento das professoras às necessidades das crianças, que permanecem por 10 horas no CEI e um tempo grande em suas salas referência.

Tal proposta teve então o intuito de quebrar com o paradigma imposto da sala referência e possibilitar que a criança perpassasse por outros espaços, onde seriam disponibilizados, além de um espaço físico diferente, materiais diversificados, explorando linguagens anteriormente desconsideradas, como a linguagem musical, linguagem artística, o imaginário, entre outras. Outro tópico discutido foi a escolha da “linha do tempo”, visto que duas professoras confeccionaram “linhas dos tempo” diferentes. As duas foram apresentadas ao grupo, que optou pela “linha de tempo” que havia sido elaborada primeiro, com a qual já haviam, segundo uma professora, preparado o planejamento do mês. Também foi combinado entre as professoras o início da proposta; devido ao feriado, as professoras chegaram a um consenso de iniciar na segunda-feira (21/10/13).

Então, uma professora questionou sobre os “kits” a serem utilizados e foi quando as professoras informaram que os instrumentos musicais e placas com identificação já estavam em sua sala, faltava organizar CDs com músicas diferentes. Outra professora posicionou-se dizendo já ter montado o “kit” do Ateliê, que seria disponibilizado diariamente no espaço do refeitório. A professora da “sala do faz de conta” disse que recebeu uma caixa com maquiagens, porém quanto aos brinquedos disse que havia muitos quebrados, que seria necessária uma compra, mas como infelizmente não havia dinheiro para tal, usariam o que tivessem e, na próxima verba que viesse da prefeitura, solicitariam compras focadas nesta divisão das salas ambientes, buscando melhorar o espaço progressivamente. Neste momento, as professoras demonstraram intenção em dar continuidade à proposta para o ano seguinte. Desta forma, foi encerrada a reunião na expectativa de iniciar a proposta e observar os resultados.

4.3 Implantação e uso das salas ambiente

No dia 21 de outubro, conforme acordado pelas professoras, deu-se início ao trabalho com as salas ambientes, cada professora ficou responsável por organizar sua sala referência de maneira temática para que a turma discriminada na linha do tempo pudesse utilizá-la. As professoras do período da manhã não iniciaram a nova proposta, possivelmente por falta de interesse, já as professoras do período vespertino se animaram e começaram as mudanças e organização, sendo apenas o período da tarde a se comprometer em dar continuidade à proposta construída a partir da reunião pedagógica.

Conforme a linha do tempo A, escolhida pelo grupo, o rodízio das salas só foi realizado no horário das 14h30 às 15h30, visto que necessitavam de um tempo para adaptação à nova proposta. Os demais horários do período foram divididos entre o uso do parque, pomar, solário, refeitório para alimentação e sala referência. As professoras decidiram voltar no fim do dia para a sala referência, assim poderiam organizar as crianças e seus pertences para a entrada dos familiares e responsáveis que viessem buscá-las.

Realizou-se a observação deste período, com atenção especial à ação docente, pois se pretendeu com esta nova proposta de trabalho, que contemplou a reestruturação espacial e melhor uso dos materiais do CEI, identificar se as professoras mudariam suas posturas, até então observadoras e intuitivas na relação com as crianças.

Elaborou-se, a partir deste período de observação, alguns gráficos com base no tempo de utilização dos espaços, materiais utilizados e na ação do docente em relação à criança no período do dia destinado ao uso da sala ambiente, identificando se há na postura do docente intervenção em relação às crianças, considerando como intervenção um maior envolvimento, interação, intencionalidade do professor em relação à criança nas atividades propostas, na utilização dos espaços e materiais, direcionando a aprendizagem.

É, pois, na relação com o(s) outro(s), numa atividade prática comum, por intermédio da linguagem, que o sujeito se constitui e se desenvolve. As interações humanas são sempre sociais – mantêm e recriam, a cada instante, a estrutura da sociedade. Elas se prestam tanto a fins positivos como a fins negativos e podem ser fonte de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência, dominação, alienação ou conscientização. As relações sociais são, ao mesmo tempo, diretas e indiretas e envolvem a interação com ideias e crenças internalizadas pelas pessoas com as quais se interage. As relações interpessoais que se dão na interação social exigem que se levem em conta valores culturais que estão inseridos no conjunto das relações e que são valorizados do ponto de vista emocional, intelectual e social. É na relação com o próximo, na convivência em grupo, numa atividade comum do dia a dia, que o sujeito se constitui e se desenvolve. (LOPES, 2012, p. 106-107)

Considerando que a criança se constrói através das interações, elaborou-se o gráfico abaixo a partir da observação de dez dias da prática das professoras no período destinado ao uso das salas ambientes, constatou-se que houve uma melhora significativa na relação dos professores com as crianças ao compararmos com o período de

observação realizado antes da nova proposta, que apresentou 69% e 71% do tempo das crianças destinado a atividades puramente intuitivas e sem nenhum tipo de intervenção ou mediação. Após a elaboração da nova linha do tempo e reorganização dos espaços do CEI para uso, a nova proposta diminuiu para 55% o tempo destinado às brincadeiras livres, identificadas como o período de uso do parque, momentos em que a professora dispõe os brinquedos pela sala e deixa que as crianças os explorem e brinquem à sua maneira, mantendo uma postura observadora e conciliadora em casos de conflitos.

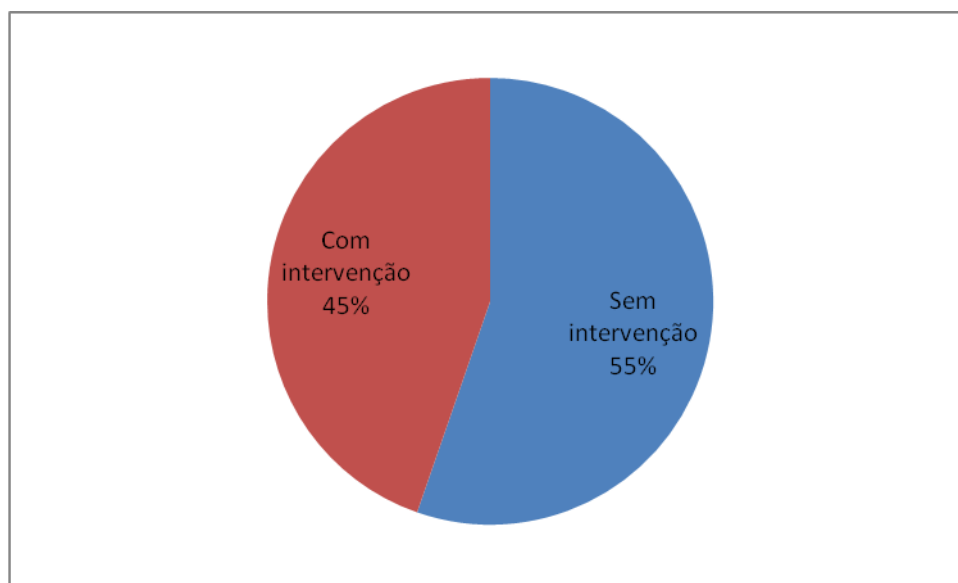


Gráfico 7 - Intervenção do professor durante o uso das Salas Ambiente

Embora se identificasse um aumento de mediação ou intervenção na prática docente, a ausência desta intervenção ainda tem números significativos e prevalece no cotidiano do CEI, constatou-se ao observar as salas ambientes que a maior parte do tempo, apesar dos espaços diversificados e um aumento na oferta de materiais, que a criança ainda permanece em atividades que as limitam a mera exploração de objetos e ao brincar livre e sem intencionalidade.

A superação da postura adultocêntrica não elimina o papel do professor; ao contrário, reforça-o como um ator consciente das possibilidades e das necessidades infantis [...] criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e desenvolva suas possibilidades [...] (HORN, 2004, p.s/n)

Além da prática dos professores em relação à criança, percebeu-se no período de observação da nova proposta um melhor uso e apropriação dos espaços do CEI,

principalmente pelas turmas participantes, é o que demonstra o gráfico abaixo, elaborado com base no horário destinado ao uso das salas ambientes (14h30 às 15h30).

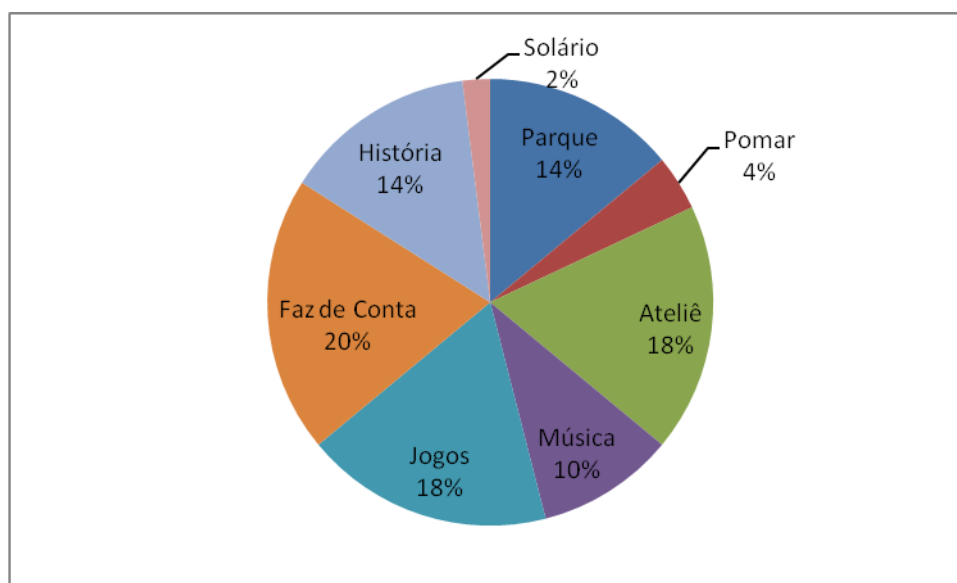


Gráfico 8 - Utilização dos espaços do CEI após a implantação das Salas Ambiente

Identificam-se no gráfico que, apesar do tempo ter sido determinado previamente para o uso de salas temáticas, as professoras em alguns momentos redirecionam a sua rotina pré-estabelecida e acabam por optarem por atividades ou espaços que não exijam um maior envolvimento, planejamento e domínio para instigar às crianças, intervindo em seus processos de aprendizagem.

Tal fato ocorreu principalmente com a sala de música, que em alguns dias foi trocada pelas professoras pelo uso do parque, que apresentou 14% de utilização no horário destinado às salas ambiente, reforçando o uso por longos períodos de tempo deste espaço, sem intervenção do professor que se mantém observando as crianças que brincam livremente, o que se contrapõe ao discurso que aponta a roda de música como uma das atividades mais realizadas no cotidiano do CEI. Compreende-se, a partir desta escolha docente, que há uma consciência da necessidade de determinadas atividades para o desenvolvimento da criança na educação infantil, como a música, por exemplo, mas nos momentos em que se deve aplicar tal conhecimento, a escolha é pela atividade que aparentemente dê menos trabalho ao professor.

[...] Conforme afirma Wallon, qualquer ser humano é biologicamente social desde seu nascimento. Por conseguinte, deve adaptar-se ao meio social, no qual todas as trocas produzidas são as chaves para as demais. Assim, entende-se que sozinho o bebê não sobrevive, e que a sobrevivência depende de

intermediação de parceiros mais experientes. Em razão disso, o meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças [...] (HORN, 2004, p.16)

Nos estudos de Horn e Wallon, é possível identificar a relevância do espaço no processo educativo da criança pequena, como sua organização pode contribuir de forma positiva, favorecendo a interação, desafiando e acolhendo, sendo o espaço, além do educador, responsável pelo bem-estar e segurança da criança. Em contraponto, encontram-se espaços organizados de modo a limitar a criança em seus movimentos, impedindo a interação e desenvolvimento. É papel do educador ter consciência e perceber as necessidades da criança que habita determinado ambiente e organizá-lo de maneira a favorecer o desenvolvimento da criança integralmente.

[...] a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade. Muitas vezes, na educação infantil, vemos as salas de aula sendo organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças uma “ditadura postural”, a qual certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo. É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas [...] (HORN, 2004, p.17)

É possível observar através do gráfico acima que, com um planejamento prévio construído e apropriado de forma coletiva pelos professores e crianças, é possível qualificar o trabalho realizado, é um primeiro passo para desenvolver propostas significativas e diferenciadas para e com crianças pequenas.

Em relação aos espaços do CEI utilizados pelas crianças, anteriormente somente utilizavam o parque, refeitório, pomar e solário; após a nova proposta, passaram a utilizar também outras salas de aula que foram reorganizadas de maneira a favorecer a exploração de outros tipos de materiais, outras linguagens, fortalecer e reforçar o uso consciente dos materiais, o cuidado com brinquedos e o sentimento de pertence em relação a todos os materiais disponíveis além de sua sala referência. De acordo com Horn (2004, p. 19), “[...] é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com

os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores”.

Outro dado interessante é perceber que as salas ambientes mais utilizadas foram Faz de Conta, Jogos e Ateliê, com 20%, 18% e 18% respectivamente. Ao observar, constatou-se nestas salas que as professoras possuíam uma postura intuitiva, ofereciam os materiais disponíveis às crianças e as deixavam livres para brincarem e explorarem, em uma prática pedagógica sem intervenção, reforçando novamente a ausência de intencionalidade na ação das professoras que atuam com a criança de 0 a 4 anos.

Nas salas menos requeridas, História e Música, com 14% e 10% de uso respectivamente, no quadro de registros do período de observação das salas ambientes é possível identificar práticas onde o professor tem um maior envolvimento com as crianças, nestes momentos foram realizadas rodas de contação de histórias, leitura de livros com as crianças, apresentação de fantoches, roda de música onde as crianças tinham a possibilidade de escolher músicas que gostam de cantar, momentos de dança, nos quais foi oportunizado o contato com ritmos variados, atividades de identificação de instrumentos musicais e seus respectivos sons.

Compreende-se, a partir da análise destas posturas, que a preferência das professoras estavam pautadas em escolher ou permanecer mais tempo em salas onde os materiais pudessem ser manipulados pelas crianças sem a necessidade de um maior envolvimento do professor; o que não ocorreu nas salas de música e história, onde os materiais e as crianças exigiam um maior comprometimento e participação do professor na atividade, o que pode explicar a troca em alguns dias destas salas pelo parque, espaço onde as crianças brincam livres e sem mediação. Tal escolha docente desconsidera a criança e suas necessidades, tornando o processo de aprendizagem menos significativo.

[...] significativo é aquilo que representa alguma coisa para a pessoa, isto é, que ela vê algum sentido em aprender. Cabe ao professor, como alguém que tem domínio mais amplo da matéria, procurar dar o significado da aprendizagem ao aluno. Para que isso possa acontecer, sugere que o professor adote como procedimento preocupar-se com a identificação do que é essencial ou acessório para o aprendizado, além de situar historicamente seu campo de conhecimento e de ter como ponto de partida a realidade do aluno, o que lhe é próximo, o que faz parte de sua experiência. (LOPES, 2012, p. 121)

Uma aprendizagem significativa valoriza a criança e todas as suas características de forma coletiva e individual. De acordo com Didonet (2012), não há dúvida de que existem características comuns a todas as crianças, com base nas quais se pode dizer a

uma pessoa com poucos anos de vida, esses pequenos humanos se parecem no tamanho, na forma física, nas emoções e nos comportamentos, no processo de crescimento e desenvolvimento. Todos precisam sentir-se amados e acolhidos, têm necessidade de vínculos afetivos que lhe deem segurança, estabilidade e direção na vida. Todos gostam de brincar, são curiosos, investigadores e querem ter iniciativas. Criam formas de expressar-se e comunicar-se, o aprender por meio da ação é uma regra comum.

As características universais nos dizem muito pouco sobre cada criança em si mesma, sobre aquilo que a faz ser ela mesma, um indivíduo único e irreplicável. As condições econômicas, os valores sociais, as crenças e práticas religiosas, as concepções de mundo e da vida humana, as relações intersubjetivas, além da carga genética particular de cada pessoa, são elementos construtivos do ser-criança, de ser única em sua identidade.

[...] as coisas que estão ao seu redor norteiam sua conduta, como as condições econômicas, linguagem, pensamentos, possibilidades de experiências e oportunidades. Tais elementos diversificam as crianças, definem essências e existências, produzem sentidos de infância. (DIDONET, 2012, p. 150)

O professor que compreende a essência da infância deve em sua prática pedagógica oportunizar vivências que instiguem as crianças, as provoquem para aprender e fazer novas descobertas. Além de um espaço organizado de acordo com as crianças que ali perpassam, considerando suas necessidades, tão importante quanto este espaço é a seleção de materiais a serem utilizados com as crianças.

Os materiais devem ser selecionados de acordo com a intencionalidade que se tem, com um olhar para os objetivos da educação infantil, a qual o professor deve ter previamente planejado, contemplando uma diversidade de materiais e possibilidades de uso destes, favorecendo experiências significativas que tenham relação com o dia a dia da criança, partindo de seus conhecimentos prévios para a ampliação do repertório, oportunizando a aprendizagem através de todos os sentidos.

[...] para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento é essencial que haja um espaço de sala de aula organizado visando a esse objetivo. Sendo assim, um espaço despovoado de objetos e de materiais instigantes e desafiadores, ou seja, de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky considera fundamental para o desenvolvimento infantil. (HORN, 2004, p.20)

No gráfico abaixo, é possível analisar os materiais utilizados nas salas ambientes, organizados de acordo com o tempo de uso de cada um, à esquerda do gráfico encontram-se os materiais mais utilizados e à direita encontram-se os materiais menos utilizados.

Identifica-se que o material mais utilizado foi oriundo de doações, sendo especificado pelas professoras como brinquedos diversos, pois, por terem sido adquiridos através de doações de familiares e funcionários do CEI, não há um padrão nos brinquedos, sendo de tipos e materiais variados, de pelúcia, plástico, tecido, promocionais de lanchonetes, brindes, brinquedos com pequenos defeitos, etc..



Gráfico 9 - Uso dos materiais após a implantação das Salas Ambiente

Percebe-se no gráfico acima que houve um aumento na oferta de materiais e no tempo de uso destes pelas crianças, comparado ao período de observação da prática das duas professoras; com a nova proposta de trabalho, passou a ocorrer a passagem por salas que anteriormente não eram pertencentes ao grupo todo, ampliou-se as possibilidades de contato com materiais diferentes, aos quais as crianças não possuíam acesso.

Embora se identifique um aumento positivo no uso de materiais, ainda é necessário que o professor compreenda e possibilite usos diferentes para os mesmos materiais e, desta forma, instigue a criatividade. Também é necessária uma postura de pesquisador, que parta da curiosidade da criança para explorar o material, construir e reconstruir saberes a partir destes. Também é possível perceber, ao analisar a lista de

materiais que o CEI disponibiliza para uso dos professores, que é possível construir uma prática mais significativa e rica em materiais do que se realizou com as crianças antes e depois da nova proposta.

É senso comum referir-se à criança como um ente abstrato, como se todas as crianças fossem iguais. Apesar de guardarem semelhanças entre si, é a diversidade que as caracteriza. A escola, por lidar com as crianças como uma coletividade, tende a minimizar as diferenças entre elas relacionando-se com todas da mesma forma. Todas devem usar o mesmo material, na mesma hora, com o mesmo objetivo e são incentivadas a agir do mesmo jeito, de preferência de acordo com o modelo da “criança boazinha”. Buscar a sensibilização de cada um é assegurar a singularidade que caracteriza não só as crianças, mas todos os seres humanos. (DIAS, 2012, p.191)

O professor, ao considerar a faixa etária das crianças que frequentam as instituições de educação infantil, contribui para a formação de sua sensibilidade, incentiva e cria oportunidades para que elas se expressem com vivacidade e possam se desenvolver, ampliar e enriquecer suas experiências, aumentando as redes de entendimento e significação do mundo. Infelizmente, ao nos depararmos com práticas intuitivas e sem intencionalidade, nada de significativo permanece para a criança e o professor se coloca em uma posição passiva, de mera reprodução, optando pelo trabalho dito “mais simples” para que possa ter o controle disciplinar.

[...] de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não preveem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que uma situação foge do controle da professora, isso é reafirmado [...] (HORN, 2004, p. 24)

Para tal profissional, é necessário, de acordo com Sarmiento e Gouvea (2009), que se inverta o olhar e passe a pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta, como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

A escuta sensível reafirmada como uma nova atitude docente é mais do que olhar para examinar, mas escutar para compreender o que as crianças dizem, a partir da

sua voz. Tratar de cuidar, dar abertura, sentido e não de impor regras e comportamentos, levar a sério o ator social que é a criança.

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade [...] Atuar com as crianças com este olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se deste olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças a não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). (SARMENTO e GOUVEA, 2009, p. 171)

Esta pesquisa identificou um modelo de profissional descontextualizado com as diversas realidades com a qual convive e interage no dia a dia, engessado com um currículo, um planejamento e rotina pré-estabelecidos, atividades com pouca variação de materiais, linguagens e espaços, o professor desenvolve um trabalho que não compreende a criança enquanto sujeito, com suas especificidades e necessidades, não oportunizando situações em que a desafie e a instigue a criar, se relacionar e a pensar criticamente, e desta forma ampliar sua visão de mundo, ressignificando-o à sua maneira, concepção de sujeito crítico a que se referem Sarmiento e Gouvea (2009).

Sendo possível a mudança de postura deste profissional através da formação continuada na escola, uma formação que oportunize a reflexão sobre a relação teoria e prática, fazendo com que o professor transponha do modelo racional técnico para o modelo de profissional intelectual crítico, tal modelo sugere, de acordo com Contreras:

[...] que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem “naturalmente” pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente,

o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais. (CONTRERAS, 2012, p. 203)

O professor de educação infantil se posicionando enquanto intelectual crítico é a consolidação de que é possível que este profissional reconheça seu valor, desenvolva sua autonomia e construa a sua identidade. A autonomia se constrói no encontro, no desenvolvimento das convicções, mediadas pelo entendimento e o diálogo, entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante quanto se fazer compreender socialmente.

4.4 Considerações dos professores sobre a nova proposta de trabalho

A proposta de salas ambientes após sua elaboração foi utilizada pelos professores por cerca de um mês e meio, tendo seu início no dia 21 de outubro e seu encerramento para o ano de 2013 no dia 29 de novembro, não foi dada continuidade no mês de dezembro, pois neste mês foi elaborada pelas professoras uma programação diferenciada, voltada à recreação, atividades coletivas e comemorativas, pela proximidade das férias e festividades do final de ano.

Neste contexto, viu-se a necessidade de conversar com as professoras que participaram da elaboração e aplicação da proposta de salas ambientes, na intenção de avaliar como foi o processo na visão delas, as mudanças percebidas, a reação das crianças no processo, sugestões para melhorar a proposta e dificuldades encontradas no percurso.

Para tal avaliação, fez-se um diálogo individual informal com cada professora participante, no dia 04 de dezembro de 2013, para que as professoras ficassem à vontade para expor suas percepções sobre a proposta. Por fim, após o diálogo e com base nas anotações realizadas durante a conversa, identificou-se que as professoras apontaram que a experiência de reorganização dos espaços em salas ambiente foi bastante promissora, pois as crianças começaram a sair de suas salas e ir para ambientes diferentes, instigando sua curiosidade, tendo mais atenção, percebendo-se maior concentração nas atividades propostas.

Apontaram que foi interessante observar a alegria das crianças ao perceberem que nestes momentos de troca de sala saíam da rotina, perceberam que elas ficavam

mais calmas. As professoras também notaram que, no início do processo, as crianças ainda não compreendiam a nova reorganização, mostrando-se preocupadas com sua sala referência, com a forma que as outras crianças tratariam “seus brinquedos” e espaço; porém, com o desenrolar da proposta de salas ambientes, as crianças foram percebendo a nova reorganização de forma positiva, apropriando-se das mudanças de rotina de tal maneira que chegaram a perguntar quando iriam trocar de sala e qual atividade seria realizada.

Durante a conversa, as professoras identificaram que cada grupo de crianças, apesar de perpassar por todas as salas ambientes, tiveram suas preferências. Um grupo teve maior identificação com a sala de jogos, outro demonstrou mais afinidade com a sala de música, e, de acordo com uma professora, suas crianças ficavam ansiosas toda segunda-feira, dia da sala de música, para ir à sala e fazer as atividades.

Segundo uma professora, as atividades realizadas por ela nas salas ambientes não se baseavam apenas na exploração de materiais, como a exploração de instrumentos, mas consistiam em uma variedade de propostas acerca da temática da sala. No caso da sala de música, realizaram-se atividades como dança, roda de cantigas, uso de amplificador, identificação de sons variados, uso de instrumentos, identificação dos instrumentos, entre outros. E mostra em sua fala a importância de – no uso das salas ambientes – ter uma proposta sobre a temática e não apenas levar as crianças a outro ambiente para explorar materiais, mas empenhar-se em instigar a curiosidade e a vontade de aprender.

Esta professora apresenta com tais conclusões que começa a apropriar-se da necessidade de se ter intencionalidade durante a prática educativa e, embora não tenham sido identificados durante a observação muitos momentos em que as professoras tenham este pensamento, o relato desta professora durante o diálogo pode ser caracterizado como um início de um processo reflexivo sobre a prática e a intenção de ressignificá-la.

[...] Isto supõe primeiramente, favorecer um diálogo mediante o que os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmo como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando ideias alheias. (CONTRERAS, 2012, p. 182-183)

Aos questioná-las sobre os aspectos que precisariam melhorar na proposta, as professoras relacionaram a falta de material nas salas, a grande quantidade de

brinquedos e objetos quebrados, e diante disto falaram sobre a necessidade de se repensar o uso das verbas recebidas pela prefeitura no momento de compra de materiais, diminuindo o uso de materiais como papéis e focando na compra de brinquedos e materiais relacionados com as salas ambientes. Neste momento, o grupo mostra o interesse de continuar a proposta de salas ambientes para o próximo ano.

Com as compras voltadas à proposta de salas ambientes, também é apontado como relevante à prática a organização dos materiais e brinquedos, com a necessidade de investimento em caixas resistentes para a organização destes materiais, proporcionando o uso consciente e maior durabilidade. Quanto aos brinquedos antigos e em bom estado, uma professora propõe a reorganização destes em todo o CEI, de acordo com as temáticas escolhidas para as salas, desta forma cada sala teria uma gama diversificada de materiais.

Tão importante quanto os materiais e sua organização, segundo as professoras, é trabalhar melhor a questão visual das salas, a estética, com ambientes mais estruturados, tornando-as mais aconchegantes e bonitas, com materiais como biombos e tecidos. Mas, para que isso ocorra, é colocado por elas de forma unânime a necessidade de um trabalho em equipe, com união de todos em prol desta nova proposta para que haja cuidado com as salas e materiais, respeito, responsabilidade e compromisso em relação aos horários estabelecidos pelo grupo para o rodízio das salas, não ocasionando um tempo muito grande de espera das crianças.

A partir da sistematização do diálogo, é possível perceber que a nova proposta de trabalho trouxe novos ares ao CEI pesquisado, as professoras se apropriaram da proposta e colocaram-se como protagonistas do processo, tiveram algumas mudanças em sua postura, porém, assim como no processo de ensino-aprendizagem das crianças, toda mudança deve ser construída aos poucos, e tais mudanças e apontamentos relacionados pelas professoras devem ser considerados, discutidos e valorizados nos momentos de formação continuada. Gera-se, assim, um maior comprometimento com a prática e consolida-se uma formação que instigue a ação-reflexão-ação dos docentes que ali perpassam.

[...] os professores que concebem sua função sob uma ideia de autoridade emancipadora têm de fazer algo mais do que obter um controle maior sobre as condições de seu trabalho e ensinar pedagogia crítica. Devem também abrir a prática educativa a outros grupos e práticas sociais compromissadas com a contestação popular ativa, bem como a todos aqueles setores sociais que devem ter uma voz na comunidade [...] não é

possível defender a ideia de escola com esfera democrática se não se consideram aqueles grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educacionais. (CONTRERAS, 2012, p. 176)

Por fim, todas se posicionam dispostas a continuar a proposta para o ano seguinte, e almejam que neste novo ano possam contar com a participação e envolvimento de todos os professores e colaboradores do CEI, que tenham o apoio necessário para desenvolverem um bom trabalho e que as críticas oriundas da gestão sejam positivas, realizadas com amor no intuito de motivar a equipe e impulsioná-la a realizar cada vez mais um trabalho de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as concepções de criança presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas de profissionais que educam e cuidam das crianças pequenas em um Centro de Educação Infantil da rede pública do município São Paulo. Há de se considerar a limitação deste trabalho por se tratar de uma única instituição no imenso universo que compõe a rede dos Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo e pelo número de profissionais e de crianças nele envolvidas. No entanto, dadas as características da instituição e as dificuldades comuns enfrentadas, espera-se que algumas questões apontadas possam contribuir para a reflexão sobre a qualidade do trabalho destas profissionais.

Realizou-se uma análise das respostas levantadas por meio de um questionário individual, seguido de um período de observação da prática de duas professoras, procurando, a partir desta análise, identificar as relações entre os discursos e as práticas dos docentes no cotidiano escolar. No entanto, a partir das evidências colhidas na pesquisa, houve uma confirmação parcial da hipótese inicial, que supunha que os professores de educação infantil possuíam um discurso que concebia a criança enquanto sujeito histórico-social num viés para uma pedagogia emancipatória e em sua prática trariam traços do ensino tradicional e preparatório para o ensino fundamental.

Não houve uma divergência muito grande encontrada entre os discursos e as práticas das professoras pesquisadas; tampouco foi encontrada uma prática voltada à teoria tradicional ou para a preparação ao ensino fundamental, porém identificou-se através desta pesquisa que as professoras, em sua maioria, possuem uma prática intuitiva, sem fundamentação em teorias da educação, que tem como base as experiências de vida.

Esta pesquisa apontou que as práticas, ações e atitudes das professoras oscilam, ora em direção à busca da coerência entre o discurso e a prática, ora reforçando aquelas práticas cristalizadas em relação à criança; as escolhas de atividades pouco potencializam oportunidades de aprendizagens significativas para as crianças, o uso restrito de espaços e materiais, a permanência por longo período de tempo na sala de aula e a observação que as professoras fazem com relação à criança não ocorre no sentido de mediar e intervir, predominando a atenção ao seu comportamento, na tentativa de discipliná-las.

Constatou-se nos discursos e nas práticas que predomina no fazer docente, além da preocupação com o controle disciplinar, um cuidado com a criança apenas na dimensão assistencial: da higiene, da alimentação e do sono; a dimensão pedagógica exercida com intencionalidade ficou comprometida, uma vez que a formação e a prática das professoras não oportunizaram a elas o saber-fazer que permitiria criar situações de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia das crianças como algo indispensável na sua formação de sujeito autônomo e crítico, que sabe usufruir de seus direitos e exercer seus deveres.

Além desta prática intuitiva, verificou-se um discurso docente permeado de conceitos que não são objeto de reflexão individual ou coletiva, verificou-se também jargões oriundos da formação inicial e continuada, repetidos sem que faça sentido algum no saber-fazer dessas profissionais. Assim, conclui-se que apenas a formação e apenas a prática a partir da vivência não garantem a apropriação crítica e reflexiva das reais necessidades das crianças nesta faixa etária.

Para mudar este panorama e instituir uma educação de qualidade e diferenciada às crianças pequenas, é necessária a formação continuada do professor nos espaços da escola, durante o seu fazer docente. Esta formação necessita ser compreendida e exercida como um instrumento de reflexão que priorize a relação teoria e prática, de forma a reconhecer o professor da educação infantil como um intelectual crítico.

Com a formação permanente que oportunize a relação teoria e prática, busca-se ampliar a visão do professor em relação à criança e sua prática, ressignificando ações intuitivas e pouco fundamentadas, em geral pautadas em vivências, para se desenvolver um trabalho pedagógico voltado à criança enquanto sujeito e protagonista, num processo de ensino e aprendizagem que proporcione à criança a ampliação de seu repertório cultural, desenvolvendo sua criticidade e autonomia. De acordo com Sarmiento e Gouvea (2009, p. 171), “[...] como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações [...]”.

Apesar dos documentos oficiais elaborados induzirem a ação docente e institucionalização da aprendizagem da criança, propondo formas de trabalho e não proporcionando uma abertura ao docente refletir criticamente sobre suas ações, no cotidiano do CEI identifica-se que não há uma fiscalização ou acompanhamento efetivo

que garanta a aplicabilidade destes documentos, considerando as práticas ali relacionadas como importantes para a faixa etária.

Tal acompanhamento deve ser realizado pela coordenação pedagógica, porém, muitas vezes, por questões burocráticas ou falta de comprometimento, esse acompanhamento acaba por não se realizar, tornando os momentos de formação continuada na escola – como os momentos de PEA – a forma mais efetiva de acompanhar e possibilitar a reflexão acerca da prática, embora seja um momento no qual se é possível apenas perceber os discursos dos docentes.

O que nos leva a refletir e analisar as condições de trabalho do docente no dia a dia e a abertura que este tem para desenvolver de forma autônoma sua prática educativa, esta pesquisa apontou que em geral este profissional desenvolve seu trabalho de acordo com sua concepção pedagógica e valores adquiridos pela sua experiência e formações inicial e/ou continuada.

Neste contexto, este profissional da educação infantil passa a agir de forma isolada com suas crianças. Foi notável, ao observar as práticas, que cada professor passa a desenvolver estratégias para lidar com as crianças num processo de tentativa e erro. Encontra-se nesse panorama, em uma mesma unidade educacional, diversas concepções e práticas pedagógicas oriundas dos professores e suas concepções, visões e ações desenvolvidas de forma isolada, intuitiva, sem fundamentação em teorias educacionais.

Para mudar este panorama, deve-se recorrer à formação nos horários coletivos e no cotidiano escolar, desenvolver um trabalho de formação continuada que, além de ampliar o repertório cultural do professor e instigá-lo à reflexão para que este se torne um intelectual crítico, teça entre as ações destes professores um fio condutor para que haja o diálogo na busca da coerência entre as ações ali praticadas, os discursos que ali perpassam e os documentos e teorias educacionais que se pretende aplicar, para que estas ocorram de forma intencional, para que se construa e consolide uma concepção de criança que a conceba enquanto sujeito crítico que produz história.

Deve-se compreender que, para o profissional da educação infantil, a formação continuada oferecida nas unidades escolares não necessariamente os faz apropriarem-se de forma reflexiva e crítica dos conteúdos e conhecimento propostos pelos documentos oficiais e bibliografias, pois as constantes repetições a que são submetidos não os faz compreender a teoria educacional a qual tais documentos foram fundamentados, tampouco a sua intencionalidade, tornando-se docentes reprodutores de uma cultura

escolar instaurada hierarquicamente, condicionando o professor ao modelo de profissional racional técnico.

[...] Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas. Não é possível saber o que é ou será uma situação de ensino até que não se realize [...] (CONTRERAS, 2012, p. 128)

Para que haja a transposição do docente da educação infantil do modelo de profissional racional técnico, é necessário que em sua formação seja possibilitada a reflexão na ação e sobre a ação, para que haja um processo reflexivo sobre sua prática no intuito de ressignificá-la, transformando-a. De acordo com Contreras (2012, p. 128), “[...] o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos [...]”, o modelo de profissional racional técnico já não basta para a educação, é necessário que se tenha como modelos de profissional o professor reflexivo e os professores que através de uma formação que favoreça a ação-reflexão-ação atinjam o modelo de profissional intelectual crítico.

[...] a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano. São essas práticas de dominação, e as distorções ideológicas realizadas pelos próprios participantes em sua sustentação, que uma reflexão libertadora pretende modificar. Isso requer uma crítica rigorosa dos modos de pensamentos e de ação, para identificar a forma pela qual foram ideologicamente distorcidos, bem como uma busca de novas possibilidades que superem essas deformações e nos permitam realizar forma de viver mais racionais, justas e satisfatórias [...] (CONTRERAS, 2012, p. 181)

Neste sentido, é fundamental o processo de aperfeiçoamento profissional, que não se produzirá mediante a transmissão de teorias, mas questionando-as, com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas, sendo a instituição educacional o locus privilegiado para que essa formação ocorra. Para tal, é necessária uma redefinição do papel dos gestores, no intuito de criarem espaços democráticos para o diálogo, o fortalecimento intelectual e profissional dos professores, para que os modelos de ensino sejam possibilidades que devem ser experimentadas, discutidas de tal modo que se possa rever a prática à luz do que teorias, discursos e práticas revelam.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. **Se essa escola fosse minha...** A organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ALVES, Angélica Aparecida Curvelo. **Os sentidos e significados do educador da infância sobre a família**. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ANGELO, Adilson De. **Educação Infantil e currículo**: contribuições freirianas ao debate. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 113-125, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, Maria do Carmo Gonzalez. **A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches**: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1996/1997.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. (Vol. 1, 2 e 3)

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001. 3ª Edição

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Khol de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 35-44.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Khol de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-100.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.175-202.

DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil e na América Latina: Um desafio diante das múltiplas infâncias**. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **A Educação Infantil em diálogos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 139-154.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Madalena W. **Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN, Moyses Jr (orgs.). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Anita Viudes Carrasco de. **Práticas educativas em creche pública do município de São Paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003)**. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1972.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HARA, Célia Yoshie, CACEZES, Larissa Portes de Almeida. **Gestão democrática na Educação Infantil: escuta e participação.** In vários autores (Org.). Educação Infantil: reflexões práticas para a produção de sentidos. Curitiba: Editora Champagnat, 2012, p.213-226.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 1 ed., 1988.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISZLAJI, Cynthia. **A criança nos museus de ciências: análise da exposição Mundo da Criança do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. Universidade de São Paulo, 2012.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Série Prática Pedagógica).

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Khol de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 11-22.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Khol de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 47-74.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 101-130.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MELLO, S.A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** *Pro-Posições*, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 10, n. 1 (28), p.16-27, mar. 1999.

MORAES, Marcos Vinícius Malheiros. “**A construção de uma infância em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de São Paulo**”. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2012.

MOSCHETTO, Marta Debortoli, CHIQUITO, Ricardo Santos (Org.). **Projeto Marista para a Educação Infantil** – currículo em movimento. Org. São Paulo: FTD, 2007.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **O fio da meada**: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Khol de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Khol de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

PINHO, Fernanda Mello Rezende de. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão dos professores de educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PRIORI, Mary Del (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância**: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOLIDARIEDADE, Rede Marista de. **Cores em composição na educação infantil**. 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Editora Ática, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

WEFFORT, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.. **Observação, registro e reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ROCHA, Sebastião. **Para educador, escola formal não serve para educar**. [2010]
Local de publicação: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/empreendedorsocial/ult10130u863070.shtml>. Entrevista concedida à Uriá Machado da Folha de S. Paulo.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

1- Questionário para identificação do perfil dos professores.

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Sexo

Feminino () Masculino ()

Idade: _____

Estado civil: _____

Formação Acadêmica

() Ensino Médio Completo

() Pós-graduação Lato Sensu Completa

() Ensino Superior Incompleto

() Pós-graduação Stricto Sensu Incompleta

() Ensino Superior Completo

() Pós-graduação Stricto Sensu Completa

() Pós-graduação Lato Sensu Incompleta

Cursos: _____

Tempo de trabalho na Educação Infantil _____

Tempo de trabalho neste Centro de Educação Infantil (CEI) _____

1) Relate os motivos que o(a) levou a escolher a profissão de professor de Educação Infantil? Escolheria novamente? Por quê?

2) O que é a criança para você? Como construiu essa concepção? Como seus alunos percebem essa concepção?

3) O que você considera uma Educação Infantil de qualidade?

4) Qual é a rotina de sua sala? Como a montou? Como a altera?

5) Que recursos pedagógicos você utiliza? Considera algum mais importante?

6) O que tem sido currículo na sua docência?

7) Quais os principais objetivos da Educação Infantil? Como atingi-los?

8) Há atividades que se realizam com mais frequência no cotidiano do CEI? Quais?

9) Há ocasiões em que a criança faz escolhas de atividades? Quais momentos?

10) Quais melhorias você proporia ao CEI? Você já realizou alguma?

11) O que você pensa sobre Educação? Sua prática revela esta educação? Em quais momentos?

12) Qual ideia de educação que os pais e mães percebem e solicitam do CEI?

2 - Tabulação do questionário.

O que é a criança para você? Como construiu essa concepção?

Professor	Concepção de criança	Aquisição da concepção
1	Única	Estudos / Experiência
2	Social, cultural e histórico e necessita de proteção	Estudos
3	Tem experiências anteriores, é única e dependente	Nada a declarar
4	Motivo pelo qual trabalhamos	Nada a declarar
5	Ser em desenvolvimento	Nada a declarar
6	Integral e em desenvolvimento	Experiência
7	Sujeito histórico e cultural, em desenvolvimento	Nada a declarar
8	Ser em desenvolvimento	Experiência
9	Único / em desenvolvimento	Experiência
10	Ser em desenvolvimento	Experiência
11	Cidadão e produz cultura	Estudos / Experiência
12	Ingênuo e inocente	Experiência

Qual é a rotina de sua sala? Como a montou? Como a altera?

Professor	Qual a rotina da sua sala?
1	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída
2	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída
3	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída
4	Elaborada no Planejamento Anual
5	Baseada na higiene das crianças
6	De acordo com os objetivos estabelecidos
7	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída, planejamento anual
8	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída, de forma aconchegante às crianças.
9	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída
10	Com base nos horários de alimentação, entrada e saída
11	Observação e avaliação
12	Cansativa e complicada

Professor	Como a montou?	Como a altera?
1	De acordo com o comportamento das crianças	Planejamento e improviso
2	De acordo com as necessidades de higiene	Rotina pré-estabelecida pelo CEI
3	Não constam	Planejamento / cantos / áreas externas
4	Não constam	Atividades dirigidas
5	Não constam	Atividades dirigidas / cantos e parque
6	Não constam	Desafios, estimulantes
7	De acordo com os acontecimentos e curiosidade da turma	Planejamento e improviso
8	Não constam	Cantos /área externa / atividades variadas
9	De acordo com as necessidades da criança.	Roda de músicas e histórias / Atividades diversificadas.
10	Não constam	Atividades livres e dirigidas
11	De acordo com o grupo, recursos e ambiente.	Atender semanalmente dois campos de experiência.
12	Só serão possíveis com mudanças da equipe pedagógica e gestora.	Rotina pré-estabelecida pelo CEI

Que recursos pedagógicos você utiliza? Considera algum mais importante?

Professor	Recursos pedagógicos	Considerado mais importante
1	Todos	Interesse das crianças
2	Jogos, brinquedos, sucata, instrumentos musicais, aparelho de som, DVD's, livros, revistas.	Músicas
3	DVD, brinquedos pedagógicos, brinquedos de faz de conta, livros, revistas, gibis, embalagens, materiais diversos, fantasias, miniaturas, brinquedos de construção, bolas, bambolê	Depende da proposta
4	Brinquedos LEGO, bonecas, carrinhos, sucata, brinquedos articuláveis, brincadeiras de roda, bola.	Não identificado
5	Rodas de história, música, sucata, jogos de encaixe, brinquedos estruturados, brinquedos de madeira	Não identificado
6	Cantos	Cantos
7	Fantoches, fantasias, contação de histórias, música, instrumentos musicais, sucata.	Músicas
8	Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, giz de cera e lousa, papel com espessuras, cores, tamanhos variados, bonecas, carrinhos, brinquedos variados.	Cada um tem sua importância
9	Brinquedos próprios da faixa etária, sucatas, caixas ou objetos de apoio, bolas, DVD, CD, livros, revistas, giz, papéis, bolas, tecidos, fantasias, colchonetes, espelho.	Sucata
10	Brinquedos estruturados, massa de modelar, sucatas, jogos de encaixe, suporte para pintura e desenhos, televisão, DVD, projetor, espelho, quebra-cabeça.	Cada um tem sua importância
11	Música, teatro, dança, sucata, cinema, pintura, jogos, literatura, leitura de imagens.	Cada um tem sua importância
12	Rodas de história, rodas de música, brincadeiras com o corpo e movimentos.	Todos

Quais os principais objetivos da Educação Infantil? Como atingi-los?

Professor	Objetivos da Educação Infantil
1	Desenvolver plenamente a criança / Formar cidadão
2	Desenvolver integralmente a criança
3	Propiciar a troca de experiências e o pensar de acordo com a faixa etária
4	Desenvolver a autonomia, segurança e socialização através do brincar
5	Buscar a autonomia, apropriar-se de conhecimentos
6	Desenvolver integralmente a criança
7	Propiciar as múltiplas linguagens, atitudes de autonomia, colaboração. Construir conhecimentos. Criar condições para a criança pensar, sentir, agir e interagir.
8	Formar cidadão crítico e participativo / Resgatar valores
9	Propiciar um ambiente estimulador / Formar cidadão / Adquirir conhecimentos do mundo e cultura / Oportunizar cuidados
10	Integrar/ Desenvolver físico e intelectualmente
11	Construir a criança protagonista / Organizar o tempo e espaço / Dialogar entre a prática e a cultura da criança
12	Desenvolver a criatividade, responsabilidade, autonomia, autoconfiança, solidariedade, participação, integração. Envolver os pais no processo educativo.

Há atividades que se realizam com mais frequência no cotidiano do CEI? Quais?

Professor	Atividades mais realizadas
1	Brincar, imaginar e cuidar
2	Cantigas e cuidar
3	Movimento em espaço externo
4	Brincar (faz de conta, fantasia)
5	Rotina, atividades planejadas
6	Brincar (roda de músicas, cultura popular, faz de conta)
7	Cuidar
8	Brincar (roda de músicas, história), cuidar
9	Roda de músicas e história
10	Brincar (roda, faz de conta, movimento), cuidar
11	Desenho e pinturas
12	Brincar (rodas de músicas), cuidar

Há ocasiões em que a criança faz escolhas de atividades? Quais momentos?

Professor	Ocasões em que a criança escolhe suas atividades
1	Organização da sala em cantos / Solário e Parque
2	Organização da sala em cantos / Quanto solicitam oralmente ou gesticulando
3	Organização da sala em cantos / Roda de conversa
4	Projeto Leitura (na escolha do livro)
5	Organização da sala em cantos
6	Organização da sala em cantos
7	Quando estão na área externa (parque 1 ou 2 e pomar)
8	Na entrada onde são disponibilizados 4 opções de jogos e na elaboração da rotina com sugestões
9	Organização da sala em cantos / Quando estão na área externa
10	Na saída, disponibilizando materiais diversificados para escolherem.
11	Organização da sala em cantos / Quando estão na área externa / Rodas de música e conversa
12	Quando estão na área externa / Momentos de brincadeira livre em sala

Quais melhorias você proporia ao CEI? Você já realizou alguma?

Professor	Melhorias propostas
1	Professores qualificados, com vontade de trabalhar
2	Reestruturação do espaço físico/ Materiais adequados à faixa etária
3	Reestruturação do espaço físico / Envolver a comunidade
4	Reestruturação do espaço físico / Diminuir número de crianças por professor
5	Reestruturação do espaço físico / Compra de materiais pedagógicos e brinquedos
6	Reestruturação do espaço físico/ Materiais pedagógicos adequados à faixa etária
7	Mudança na gestão
8	Reestruturação do espaço físico / Limpeza / Distribuição de tarefas / Comunicação
9	Reestruturação do espaço físico / Distribuição de tarefas / Envolver a família
10	Reestruturação do espaço físico
11	Reestruturação do espaço físico / Alimentação (cardápio)
12	Reestruturação do espaço físico / Mudança na gestão / Compra de materiais pedagógicos e brinquedos / Alimentação (desperdício)

Professor	Mudanças realizadas pelo professor(a)
1	Estudando
2	Avaliando as atividades
3	Desenvolvendo um projeto (plantas)
4	Comprando brinquedos / massinha/ construindo bonecos de sucata
5	Não declarou
6	Não declarou
7	Não, pois a diretora é autoritária
8	Organizando a sala no dia a dia
9	Não declarou
10	Trazendo brinquedos / massinha/ materiais de papelaria
11	Otimizando espaços pela utilização
12	Não declarou

O que você pensa sobre Educação?

Professor	Concepção de Educação
1	Responsabilidade da família
2	Finalidade de integrar o indivíduo no grupo ou sociedade
3	Troca de informações, construção de conhecimentos, atitudes de cidadania.
4	Torna o cidadão crítico, pensante e questionador.
5	Torna o cidadão crítico, pensante e questionador. Propicia melhor qualidade de vida.
6	Favorece o desenvolvimento da autonomia, respeitando as individualidades
7	Preparar para a vida, aquisição de conhecimentos. Desenvolvimento integral.
8	Oportuniza a aprendizagem, para a evolução da sociedade.
9	Envolve família, escola, comunidade, ações públicas, na busca de conhecimentos e desenvolvimento pleno.
10	É a principal forma de conseguir mudar e transformar.
11	Deve ser conjunta: Estado, escola e família. Com padrões de qualidade.
12	Responsabilidade da família. Transmissão de valores.

3 – Quadro de registros do período de observação das salas ambiente

Organização das salas ambiente	Data: 21/10	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	Forraram a mesa onde as crianças farão atividade. Distribuíram pincel, folha de sulfite e tinta guache para as crianças, solicitaram que fizessem um desenho. Acompanharam a pintura e observaram, em seguida auxiliaram na lavagem das mãos.	As crianças mostraram-se envolvidas com a atividade, animaram-se ao trabalhar com a tinta, mostraram-se concentradas cada uma elaborando a sua pintura.	Dificuldade na organização do espaço, ao forrar a mesa para as crianças, gostariam que tivessem auxílio. Os materiais já deveriam estar no local. As crianças e professoras estavam envolvidas na atividade, houve mediação e as crianças tiveram autonomia para criar.
	Faz de Conta	Mostrou o espaço e as caixas de brinquedos, falou sobre as possibilidades de brincadeiras que poderiam escolher. Ofereceu em uma mesa uma caixa com maquiagem. Enquanto as crianças escolhiam os brinquedos, orientava outras que queriam se maquiar. Brincou e propôs brincadeiras quando as crianças começavam a se dispersar.	Foram observando as caixas e pegando os brinquedos que mais lhe interessavam. Algumas meninas direcionaram-se à maquiagem e prestavam atenção às orientações da professora. Outros se dividiram entre as fantasias e as panelinhas. Quando a professora propunha uma brincadeira, quase todos se envolviam.	As crianças mostraram-se curiosas e intrigadas ao perceberem o “novo” espaço. Interagiram entre si e com a professora, que se mostrou aberta às brincadeiras propostas pelas crianças, mas também os instigou com propostas diferentes de brincar.
	História	As professoras sentaram-se em alguns cantos e foram mostrando os fantoches e os livros às crianças, bem como outros brinquedos que a sala oferecia.	As crianças entraram e estavam muito curiosas, pegavam os fantoches e livros e os explorava cada um a sua maneira. Em alguns momentos direcionavam-se às professoras para mostrar suas descobertas e estas brincavam com eles.	As professoras foram participativas na exploração do espaço, a todo o momento mostravam as possibilidades de exploração às crianças e brincavam juntos.
	Música	As professoras sentaram as crianças e mostraram cada instrumento que estava na caixa e seus respectivos nomes.	Observaram e em seguida exploraram os instrumentos.	Ambos estavam envolvidos na atividade, houve a exploração e as professoras oportunizaram um conhecimento diferenciado sobre música.
	Jogos	A professora dividiu as crianças em pequenos grupos nas mesas onde estavam disponibilizados os jogos. Foi orientando e observando a exploração das crianças.	Entraram muito curiosas na sala, pela novidade, em seguida sentaram-se nos grupos e concentradas nos jogos foram explorando.	Houve mediação e uma observação atenta dos grupos por parte da professora durante a exploração dos jogos.

Organização das salas ambiente	Data: 22/10	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	Acomodaram as crianças nas mesas e distribuíram massa de modelar de forma individual, observavam e algumas vezes interviam para que se sentassem melhor e atentassem à atividade.	Todos estavam brincando com a massa de modelar, fazendo formas ou apenas sentindo a textura com as mãos. Uma criança estava dispersa e tentava subir à mesa.	As professoras ofereceram o material às crianças, não solicitou nenhuma atividade específica, ficaram mais explorando o material, elas sempre estavam atentas ao comportamento das crianças e se estavam utilizando o material.
	Faz de Conta	Ofereceu a caixa de fantasias, auxiliava as crianças para se vestirem. Em outro momento ofereceu a caixa de brinquedos variados e deixou que brincassem livremente.	Interagiam com a professora pedindo ajuda para vestir-se, também vasculhavam a caixa para escolher a fantasia. Com a caixa de brinquedos, em pequenos grupos juntavam-se para brincar com os objetos escolhidos.	A professora interagiu quando solicitado pelas crianças, mas agiu de forma mais observadora em relação as atitudes e brincadeiras, às vezes mediadora quando ocorriam conflitos.
	História	Preparou uma roda com colchões no chão, pediu que as crianças sentassem para ouvir uma história. Contou as histórias e pediu que as crianças recontassem, depois os deixou explorar os livros livremente.	Durante a contação da história as crianças faziam comentários sobre as imagens, mostraram-se interessados na história e quando solicitados a recontarem, o fizeram com riqueza nos detalhes.	Houve mediação e diálogo sobre a história proposta, participação de todas as crianças e enquanto recontavam e exploravam, foi dada liberdade para criarem e serem protagonistas.
	Música	Mostraram os instrumentos e deixou livre para que as crianças escolhessem e explorassem, emitindo seus sons. Também utilizava os instrumentos, num brincar com as crianças.	Escolhiam os instrumentos e exploravam tocando-os a sua maneira, observavam sempre as professoras tocando e alguns às vezes as imitava.	Apesar das crianças estarem explorando livremente os instrumentos, as professoras estavam participando da exploração com elas.
	Jogos	Neste dia as professoras optaram por usar a Televisão/DVD e passar um filme.	As crianças sentaram-se para assistir ao filme.	Não houve interação neste momento, ambos assistiram ao filme sem muitas interferências.

Organização das salas ambiente	Data: 25/10	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	Auxiliou as crianças a se acomodarem na mesa. Entregou a folha já com um desenho e ofereceu lápis de cor para pintarem (individualmente). Segundo a professora sua intenção é fazer com que as crianças se atentem aos detalhes do desenho durante a pintura. Foi auxiliando um a um e observando.	As crianças se sentaram e foram pintando o desenho, cada um a sua maneira. Algumas seguiram as orientações da professora e outras preferiram seguir seu ritmo e forma de pintar.	A professora entrevistou durante a atividade, mostrando que poderiam se atentar mais aos detalhes e apesar de nem todos seguirem exatamente o proposto, foram respeitados pelas suas escolhas.
	Faz de Conta	As professoras disponibilizaram as caixas com bonecas, panelinhas, brinquedos diversos, fantasias e as crianças escolhiam livremente o que brincar.	As crianças pegavam os brinquedos que mais lhe interessavam e cada uma ou pequeno grupo brincavam a sua maneira.	Não houve intervenção, apenas quando alguma criança solicitava as professoras, que ficaram mais observando.
	História	As professoras propuseram formar uma roda, escolheram um livro e contaram a história às crianças. Em seguida disponibilizaram os fantoches para que explorassem cada um a sua maneira.	Durante a roda de história, todas as crianças estavam atentas e prestando atenção. Em seguida, no momento de exploração dos fantoches, circulavam livremente pela sala e mostravam os fantoches escolhidos às professoras e colegas.	Houve mediação durante a história, que da maneira que foi contada atraiu os olhares e atenção de todas as crianças. Também houve um momento mais livre (exploração), quando as professoras estavam observando e interagindo quando solicitadas.
	Música	Dividiu em dois momentos, primeiro ofereceu os instrumentos para a exploração e percebendo a agitação da turma, em seguida levou-os ao parque.	Exploraram cada um a sua maneira os instrumentos. No parque usufruíram livremente o espaço e brinquedos.	Não houve intervenção, apenas observação do comportamento das crianças, que levou a opção por outro espaço (o parque).
	Jogos	Oportunizou três momentos jogo individual, em pequenos grupos e numa roda para toda a turma, a cada jogo foi orientando sobre as regras e observando como as crianças se saíam, auxiliando e mediando quando necessário.	Envolveram-se e participaram de todos os jogos, porém nos jogos em grupo sempre algumas crianças se destacavam e acabavam orientando todo o jogo. No jogo individual, quando já não havia mais desafio, trocavam com os colegas por iniciativa própria.	Apesar das crianças se envolverem nos jogos e terem orientação e auxílio sobre as regras e possibilidades, o único momento em que escolheram os jogos foi nas trocas com os colegas.

Organização das salas ambiente	Data: 29/10	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	Dispôs as crianças sentadas à mesa e distribuiu uma folha de sulfite para cada uma, colocou tinta em um prato e foi passando e orientando criança por criança para que molhassem o dedo na tinta e pintassem o papel, por fim, auxiliaram a lavar as mãos.	Todos estavam concentrados na proposta, observavam suas mãos com tinta e passavam no papel, cada um a sua maneira.	As professoras permitiram as crianças explorarem a tinta e criarem, porém no momento de lavar as mãos, o fizeram pelas crianças, não possibilitando o desenvolvimento da autonomia.
	Faz de Conta	A professora dispôs na sala as caixas de brinquedos de faz de conta e deixou que as crianças escolhessem e brincassem a sua maneira.	As crianças se envolveram brincando cada uma a sua maneira, espalhando grande parte dos brinquedos pela sala e mudando o foco em vários momentos.	Houve pouca intervenção, apenas no momento de guardar e quando havia conflito ou disputa por brinquedos.
	História	Pediu que as crianças se sentassem próximas a parede, armou um “teatro de fantoches” e apresentou “Os 3 porquinhos”, em seguida fez uma roda e contou as histórias (“Pra que serve o ar?” e “Cachinhos dourados”). Por fim, ofereceu os fantoches para explorar e giz de cera, lápis de cor e canetinhas para desenharem sobre as histórias.	As crianças se envolveram, participavam da peça dizendo falas das personagens e antecipando o que iria acontecer. Na roda durante a intervenção sobre o que era o ar, as crianças atentas faziam “ar” com a boca e o sentiam nas mãos. Também observavam os desenhos e falavam o que significavam para elas. Desenharam o que desejavam, nem sempre coincidiam com as histórias.	Houve o planejamento da atividade, as crianças estavam atentas e foi informado antes das atividades como estas iriam ocorrer. As crianças participaram da proposta e quando exploravam os fantoches, brincaram de contar histórias no “teatro de madeira”. Outros se distraíram mais criando desenhos.
	Música	Não observado	Não observado	Não observado
	Jogos	Como neste dia as crianças ficaram na sala referência, a professora achou melhor entregar brinquedos variados para que as crianças brincassem livremente.	Cada criança escolheu o brinquedo que desejava e brincava sozinha ou em pequenos grupos.	As professoras observavam a brincadeira, mas deixou as crianças livres, sem intervenção, que ocorreu apenas no momento de guardar os brinquedos.

Organização das salas ambiente	Data: 31/10	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	Acomodou as crianças na mesa, entregou-lhes uma folha de sulfite e uma massa de modelar. Ficou observando-os.	As crianças pegaram a massinha e cada uma explorou a sua maneira, umas faziam bolinhas e outras preferiam outras formas.	A professora entregou o material, porém não propôs uma forma ou possibilidade de uso, não havendo intervenção ou mediação, apenas a observação.
	Faz de Conta	As professoras ofereceram as caixas com brinquedos e fantasias, brincavam com as crianças e auxiliavam a vesti-las.	Exploravam os brinquedos e pediam auxílio às professoras quando encontravam dificuldades.	Pouca intervenção, sendo esta realizada apenas com a solicitação das crianças.
	História	A turma que iria para esta sala preferiu ficar em sua própria sala, ficando este espaço sem uso e vazia neste período.		Não foi demonstrado compromisso com as crianças, que poderiam usufruir de um espaço e materiais diferenciados.
	Música	A professora propôs uma roda de música e foi questionando as crianças sobre as música que gostavam, que conheciam e que continham animais. Em seguida mostrou os instrumentos e seus nomes, deixou as crianças explorá-los e encerrou com músicas de diversos ritmos para que dançassem.	Nem todas as crianças davam sugestões de música para cantarem, mas sempre que alguém escolhia, ajudavam a cantar animadas. Observaram a professora dizer o nome dos instrumentos e perguntavam quando iam poder tocá-los. Por fim ficaram muito animados, fazendo passos de funk e dança de rua enquanto ouviam as músicas nos ritmos de samba e eletrônico.	A professora proporcionou atividades de concentração e de movimento, escutou as crianças em seus pedidos e proporcionou-lhes a experimentação, com linguagens diferenciadas.
Jogos	As professoras chegaram com a turma, porém a professora da sala referência que iria para a sala de história, preferiu ficar com suas crianças na própria sala, o que fez com que as professoras que ficariam na sala fossem com as crianças para outro espaço.		A atitude da professora da sala referência impossibilitou que as professoras, mesmo tendo planejado o momento na sala de jogos usufruísse, obrigando-as a mudar a atividade e espaço naquele momento.	

Organização das salas ambiente	Data: 01/11	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	Espaço não utilizado pela professora, pois preferiu manter-se em sua sala referência e no parque.	-	A professora tem preferido manter-se na sala referência, em geral oferece brinquedos para que as crianças brinquem livremente, ou vai ao parque onde também ficam livres ou ficam na sala assistindo filme. Atividades sem intervenção e com pouca intencionalidade.
	Faz de Conta	As professoras disponibilizaram a caixa de fantasias e chamavam as crianças para vestirem-se, perguntando quem gostaria de ser cada personagem.	Ao mencionar a personagem, sempre uma criança se direcionava à professora para vestir a fantasia e em seguida iam dançar e brincar.	Professoras e alunos estavam participando do momento, porém percebe-se a atividade sem uma intencionalidade prévia além do brincar com as crianças.
	História	A professora entrou na sala e formou uma roda com as crianças, onde conversaram, contou história com livros e fantoches. Também deixou que explorassem os fantoches.	As crianças sentaram-se na roda, prestavam atenção na história e a recontavam, também pareciam divertir-se na exploração dos livros e fantoches.	Percebe-se que há planejamento prévio da atividade que será proposta com a turma na sala “ambiente”. O que faz com que as crianças e professoras participem de forma integrada e usufruindo de forma mais intencional dos materiais e espaço.
	Música	Espaço não utilizado pela professora, pois preferiu ficar com as crianças no parque.	-	Percebe-se a necessidade de usar o parque por um longo período de tempo, onde as crianças ficam livres e a professora as observa, momento em que não há intervenção.
	Jogos	Como a professora desta sala preferiu ficar com suas crianças na mesma (sala referência), a professora que iria utilizá-la pegou a caixa de jogos e foi ao “ateliê”, pediu que as crianças sentassem-se às mesas e foi orientando como jogar os quebra-cabeças e o dominó.	As crianças se animaram com os jogos, pedindo os quebra-cabeças que mais gostavam, trocavam entre eles os jogos e auxiliavam uns aos outros. Enquanto a professora em grupos pequenos ensinava as regras do dominó, que foi logo assimilada pelas crianças que jogavam e orientavam os outros no processo.	A professora e as crianças estavam envolvidas no processo de aprender as regras do jogo. A importância da cooperação era ressaltada a todo o momento, quando a professora pedia que ajudassem uns aos outros. E também estava ajudando-os e mostrando como funcionavam as regras.

Organização das salas ambiente	Data: 04/11	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	A professora acomodou as crianças nas mesas em três grupos, ofereceu uma folha de sulfite e canetinhas, pediu que as crianças fizessem um desenho “direcionado”.	As crianças estavam desenhando cada uma a sua maneira e em alguns momentos comentavam com a professora sobre o que desenhavam.	Percebe-se que anterior a esta atividade foi feita uma preparação da professora com as crianças, uma conversa prévia onde foi contextualizado o motivo do desenho.
	Faz de Conta	A professora sentou com as crianças e disse que estariam ali para brincar, indicou onde estavam as caixas de brinquedos e reforçou que quando terminassem de brincar deveriam guardá-los, deixou-os livre e os observava.	As crianças foram se dirigindo cada uma à caixa que interessava para brincar e se fantasiar, um outro grupo ficou com a professora na mesa com maquiagens, onde eles perguntavam onde “passava” cada item e a professora explicava, em seguida iam ao espelho se ver.	Apesar das crianças terem este horário para brincarem livremente, a professora estava mostrando como brincar com a maquiagem, interagindo e mediando a partir do interesse das crianças, que se automaquiaram.
	História	A turma do berçário preferiu não utilizar o espaço neste dia.	-	Ficaram em sua sala referência, as professoras ofereceram os brinquedos e os deixo livre.
	Música	Não observado	Não observado	Não observado
	Jogos	A professora colocou alguns jogos na mesa, um jogo de monta-monta num canto da sala e alguns jogos no tapete de EVA. As crianças se dividiram em grupos nos espaços montados e a professora ficou no tapete de EVA auxiliando nos jogos.	As crianças estavam envolvidas com os jogos e dividindo-os com os colegas, as que estavam sentadas com a professora, jogavam e observavam como a professora jogava.	A professora interagiu com as crianças, porém também deu autonomia para que elas escolhessem com o que gostariam de brincar no espaço.

Organização das salas ambiente	Data: 05/11	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	As professoras acomodaram as crianças e ofereceram massa de modelar para as crianças individualmente. Orientavam cada uma de forma individual e em alguns momentos faziam formas para as crianças.	As crianças estavam participando da atividade, receberam a massa de modelar e logo começaram a amassar cada um a sua maneira.	A atividade foi oferecida às crianças, porém não foram realizadas muitas intervenções com as crianças, as professoras se certificavam de que as crianças estavam brincando e observavam.
	Faz de Conta	A professora dispôs as caixas com brinquedos na sala e as crianças brincaram livremente. Ela os observou e entrevistou em conflitos que as crianças não conseguiam resolver sozinhas.	As crianças se dividiam entre si em pequenos grupos por afinidade com a brincadeira ou brinquedo. Escolhiam nas caixas os objetos que lhes interessavam e brincavam.	A professora colocou-se como observadora, intervindo em conflitos e no momento de guardar os brinquedos e organizar a sala.
	História	Contou em roda a história “Seu soninho, cadê você?”, em seguida questionou quais crianças queriam contar uma história, algumas levantaram a mão e a professora escolheu três.	Durante a história as crianças prestaram atenção e questionavam algumas imagens do livro que não compreendiam. Na hora de contarem a história, as três crianças escolheram livros em uma caixa e contaram aos colegas da roda.	Houve o protagonismo da professora e das crianças no momento em que elas escolheram o livro e contaram a história aos colegas.
	Música	Não observado	Não observado	Não observado
	Jogos	A professora trouxe uma caixa com jogos de madeira, apresentou-os às crianças e em seguida deixou-os jogar e foi orientando cada um.	As crianças a princípio observavam os jogos de madeira e a professora os expondo, em seguida exploraram com a ajuda da professora.	Houve mediação da professora com as crianças, que exploravam o jogo a sua maneira, mas também estavam aprendendo uma nova forma de jogá-lo.

Organização das salas ambiente	Data: 08/11	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	As professoras acomodaram as crianças nas mesas em três grupos, entregaram um sulfite com um desenho e propôs que as crianças o pintassem com atenção aos detalhes e as linhas do desenho. Foram orientando as crianças no processo.	As crianças pegaram os desenhos, escolheram o lápis de cor e prestavam atenção às orientações das professoras, cada um a sua maneira pintava o desenho.	A proposta das professoras era que pintassem dentro das linhas do desenho e com atenção aos detalhes, as crianças prestavam atenção às orientações, pintavam tentando atingir o objetivo da proposta, neste momento um a um as professoras mediavam e estavam atentas as pinturas.
	Faz de Conta	As professoras trouxeram as crianças e dividiram o tempo entre o pomar e a exploração das fantasias e brinquedos da sala “faz de conta”.	As crianças brincavam livremente, algumas partilhavam brinquedos com as professoras, que as observava e interagiam quando solicitadas.	A maior parte do tempo as crianças brincavam somente entre si e as professoras ficavam observando e atentando-se a possíveis acidentes e conflitos.
	História	As professoras preferiram ficar toda a parte da tarde no parque II pelo calor.	As crianças brincaram livremente no parque II.	Não houve intervenção, apenas observação das professoras, com atenção principalmente a conflitos ou perigos das crianças se machucarem.
	Música	A professora preferiu ficar toda a parte da tarde no parque II pelo calor.	As crianças brincaram livremente no parque II.	Não houve intervenção, apenas observação das professoras, com atenção principalmente a conflitos ou perigos das crianças se machucarem.
	Jogos	A professora sentou-os em roda e mostrou um jogo de montar, ofereceu-lhes as peças, sentou com as crianças e as questionava sobre o que montavam e as cores que usavam.	As crianças quando receberam as peças iam dividindo-as entre si e separando-se em pequenos grupos, montando as formas que desejavam.	A professora deixou-os livre para montar, os observava e tinha interesse em questioná-los sobre o que montavam, para que servia o que estavam montando, que cores utilizavam, levando as crianças a refletirem sobre o que estavam fazendo.

Organização das salas ambiente	Data: 11/11	Atuação das professoras	Envolvimento dos Alunos	Registros da Observação
	Ateliê	As professoras preferiram passar a tarde no parque devido ao calor.	Brincaram livremente.	Professor ficou observando as crianças brincarem.
	Faz de Conta	A professora colocou 3 caixas de brinquedos nos cantos da sala (bonecas, carrinhos, potes). Mostrou às crianças e disse que poderiam escolher com o que brincar.	As crianças foram escolhendo os brinquedos, uma criança pediu para brincar com as cadeiras, a professora disse que não havia problema e então as crianças montaram um trem, onde as crianças sentavam e saíam algumas vezes.	A professora participou de algumas brincadeiras propostas pelas crianças, perguntava para onde ia o trem que montaram. As crianças brincaram livres, porém com a intervenção da professora em alguns momentos.
	História	Uma professora foi entregando um fantoche para cada criança, enquanto a outra foi colocando no chão alguns brinquedos variados (sucata e bonecas). Em seguida cada uma sentou-se em um canto da sala.	As crianças brincavam com o fantoche, mostravam às professoras que faziam sons do animal. Também pegavam a sucata e brincavam, circulavam pela sala, colocavam os potes na caixa, em cima da mesa.	As professoras apresentaram o material e apenas em alguns momentos, quando solicitadas pelas crianças faziam a intervenção e mostravam outras possibilidades de brincadeira com os fantoches.
	Música	As professoras dividiram o tempo entre a exploração dos instrumentos e brincadeiras livres no parque.	As crianças ficaram envolvidas na exploração e no parque brincaram de forma livre.	As professoras mediarão mostrando o nome dos instrumentos e no parque ficaram apenas observando.
	Jogos	A professora colocou alguns jogos em duas mesas e alguns em um tapete de EVA. Mostrou às crianças e deixou que elas escolhessem onde brincar. Ficou próxima ao tapete auxiliando.	As crianças se dividiram nos espaços, jogavam a sua maneira e os que estavam próximos ao tapete brincavam junto com a professora.	A professora interagiu com as crianças na brincadeira, porém não fez nenhum tipo de regra ou explicou com mais detalhes como jogar cada jogo, ficou mais observando as crianças jogarem a sua maneira.

ANEXOS

1 - Portaria nº 1.566 (DOC de 19/03/2008, página 18) DE 18 DE MARÇO DE 2008

Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação (PEAs) e dá outras providências.

O secretário municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e, **CONSIDERANDO:**

- as disposições constantes na Lei Federal nº 9.394/96, especialmente nos artigos 12, 13 e 61;
- o estabelecido na Lei Municipal nº 14.660/07, em especial no § 2º do artigo 13 e artigos 16, 17 e 18;
- a política de formação de educadores em face das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- a necessidade da utilização dos resultados obtidos na Prova São Paulo, como parâmetro para definição das estratégias e ações pedagógicas visando ao constante aprimoramento da qualidade de ensino;
- a implantação dos programas “Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal” e “Rede em rede: a formação continuada na educação infantil”, “Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas”, “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” e outros;
- a necessidade de integrar os diversos programas e projetos em andamento nas Unidades Educacionais;
- a análise dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas do rendimento escolar dos alunos;
- a necessidade de estabelecer critérios gerais para que as unidades educacionais possam elaborar, desenvolver e avaliar seus Projetos Especiais de Ação, em consonância com o projeto pedagógico;

RESOLVE:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades:

I - na educação infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências;

II - no ensino fundamental e médio: atender a necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/disciplinas, visando ao alcance das metas estabelecidas pela unidade educacional, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas nos programas “Ler e escrever - prioridade na escola municipal” e “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas”.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:

I - a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;

II - a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico;

III - a implementação dos projetos e programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, dentre outros: programas “Ler e escrever - prioridade na escola municipal”, “Rede em rede: a formação continuada na educação infantil”, “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas” e “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”;

IV - a implementação de projetos específicos para superação das defasagens de aprendizagem detectadas na Prova São Paulo e em outras avaliações realizadas pela unidade educacional.

§ 1º - Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) destinados à formação dos profissionais de Educação deverão ser desenvolvidos em horário coletivo.

§ 2º - Os projetos e programas que compõem a política educacional da SME, em especial, os programas “Ler e escrever - prioridade na escola municipal”, “Rede em rede: a formação continuada na educação infantil”, “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas”, “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”, projeto de reorganização da EJA e a avaliação do aproveitamento escolar pela Prova São Paulo, bem como as ações pedagógicas e/ou institucionais que envolvem diretamente os educandos, devem articular-se com o projeto pedagógico, sendo objeto de acompanhamento e avaliação dos profissionais de educação nos horários coletivos de formação.

§ 3º - os programas, projetos e ações mencionados no parágrafo anterior deverão integrar os PEAs existentes na unidade educacional, ampliando-os e tornando-os mais abrangentes, configurando-se, preferencialmente, em um único PEA.

Artigo 3º - Os profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação na seguinte conformidade:

I - coordenador pedagógico, diretor de escola e assistente de diretor de escola - no horário de trabalho, assumindo a coordenação na ordem especificada, e, na impossibilidade destes, delegando a responsabilidade a outros participantes do projeto.

II - professores:

1. sujeitos à Jornada Especial Integral de Formação (Jeif): nas horas-adicionais, nos termos do artigo 17, inciso I, da Lei nº 14.660/07.

2. sujeitos à Jornada Básica do Docente (JBD), inclusive os ocupantes da função de Auxiliar de Direção: nas horas/atividade e/ou nas horas de Trabalho Excedente - TEX.

3. sujeitos à Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: nas horas-atividade e/ou nas horas de Trabalho Excedente (TEX).

§ 1º - Fica vedada a participação nos PEAs:

- a) os auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs);
- b) os professores de educação infantil que se encontrarem na situação de volante;
- c) os professores que optarem(am) por permanecer na Jornada Básica do Professor (JB), instituída pela Lei nº 11.434/93;
- d) os professores que não se encontrarem com a jornada de trabalho completa em regência de aulas;

e) os professores portadores de laudo médico de readaptação/restricção/alteração de função.

§ 2º - Para ingresso na Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX) os docentes referidos no inciso II, itens 2 e 3 deste artigo, serão convocados pelo Diretor de Escola, observados os limites estabelecidos no artigo 15, incisos IV.b e V da Lei nº 14.660/07.

§ 3º - A duração da hora de Trabalho Excedente (TEX) será a mesma da hora-aula da Jornada de Trabalho docente.

§ 4º - A participação do Auxiliar de Direção nos Projetos Especiais de Ação ocorrerá fora do seu turno de trabalho.

§ 5º - Os professores orientadores de informática educativa (Poies) e professores orientadores de sala de leitura (POSLs) participarão dos PEAs nos horários coletivos destinados à formação, assegurando a articulação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Artigo 4º - Os Projetos Especiais de Ação deverão conter, no mínimo, os seguintes dados:

- 1 - identificação da unidade educacional / Diretoria Regional de Educação;
- 2 - ano letivo;
- 3 - especificações do projeto:
 - 3.1 - data de início e término;
 - 3.2 - denominação;
 - 3.3 - número de horas;
 - 3.4 - dias da semana e horário.
- 4 - justificativa e articulação com o projeto pedagógico;
- 5 - envolvidos: coordenação e participantes e, no caso de professores, jornada de trabalho;
- 6 - objetivos;
- 7 - resultados esperados e Metas, observados os estabelecidos nos programas curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- 8 - Descrição das fases/ etapas: cronograma de execução e avaliação;
- 9 - Procedimentos Metodológicos: deve-se orientar pelo princípio da formação continuada pautada na resolução de situações-problema, abordando:
 - 9.1. identificação dos aspectos relevantes - com levantamento e análise dos dados;
 - 9.2. sistematização;
 - 9.3. alternativas de solução;
 - 9.4. implementação das propostas;
 - 9.5. avaliação.
- 10 - referências bibliográficas;
- 11 - acompanhamento e avaliação: periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo e aferição dos resultados;
- 12 - assinatura dos participantes;
- 13 - parecer da equipe gestora da unidade educacional.;
- 14- despacho de autorização do supervisor escolar;

15- homologação do diretor regional de educação.

Artigo 5º - Os Projetos Especiais de Ação deverão ser apresentados, discutidos e avaliados com o Conselho de Escola/CEI/Cieja demonstrando a pertinência dos mesmos na formação dos educadores e conseqüente aprimoramento das práticas educativas.

Artigo 6º - O supervisor escolar, procederá à análise do PEA e elaboração de parecer, segundo os seguintes critérios:

- a) número suficiente de envolvidos;
- b) coerência dos objetivos e metas do Projeto Especial de Ação (PEA) com as prioridades estabelecidas anualmente no projeto pedagógico da unidade educacional, especialmente no que tange à implementação das “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas”, e à proposição de avanços nos níveis de proficiência apontados na Prova São Paulo.
- c) compromisso da proposta com o aprimoramento das práticas educativas para a superação das defasagens detectadas;
- d) adequação entre a carga horária proposta e as características do Projeto;
- e) conexão entre a bibliografia apresentada e a proposta;
- f) consonância com a portaria de organização das unidades educacionais, publicada anualmente em DOC.

§ 1º - Após autorização do supervisor escolar, os PEAs deverão ser cadastrados nas Diretorias Regionais de Educação, cabendo:

- à equipe gestora da unidade: adotar procedimentos para o registro das fases e atividades do Projeto e promover a necessária interlocução com o Conselho de Escola/CEI/Cieja;
- ao Conselho de Escola/CEI/Cieja: avaliação processual e final do Projeto;
- ao Supervisor Escolar: acompanhar o desenvolvimento do Projeto e fornecer subsídios à avaliação.

§ 2º - O cadastro, sob o controle da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica (DOT-P) das Diretorias Regionais de Educação, deverá conter, no mínimo:

- a) nome da unidade educacional;
- b) nome do projeto;
- c) resultados esperados e metas;
- d) número de grupos e seus participantes;
- e) horários dos grupos;
- f) início e término do projeto.

Artigo 7º - A avaliação, tanto a contínua quanto a final, referida no item 11 do art. 4º desta Portaria, entendida como momentos de tomada de decisão com vistas à continuidade, redimensionamento ou extinção do projeto, será realizada coletivamente pelos participantes, equipe técnica e supervisor escolar, assim como pelo Conselho de Escola/CEI/Cieja e registrada pela equipe gestora da unidade.

§ 1.º - A avaliação descrita no “caput” deste artigo será realizada de acordo com os seguintes parâmetros:

- a) a frequência dos participantes, expressa em percentual final;
- b) a pontualidade dos participantes, atestada em folha de frequência;

- c) o cumprimento do cronograma apresentado;
- d) a obtenção dos resultados esperados, descritos como atingidos totalmente, parcialmente ou não atingidos e reflexos no processo ensino e aprendizagem, voltados ao alcance das metas estabelecidas pela unidade educacional e pelos programas curriculares da SME;
- e) o aproveitamento e a pertinência das referências bibliográficas utilizadas;
- f) o registro de atividades, que deverá ser o mais detalhado possível;
- g) registro, no mínimo bimestral, das avaliações realizadas.

Artigo 8º - Para fins de evolução funcional, após avaliação final dos PEAs, o diretor da unidade educacional expedirá atestados, inclusive com a assinatura do supervisor escolar, e desde que cumpridas as seguintes exigências estabelecidas:

I - o projeto contenha a carga horária mínima de:

- nos CEIs: 108 (cento e oito) horas relógio anuais e que tenha sido coordenado ou executado no período mínimo de 09 (nove) meses completos;

- nas escolas municipais: 144 (cento e quarenta e quatro) horas/aula anuais e que tenha sido coordenado ou executado no período mínimo de 08 (oito) meses completos;

II - o profissional de educação detenha frequência individual de participação igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária total do projeto;

III - as horas destinadas à reflexão, discussão e elaboração do PEA poderão ser computadas em até 10% da carga horária total do Projeto;

IV - considerar-se-á como frequência individual presencial no PEA, quando o educador for convocado para formação oferecida por SME e/ ou Diretoria Regional de Educação em local diverso do de sua unidade educacional.

Artigo 9º - Caberá ao Diretor de Escola observar os limites mensais de trabalho excedente, estabelecidos no artigo 15, incisos IV e V da Lei nº 14.660/07.

Artigo 10 - Excepcionalmente para o ano de 2008, os professores das escolas municipais poderão iniciar sua participação nos PEAs elaborados de acordo com esta Portaria, nas atuais jornadas de trabalho, cabendo a cada unidade educacional, após 31/03/08, proceder às devidas adequações decorrentes do ingresso nas novas jornadas de trabalho.

Artigo 11 - O diretor da unidade educacional deverá dar ciência expressa desta Portaria e dos projetos especiais de Ação a serem desenvolvidos a todos os servidores da Unidade e ao Conselho de Escola/CEI/Cieja.

Artigo 12 - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 13 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial, a Portaria SME nº 4.057, de 09 de outubro de 2006.