



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC / CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– DEDCI**

RONILDA RODRIGUES DA SILVA OLIVEIRA

**O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUAS
PROFESSORAS**

**Salvador
2016**

RONILDA RODRIGUES DA SILVA OLIVEIRA

**O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUAS
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, Salvador-BA, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social, como requisito à obtenção do título de mestre.

Professora Orientadora: Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré

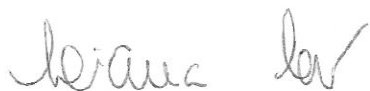
**Salvador
2016**

FOLHA DE APROVAÇÃO

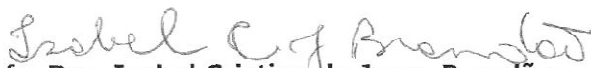
O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUAS PROFESSORAS

RONILDA RODRIGUES DA SILVA OLIVEIRA

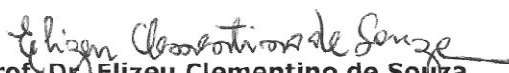
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de fevereiro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

O48 Oliveira, Ronilda Rodrigues da Silva
 O que dizem e expressam as Crianças de uma Instituição de
Educação Infantil sobre as Práticas Pedagógicas de suas
 Professoras/ Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira.
Salvador – 2016.
 153 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liana Gonçalves Pontes Sodré

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade (PPGEduC).

1. Educação Infantil 2. Professores - Formação 3. Práticas
Pedagógicas.

CDD 372.21

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins
acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

À minha mãe Laurinda Rodrigues da Silva (*in memoriam*), por ter sido minha maior
incentivadora na inserção no magistério.

AGRADECIMENTOS

Durante a minha jornada, tive parcerias incríveis, algumas já faziam parte da minha caminhada, outras foram conquistadas no decorrer do processo, mas todas fundamentais para a construção dessa nova etapa da minha vida profissional, portanto, agradeço sinceramente a cada um.

A Deus, que na sua infinita bondade cuidou dos meus passos, e com a interseção de Nossa Senhora, me fortaleceu nos momentos em que eu mais precisei.

Às crianças da instituição pesquisada, por terem me oportunizado vivenciar momentos tão importantes, pois sem seus dizeres e expressões, esta pesquisa jamais alcançaria estes resultados. Nesta oportunidade, agradeço também às professoras por permitirem minha presença em seus ambientes de trabalho e demais funcionários por também se colocarem à disposição da pesquisa.

Aos meus filhos: Kevin, meu suporte técnico, e Jade, minha inspiração, Com seu jeito encantador de ser criança, foram mais que compreensivos nesse momento no qual estive ausente na vida deles.

Ao meu marido, Minho, companheiro fiel em todos os momentos. Pela leitura atenta aos meus textos e sua efetiva participação neste curso.

À minha família de longe (Belo Horizonte) e de perto (Bahia), que torceram pelo meu sucesso. Em especial as que estão ainda mais perto, minhas irmãs (Didinha e Munda), que presenciaram meus altos e baixos durante esses dois anos e estiveram sempre à disposição nos momentos que precisei.

À professora Isabel Cristina (Bel), por ter sido minha maior incentivadora para cursar o mestrado e pelas contribuições no meu texto, presente na qualificação e banca final.

À minha querida orientadora Liana Sodré, pelo carinho, paciência, disposição e parceria na realização desta pesquisa. Ao seu esposo Frank, por nos ceder o seu tempo com ela e nos receber carinhosamente em sua residência para horas de estudos.

Ao professor Elizeu Clementino, por ter aceitado meu convite para participar da minha banca, pois tenho maior orgulho de contar com suas contribuições em meu trabalho.

À Virgínia, ex-professora da graduação, companheira, pela leitura atenta aos meus textos, com correções e sugestões importantíssimas.

Aos professores do PPGeduc, pelo seu papel na minha formação. Aos funcionários, em especial Sônia, que acolhe a todos sempre com dedicação e disposta a ajudar.

Aos meus colegas do PPGeduc: Joara, Cleide, Hosana, Fabiane, Djanira, Daniela, Daniele, Val, Marcelo, Tharsis, Samuel, Anita, Rosa, Luis, por terem me acolhido com carinho e não ter medido esforços para me ajudar.

Às colegas do grupo de pesquisa Desenvolvimento Social (UNEB/Salvador): Liana, Virgínia, Roberta, Edna, Geo, Cida, Djanira, Maria, Guilhermina, Márcia, Adriana, Cristiane Gomes, Leda, Jacilda, Cristiane Soares e Flávia, pelo apoio à pesquisa e discussões valiosas.

Às colegas do grupo de estudos e pesquisa Infância e Educação Infantil (UESB/ Vitória da Conquista): Isabel, Virgínia, Renilda, Silvânia, Roberta, Milene, Silmara, Tâmilis e Marciana, por terem me proporcionado discussões interessantes sobre a educação das crianças, as quais foram fundamentais para a pesquisa.

Aos amigos, que compreenderam o meu processo de imersão no mestrado e suportaram minha ausência em suas vidas e me ajudaram a vencer as dificuldades.

À secretaria de educação do município de Vitória da Conquista, na pessoa do secretário de educação Valdemir Dias, pela dispensa das minhas atividades laborais durante o período do mestrado e pelas informações cedidas à pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro dado à pesquisa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, em algum momento, para a efetivação desta pesquisa.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros, 1998)

RESUMO

A presente pesquisa de cunho sócio-histórico e abordagem qualitativa trata de um estudo que tem as crianças como sujeitos protagonistas, pois estas se mostraram capazes de desvelar o problema exposto, que consistia na análise delas acerca das práticas pedagógicas das professoras de uma instituição de educação infantil do município de Vitória da Conquista-BA. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos: observações das crianças na instituição, com registros no caderno de campo, e interlocuções com oito crianças de cinco turmas de 5 anos, com o uso do desenho enquanto recurso mediador do processo de interlocução com as crianças. Os dados produzidos foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). O estudo permitiu verificar um aspecto apontado por todas as crianças, que diz respeito ao uso excessivo de tarefas de escrita. A centralidade das tarefas nas práticas pedagógicas das professoras demonstrou uma característica escolarizante que tem acompanhado a educação infantil, principalmente as crianças que estão deixando essa etapa da educação básica. Ao contrário das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as professoras dessa instituição antecipam os conteúdos do ensino fundamental porque entendem que as crianças precisam aprender a ler e a escrever, enquanto que, em contrapartida, os cuidados e as brincadeiras ficam quase que invisíveis para essas crianças. O uso do brinquedo foi visto como momento de entretenimento das crianças enquanto as professoras preparam outras atividades para a turma, já que trabalham sem o auxílio de uma monitora. Notamos que a rotina das crianças foi elaborada com base em uma visão adultocêntrica, dificultando a participação delas nas atividades propostas. Diante dos aspectos apontados pelo estudo, ressaltamos a necessidade de uma revisão crítica da organização do tempo, do espaço e das relações entre as professoras e as crianças, bem como das atribuições definidas para monitoras e professoras.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research with a socio-historical imprint and qualitative approach is a study that has children as subjects protagonists, because these have shown to be able to reveal the stated problem, which consisted of their analysis about the pedagogical practices of teachers from a children education institution in the city of Vitória da Conquista, Bahia. As research instruments we used: children's observations in the institution, with records in the field book and dialogues with eight, five-year-old students from five classes, with the use of drawings as a mediator feature of the dialogue process with the children. The data produced were analyzed according to the content analysis of Bardin (2011). The study showed an aspect pointed out by all children, regarding to excessive use of writing tasks. The centrality of the tasks in the pedagogical practices of teachers demonstrated a schooling-oriented feature that has accompanied the early childhood education, especially children who are leaving this stage of basic education. Unlike the proposals of Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, the teachers of this institution anticipate the contents of elementary school because they understand that children need to learn how to read and write, while, on the other hand, caring and playing are almost inaccessible to these children. The use of the toy was seen as children's entertainment time while teachers prepare other activities for the class since they work without the aid of a monitor. We note that the routine of children was drawn up based on an adult-centric view, hindering children's participation in the proposed activities. Given the issues raised by the study, we emphasize the need for a critical review of the organization of time, space and relationships between teachers and children, as well as of the tasks set for caregivers and teachers.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practices. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação no Brasil
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
GEPIEI – Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBa – Instituto Federal da Bahia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEE – Plano Estadual de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SciELO – Scientific Eletronic Library Online
SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEMDES – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 – Número de registros encontrados no Banco de dados da Capes.....	49
Quadro nº 2 – Teses e dissertações publicadas no Banco de dados da Capes.....	51
Quadro nº 3 – Dissertações publicadas no Banco de dados da Capes: abordagem sócio-histórica.....	53
Quadro nº 4 – Perfil das profissionais que trabalham com as turmas de 3 a 5 anos.....	85
Quadro nº 5 – Rotina das crianças da turma de 5 anos.....	90
Quadro nº 6 – Resposta das crianças: sobre quem e por que escolheram desenhar a(s) a(s) pessoa (s).....	103
Quadro nº 7 – Organização dos dizeres e expressões das crianças: práticas escolarizantes.....	117
Quadro nº 8 – Organização dos dizeres e expressões das crianças: cuidar e educar.....	122
Quadro nº 9 – Organização dos dizeres e expressões das crianças: brincar, brincadeiras e brinquedos.....	126
Quadro nº 10 – Organização dos dizeres e expressões das crianças: relação professora criança.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 01 – Distribuição das crianças por idade e por turno.....	69
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 - Formação de professores de Educação Infantil no Brasil.....	39
Figura nº 2 - Formação de professoras de Educação Infantil em Vitória da Conquista - BA	40
Figura nº 3 - Formação dos profissionais de Educação Infantil da Instituição pesquisada	41
Figura nº 4 - Localização da cidade de Vitória da Conquista	66
Figura nº 5 - Pessoas reproduzidas no primeiro desenho que trabalham na instituição.	101
Figura nº 6 - Desenho produzido por Gabriel - primeira etapa	105
Figura nº 7 - Desenho produzido por Isabelle – primeira etapa	106
Figura nº 8 - Desenho produzido por Luana – primeira etapa.....	107
Figura nº 9 - Desenho produzido por Erike – segunda etapa	109
Figura nº 10 - Desenho produzido por Gabriel – segunda etapa	110
Figura nº 11 - Desenho produzido por Isabelle – segunda etapa.....	112
Figura nº 12 - Desenho produzido por Pablo – segunda etapa.....	113

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	15
CAPÍTULO 1	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CUMPRIDO E O PREVISTO NOS DOCUMENTOS LEGAIS	25
1.1. EM ÂMBITO NACIONAL: LEI 12.796 E PNE	30
1.2. EM ÂMBITO MUNICIPAL: CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (RESOLUÇÃO Nº 006/2012)	33
1.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	36
CAPÍTULO 2	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTOS E CONTRADIÇÕES	44
2.1. EM BUSCA DE UM ENTENDIMENTO	46
2.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS	60
CAPÍTULO 3	
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	63
3.1. CONHECENDO O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA	65
3.1.1. Conhecendo o lócus da pesquisa	67
3.1.2. As crianças – sujeitos da pesquisa	68
3.2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	70
3.2.1. A experiência do estudo-piloto	73
3.2.2. A entrada em campo	76
CAPÍTULO 4	
O QUE REVELA O ESTUDO	79
4.1. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO	82
4.1.1. A rotina das crianças da instituição	85
4.1.2. O planejamento pedagógico	92
4.1.3. A relação professora/criança a partir dos registros do caderno de campo	95
CAPÍTULO 5	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	98
5.1. PESSOAS QUE TRABALHAM NA INSTITUIÇÃO	100

5.2. PROFESSORA QUE TRABALHA NA INSTITUIÇÃO	107
5.3. O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS	113
5.3.1. Característica escolarizante na prática pedagógicas das professoras	114
5.3.2. Cuidar e educar – uma relação (im)possível?	120
5.3.3. Brincar, brincadeiras e brinquedos – o olhar das crianças nas propostas das professoras	124
5.3.4. Relação professora/criança a partir das interlocuções	129
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	133
REFERÊNCIAS.....	141
Apêndice	150

PRIMEIRAS PALAVRAS

Uma sociedade humana parece ser um pré-requisito necessário para ter-se escolas humanas, onde os professores sejam capazes de aprender com as crianças e com seu ambiente.

(Edwards, 1999)

A pesquisa com crianças tem se constituído em um processo que revisa e acresce elementos novos no âmbito das pesquisas educacionais. Contar com as contribuições das crianças tem demonstrado um ganho importante para as pesquisas. Estudos como os de Sodré (2006) deixam evidente a relevância das indicações desses sujeitos, que antes eram vistos e interpretados na perspectiva dos adultos. Esta pesquisa, assim como outras publicadas¹, consagra a importância das contribuições das crianças nas investigações sobre temas a seu respeito, uma vez que intenciono **analisar o que dizem e expressam as crianças sobre as práticas pedagógicas das suas professoras.**

Para o estudo, de início, tomo como base os Estudos da infância, em especial a Psicologia e a Sociologia, pois comungo com a ideia de Sarmento (2005), quando fomenta uma discussão acerca da infância, enquanto categoria social geracional, a partir da qual se torna possível compreender o processo de segregação do conceito de infância, quando a criança era vista como um ser imaturo, incompleto ou invisível, como afirma Vasconcellos (2007). O que pretendo com esta pesquisa é apresentar as possibilidades de uma investigação com crianças, tomando-as como sujeitos protagonistas da pesquisa. Nesse sentido, vislumbro nos estudos sobre as diferentes infâncias a expectativa de crescimento de pesquisas com crianças, fortalecendo um movimento que tem ampliado e se configurado como um campo de interesses no contexto atual, a exemplo de estudos como: Sodré (2005; 2006; 2007), Sarmento (2005; 2007), Vasconcelos (2007), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Corsaro (2011) e Castro (2012).

Trabalhar com crianças sob a ótica que as vê como protagonistas não é uma tarefa fácil e requer cuidados e atenções específicas. O pesquisador que se propõe a realizar tal tarefa deve ficar atento aos desafios que precisa enfrentar, ao tempo em que convive com o prazer das descobertas e à imprevisibilidade das interlocuções com elas e entre elas. Ao realizar uma pesquisa com crianças, deve-se ter como princípio o respeito às singularidades, evitar a visão homogeneizante. Para Silva, Barbosa e Kramer (2005), ao se desenvolver uma pesquisa com crianças o pesquisador deve ter como preocupação fundamental a proposta de ouvir os ditos e não ditos, bem como ter a capacidade de escutar os silêncios. Além desses

¹ Ver estudos de: Sodré (2006; 2007), Cassimiro (2012), Queiroz (2013), Laurindo (2014), entre outros.

elementos, chamo a atenção também para os gestos e as expressões que algumas crianças usam para assinalar o que desejam comunicar.

Outro aspecto importante apontado por Castro (2012) é o relacionamento do pesquisador com as crianças, ao afirmar que é preciso adentrar no mundo delas, fazer parte dos seus momentos mais comuns, a fim de conquistar sua confiança. Esse papel de pesquisadoras participantes do contexto de diferentes infâncias dará maior contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, Corsaro (2011) aponta um aspecto da sociologia da infância que percebe a criança enquanto ator social que contribui com a construção da sociedade a partir de suas interações com os adultos e com outras crianças.

Nessa perspectiva, a pesquisa intitulada “O que dizem e expressam as crianças de uma instituição de Educação infantil (EI) sobre as práticas pedagógicas de suas professoras” corrobora com estudos dos autores já citados anteriormente, assinalando a necessidade de contribuir para análises que visem a uma EI que possa contar com a colaboração de seus protagonistas – as crianças. Embora o dizer e o expressar no dicionário da língua portuguesa tenham o mesmo significado, neste texto tais termos tomam dimensões que se completam. Dizer está relacionado à fala, às vozes, enquanto expressar retoma a dinâmica de gesticular, movimentar o corpo, realizar expressões faciais, e neste estudo, recorro também ao desenho para construir o processo de interlocução com as crianças, pois são nesses diferentes movimentos de dizer e expressar que a criança consegue de fato transmitir o que é preciso captar.

Dar visibilidade às vozes e expressões das crianças será um ponto crucial nesta pesquisa, uma vez que, através da análise dos dados, poderei compreender o que as crianças pensam da prática pedagógica de suas professoras, já que a EI consiste na primeira experiência de educação escolar da criança de 0 a 5 anos, período em que ela começa a participar das primeiras orientações sistematizadas, com vistas a contribuir para seu processo de desenvolvimento.

Nesse momento da vida, segundo Vigotski (2007), a criança interage com os colegas e os adultos de forma a construir suas experiências, e estas relações fortalecem vínculos e ampliam as possibilidades em seu desenvolvimento. Nestas interações o papel do adulto é bastante relevante, uma vez que, através do diálogo, das brincadeiras e das múltiplas atividades, ele se aproxima das crianças promovendo momentos de aprendizagens.

Para o referido autor, o aprendizado das crianças começa muito antes de frequentarem a escola, na medida em que as experiências vão se expandindo, favorecendo a ampliação de sua zona de desenvolvimento proximal². As crianças se apropriam de conhecimentos a partir do envolvimento com as outras, na resolução de problemas reais, bem como nas atividades desenvolvidas com os adultos. Dessa forma, se pensarmos na perspectiva vigotskiana, compreenderemos melhor a importância do papel de seus pares e, particularmente, dos adultos no processo de desenvolvimento de cada criança e, assim, poderemos depreender o compromisso relevante que a professora de EI assume ao atuar junto a seus alunos.

Corsaro (2011) procura ampliar essa teoria no sentido de que, para além da criança interagir com o adulto, ela se apropria de forma criativa das informações desse mundo para construir suas próprias culturas de pares e poder compreender e participar do seu mundo.

Entendo, portanto, que a relação criança/criança e criança/ professora pode possibilitar momentos de interação em que todos possam manifestar seus anseios e participar do desenvolvimento das tarefas construídas em suas instituições. Contudo, esse movimento só acontecerá de fato se as professoras estiverem preparadas para lidar com situações que envolvam o cuidar-educar na EI. É nessa etapa da educação que as crianças são expostas a situações através das quais as professoras podem articular conhecimentos, tanto de cuidados como de educação, a fim de promover seu desenvolvimento integral. É de fundamental importância o acompanhamento das crianças por profissionais que estejam preparados para atender a essas necessidades.

Segundo Kishimoto (2011), essa preparação perpassa por uma boa formação profissional, levando em consideração os equilíbrios existentes entre os conhecimentos pedagógicos, fruto dos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores, assim como das concepções formadas no curso de vida de cada um. Atrelados a estes aspectos, reconheço que os desafios da qualidade na EI podem ser gerados pela falta de investimentos dos municípios na área, tanto

² Para Vigotski (2007, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, 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.

na quantidade de oferta, quanto na infraestrutura, nos materiais, mas também pode ser gerado a partir da formação dos profissionais que atuam na educação.

Garantir uma educação de qualidade, que permita uma inserção social do indivíduo com vistas ao melhor desenvolvimento no seu processo de aprendizagem, implica a necessidade de ampliação do financiamento da educação, pois a precariedade revelada sobre os dados dos docentes das redes públicas demonstra a importância de políticas urgentes (OLIVEIRA, 2011). Entendo, contudo, que parte desse financiamento deve ser investida em uma formação efetiva dos profissionais da educação, pois seria um grande passo para melhorar a qualidade do ensino no Brasil, a exemplo de programas como o Proinfantil³, que, embora em nível médio, contribuiu para o desenvolvimento pedagógico dos professores, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que vêm oferecendo formação superior aos professores da educação básica que ainda não a possuem ou cuja formação não é específica para a área na qual ele atua.

Como afirma Kishimoto (2011), a formação dos profissionais em EI é de fundamental importância para a efetivação da prática pedagógica e, portanto, não pode ser tratada de forma desarticulada ou pouco valorizada. *Grosso modo*, essa formação tem apresentado uma discrepância, no que diz respeito à educação como constituição do cuidar/educar no Brasil.

Com relação ao município de Vitória da Conquista, lócus desta pesquisa, o histórico da implantação da EI demonstra que esta etapa passou a ter um caráter mais voltado para educação apenas a partir de 2006⁴, momento em que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) passou a assumir a responsabilidade pelas Instituições de EI, que antes faziam parte da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), na qual prevalecia uma perspectiva de atuação assistencialista. Nesse mesmo ano, aconteceu uma importante mudança quando, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a SMED, o município implementou o Proinfantil, com vistas

³ O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) faz parte de uma das políticas públicas implementadas pelo governo federal com o objetivo de formar, em nível médio (magistério), os professores que atuavam nas turmas de 0 a 3 anos e não possuíam a formação adequada.

⁴ No art. 86 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o prazo para a inclusão da educação infantil nos sistemas educacionais era dezembro de 1999, no entanto, em Vitória da Conquista apenas em 2006 essas instituições foram inseridas na Rede Municipal de Educação.

a alterar a qualidade da EI nas instituições, pois as professoras⁵ começaram a compreender que, através dos estudos, poderiam fundamentar a prática que desenvolviam com as crianças.

Nesse contexto, apesar das mudanças ocorridas no âmbito da EI do município, percebo que ainda existem muitos aspectos que precisam ser observados como, por exemplo, a prática pedagógica das professoras para essa primeira etapa da educação básica, pois precisamos estar atentos às especificidades apresentadas pela educação das crianças, sobretudo as que frequentam a primeira etapa da educação básica. Por outro lado, apesar de o processo de formação estar em foco em outros estudos⁶, as análises das crianças sobre suas experiências com as práticas pedagógicas de suas professoras se configuram como fundamentais para reflexões e críticas daquelas que são as protagonistas do processo educacional. As interlocuções com crianças, sobre as práticas vivenciadas no dia a dia do processo educacional, podem desvelar novas perspectivas de análises e possibilitar contribuições efetivas para o processo de formação de professores.

O interesse em pesquisar a prática pedagógica das professoras da EI é evidenciado a partir do contato com esta etapa da educação básica, que surgiu muito cedo, quando ainda fazia o curso de magistério e, paralelamente, atuava na pré-escola, em uma instituição particular. Após concluir o curso em 1994, fiz uma complementação do magistério denominada de Estudos Adicionais em Pré-escola. Mais tarde, ainda envolvida na temática, optei por cursar graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional.

Com 20 anos de trabalho no magistério nunca me distanciei do interesse de atuar com crianças, e, nos anos de 2006, 2007 e 2009, na função de tutora do Proinfantil, foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento teórico e prático das professoras de EI do município. Foi através desta inserção no Proinfantil que consolidei os interesses pelo estudo e pela militância nessa área, pois valiosos conhecimentos foram possibilitados com os estudos dos documentos oficiais e com o convívio com as professoras que acompanhei.

A experiência no Proinfantil foi um marco importantíssimo para a formação pessoal e profissional, pois através dos estudos foi possível compreender as

⁵ Optei pela designação no feminino, tendo em vista que na educação infantil a presença feminina equivale a quase 100%.

⁶ A exemplo desta afirmativa citei: Assis (2010); Oliveira (2011); Kishimoto (2011).

concepções de criança e infância e a partir desse conhecimento desenvolver alterações na prática pedagógica, a qual, na época, considerava coerentes para as crianças. Convidada a participar da seleção para tutora, passei a conhecer a proposta do programa e não duvidei de que aquela vivência contribuiria também para a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia do qual participava.

O trabalho de tutoria no Proinfantil consistia no acompanhamento das professoras cursistas nos estudos e no desenvolvimento da prática pedagógica, observando e emitindo devolutivas acerca do seu processo de ensino e aprendizagem. Acompanhei a primeira turma (2006/2007) do programa nesse município e o primeiro módulo da segunda turma (2009/2010), não podendo dar continuidade por motivos pessoais.

A convivência com as professoras cursistas, as reuniões de tutores e jornadas mensais com equipe da Agência Formadora foram momentos marcantes de trocas de experiências e construção de conhecimento que influenciaram positivamente na prática pedagógica, pois passei a desenvolver o trabalho com as crianças, compreendendo-as como sujeitos no processo de aprendizagem.

Cinco anos depois de concluída a primeira turma do Proinfantil no município, comecei um trabalho intitulado Programa de formação inicial para professores em exercício em educação infantil: resultados dos docentes egressos da turma 2006/2007 de Vitória da Conquista-BA⁷. Esse estudo possibilitou a análise dos dados a partir dos memoriais (o primeiro e o último) das professoras cursistas e das narrativas escritas das gestoras das instituições a respeito do que havia mudado com a implementação do programa. Com essa pesquisa, constatamos que as professoras cursistas precisavam compreender como trabalhar com as crianças e para isso era imprescindível aliar a teoria com a prática, fator que poderia ter sido proporcionado pelo programa.

A inserção do Proinfantil no município não significou que os problemas deixaram de existir com relação à EI, pois o programa foi apenas o ponto de partida para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica. Contudo, ele contribuiu também para abrir as portas para as professoras cursistas. Naquela

⁷ Trabalho apresentado em 2014 no Simpósio Memória, (Auto) biografia em Documentação Narrativa e no Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, em 2015, em parceria com a Prof^a Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão.

época, 60% ingressaram nos cursos superiores, a maioria nos cursos de Licenciatura em Pedagogia⁸.

A respeito do Proinfantil, presenciei valiosos exemplos de professoras cursistas que, durante o curso, despertaram o interesse em continuar estudando e se especializando na área de EI, além de demonstrarem mudanças na maneira de rever suas ações e refletir cotidianamente sobre suas práticas pedagógicas.

O Proinfantil despertou também o interesse em continuar os estudos e, assim, desde 2012 passei a ser membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação Infantil (GEPIEI), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e a partir de 2014, do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social, na Linha de Desenvolvimento Infantil, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Portanto, o interesse pela pesquisa está vinculado à minha experiência de vida, atuação e formação/profissão.

Contudo, em todas essas experiências as crianças estiveram ausentes, ou seja: não foram ouvidas ou convidadas a participar das reflexões propiciadas por tais atividades. Por conseguinte, no estudo atual, acredito que a pesquisa possibilitará análises e reflexões acerca de como as crianças descrevem a prática pedagógica das suas professoras, pois, enquanto sujeitos ativos e de direitos, são capazes de expressar com propriedade sobre estas profissionais.

Nessa possibilidade de interlocução com crianças, aponto estudos como os de Uzêda (2007), que ressaltam que muitas professoras vão para a EI por motivos alheios aos seus interesses pessoais. Muitas são designadas sem que possam fazer escolhas ou adentram esta etapa da educação por ter sido a única oportunidade profissional que se configurava no momento de entrada na profissão. Independentemente dos motivos que levaram cada uma para esta etapa da educação básica, a partir do momento que assumem esta atividade profissional, passam a ser responsáveis pelo trabalho que realizam com as crianças e pelas primeiras experiências de educação escolar para um grande número de crianças que inicia sua trajetória acadêmica a partir da EI.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social, sobre temáticas distintas, mas tendo as crianças de 2 a 5 anos como informantes, merecem destaque as Teses e Dissertações das referidas

⁸ Dados extraídos do trabalho citado anteriormente.

autoras: *O Brincar em casa e na Escola: Um Estudo sob a perspectiva de crianças de uma Pré-Escola Pública* (ALMEIDA, 2010); *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças* (CASSIMIRO, 2012); *Representações Sociais da Infância em escolas no Campo do Município de Amargosa – Bahia* (CORDEIRO, 2012); *A Dança na Educação Infantil a partir da Escuta das Crianças* (QUEIROZ, 2013); *Gente pequena e Gente Grande – o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis-Ba sobre ser criança e ser adulto* (LAURINDO, 2014); *Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da Educação Infantil* (JAURIS, 2015). Foram sete estudos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB) e um desenvolvido na Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e todos recorreram às crianças como informantes de suas pesquisas.

A pesquisa de Laurindo (2014), como o próprio título enfatiza, trata da compreensão que a criança tem do que é ser criança e ser adulto. A pesquisadora, ao usar o desenho aliado às interlocuções com as crianças, identificou aspectos relevantes na relação criança/criança e criança/adulto, revelando as distâncias e aproximações possíveis entre diferentes gerações, que perpassam a construção histórica desses sujeitos e constituem fatores inerentes aos desafios impostos pela educação escolar, a partir da EI.

Um aspecto que chamou a atenção nessa pesquisa foi a constatação da pesquisadora de que, ao solicitar que as crianças desenhassem um adulto, nenhuma delas retratou a imagem de sua professora. Nas análises da autora, houve uma “invisibilidade da professora, nos desenhos produzidos pelas crianças, quando solicitadas a desenhar o adulto” (LAURINDO, 2014, p. 127). Ao serem convidadas a desenhar um adulto, nenhuma das crianças participantes desenhou a professora. Algumas desenharam os pais, e quando desenharam uma pessoa do sexo feminino a descreveram realizando atividades domésticas, como: cozinhar, cuidar; ou seja, eram figuras que estavam presentes na vida de cada uma, como a mãe ou a pessoa ou parente que cuidava dela. Apesar de ter constatado essa ausência da professora nos desenhos e nas falas das crianças, a autora esclarece que o fenômeno não foi investigado devido ao fato de não fazer parte do propósito da pesquisa. Na realidade, o conhecimento e suas reflexões afloram a partir das análises dos dados produzidos junto às crianças.

Em outro estudo, Sodré (2006) relatou que, ao inquirir as crianças sobre o que “gostam” ou “desejam” para a EI, nenhuma delas apontou a professora. Assim, a partir de indicadores propiciados pelos estudos de Sodré (2006) e Laurindo (2014), acredito que esta questão se configura como relevante para a análise do processo educacional, pois se refere aparentemente a uma relação complexa entre sujeitos que estão convivendo cotidianamente.

Portanto, para melhor detalhar os propósitos desta pesquisa, pretendo: analisar de que forma as professoras que atuam em uma instituição de EI da rede municipal de Vitória da Conquista são descritas a partir dos desenhos e das explicações das crianças; relacionar as práticas pedagógicas das professoras com as características das professoras destacadas pelas crianças; discutir as descrições das professoras com os aspectos ressaltados nos estudos e nos documentos oficiais para esta etapa da educação, no que diz respeito à especificidade da formação profissional.

Dessa forma, compreendo ser esta uma proposta de pesquisa que pode contribuir para o desvelamento de aspectos importantes em relação à prática pedagógica das professoras de EI e para desdobramentos de novos estudos.

Isto posto, neste texto, discuto no capítulo 1 a formação de professores para a EI a partir dos documentos legais e de outros estudos. No capítulo 2, apresento estudos que versam teoricamente sobre as práticas pedagógicas para a EI. O capítulo 3 descreve as estratégias metodológicas, com vistas a situar o leitor a respeito dos caminhos que trilhei para realizar a pesquisa, com um relato sobre o município e a instituição, lócus da investigação. No capítulo 4, discorro sobre o lócus da pesquisa; a rotina das crianças; o planejamento pedagógico; a relação professora/criança, a partir dos registros do caderno de campo. No capítulo 6, analiso as contribuições das crianças sobre as práticas pedagógicas das profissionais de EI. E nas considerações finais, aponto os aspectos ressaltados pelo estudo, suas possibilidades e desdobramentos futuros.

CAPÍTULO 1

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O
CUMPRIDO E O PREVISTO NOS DOCUMENTOS LEGAIS**

Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.

(Nelson Mandela)

As práticas educativas e os conceitos básicos no que se refere à EI foram construídos ao longo da história, a partir de muitas lutas e de muitos estudiosos, como: Vasconcellos (2015), Farias (2005), Del Priore (2010), Kuhlmann Jr. (2010) e Oliveira (2011; 2013), só para citar alguns atuais. De acordo com Oliveira, no início do século XVII surgem os primeiros arranjos mais formais para o atendimento de crianças fora da família, mas foi a partir do século XX que a EI ganhou forças para o processo de inserção na sociedade.

Teóricos como: Rousseau (1712-1778), Decroly (1871-1932), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980), Vigotski (1896-1934) e Wallon (1879-1962), dentre outros, foram fundamentais para análises e discussões relativas ao papel da professora e desta primeira etapa da educação básica, a EI. Seja com uma visão muito romântica da criança, como um ser incapaz de fazer descobertas sozinho; seja com ideias mais arrojadas, de uma criança que pode ser protagonista do seu processo de desenvolvimento, todos cumpriram seu papel de contribuir para os debates sobre as diferentes concepções acerca da ação das professoras que atuam junto às crianças pequenas.

No entanto, a professora de EI convive com o dilema da falta de conhecimento da sua própria identidade profissional, uma vez que não existe uma política de valorização eficiente que atenda aos interesses da categoria, tampouco a exigência de uma formação específica da profissional para atuar com a faixa etária de crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) de certa forma acaba reforçando, no seu art. 61, a instabilidade da formação específica para esta etapa da educação básica, quando minimiza a importância de uma formação superior como indispensável para essas professoras.

A esse respeito, Campos (2013) argumenta que, historicamente, na educação para as crianças de 0 a 6 anos, o descaso com aquelas oriundas do estrato de baixa renda era ainda mais notável, pois reduzia a capacidade de luta da população, ao oferecer uma educação compensatória por pessoas que não dispunham de uma escolaridade adequada para atuar na EI, cujo objetivo era promover uma “educação pobre para pobres” (p. 27). Sabemos que a grande maioria das crianças que frequentam as instituições de EI públicas são oriundas das classes menos favorecidas e, dessa forma, são as que mais sofrem as consequências de políticas que agreguem seus direitos a uma educação de qualidade.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 202), a educação da criança no Brasil está atrelada a uma “[...] histórica concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento”. Assim, o que temos visualizado no contexto atual é uma falta de compromisso e vontade política para com o cumprimento dos direitos das crianças, sobretudo das classes menos favorecidas.

Portanto, o que proponho é uma reflexão acerca das políticas públicas de formação de professores de EI, no sentido de rever o papel desta profissional e analisar sua atuação como parte do processo de mediação, entre os conhecimentos produzidos e o desenvolvimento das crianças, de modo que se empenhem no sentido de propiciar condições para as atividades de educação, cuidado e brincadeiras que favoreçam o processo de desenvolvimento das diferentes crianças com as quais compartilham os espaços educacionais.

Acredito que não existe um manual de como ser uma professora de EI, mas o documento do MEC que Estabelece os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998) preconiza a formação adequada do professor, bem como sua atuação, e ressalta que são fatores que determinam o padrão do atendimento da EI. As crianças necessitam de profissionais bem qualificados, que compreendam sua formação e estejam articulados com seus direitos e deveres (BRASIL, 1998).

Apesar de tantas lutas em defesa dos direitos das crianças e, consequentemente, das professoras de EI, ainda existe uma realidade que se configura no meio educacional, que diz respeito a um histórico de desvalorização profissional e que pode gerar uma falta de motivação por parte das professoras, mas que continuam a desenvolver suas funções por falta de opção ou por decisões pessoais, como aponta Uzêda (2007). Diante de um contexto de desafios para a atuação de professoras da EI, encontram-se ainda as que:

[...] tiram de quase nada formas criativas, amorosas, inovadoras, estimulantes, que mobilizam a curiosidade das crianças de aprender, o que as faz a cada dia retornar à escola com brilho nos olhos, cheias de perguntas, cheias de descobertas, ansiando por compartilhar com a professora e com as outras crianças os seus novos saberes e novos desejos de saber (GARCIA, 2001, p. 8).

A favor dessas profissionais, concordo com Garcia, pois acredito que é preciso ampliar e subsidiar a formação das professoras de EI, para que: atendam às

demandas socioculturais dos programas voltados para as diferentes infâncias; atuem com base em uma postura ética: trabalhem voltadas para a interdisciplinaridade dos temas e questões abordadas e comprometidas com a realidade das crianças; agreguem ousadia, para favorecer, na prática, as conquistas obtidas nos aspectos legais em relação às crianças brasileiras. Significa, pois, saber utilizar os conhecimentos socialmente produzidos para estabelecer práticas didáticas coerentes e compatíveis com a qualidade, o cuidado e a educação das crianças.

Há de se considerar também um processo educacional que pense as crianças como produto e produtor de suas culturas (CORSARO, 2011) e que nos remeta, nesta perspectiva, a uma postura diferenciada da professora de EI. Profissionais que passem a recorrer a saberes ainda mais desafiadores, capazes de sair do discurso do professor transmissivo, para fazer da prática a representação da sua teoria.

Silva e Brandão (2014) chamam a atenção para o fato de que, quando nos dispomos a estudar a formação inicial e a prática pedagógica dos professores de EI, é preciso refletir sobre a formação do pedagogo, uma vez que a pedagogia constitui uma licenciatura que forma também os professores para esta primeira etapa da educação. Apesar de não aprofundarem na proposta curricular dos cursos de Pedagogia, acham viável refletir sobre as formações que permeiam estes cursos e destacam a necessidade de uma atuação mais efetiva do poder público e das instituições de ensino.

Nesse sentido, de forma efetiva, a formação de professores de EI deve ser constituída por um processo contínuo de conhecimentos e aprendizagens, refletindo a demanda da população a qual se destinam. Gatti (2010, p. 1.370), ao analisar as ementas dos cursos de pedagogia no Brasil, destaca que: a “[...] formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas.” Vale destacar a necessidade de uma reformulação dos cursos de Pedagogia para que estes atendam de fato às demandas da sociedade.

Portanto, se faz necessário conhecer o que determina a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), bem como a Resolução municipal⁹ nº 006 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012), no que diz respeito à formação de profissionais de EI e observar a sua aplicação, com vistas a compreender como vêm sendo discutidas e implementadas as leis nos

⁹ Como este estudo se realiza no município de Vitória da Conquista, tomamos também por base nesta discussão o documento do Conselho Municipal de Educação, Resolução nº 006/2012.

municípios no sentido de cumprir o que preconizam. Sobre este aspecto, é importante salientar que a prática pedagógica dos professores que atuam nesta modalidade de ensino está relacionada com a qualidade da formação que o professor recebe, a qual, conseqüentemente, deve ter sido influenciada pelo cumprimento ou não das leis que regem a educação brasileira.

Tratando-se de documentos legais em relação à formação de professores que atuam na EI, destaco, neste capítulo, em âmbito nacional, a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), especificamente o art. 61, e a Meta 15 da Lei 13.005 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a). Em âmbito municipal, discorro sobre a Resolução nº 006/2012 do Conselho Municipal de Educação – CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012) apresentando as propostas de cada segmento, bem como suas fragilidades no que diz respeito ao cumprimento efetivo das leis.

Autores como Brzezinski (2010) e Brandão (2010) vêm denunciando as perplexidades que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) causou no que se refere à formação de professores e nos chamam a atenção para a forma superficial e confusa com a qual os documentos legais abordam este assunto, que consideramos fundamental para uma educação de melhor qualidade para as crianças.

Com relação ao PNE (BRASIL, 2014a), cuja meta 15 se refere especificamente à formação de professores, deparo-me com a inconstância das informações, uma vez que altera o exposto no art. 61, especificamente os incisos I, II e III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, quais sejam:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Contudo, as estratégias propostas no PNE (BRASIL, 2014a) não apresentam condições para sua possível efetivação, haja vista que seria necessário um lapso temporal maior do que determina a lei.

Mas esses documentos legais são também usados como base para se construir as resoluções estaduais e municipais. Tratando-se de EI, os municípios

são os entes federativos responsáveis e, de acordo com a Resolução aqui apontada, não houve grande avanço em relação à exigência da formação dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Diante dos estudos realizados e com base nos autores supracitados observo que essa questão não seria resolvida apenas com mudanças nas leis, pois depende também da cultura daqueles que fazem parte da luta por uma educação de qualidade.

1.1. EM ÂMBITO NACIONAL: LEI 12.796 E PNE

Não pretendo aqui discutir a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) e o PNE (BRASIL, 2014a) de forma aprofundada, por não ser este o escopo do capítulo. Abordo tais documentos com a intenção de mostrar que, em seus âmbitos, o tema da formação docente inicial para atuar na EI foi tratado de forma superficial e, por esse motivo, tem inviabilizado movimentos em prol de uma formação compatível com as características dessa etapa da educação básica.

Apesar disso, a discussão sobre a formação de professores tem se intensificado bastante na esfera educacional por pesquisadores¹⁰ que militam em defesa do direito de uma formação específica para professores que atuam na EI. Sendo esta a primeira etapa da educação básica, como está previsto na Lei 12.796 (BRASIL, 2013), deveria ser tratada de forma mais séria, uma vez que nesta modalidade a criança inicia o processo formal de educação. Nesse sentido, vê-se que, a partir do momento que a EI passa a integrar a educação básica, é preciso uma maior atenção e investimentos na formação do professor desta modalidade. Como afirma Amorim e Dias (2013, p. 38), “[...] essa necessidade se fazia mais urgente, em razão de sua especificidade e da indissociabilidade cuidado-educação, requerendo uma formação específica para atuar em creches e pré-escolas”.

Dessa forma, os conselhos de regulamentação devem atuar de maneira mais efetiva, uma vez que a própria Lei 12.796 (BRASIL, 2013), em seu art. 29, confirma a especificidade dessa fase. Assim, justifica-se a necessidade da produção de subsídios para a correta reformulação da formação do profissional que atua nesta área (BRASIL, 2013).

¹⁰ Ver Kishimoto (2004; 2011) Amorim e Dias (2013) e Vasconcellos (2001; 2015).

No art. 61 da Lei 12.796 (BRASIL, 2013) são considerados profissionais da educação básica os professores que estejam em exercício e tenham diploma reconhecido. No primeiro parágrafo o documento afirma que esse diploma pode ser em nível médio ou superior para docência na educação básica. Esta mesma lei deixa um vácuo na história da educação ao preconizar no art. 62 que, para atuar na EI e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, é aceito como formação mínima o nível médio na modalidade normal.

A lei não seria retrógrada quando ainda permite tal regra? Este questionamento remete ao problema da pesquisa, pois há uma grande preocupação com a efetivação das práticas pedagógicas desses profissionais uma vez que, tendo cursado apenas o ensino médio, não teriam as bases teóricas necessárias para uma prática coerente com o que se deseja de um professor na conjuntura educacional atual.

Outro aspecto que chama a atenção foi que, em 25 de junho de 2014, após vários debates no Conselho Nacional de Educação (CNE), se aprovou o PNE, decênio 2014/2024 (BRASIL, 2014a), no qual foram apresentadas 20 metas, com suas respectivas estratégias, que deveriam ser discutidas de forma democrática pela sociedade civil, a fim de construírem seus planos estaduais e municipais de educação. Essa iniciativa demonstrou um avanço importante na educação, pois tais metas deverão regulamentar o conjunto de todas as ações referentes à universalização do acesso das crianças à EI, ensino fundamental e médio, o currículo, a proposta pedagógica, a formação de professores, a ampliação do acesso à universidade, a valorização profissional, a erradicação do analfabetismo, o investimento na educação pública e a melhoria da educação como um todo.

A elaboração dos planos estaduais e municipais de educação deve ser uma conquista de todos e a participação dos profissionais da educação e da comunidade precisa ser efetiva, para que as estratégias sirvam de subsídio, na concretização das ações propostas. Espera-se, portanto, que estados e municípios de posse de seus planos possam efetivar essas estratégias, compreendendo a responsabilidade de fazerem acontecer em cada instituição o que foi previsto no PNE (BRASIL, 2014a).

Ressalto que, enquanto professora da rede municipal de educação do município de Vitória da Conquista e militante da causa por uma EI de qualidade, foi possível participar efetivamente das discussões do Plano Municipal de Educação

(PME), do grupo responsável pela Meta 1¹¹. Após a construção de um texto bem estruturado, debatido em audiência pública, vimos as estratégias que se referiam à educação das crianças serem ignoradas por muitos participantes do governo municipal. Esse descaso demonstrou a pouca importância que as autoridades dão à EI do município.

É necessário trazer esse fato também para justificar uma grande preocupação com o cumprimento das metas, porque, ao observar o PNE anterior, decênio 2001-2010, é possível perceber o quanto os governos deixaram de cumprir o que foi preconizado no documento. Nesse PNE, a formação inicial de professores da EI já fazia parte das diretrizes que deveriam ser cumpridas. As metas cinco, seis e sete já ressaltavam a importância de uma formação mais condizente com a especificidade da EI e reiterava, na meta 24, a necessidade da ampliação dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2001). No entanto, apesar dos prazos estipulados no novo PNE (BRASIL, 2014a) essas metas são reformuladas e, novamente, torna-se indispensável criar estratégias para que o problema da falta de formação inicial para professores atuem na EI seja sanado.

Portanto, apesar dos expressivos e esperançosos avanços do PNE (BRASIL, 2014a), em relação à formação de professores da EI ainda percebo um texto fragilizado na meta 15, quanto à seguinte proposta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam **formação específica de nível superior**, obtida em **curso de licenciatura** na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a, grifos meus).

Essa mudança altera o art. 61 da Lei 9.394 (BRASIL, 2013), assegurando que todos os professores da educação básica, inclusive os dos primeiros anos do ensino fundamental e da EI, terão, no prazo de um ano, a oportunidade de obter formação específica de nível superior para atuarem na docência. No entanto, é preciso ficarmos atentos à qualidade desses cursos, pois, como Brzezinski (2010) alerta, o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que está muito mais

¹¹ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

preocupado em conceder um certificado para os professores em serviço, do que com a qualidade que deveria ter estes cursos, reforçando o surgimento acelerado de cursos sem uma perspectiva epistemológica.

Espera-se que essa mudança prevista no novo PNE (BRASIL, 2014a) possa reverter o quadro atual da educação nacional, investindo-se mais em formação inicial para não se tornar mais um documento relegado ao papel.

Assim sendo, é muito importante que todos os envolvidos na construção do PNE, dos Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação, sejam da comunidade acadêmica ou da sociedade civil, estejam empenhados na fiscalização dos planos no sentido de observar neste decênio como estão sendo desenvolvidas as estratégias e sua efetivação no interior de cada conselho municipal, onde são construídas as resoluções que disciplinam a estrutura e funcionalidade das instituições.

1.2. EM ÂMBITO MUNICIPAL: CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (RESOLUÇÃO Nº 006/2012)

O Conselho Municipal de Educação (CME) de Vitória da Conquista-Bahia foi criado no ano de 1992¹², tem como sede uma sala na SMED, e é responsável por definir as ações referentes a todo o sistema de educação do município. Atualmente, o conselho conta com um efetivo de 16 conselheiros titulares e 16 suplentes (PMVC¹³, 2015). Esse conselho aprovou, em 2012, a Resolução nº 006/2012, que veio alterar a Resolução 018/2009 do município e tem como objetivo “Fixar normas para o funcionamento de instituições de educação infantil, jurisdicionadas ao sistema municipal de ensino de Vitória da conquista” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012).

Assim como o PNE (BRASIL, 2014a), o CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012) apresentou mudanças relevantes no texto das suas metas referentes à formação de professores. Além disso, é possível também visualizar uma intenção por parte do poder público em melhorar a qualidade da educação oferecida ao município na Resolução em questão. Esse documento apresenta, de forma muito bem construída, um texto que trata das normas para o funcionamento das instituições de EI, desde a concepção até as disposições finais e transitórias.

¹² Criado pela Lei Municipal nº 648/92 e reformulado pela Lei Municipal nº 1.506/2008.

¹³ Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.

Porém, no que tange à formação de professores, a Resolução nº 006/2012 do CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012), em seu art. 19, prescreve que: “O docente para atuar na educação infantil, será formado em curso de licenciatura de Pedagogia ou Normal Superior, **admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal.**” Não há nenhum avanço em relação à Lei 12.796 (BRASIL, 2013) no sentido de uma exigência maior, apenas reforça no parágrafo único que cabe ao município a promoção de cursos de aperfeiçoamento de professores a fim de viabilizar o aprimoramento no desenvolvimento das funções (grifos meus).

Em contrapartida, observo que, tratando-se da formação de professores da EI, os documentos legais fixam as normas, mas os governos têm perpetuado a ideia de nivelar a educação sempre por baixo, quando não impõem critérios de seleções mais rígidos em relação à formação necessária para atuarem na área, principalmente quando se referem às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Segundo a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), entende-se que a EI deve atender as crianças de 0 a 5 anos de idade, dividindo-a em creches as de 0 a 3 e pré-escola, as de 4 e 5 anos. No município de Vitória da Conquista esta divisão não se limita apenas à idade das crianças, mas aos profissionais que atuam com elas. Na Resolução nº 006/2012, art. 17, está destacada a seguinte relação:

- I. para crianças de seis meses a um ano, a relação será de seis crianças para um professor e um monitor;
- II. para crianças de um a dois anos, a relação será de dez crianças para um professor e um monitor;
- III. para crianças de três anos, a relação será de quinze a vinte crianças para um professor e um monitor;
- IV. para crianças de quatro a cinco anos, a relação será de dezoito a vinte crianças para um professor e um monitor (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012).

Esse texto mostra a conquista dos movimentos sociais na aprovação dessa Resolução, pois, como está previsto nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2009), a criança tem características específicas que precisam ser trabalhadas por profissionais qualificados que compreendam seu processo de desenvolvimento. Contudo, a prática do município não atende aos princípios propostos nesta Resolução. As crianças da pré-escola são atendidas por professoras que atuam sem o auxílio do monitor previsto no inciso IV, enquanto que as da creche ficam sob a responsabilidade das monitoras. Para Kishimoto (2004, p. 333), “a utilização de dois

professores de educação infantil, por agrupamento infantil, é uma tendência de formação pouco valorizada em nosso país”.

Segundo Amorim e Dias (2013), a diferença da formação entre os profissionais que trabalham com crianças de creches e pré-escolas está presente em muitas instituições do Brasil, o que reforça a dicotomia cuidar-educar. Entende-se muitas vezes que as crianças da creche precisam apenas do cuidado enquanto as da pré-escola, apenas ser educadas.

Vale ressaltar que na Constituição Federal (BRASIL, 1988) não se distingue as crianças pela idade e seus direitos são resguardados com igualdade de condições. Tanto as crianças de 0 a 3 anos quanto as de 4 e 5 precisam ser atendidas por profissionais capacitados, sem distinção entre o profissional da creche e o da pré-escola.

A despreocupação com a formação dos profissionais que atuam na EI fica bastante evidente na prática do município que recentemente abriu concurso público¹⁴ para professores e não exigiu formação de nível superior para esta etapa da educação, nivelando a EI por baixo quando aceitou a menor escolaridade exigida pela Lei 12.796 (BRASIL. 2013).

A respeito dessa dificuldade em reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido na EI do município, expresso o pensamento de Amorim e Dias (2013, p. 42), quando afirmam: [...] “a resistência de alguns sistemas e profissionais em pensar no professor de Educação Infantil seja fruto dessas dicotomias e do viés assistencialista que permeou/permeia o atendimento institucionalizado das crianças pequenas no Brasil”.

O debate a respeito da formação de professores tem ganhado força e conquistado um campo rico nas discussões de autores já citados anteriormente. Mas é preciso, ainda, direcionar uma atenção maior para a escola, ou seja, para a prática pedagógica dos profissionais no sentido de construirmos uma educação mais qualificada para as crianças a partir de uma formação que efetivamente seja compatível com os conhecimentos necessários às atuações dos professores desde a primeira etapa da educação básica.

¹⁴ Para os cargos de monitor escolar e professor de nível fundamental I, a escolaridade máxima exigida foi ensino médio. Ver edital nº 01/2013, disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/v2/noticias/prefeitura-divulga-o-edital-do-concurso-publico/>.

1.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar da formação de professores do município de Vitória da Conquista no contexto atual requer, antes de tudo, refletir sobre a situação da educação no Brasil como um todo. Portanto, procuro, através dos diálogos com autores como Kishimoto (2004; 2011) Amorim e Dias (2013) e Vasconcellos (2001; 2015), rever o contexto histórico no qual a educação está inserida para compreender as dificuldades que ela apresenta neste novo século, trazendo um pouco da realidade da formação dos professores no município supracitado, a fim de entender como são efetivadas as práticas pedagógicas dessas professoras.

Como assegura Freitas, H. (2007), a formação de professor, de forma geral, não faz parte de um discurso recente, sua primeira formação para profissionais da educação superior sendo de 1939. Conforme a autora, nos últimos 30 anos os educadores têm lutado utopicamente por políticas públicas sérias de formação e valorização de professores no que diz respeito à formação inicial e continuada, condições dignas de trabalho, bem como remuneração condigna.

Nesse sentido, as universidades têm sido um veículo muito importante e se apresentam enquanto palco deste tema aqui discutido. No entanto, essas discussões precisam estar pautadas em propostas coerentes que tragam uma nova perspectiva para essa área, visando a uma maior consciência do que vem a ser a formação de professor. Como afirma Gatti (2010, p. 1.360),

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

A preocupação com a formação dos professores deve perpassar pela perspectiva que Gatti aponta, quando traduz a necessidade de o professor ser capaz de assumir as dificuldades que a profissão apresenta. Dessa forma, entende-se que a formação precisa estar voltada para sua área de atuação, no sentido de fornecer os pré-requisitos necessários ao desempenho das atividades desenvolvidas.

O Brasil se encontra seduzido pelas propostas neoliberais de financiamentos do Banco Mundial, que vêm de forma esmagadora impondo seus pacotes educacionais para os países da América Latina, a fim de fazê-los ingressarem na lógica capitalista da globalização (BRZEZINSKI, 2010). Com isso, copiar os modelos de educação dos países mais desenvolvidos passou a ser uma prática recorrente e os cursos de formações de professores foram implantados de maneira descontextualizada da realidade de muitas instituições.

Para Souza (2003), as políticas públicas apresentadas pelo MEC desconfiguram a luta de tantos pesquisadores brasileiros que construíram historicamente seus avanços e conquistas sob uma sociedade neoliberal que, juntamente com certas entidades e associações, implementam cursos aligeirados, os quais preparam profissionais incapazes de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Nesse contexto, faz-se necessário os seguintes questionamentos: Como fica a prática pedagógica dos professores? Quais são as queixas em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças? Será que a afirmação de que professores bem preparados conseguem desenvolver um trabalho melhor não serve para a EI?

Estas questões me remete a pensar em como a EI ganhou status de educação. Como cito anteriormente, foi somente com a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que esta etapa da educação básica tornou-se mais evidente. Contudo, observo que se o diagnóstico não é favorável para a formação nas demais etapas do ensino, na EI o problema mostra-se ainda maior. Enquanto primeira etapa da educação básica, a EI se configura como de fundamental importância para o desenvolvimento futuro da criança e, portanto, não pode ser relegada a segundo plano. De acordo com Campos,

[...] tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (CAMPOS, 1994, p. 37).

Nesse contexto, entende-se que a implementação de políticas públicas de formação de professor de EI é uma questão que necessita ser pesquisada e estudada com mais ênfase, uma vez que a educação da criança distingue daquela destinada ao adulto, exigindo um caráter mais específico. Dessa forma, é preciso compreender que promover o desenvolvimento integral da criança requer habilidades e competências que só são adquiridas com uma formação efetiva.

No que tange à formação de professores de EI, o município de Vitória da Conquista precisa observar alguns fatores, pois esta deve corresponder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere um caráter que envolve as ações cuidar-educar. A formação adequada desses profissionais concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade, bem como consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências e valorização (BRASIL, 1998).

A cidade de Vitória da Conquista apresentou, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), uma população presumida para o ano de 2014 de 340.199 habitantes. Em 2014, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2014b), as crianças matriculadas na EI representaram um total de 10.990, sendo 71 em instituição estadual, 4.107 em instituições privadas, 6.812 em dependências municipais. Percebo, nestes dados, que a quantidade de matrícula de crianças representa uma parcela de 3,2% da população do município, sem contar as crianças que não tiveram acesso à EI. Ou seja, é preciso dar uma atenção maior a essa demanda.

Em 2015, a EI do município está sendo oferecida em 23 instituições, sendo: 13 municipais e 10 conveniadas, além de manter turmas em 55 escolas da zona rural e urbana. Desse modo, o quantitativo de crianças sob a responsabilidade da rede pública é grande, totalizando 6.677¹⁵ crianças matriculadas, necessitando de uma organização mais efetiva.

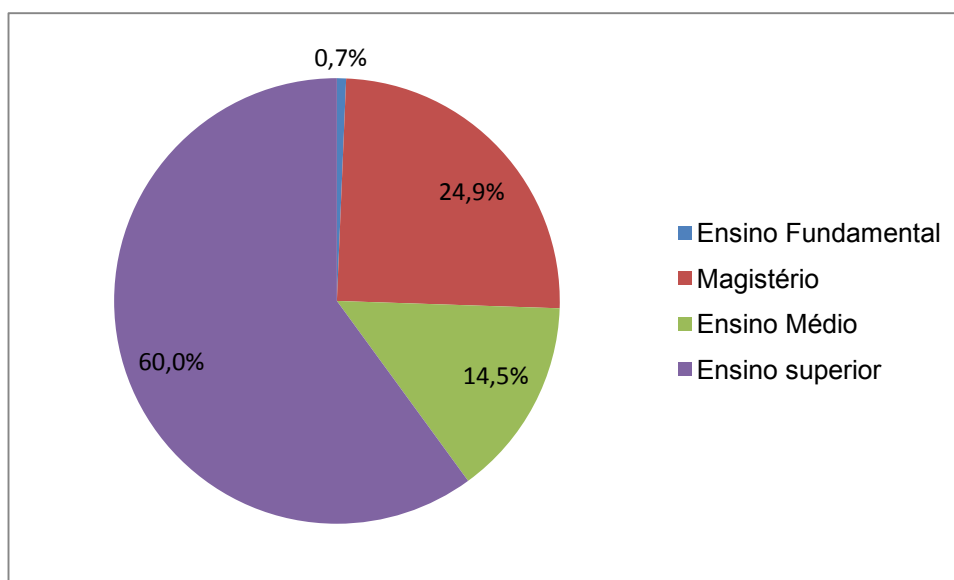
Nessa perspectiva, o município de Vitória da Conquista, com toda essa demanda, precisa estar atento às novas configurações de educação no sentido de compreender as necessidades de professores formados especificamente para a área de EI, já que não podem desenvolver um bom trabalho se não conhecem o

¹⁵ Fonte: INEP, resultado parcial de matrículas 2015.

objeto, tampouco as circunstâncias com as quais se deparam para resolver determinado problema.

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2014b), o quadro da formação de professores no Brasil apresentou um número bastante preocupante em 2013, no que se refere à formação de professores que atuam na EI. De um total de 474.591 professores, apenas 284.894 possuem nível superior, 117.965, magistério, 68.588, ensino médio e 3.144 ainda têm nível fundamental, como demonstra a Figura 1. Não estão incluídos nesses dados as auxiliares de creches, monitoras ou pajens, como são denominadas as profissionais que atuam nas turmas de crianças menores de 3 anos, na qual a formação costuma ser mais inferior.

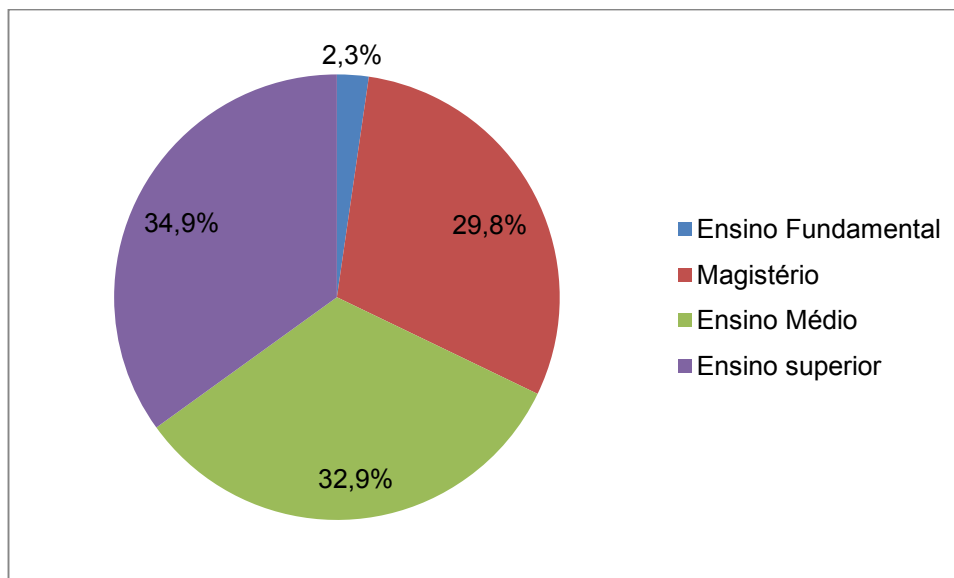
Figura nº 1 - Formação de professores de Educação Infantil no Brasil



Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2014b).

Quanto à formação das professoras que atuam na EI do município de Vitória da Conquista, ainda de acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2014b), é possível visualizarmos uma falta de investimentos nesta formação, atrelada à pouca visibilidade que é atribuída a esta etapa da educação básica. Em 2013, existiam 392 professoras atuando na EI do município; destas, apenas 137 tinham formação em nível superior, 117 possuíam magistério, 129, ensino médio e ainda havia 9 professoras com apenas o ensino fundamental, como pode ser visualizado na Figura 2:

Figura nº 2 - Formação de professoras de Educação Infantil em Vitória da Conquista - BA



Fonte: INEP/MEC (2014).

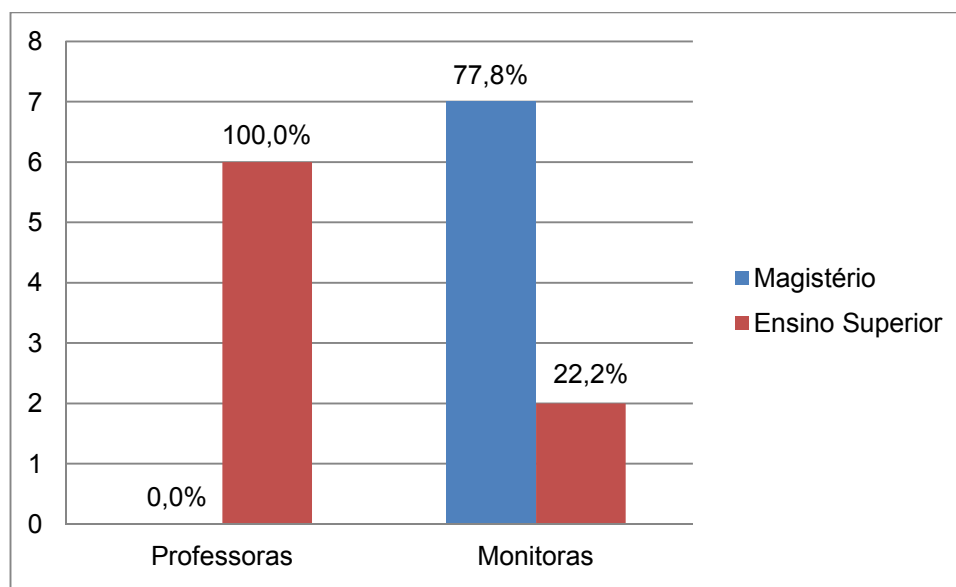
O número de professores que aparece ainda com a formação mínima exigida para atuar na EI é bastante desolador. Se pensarmos que os dados não revelam a modalidade do curso superior (bacharelado ou licenciatura) ou qual a licenciatura, o quadro apresentado pode ser ainda mais distante do que seria considerado ideal. Assim como em nível nacional, as monitoras continuam não aparecendo como profissionais da educação no quadro da formação de professores do município, o que significa que não são consideradas professoras capazes de realizar atividades de cunho educativo com as crianças, imprimindo o estigma do cuidado dissociado da educação.

A instituição de EI onde a pesquisa foi desenvolvida conta com um efetivo de 15 profissionais, sendo: seis professoras que atuam na pré-escola com duas turmas cada uma (matutino e vespertino) e nove monitoras para quatro turmas (uma monitora faz o trabalho de substituição das outras em horários oportunos). A formação acadêmica deste número de profissionais está distribuída na Figura 3:

Como podemos perceber pelas publicações no INEP (BRASIL, 2014b), a formação dos professores no Brasil e no município de Vitória da Conquista, bem como na instituição pesquisada apresenta uma disparidade. Um fator positivo em relação a esse *lócus* é que todas as professoras da pré-escola têm formação em nível superior, mas, em contrapartida, das nove monitoras de creche, que atuam

sozinhas com o grupo de crianças, apenas duas têm este nível escolar. Esse dado vem confirmar o quadro nacional e municipal a respeito do descaso do poder público em relação ao investimento na formação dos professores de EI do município.

Figura nº 3 - Formação dos profissionais de Educação Infantil da Instituição pesquisada



Fonte: secretaria da instituição (2015).

Isto posto, é importante sinalizar que a EI precisa adentrar uma nova realidade, no entanto, deve-se começar com a reformulação de propostas de formações de professores, com a conscientização de que o curso de Pedagogia sozinho não oferece as ferramentas necessárias para uma prática pedagógica ideal, mas dá as bases para se buscar uma prática pedagógica mais eficiente, compreendendo as carências e especificidades da criança.

A partir da análise dos documentos legais Lei 12.796 (BRASIL, 2013), PNE (BRASIL, 2014a) e o CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012), observo que é preciso uma reflexão maior acerca da necessidade de uma reorganização nacional no sentido não só de exigir uma formação específica para atuação dos professores da EI, mas também uma série de investimentos nas políticas públicas para essas formações.

Quanto à formação de professores, os estudos demonstraram a necessidade de uma formação mais contundente que fortaleça a causa por uma educação de qualidade. Assim, diante do problema abordado, percebe-se que em Vitória da

Conquista não existe uma exigência em relação aos docentes que atuam na EI. Os professores são selecionados através de concurso ou contratos para atuar na área, sem exigir em seus editais critérios específicos para trabalhar com crianças pequenas. Uma vez que há uma demanda considerável de cursos de licenciatura em Pedagogia da própria universidade ou do PARFOR na UESB e ainda das universidades localizadas em cidades circunvizinhas, como a UNEB/ Gunambi, Campus XII e a Universidade Estadual de Santa Cruz/Ilhéus (UESC), bem como a opção de faculdades particulares presenciais e a distância, desde que dentro dos parâmetros de qualidades dos cursos de formação de professores, não se justifica mais a prática de admitir professores sem a formação em nível superior para atuarem na EI.

Em um texto a respeito das reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade, Silva e Brandão (2014) constataram a fragilidade do curso de pedagogia da UESB e alertaram que sua proposta curricular tem deixado lacunas e desencontros, evidenciando a necessidade de uma melhor reformulação, inclusive com a participação dos egressos do curso. Comungo com a afirmação das autoras que se faz necessário rever a proposta curricular do curso e aposto na parceria da universidade com o município, pois entendo que é possível um diálogo mais aberto para a construção de uma formação pedagógica efetiva para os professores que futuramente poderiam adentrar no quadro de profissionais da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Apesar dos dados do INEP (BRASIL, 2014b) demonstrarem que nas instituições de EI de Vitória da Conquista existe uma expressiva demanda de professores sem formação superior e de áreas diversas atuando na EI, não se tem ideia ainda da compreensão deles em relação à interferência ou não da sua formação inicial na efetivação da sua prática pedagógica.

Nesse contexto, quando se trata de EI os obstáculos aparecem com uma gama de dificuldades ainda maior, devido a sua inserção na educação básica ter ocorrido de forma lenta. A falta de políticas públicas compatíveis com as necessidades da EI minou a possibilidade de se investir em ações que promovessem, por exemplo, a criação de cursos de formação inicial de professores, salvo a iniciativa do Proinfantil, em nível de magistério, e o PARFOR, em nível superior.

Dessa maneira, tratando-se da formação de professores da EI e das primeiras séries do ensino fundamental, foi estabelecido, a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), um prazo de dez anos para que esses professores cursassem o ensino superior, ajustando suas formações ao que estabelecia a lei. Percebe-se que, apesar da prorrogação deste prazo para o ano 2020, houve uma corrida dos professores em busca dessa formação. No entanto, é preciso rever qual tipo de formação esses profissionais estão buscando e se é suficiente para garantir o desenvolvimento do professor no que se refere a sua prática pedagógica.

Assim, concordo com Kishimoto (2004), quando afirma que é preciso descobrir que tipo de profissional queremos formar para atuar com as crianças. Não é admissível formar um docente para EI que não tenha comprometimento com práticas que impulsionem o movimento de emancipação dos sujeitos, que incentivem a reflexão, a crítica e a resignificação do saber e do conhecimento. Essa formação deve expressar a posição de professor-sujeito na compreensão e transformação do seu campo de atuação.

Considero relevante o debate sobre a formação dos professores, pois compreender as dificuldades que essa formação tem apresentado neste novo século faz parte das lutas de muitos pesquisadores que têm se preocupado com a educação, especificamente a EI, que tem apresentado por tantos anos um legado de descaso e abandono.

Acredito que seja necessário continuar as discussões teóricas e as lutas dos movimentos sociais para que o poder público possa vir a entender a singularidade e a importância da EI e reconhecer o quanto a formação do profissional reflete no desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois apesar de este segmento elaborar os documentos que devem normatizar a educação em caráter mandatório, a distância entre a formação das professoras de EI e a efetivação das práticas ainda se encontra aquém da realidade de muitas crianças brasileiras.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTOS E CONTRADIÇÕES

CAPÍTULO 2

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias.

(Immanuel Kant)

O estudo sobre as práticas pedagógicas na EI é uma atividade que sempre precisa ser analisada, pois suas origens vinculam-se a um processo que foi construído historicamente a partir das concepções que tínhamos dos sujeitos da aprendizagem. Diante disso, esta pesquisa se alicerça na base desse conhecimento para compreender o cenário das práticas pedagógicas que são vivenciadas na educação das crianças. Para tanto, toma-se como fundamentação teórica autores como: Vigotski (2007; 2009); Barbosa (2006); Angotti (2010); Assis (2010), Costa (2010), Oliveira et al. (2012); Portilho e Tosatto (2014); Chaves (2015), e os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Resolução nº 05, e tendo como foco investigar de que modo são efetuadas as práticas pedagógicas em instituições de EI.

As DCNEI (BRASIL, 2009) constituem um documento de caráter mandatório que regulamenta as ações desenvolvidas nas instituições, com o intuito de promover práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento das crianças de forma integral. Nessa perspectiva, proponho uma discussão sobre os trabalhos que foram publicados nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos artigos publicados pela Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos últimos seis anos, que versam sobre as práticas pedagógicas na EI, entendendo como essas vêm sendo realizadas e se atendem aos princípios das diretrizes que prezam pelo direito das crianças a uma educação de qualidade.

Nas diretrizes são contempladas temáticas como: a concepção de EI, princípios, propostas pedagógicas, organização do espaço, tempo e materiais, prática pedagógica, bem como a avaliação e a articulação com o ensino fundamental (BRASIL, 2009). Todos esses aspectos são cuidadosamente tratados no documento, mas me deterei no aspecto do qual trata o escopo dessa discussão: a prática pedagógica na EI, tema que é atravessado por todos os demais aspectos se considerarmos que o desenvolvimento da prática do professor é influenciado ou influencia a educação da criança de forma geral.

Através de estudos como os de Angotti (2010), Costa (2010) e Assis (2010) sobre cuidar e educar na prática pedagógica das profissionais¹⁶ que atuam com as crianças, percebo que o cenário atual nas instituições de EI tem se revelado

¹⁶ Neste texto, os termos: profissional, professor e monitor serão tratados no feminino, considerando que a atuação na educação infantil é constituída na sua maioria de mulheres.

dicotômico, uma vez que as professoras possuem os conhecimentos adquiridos no decorrer de suas formações, mas suas práticas são permeadas de ações descontextualizadas, demonstrando um aspecto bastante contraditório entre o processo de formação e as ações das professoras.

Dessa forma, para compreender a construção desses conhecimentos e as possíveis contradições entre a teoria e a prática das professoras de EI, debruço-me sobre pesquisas que discutem as práticas pedagógicas das professoras de EI efetivadas no interior das instituições.

Procuro aprofundar as discussões em trabalhos que tivessem a mesma abordagem teórica que as pesquisas realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Desenvolvimento Social¹⁷, tendo em vista que fundamento minhas discussões na perspectiva de autores como Vigotski (2007; 2009) e mantenho um diálogo constante com a Sociologia da Infância na perspectiva de autores como Corsaro (2005; 2011) e Sarmiento (2005), dentre outros que têm consideravelmente contribuído para entendermos a criança como um sujeito histórico, cultural e social capaz de interagir, modificar e ser modificado pelo meio em que vive.

Assim, começo traçando um breve histórico de como foram construídas as concepções de EI no Brasil, para compreender como as práticas pedagógicas das professoras foram se cristalizando de forma a se tornarem tantas vezes contraditórias.

2.1. EM BUSCA DE UM ENTENDIMENTO

A educação das crianças brasileiras foi historicamente construída por muitas concepções relacionadas à criança e infância, que durante anos carregou consigo um estigma de assistencialismo. Essa concepção foi também responsável pela forma como a EI foi/está sendo tratada por muitas profissionais que, impregnadas da ideia de que as crianças eram seres incapazes, necessitavam apenas de proteção e cuidados.

A priori, o papel que os adultos desempenhavam junto às crianças era subsidiado pelos cuidados familiares ou de um preceptor quando se tratava de uma família abastada. Esse papel de cuidar das crianças era atribuído às mulheres, uma

¹⁷ Grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Liana Gonçalves Pontes Sodré, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), trabalha com a perspectiva sócio-histórica, desenvolvendo pesquisas com crianças.

vez que elas tinham mais experiência no trato com aquele novo ser. No entanto, a partir do momento que as mulheres passaram a contribuir com o orçamento familiar, a educação das crianças precisou ser reorganizada. Nesse contexto, Kuhlmann Jr. (2010) e Oliveira (2011) afirmam que na realidade brasileira a EI está intrinsecamente ligada à expansão do trabalho feminino nas fábricas e indústrias, uma vez que as trabalhadoras precisavam de um lugar seguro para deixar as crianças pequenas.

Nessa nova conjuntura, a criança deixava a educação doméstica, mas não encontrava um lugar propício para a sua educação, podemos dizer que não existia uma educação formal que agregasse os cuidados e a educação para as crianças, sendo elas, portanto, colocadas em abrigos, que mais tarde foram denominados de creches.

Acredito que essas adaptações no atendimento às crianças foram importantes naquele contexto, no entanto, não havia ainda uma preocupação com o sentido dessas creches para as crianças que não fosse ficar em um lugar seguro enquanto as mães trabalhassem. A esse respeito, Oliveira (2011) e Farias (2005) ressaltam que as crianças que permaneciam na creche recebiam apenas assistência das cuidadoras. Para Oliveira (2011, p. 80):

Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creches para seus filhos é que essa instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas.

Dessa forma, após esse momento histórico e marcante para a EI e com as lutas dos movimentos sociais articulados pela aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e mais tarde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que integrou a EI ao sistema de ensino, antes pertencente às Secretárias de Assistência Social, foi possível perceber um grande avanço rumo à sistematização dessa etapa da educação básica.

Em termos de legislação, esses marcos foram importantes para as crianças pequenas que deveriam fazer uso desse serviço, mas era preciso esclarecer ainda de que educação se tratava. Nesse sentido, as DCNEI estabelecem na Resolução nº 05, no art. 5º, a definição de EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Com essa proposta, a EI perde o caráter de ensino doméstico, passando a ser regulamentada e estruturada para atender às crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, como já estava previsto na LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Contudo, esse movimento de reestruturação da EI desencadeia uma preocupação com a forma que as professoras deveriam atuar junto às crianças. Assim, a sociedade começa então a perceber que na educação das crianças existem especificidades de cuidar e educar que necessitam de profissionais qualificados capazes de compreender a indissociação dessas ações.

Nesse contexto, tornava-se necessário um profissional que estivesse apto a desenvolver suas funções de forma condizente com o novo formato da educação das crianças, que prima pela valorização de suas especificidades, percebendo, sobretudo, que cuidar e educar devem fazer parte de uma mesma ação: cuidar/educando e educar/cuidando. Nessa perspectiva, as DCNEI definem que “na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto” (BRASIL, 2009/2013, p. 89).

Assim, Angotti (2010, p. 19) também afirma que “[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança [...]”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas das professoras de EI precisam condizer com as teorias que embasaram seus cursos de formação e não serem suplantadas pelos resquícios de um histórico desolador da educação das crianças, revelando um cenário de permanentes contradições, especialmente pela distância entre teoria e prática.

Desse modo, na busca por compreender como as discussões sobre as práticas pedagógicas das professoras de EI vêm ganhando força no meio acadêmico, realizo um levantamento de dados nos bancos de teses e dissertações

da Capes e nos artigos publicados pela SciELO. Como recorte temporal, opto por analisar apenas as publicações dos últimos seis anos que estivessem em consonância com as novas DCNEI, Resolução nº 05, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 17 de dezembro de 2009.

Escolho a aprovação das diretrizes como marco teórico, pois estas foram elaboradas com intensas discussões entre os conselhos nacionais, estaduais e municipais, bem como em parceria com as universidades, secretarias, representantes de entidades e associações, que de forma singular contribuíram para a constituição desse importante documento.

A princípio, realizo a pesquisa no Banco de teses da Capes¹⁸, utilizando como descritores os termos “educação infantil” e “prática pedagógica”, sem nenhuma especificação a respeito da delimitação, apenas usando os descritores, e obtenho um resultado de 1.183 registros. Contudo, interessava saber se esses termos apareciam nos títulos, palavras-chave e/ou nos resumos, e com esse fim redimensiono a pesquisa e o número foi reduzido para 39 registros. Ampliando os descritores para o termo “infância”, já que na EI é o momento em que a criança está vivendo, à mercê das práticas pedagógicas das professoras, obtenho os resultados expostos no Quadro 1.

Quadro 1
Número de registros encontrados no Banco de teses da Capes

DESCRIPTORES	CAMPOS	REGISTROS
Educação infantil + prática pedagógica	Todos	1.183
Educação infantil + prática pedagógica	Resumos	39
Infância + prática pedagógica	Resumos	23
Infância + educação infantil + prática pedagógica	Resumos	11

Fonte: Banco de teses da Capes.

Quando utilizo os descritores infância e prática pedagógica, observo que apareceram 23 registros, destes, nove textos não estavam incluídos nos 39 encontrados com os descritores educação infantil + prática pedagógica. No entanto, após análise dos resumos destes nove textos, constatei que eles não atendiam o propósito de minha pesquisa, pois tratavam de crianças do ensino fundamental.

¹⁸ O Banco de Teses da Capes disponibiliza trabalhos até o ano de 2012.

Dos 39 trabalhos encontrados (Educação infantil + prática pedagógica), 18 foram publicados no ano de 2011 e 21, no de 2012. Em 2011, três foram teses e 15, dissertações; já em 2012, tive também três teses defendidas e 18 dissertações. Como faço um recorte temporal dos trabalhos que foram publicados nos últimos seis anos, observo que no portal da Capes houve um lapso temporal em relação à disponibilização dos estudos sobre a temática no ano de 2010. Encontro publicações de trabalhos defendidos em 2011 até dezembro de 2012. Cabe ressaltar, contudo, que os concluídos, em nível de mestrado, nos anos de 2013 e 2014, não foram publicados até outubro de 2015, quando o levantamento de dados foi realizado, inviabilizando uma maior abrangência da pesquisa.

A partir desse levantamento, inicio a análise dos trabalhos publicados nos anos que inter cruzam o marco teórico escolhido e realizo a leitura, com o objetivo de conhecer as publicações referentes às práticas pedagógicas dos professores da EI, bem como identificar as contribuições dessas pesquisas para a educação das crianças. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 39 trabalhos, identifico 12 que se aproximavam do meu foco: as práticas pedagógicas na EI. Desses 12, seis dissertações foram publicadas em 2011 e seis em 2012, sendo uma tese e cinco dissertações.

Com a análise dos resumos desses 12 trabalhos, percebo que cinco não atendiam diretamente ao meu objetivo, pois versavam sobre temas variados, tais como: Formação continuada; Inclusão; Imprensa pedagógica; consciência fonológica, cujo objeto de estudo estava alicerçado não só na EI, mas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Três pesquisas, dentre as 7 encontradas, apresentaram aspectos que, em alguma medida, se alinhavam ao meu objetivo. Esses trabalhos são duas dissertações com defesa no ano de 2011 e uma dissertação defendida em 2012, as quais estão relacionados no Quadro 2.

Um aspecto da pesquisa de Nantes (2011)¹⁹, que se aproxima das minhas discussões, está relacionado ao objetivo da pesquisa da autora quando propõe refletir sobre a influência das concepções de infância das professoras em suas práticas pedagógicas. Acredito que a concepção de infância pode influenciar as

¹⁹ O texto completo dessa autora não se encontra disponível na biblioteca depositária.

ações das professoras, mas também a compreensão acerca do desenvolvimento infantil e da educação dessa criança.

Quadro 2
Teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da Capes

ANO	AUTORA²⁰	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2011	Renata dos Santos Nantes	A concepção de infância na prática do educador da infância: uma leitura fenomenológica	UFC
2011	Daiana Camargo	Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica	UEPG
2012	Cláudia Celeste Lima Menezes	Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna-Ba	UFBA

Fonte: Portal da Capes.

Nantes (2011) fundamentou seu estudo na perspectiva fenomenológica, tanto teórico como metodologicamente, a partir de estudos da infância. Realizou discussões pautadas nos depoimentos das professoras, as quais, segundo a autora, revelaram aspectos importantes a respeito das formas diversas e contraditórias de conceber a infância e a criança. Para a autora, essa concepção está atrelada à própria história de vida pessoal das mesmas, no âmbito de suas relações sociais.

A aproximação da pesquisa de Camargo, D. (2011) com meu foco de estudo acontece quando destaca as implicações da concepção de criança, infância e EI na prática pedagógica do educador da infância, no que se refere ao brincar corporal. Como fundamentação teórica, baseou-se nos estudos de Moyles (2002; 2006) e Foucault (1979; 2007), analisando os dados na perspectiva de Bardin (1997) e na triangulação com Triviños (2008).

A análise dos dados de Camargo, D. (2011) indica que os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) oferecem espaço físico adequado para que as atividades sejam desenvolvidas, porém é utilizado com restrições, atendendo a uma necessidade do adulto, uma vez que as crianças são proibidas de correr, fazer barulho, enfim, de explorar o espaço que lhes é oferecido. Nesse sentido, destaco que os espaços das instituições de EI são pensados em uma perspectiva

²⁰ Todas as autoras das pesquisas listadas no quadro nº 02 são do sexo feminino.

adultocêntrica, e quando não, mesmo nos espaços propícios à expressão do brincar corporal, as possibilidades são limitadas.

Camargo, D. (2011) observou que as professoras têm um conhecimento básico a respeito da EI, no entanto, em relação ao corpo e ao brincar esses temas são pouco abordados nos cursos de formações dessas professoras. Segundo a autora, quando o brincar está presente em suas práticas pedagógicas, apresenta a característica de somente preencher o tempo livre ou com viés apenas pedagógico.

Chama a atenção também a pesquisa de Menezes (2012) pela necessidade que a autora apresenta de compreender a interseção entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica de EI, sinalizando que existe uma desarticulação entre as políticas públicas, a gestão e as práticas pedagógicas na EI, apesar de os professores conhecerem a importância das leis. A autora argumenta que não basta apenas o conhecimento teórico, é preciso que as ações sejam evidenciadas em uma prática pedagógica de qualidade.

Menezes (2012) fundamentou sua pesquisa na abordagem fenomenológica e no método etnográfico, bem como no estudo de caso. Empregou como instrumentos a observação sistemática, entrevista semiestruturada e grupo focal. A autora assevera que, apesar dos avanços em relação às políticas públicas de EI na cidade de Itabuna, na prática essas ações ainda não tinham sido efetivadas. Demonstrou, assim, a necessidade de maior investimento financeiro, administrativo e pedagógico na EI com vistas a consolidar as políticas públicas e gestões democráticas que, consequentemente, possam influenciar a qualidade das práticas pedagógicas.

Nas pesquisas de Nantes (2011), Menezes (2012) e Camargo, D. (2011), observo que esse contexto de contradições envolve a relação entre pensar e agir das professoras e tem marcado sobremaneira o desenvolvimento das práticas pedagógicas na EI. Esse aspecto deixa evidente uma situação recorrente na EI, que merece ser revisitada.

Feita essa apresentação dos trabalhos que discutem a prática pedagógica a partir de referenciais teóricos metodológicos baseados em uma perspectiva que se diferencia da minha proposta, deter-me-ei nos trabalhos relacionados no Quadro 3 para uma discussão mais detalhada, pois os mesmos dialogam com a abordagem sócio-histórica, foco do meu estudo.

Quadro 3
Dissertações publicadas no Banco de Teses da Capes

ANO	AUTORA²¹	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2011	Dorcas Tussi	O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano na educação infantil	UFSC
2012	Carla Cristina Tosatto	A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas.	PUC-PA
2012	Luciene Santos da Silva	A prática pedagógica da diáde professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche.	UNB
2012	Rosimeire Dias de Camargo	Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil	UNEMAT

Fonte: Banco de Teses da Capes

Realizo uma busca com os mesmos descritores no banco da SciELO-Brasil, a fim de encontrar artigos que versassem sobre as práticas pedagógicas das professoras de EI. Com os descritores: prática pedagógica + educação infantil, em todos os campos, encontro apenas um registro de 2009, portanto, anterior ao marco teórico, o qual estipulei que seria entre os anos 2010 e 2015. Quando amplio a busca nesse mesmo portal, utilizando como descritores: infância + prática pedagógica e infância + prática pedagógica + educação infantil, nenhum registro foi encontrado.

Destarte, com esses resultados obtidos no banco de dados do SciELO, constato mais uma vez a falta de investimentos e/ou dificuldade no processo de divulgação dos resultados das pesquisas na área especificamente no que diz respeito à prática pedagógica, assunto de relevante importância para a educação das crianças. Acredito que a inexistência de publicações pode favorecer a percepção de que a análise da prática pedagógica da educação das crianças brasileiras não parece ser um estudo relevante, ou que existem outras questões que se sobrepõem no momento, ou que a análise desta prática ainda precisa ser mais questionada. São apenas pressuposições que demandam mais reflexões, tendo em vista que a EI ainda está em processo de consolidação como primeira etapa da educação básica.

Nos dois portais Capes e SciELO, noto a carência de estudos sobre a prática pedagógica dos professores de EI, aspecto que merece uma atenção maior no

²¹ Todas as autoras das pesquisas listadas no quadro nº 02 são do sexo feminino.

sentido de investigar o motivo da pouca frequência da temática. No caso da Capes, como encontro 4 registros que considero dentro da minha proposta de estudo, trago para discussão algumas relevantes contribuições apresentadas pelas autoras.

Discutirei essas dissertações pelo fato de estarem em consonância com a perspectiva sócio-histórica e por entender que estão imbricadas pelo mesmo fio condutor: a compreensão do conhecimento sobre infância, criança e EI e sua influência nas ações que são realizadas nas práticas pedagógicas das professoras. Farei a discussão das três primeiras pesquisas juntas por tratarem de um enfoque mais voltado para a prática, e concluirei com a dissertação de Camargo, R. (2012), que faz uma reflexão sobre a formação de professores de EI.

A pesquisa de Tussi (2011) objetivou analisar as relações entre espaço e currículo na EI, dialogando com as DCNEI (BRASIL, 2009) e a RCNEI (BRASIL, 2006) e confrontando com as práticas pedagógicas dos profissionais de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Semelhante aos estudos de Tussi (2011), a pesquisa de Tosatto (2012) dialoga com autores da sociologia, história, psicologia e pedagogia da infância a fim de conhecer os significados da concepção de criança e infância das professoras de EI e analisar a relação desta com a prática pedagógica. Compondo essa linha de pensamento, Silva (2012) analisa a prática pedagógica da diáde professora-monitora que trabalha em uma creche de Barreiras-BA, com o intuito de compreender a relação destas entre si e com as crianças na mediação das atividades.

Como sujeitos da pesquisa, as autoras Tussi (2011) e Tosatto (2012) contaram com a participação dos profissionais da EI, a equipe gestora e demais funcionários das instituições. Nesse ínterim, para abarcar essa gama de sujeitos, as autoras utilizaram como instrumentos metodológicos observações do ambiente educativo, diário de campo (protocolo e fichas de observações), entrevistas semiestruturadas, momentos de formação (ou encontros reflexivos) e registro digital. Vale ressaltar que Tussi (2011) caracterizou sua pesquisa como participante. Silva (2012) valeu-se das observações da prática pedagógica de uma turma do Maternal I (crianças com 2 anos) e entrevistas com duas professoras e monitoras da mesma turma, as quais foram organizados por episódios temáticos.

Após analisados os dados produzidos durante as pesquisas, as autoras categorizaram-nos, destacando-os de acordo com seus objetivos. Tussi (2011) apresentou a concepção de criança, infância e EI, previstas nas políticas de EI, em

contraponto com as ressaltadas pelos profissionais do CMEI; analisou o processo de implementação das DCNEI (BRASIL, 2009) na prática pedagógica dos profissionais do CEIM, quando observou, sobretudo, como o currículo precisa ser influenciado pelas diretrizes no processo educativo das crianças; por fim, discutiu a organização dos espaços físicos enquanto local propício a várias interfases do conhecimento. Tosatto (2012) apontou unidades de significações dos seus dados, como: a criança como ser naturalmente bom; a criança como ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como ser que aprende; e a criança como ser que se desenvolve. Silva (2012) analisou seus dados a partir de dois aspectos dos episódios temáticos: as interações entre professora e monitora na prática pedagógica da creche como indicador de qualidade no trabalho com as crianças; bem como as interações sociais e a constituição da mediação pedagógica a partir das concepções e práticas da díade professora-monitora.

Diante dessas categorias e das teias de significados ou dos episódios temáticos destacados pelas autoras, percebo que para elas o que prevalece nas instituições de EI é uma visão equivocada de criança, infância e EI. Como afirma Tosatto (2012), a ideia de criança idealizada, mitificada, naturalizada e homogênea ainda se faz muito presente na compreensão das professoras.

Quando se refere à prática pedagógica dos profissionais do CEIM, Tussi (2011) destaca que algumas profissionais organizam as crianças de forma que inviabiliza o aprendizado e trabalham com uma visão escolarizante da EI, como se procede no ensino fundamental, contrariando o que as DCNEI apontam no art.11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Destarte, para além da sistematização da EI, é preciso compreender que essa nova etapa não resulta na transformação das crianças em alunos. Como afirmam Portilho e Tosatto (2014, p. 743), “A criança, ao ser institucionalizada, passa a pertencer a uma nova categoria – de aluno – e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova condição”. Para as autoras, essa atitude equivocada que muitas escolas têm em relação ao momento no qual a criança é

introduzida na educação formal gera uma tensa relação que, conseqüentemente, trará prejuízos para a educação da criança.

O objetivo da educação da criança nas creches e pré-escolas não deve ser aprisioná-las nas salas com atividades maçantes de leitura e escrita. As instituições de EI devem ser o lugar de construir conhecimentos e no qual as crianças deveriam ser as autoras e atrizes das ações que serão desenvolvidas. As instituições precisam enxergar as crianças como produtoras de suas próprias culturas e não apenas como aprendizes (PORTILHO; TOSATTO, 2014).

Também em relação a essa temática, Tussi (2011) argumenta que as práticas escolarizantes dos profissionais do CEIM desconsideram as especificidades das crianças que estão na EI, pois as atividades são centralizadas no professor. Para Tosatto (2012, p. 215), “A centralidade da professora subtrai as crianças de seu protagonismo, reservando a elas um lugar mais passivo, que ativo; mais de reprodução que de produção e, portanto, de dependência, que de autonomia e autoria”.

Tenho pautado minhas discussões acerca do potencial das crianças ao expressar suas opiniões sobre o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de EI, pois acredito serem elas os principais sujeitos no processo de aprendizagem. Essas pesquisas fortalecem um movimento a favor da autonomia e protagonismo das crianças, e através delas Tussi (2011), Tosatto (2012) e Silva (2012) vêm enriquecendo a discussão no sentido de denunciar as práticas pedagógicas escolarizantes na educação das crianças.

Para Tussi (2011), a prática pedagógica dos profissionais e a forma de organizar o espaço do CEIM são norteadas pela concepção de criança, infância e EI que estes construíram no decorrer de sua profissão. A maioria dos profissionais percebe a criança como ser incapaz de desenvolver uma atividade desacompanhada, por essa razão, eles reúnem todas as crianças para a sua realização. Desse modo, acredito que esses profissionais desconhecem que os trabalhos com pequenos grupos de crianças favorecem uma melhor interação entre elas, além de facilitar o acompanhamento do professor.

Os estudos de Tussi (2011) revelaram que no CEIM não havia sido implementadas ainda as DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas eram fortemente centradas no adulto – esse aspecto é também demonstrado por Tosatto (2012) e Silva (2012). No entanto, embora algumas professoras dissessem não ter

conhecimento das novas diretrizes, demonstraram no cotidiano ações que indicavam estarem em consonância com aquelas. As contradições das professoras, explícitas nos resultados das pesquisas, mostram o quanto é fundamental investigar e investir na relação teoria-prática presente nos discursos de muitas profissionais que atuam na EI.

Outro aspecto que evidencia as contradições presentes nos discursos das professoras de EI diz respeito à dicotomia cuidar e educar. Segundo Silva (2012), o trabalho de cuidar e educar é separado pela categoria de profissionais. Enquanto as monitoras alimentam e trocam as crianças, as professoras realizam atividades que consideram distantes da ação de cuidar. A autora destaca em sua pesquisa que educar as crianças do Maternal I (dois anos) na concepção das professoras e monitoras é realizar atividades que são trabalhadas no ensino fundamental.

A autora sinaliza que esse distanciamento das ações de cuidar e educar tem origem no histórico assistencialista e propedêutico da educação das crianças que aponto no início do texto. Acredito que as instituições de EI usurpam os direitos das crianças de receberem uma educação de qualidade quando promovem e reafirmam as diferenças entre professoras e monitoras no ambiente de trabalho. Esse movimento fortalece sobremaneira a concepção de professora como transmissora de conteúdos escolares, relaciona a prática pedagógica como um momento de conflitos, no qual professoras e monitoras não se entendem, tampouco entendem as necessidades das crianças.

Silva (2012) realça que a pesquisa confirmou um estigma presente nas relações dessas profissionais que, de certa forma, culmina com o distanciamento das ações de cuidar e educar. “Os dados mostraram que a ausência de interação intencional e de sistematização na prática pedagógica da professora e da monitora resulta de uma concepção equivocada e dicotômica entre cuidar e educar” (SILVA, 2012, p. 138). Nesse sentido, entendo que assim como as ações de cuidar e educar não devem ser indissociáveis, a relação da professora com a monitora também não deve ser baseada apenas na verticalização, mas em uma parceria, para que as ações sejam realizadas no coletivo.

De acordo com as pesquisas de Tussi (2011), Tosatto (2012) e Silva (2012), é de suma importância que os professores organizem intencionalmente seu grupo de crianças e atividades a partir dos interesses e necessidades dessas crianças e valorizem os momentos de interação e trocas entre os pares. Ressalto que é

preciso, ainda, contar com a contribuição efetiva das crianças no propósito de envolvê-las nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ressignificar a atribuição de cada elemento presente no processo educacional, abandonando as ideias adultocêntricas que preconizam a criança como um ser incapaz.

Trago também para esta discussão a pesquisa de Camargo, R. (2012), que, com um enfoque no Proinfantil, objetivou verificar as relações entre os fundamentos teóricos fornecidos pelo Proinfantil e seus desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas, que realizaram a formação em serviço.

Camargo, R. (2012) trabalhou com a abordagem qualitativa, valeu-se da pesquisa explicativa analítica e utilizou como instrumentos os memoriais descritivos, questionários e entrevistas semiestruturadas. Sua pesquisa foi realizada com 13 professores de turmas de EI, analisando 34 memoriais que fazem parte do portfólio dos professores como avaliação do programa.

Camargo, R. (2012) constatou a difícil conciliação entre teoria e prática das professoras cursistas, fato já ressaltado neste texto. A respeito desse aspecto, a autora demonstra que nos dois primeiros instrumentos de pesquisas (questionário e memorial) as professoras relataram a possibilidade de colocar em prática o que apreenderam na formação, no entanto, nas entrevistas suas falas desmentem o que estava escrito, contrariando o que haviam posto nos primeiros instrumentos. Dessa forma, percebo que, por conta dos estudos no programa, as professoras cursistas reconhecem o caráter singular da educação das crianças, mas embora seja uma formação em serviço, elas não conseguem realizar na prática o que é apreendido no curso.

Diferentemente das pesquisas de Tussi e Tosatto, Camargo, R. sinalizou em sua pesquisa que as professoras cursistas compreendem, de certa forma, as especificidades das crianças, pois argumentam que na EI o objetivo é trabalhar suas necessidades sem antecipar atividades do ensino fundamental. Contudo, afirma que, como a observação da prática pedagógica não foi instrumento da pesquisa, não pode afirmar que esses discursos são evidenciados no cotidiano com as crianças. Acredito que a ação de observar a prática acresceria informações relevantes à pesquisa, pois poderia indicar – ou não – se as professoras estavam colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação.

Na concepção de Nóvoa (2011), a formação em serviço nos permite agregar conhecimentos, colocando-os em prática ao longo da vida. No entanto, saliento que

é preciso saber que tipo de formação está sendo oferecida e se as professoras cursistas estão dispostas a conciliar o conhecimento que é aprendido com suas experiências. Nesse contexto, entendo que o conhecimento é importante, mas só faz sentido se este for refletido na prática da professora.

Para Camargo, R. apesar de existir contradições nos dados apresentados, a possibilidade de um reconhecimento e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de EI é eminente. De acordo com os dados apontados, entendo que a relação teoria-prática só será possível a partir de uma reflexão do que queremos para nossas crianças e de uma participação mais efetiva da sociedade nas discussões que tratam da EI.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), o art. 9º estabelece que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”, portanto, o brincar não deve ser desarticulado da proposta da educação da criança, tampouco utilizá-lo com objetivos pedagógicos, como sinalizou Camargo, D. em sua pesquisa. Para autora, a pouca fundamentação teórica das professoras a respeito do brincar corporal gera essa dificuldade e compromete a prática pedagógica.

Os dados revelaram nessas pesquisas contradições sobre o brincar na escola. A presença marcante da escolarização demonstrada por Tosatto aponta para uma falta de consolidação das brincadeiras nas instituições de EI, já que nas falas as professoras dizem conhecer o importante papel do brincar para o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, em um estudo sobre o brincar na EI, tendo as crianças como participantes ativos na pesquisa, Almeida e Sodré (2015, p. 192) constataram que “[...] para a criança que brinca, o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica [...]”. Assim, acreditamos que o brincar da criança quase sempre é entendido pelo adulto como brigas, confusões, perigos etc., o que os instiga a podar as brincadeiras das crianças. Vale ressaltar que as brincadeiras, sejam elas “turbulentas” (MARQUES; SPERB, 2012) ou não, fazem parte das atividades das crianças e auxiliam o desenvolvimento infantil.

Tosatto e Silva, em suas pesquisas, também argumentam que, na prática pedagógica dos profissionais que atuam na EI, o brincar está deslocado do processo de ensino e aprendizagem. Para Tosatto (2012, p. 180), “[...] a ideia da criança

como ser que brinca é que a brincadeira para se fazer presente na escola precisa ter sempre uma ‘intenção didática’”. A partir desses estudos, entendo que se faz necessário a compreensão da concepção do brincar, entendendo o porquê, o para quê, e como a criança brinca, pois, de posse desses conhecimentos acreditamos na possibilidade de uma prática pedagógica que articule o brincar com as demais atividades das crianças.

Conforme Assis (2010), para além da possibilidade de se trabalhar de maneira indissociável o cuidar e educar, precisamos inserir a proposta de brincar como parte integrante das práticas pedagógicas das professoras de EI. A tríade cuidar-educar-brincar consegue dar significado às ações das professoras abrindo caminho para um fazer pedagógico que considere a criança enquanto sujeito social, histórico e cultural.

2.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS

De acordo com as discussões levantadas a partir da análise dos estudos identificados sobre o tema, existe a necessidade de pesquisas voltadas para a prática pedagógica das professoras de EI. Temos vivenciado importantes modificações nos sistemas de ensino, como a aprovação das novas DCNEI (BRASIL, 2009), mas ainda precisamos de investimento na área, por se tratar de um reconhecimento tardio da concepção de EI.

Como vimos nas pesquisas, as dificuldades relacionadas à teoria e à prática são muitas, devido às contradições que muitas professoras expõem nas suas análises. No entanto, acredito que a busca pelo conhecimento nessa área é um meio propício para chegarmos à compreensão de que a criança não é um ser incapaz, mas “produto e produtora de sua própria cultura” (CORSARO, 2011). Através desse entendimento, poderemos pensar na possibilidade de uma educação com uma qualidade diferenciada para as crianças a partir da EI.

Nesse levantamento de dados oriundos das pesquisas publicadas no Banco de Teses da Capes, observei várias questões a respeito das práticas pedagógicas das professoras que atuam com crianças pequenas. Verifiquei que as pesquisas estão interligadas não somente pelos descritores, mas por aspectos que se entrecruzam no decorrer de todo o texto, como: escolarização da EI, relação teoria-

prática, dicotomia entre cuidar e educar, e o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança.

O caráter escolarizante da EI destacado pelas pesquisadoras me fez refletir o quanto temos engessado o desenvolvimento das crianças, impondo um aprendizado de conteúdos que certamente serão repetidos no ensino fundamental, quando as DCNEI (BRASIL, 2009) asseguram ser o momento ideal para a introdução desses conteúdos.

As autoras apontaram que as atitudes das professoras frente ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas a sua formação e esta reflete a concepção que as professoras têm de criança, infância e EI. Assim, entendo que as professoras não reconhecem a possibilidade de autonomia das crianças por não compreenderem que elas são capazes de inferir, discutir, refletir ou propor questões sobre os acontecimentos que as envolvem.

Outro aspecto que considero relevante na pesquisa de Silva é a relação da díade professora-monitora desarticulada pelo binômio cuidar-educar. O estudo deixa explícito que existe uma relação conflituosa entre essas profissionais, que compreendem de forma equivocada ou dicotômica as ações de cuidar e educar na EI. Acredito, tal como o estudo alvitra, que ações indissociáveis como cuidar e educar podem acontecer de forma conjunta, professora e monitora, a fim de atenderem às especificidades das crianças com certa harmonia.

Observo na pesquisa de Camargo, R. as contradições presentes nas práticas pedagógicas das professoras. Para essas professoras o brincar só faz sentido dentro da escola se for atrelado à aprendizagem de um conteúdo ou se for para brincadeiras “livres”. O termo “livre” para a autora não faz muito sentido, uma vez que as crianças são controladas para não incomodarem os adultos.

Retomo o estudo de Almeida e Sodré (2015), quando afirmam que o brincar sem objetivos pedagógicos ou de iniciativa das próprias crianças reflete seus interesses ou necessidades, sendo, por conseguinte, de fundamental importância para o seu desenvolvimento, pois permite descobertas e interações. Concordo e reafirmo com as DCNEI (BRASIL, 2009), que preconizam que as interações e brincadeiras na EI devem garantir experiências diversas no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças de forma integral.

Diante do exposto, ressalto a importante contribuição das pesquisas apresentadas, contudo, sinalizo o fato de as autoras não terem ouvido as crianças,

debate que tenho procurado aprofundar no grupo de pesquisa Desenvolvimento Social, por compreender que elas são capazes de produzir informações a respeito de assuntos que as envolvem ou fazem parte de seu dia a dia.

Nesse sentido, Menezes (2012) destaca que na gestão democrática a participação das crianças se faz muito importante nas decisões que deverão ser tomadas pelo grupo. Observo que a autora, apesar de não garantir esse direito à criança em sua pesquisa, começa a compreender a necessidade de dar visibilidade às vozes infantis quando afirma que: “O olhar atencioso e observador a todas estas formas de linguagem vai garantir a participação dos pequenos nos processos decisórios das ações da escola, na construção da proposta curricular e no planejamento da prática pedagógica” (p. 227).

Assim, embora me tenha despertado uma inquietude em relação à quantidade de pesquisas sobre a educação das crianças pequenas e à falta de reconhecimento destas, como sujeitos capazes de dar respostas sobre fenômenos investigados, acredito que as pesquisas destacadas neste texto foram fundamentais para reconhecermos o quanto as práticas pedagógicas das professoras de EI estão carregadas de conhecimentos muitas vezes contraditórios a respeito da EI.

Deste modo, apesar de o levantamento de dados ter sido realizado em apenas dois bancos de dados, acho que as bibliografias que trazem discussões acerca das práticas pedagógicas das professoras de EI são frutos de muitos estudos. Sei que, após o decreto e sanção da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), houve modificações importantes na EI, no que diz respeito à formação de professores e à reorganização da educação básica, que passa a ser obrigatória para as crianças a partir de 4 anos na EI. Esse fato me leva a crer que poderá desencadear, a partir dessa lei, uma preocupação maior com a educação das crianças, principalmente no que se refere à prática pedagógica. Consequentemente, esses registros deverão aparecer nas teses e dissertações publicadas pelo portal da Capes.

Vale ressaltar que 2013 e 2014 foi também um período de intensas discussões para aprovação do Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2014), aprovado em junho de 2014, que em suas metas 01 e 15 traz importantes avanços para essa primeira etapa da educação básica, que devem também contribuir para alimentar as discussões futuras sobre a educação da criança no âmbito das pesquisas de Mestrado e Doutorado.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.

(Marion Welchmann)

Esta pesquisa de cunho qualitativo fundamentou-se na abordagem sócio-histórica, na perspectiva de Vigotski (2007; 2009), pois considero a criança um ser histórico que deve ser estudado na sua inteireza a partir de seu contexto social²². Acredito que trabalhar nessa dinâmica implica ir além dos resultados empíricos, apostar no processo de produção dos dados adentrar na subjetividade da criança.

Para tanto, busco alinhar os estudos do referido autor à pesquisa desenvolvida com as crianças com o cuidado para não perder de vista a riqueza das falas e expressões desses sujeitos. O trabalho teve por propósito investigar como as crianças descrevem e expressam suas análises acerca das práticas pedagógicas das professoras de uma instituição de EI, a fim de compreender de que maneira suas indicações podem contribuir para a qualidade da atuação dessas professoras.

O estudo se propôs a desenvolver uma investigação que pudesse romper com a perspectiva adultocêntrica que cerca as diferentes realidades dos espaços nos quais as crianças vivenciam suas infâncias. Assim, a partir das interlocuções com as crianças abordei os seguintes questionamentos em relação às profissionais que atuam na EI do município de Vitória da Conquista: De que forma as professoras são descritas pelas crianças? O que as crianças indicam, analisam ou descrevem acerca das professoras ou de suas práticas pedagógicas em diferentes momentos do processo educacional?

A respeito destas questões, recorro à pesquisa realizada por Amaral (2015), “Práticas de cuidados/ educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?”, cujos resultados revelaram que as crianças foram capazes de reconhecer as diferentes atuações profissionais das educadoras que as acompanham nas práticas de cuidado e educação. Baseada em pressupostos da Sociologia da infância, a autora utilizou como recursos metodológicos videograções, fotografias e registros escritos, organizados em caderno de campo, episódios e relatos de 25 crianças na faixa etária de 3 e 4 anos. O estudo demonstrou o potencial das crianças em revelarem o papel homogeneizante da EI quando as educadoras agrupam as crianças de forma engessada, sem estarem atentas às particularidades das diferentes crianças.

Amaral (2015) apresentou uma problemática que pode estar sendo vivenciada por muitas crianças na EI e que deve ser investigada, uma vez que constatou

²² Por contexto social entendo a realidade socioeconômica da criança e sua família, bem como as características da região e do local de origem e de moradia.

contradições e distanciamentos entre os documentos legais e as práticas que são desenvolvidas na instituição pesquisada.

Assim como os estudos de Amaral (2015), esta pesquisa permitiu analisar o que dizem e expressam as crianças sobre suas professoras, considerando as crianças como sujeitos aptos a acrescentarem dados relevantes às inquietações que deram origem a esta investigação. Essa ação é possível a partir das interlocuções com as crianças que tomam como aparato científico a pesquisa qualitativa.

Conforme Chizzotti (2003, p. 221), “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. É, pois no sentido dessa sensibilidade presente neste estudo que construí o processo de produção dos dados para chegar ao desvelamento do fenômeno.

A respeito dos estudos qualitativos, Freitas, M. argumenta que “[...]devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (2002, p. 26). Esse contexto foi visitado com o intuito de acrescentar informações na análise dos dados, pois são aspectos relevantes que foram evidenciados na pesquisa.

3.1. CONHECENDO O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Conhecer o contexto no qual a criança vive, seus aspectos sociais, econômicos e culturais se torna um desafio muito grande e faz parte da pesquisa, uma vez que para entendermos o que o sujeito fala é preciso saber de onde ele fala ou age. Esse ato pode contribuir para a compreensão dos resultados (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2005).

A cidade de Vitória da Conquista, conhecida como “Suíça Baiana”, está situada no sudoeste da Bahia, e essa alcunha é devido às baixas temperaturas que chegam a registrar seis graus durante o inverno. A cidade começou sua fundação em 1752, a partir de intensas lutas entre os desbravadores portugueses capitaneados pelo bandeirante João Gonçalves da Costa e os índios Mongoyós, Ymborés e Pataxós, que ocupavam o território, hoje conhecido por município de Vitória da Conquista. Teve sua emancipação política no ano de 1891. Neste ano de

É importante destacar que em seu contexto educacional o município de Vitória da Conquista apresenta o seguinte histórico: em 1832, foi criada a primeira escola pública; em 1969, foi instituída a Faculdade de Formação de Professores, com os cursos de Letras e Ciências Sociais, que em 1980 se transforma na UESB (PMVC, 2015). Atualmente, a cidade em questão possui, além da UESB, um campus da UFBA, um campus do Instituto Federal da Bahia – IFBa, bem como um número considerável de faculdades particulares que atuam com cursos tanto na modalidade presencial quanto à distância.

3.1.1. Conhecendo o lócus da pesquisa

A instituição de EI onde foi realizada a pesquisa fica em um bairro relativamente grande e atende também crianças dos bairros adjacentes. Sua clientela é constituída majoritariamente por moradores de classe baixa, cuja renda familiar é complementada pelo Bolsa Família²³, programa do Governo Federal.

A escolha dessa instituição se deu pelo fato de ter um número de sujeitos bastante amplo, o que possibilita o sorteio das crianças participantes em um universo maior, pelo conhecimento que tenho com os funcionários que trabalham na mesma, bem como pela aceitação para a realização do estudo. Por conseguinte, as crianças da escola têm uma condição socioeconômica de pobreza ou de extrema pobreza. Desse modo, mesmo estando em um município que dispõe de uma rede educacional para todas as etapas educacionais, suas famílias precisam recorrer a programas sociais, pois sobrevivem com uma renda *per capita* inferior a R\$ 77,00 mensais²⁴.

A escola funciona, desde sua fundação em 1998, em prédio alugado pelo município e possui a seguinte estrutura física: 10 salas, sendo quatro de creche e seis de pré-escola, cinco banheiros, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, uma sala da coordenação e um conjunto de brinquedos de parquinho de madeira em um pátio pequeno com piso de cerâmica.

²³ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Ver: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia>.

²⁴ Esse valor corresponde à renda mínima que habilita a família ao recebimento do recurso oriundo do Programa Federal Bolsa Família.

O quadro de funcionários é formado²⁵ de 28 profissionais, sendo 21 concursados e 7 em regime de contrato de trabalho por tempo determinado. Seu quadro de funcionários é assim composto: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, um agente de segurança patrimonial, cinco auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras, uma monitora de pátio, 9 monitoras para as turmas de creche e seis professoras para turmas de pré-escola.

A instituição atendeu, no referido ano, 323 crianças, um número expressivo, se comparado as outras do município, sendo, portanto, uma das maiores. Desse quadro geral, 85 são crianças da creche e 238 de pré-escola. Quanto aos turnos e horários de funcionamento da instituição, estão distribuídos na Tabela 1.

Vale ressaltar que todas as informações relacionadas à instituição foram concedidas pela equipe de gestoras e coordenadora da instituição.

Tabela 1
Distribuição das crianças por idade e por turno

Turno (horários)	Idade/turmas	Nº de crianças
Integral (8 h às 17 h)	3 A	23
	3 B	22
	3 C	23
	3 D	23
Matutino (8 h às 12 h)	4 A	22
	4 B	24
	4 C	24
Vespertino (13 h às 17 h)	4 D	24
	4 E	23
	4 F	20
Matutino (8 h às 12 h)	5 A	21
	5 B	23
	5 C	23
Vespertino (13 h às 17 h)	5 D	20
	5 E	23
	5 F	21
Total		359

Fonte: Instituição de EI pesquisada.

3.1.2. As crianças – sujeitos da pesquisa

Em estudo realizado por Sodré (2005), com a participação das crianças em pesquisa, a autora constatou que elas, independentemente da faixa etária, enquanto

²⁵ No ano de 2015.

sujeitos usuários de um determinado serviço, estão aptas a expressar análises e críticas a aspectos que estão diretamente ligados ao seu desenvolvimento. Portanto, contar com a participação das crianças neste estudo contribui para romper com um histórico de pesquisa sobre elas e adentrar na perspectiva da pesquisa com crianças.

No que diz respeito aos sujeitos deste estudo, foram sorteadas apenas crianças de 5 anos, por terem mais tempo de experiência com a escola, bem como maior tempo de relacionamento com as professoras, pois ao serem solicitadas a falar sobre as professoras, as crianças terão referências de outras e não apenas da sua atual. Como afirma Sodré (2005), as crianças têm condições de indicar, apontar e refletir sobre aspectos presentes nos contextos que vivenciam suas infâncias.

Na instituição onde o estudo foi realizado existem seis turmas de crianças na faixa etária de 5 anos, três no turno matutino e três no turno vespertino, como disposto na Tabela 1.

Para formatar melhor as estratégias metodológicas, optei por realizar um estudo-piloto. Esta atividade preliminar permitiu que os recursos e procedimentos fossem analisados e criticados antes de serem utilizados junto aos sujeitos que participaram do estudo. Estudos como os de Cassimiro (2012), Queiroz (2013) e Laurindo (2014) recorreram a este treinamento prévio, e a experiência possibilitou refinar seus procedimentos, de modo a garantir a efetiva contribuição das crianças à pesquisa. Desse modo, pude analisar melhor todo o processo de produção dos dados na instituição, com vistas a tornar o processo mais compatível com os objetivos propostos. Para tal atividade, foram abordadas quatro crianças de uma mesma turma (dois meninos e duas meninas). Assim, com a preocupação de preservar a imagem das crianças, elas e tampouco a instituição foram identificadas

Ainda sobre a pesquisa com crianças, fez-se necessário tomar alguns cuidados com os quais o pesquisador teve de se comprometer e cumprir. Além de outros citados anteriormente, foi preciso contar com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁶, em anexo, exigido pelo Comitê de Ética. Dessa forma, antes de qualquer contato com as crianças, realizei uma reunião com os pais e responsáveis, a fim de apresentar a proposta do estudo, e com a

²⁶ Certificado de apresentação para Avaliação Ética (CAAE) nº 42056214.0.000.0057. Número do comprovante: 011677/2015.

aquiescência destes, solicitei a assinatura no referido documento. Com o consentimento dos pais, parti para solicitar também o das crianças.

Para tanto, reuni as crianças, expliquei o que é uma pesquisa, como seria feita e com que objetivos, com vistas a permitir que cada uma se sentisse apta a aceitar ou a declinar do convite a qualquer momento do processo de investigação. Todas as crianças sorteadas aceitaram participar das interlocuções.

3.2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Uma pesquisa só faz sentido se existir um fenômeno a ser investigado. É nesse momento que o pesquisador, de posse de seu conhecimento acumulado, busca informações do processo de produção dos dados e confronta-os com o intuito de realizar o seu propósito de desvelar o que muitas vezes foi construído historicamente. Pautados nesta discussão, Ludke & André (2012) asseveram a importância da pesquisa qualitativa na educação e reforçam o papel do pesquisador como veículo principal na condução das proeminências que aí surgirem.

Como assegura Vigotski (2007), estudar um fenômeno humano exige uma preocupação com o método que será utilizado, pois o ser humano deve ser estudado na sua especificidade. Destarte, este estudo, cujo fenômeno envolve reflexões sobre a prática pedagógica das professoras de uma instituição de EI, apresentou evidências relacionadas às especificidades da educação das crianças que foram investigadas, a fim de analisar como elas descrevem as ações das profissionais que inauguram o processo escolar de educação.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Chizzotti (2003, p. 221) pontua que a pesquisa qualitativa vem “procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. Portanto, pelo seu caráter mais subjetivo, a abordagem qualitativa foi escolhida para esta pesquisa, buscando aprofundar a descrição e exploração dos fatos em um viés sócio-histórico.

Chizzotti (2003) assinala também que na pesquisa qualitativa existem inúmeras possibilidades de realização da investigação, permitindo que os dados sejam apresentados de forma inovadora. Nessa perspectiva, acredito que o uso do desenho como recurso mediador foi fundamental para desencadear o processo de interlocução com as crianças, que, além do seu caráter inusitado, deu conta de construir o processo de produção dos dados.

A partir de estudos como os de Sodré (2005; 2006; 2007), consegui perceber a possibilidade do desenho como um recurso mediador das interlocuções com as crianças, pois este favorece a aproximação do adulto no sentido de dar visibilidade às vozes das crianças e meios para que elas expressem seus sentimentos a partir do que foi desenhado.

Ao contrário de pensar o desenho como representação pura de um objeto ou de uma pessoa, ele é entendido neste processo como uma atividade sociocultural, que vai além da expectativa da reprodução. Aprende-se a desenhar, desenhando. Portanto, o produto final do desenho não é tão determinante quanto o processo pelo qual a criança recorre a ele para exemplificar ou fundamentar suas análises e proposições (LEITE, 2011). Nesse sentido, o desenho teve um importante papel nesta pesquisa.

Ao desenhar, as crianças sentiram-se bastante à vontade, algumas não se limitaram a desenhar apenas o que foi solicitado, mas acresceram suas produções de flores, borboletas, casas, carros e crianças. Algumas deixaram a imaginação fluir, desenhando as pessoas solicitadas realizando as ações cotidianas. Assim, ao ser inquiridas acerca dos desenhos elas apontavam ou sinalizavam o papel de cada funcionário dentro da instituição.

O desenho infantil nesse sentido, segundo Gobbi (2009), faz parte da produção cultural das crianças. São representações da sua vida social que ganham significados no contexto vivido.

Dada a importância do desenho para a realização de pesquisas com crianças, dialogo com Vigotski (2007), quando assegura que a criança desenha sempre o que lhe interessa para representar o que sabe do objeto. E partindo dessa afirmação, tomei o desenho como um recurso desencadeador das interlocuções que foram realizadas com as crianças da instituição pesquisada.

Quanto às interlocuções, fez-se necessária uma condução criteriosa, em um ambiente propício para o desencadeamento da fala das crianças. As crianças falam não só com palavras, mas também com gestos, como um coçar a cabeça, um enrugar de testa ou um sorriso. Portanto, assim como na observação, devemos ficar atentos com os aspectos culturais inerentes às expressividades de cada criança, pois na interlocução não podemos perder de vista que ela tem uma vida que é exterior à instituição. Nessa perspectiva, Ludke & André propõem que:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Esta estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LUDKE & ANDRÉ, 2012, p. 35).

Corroborando os autores supracitados, acredito que quando os sujeitos do estudo são crianças o cuidado para não se envolver ou completar as respostas se torna ainda mais necessário. Portanto, o olhar e a atitude de escuta do pesquisador precisam ser o mais natural e profissional possíveis.

Assim sendo, a primeira ação desta pesquisa constituiu-se na observação com o uso do caderno de campo, no qual registrei a rotina das crianças nas atividades de cuidado, educação e brincadeiras desenvolvidas pela professora. As observações aconteceram nos períodos matutino e vespertino de forma alternada, para que atendessem a todas as turmas nas quais as crianças participantes do estudo estivessem atuando.

Durante o período das observações (seis meses) foi possível vivenciar muitas situações com as crianças, que, embora não tenha feito intervenções, pois esse não era o propósito da pesquisa, deixaram marcas que proporcionaram valiosas reflexões a respeito da prática da professora de EI. Ficou evidente o quanto o olhar de fora muitas vezes causa espanto e desconforto, se pensarmos nas contradições que apresentamos em nossa prática em relação à educação das crianças.

A observação é um momento propício para enxergar o que muitas vezes não aparece nas interlocuções com as crianças, bem como para compreender o contexto da instituição. Dessa forma, a observação torna-se “um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos” (FREITAS, M. 2002, p. 28-29). Esses discursos, segundo a autora, representam a realidade da qual os sujeitos fazem parte.

Afinados com essa concepção, Ludke & André (2012) afirmam ser imprescindível que tenhamos cuidado ao realizar uma observação em determinado ambiente, pois muitas vezes nossos olhos nos traem querendo ver apenas o que nos interessa. O “ver” para os autores depende muito do contexto histórico no qual o sujeito está inserido, bem como da bagagem cultural que cada um carrega consigo.

De posse dos dados observados nessa exploração, elenquei as atividades desenvolvidas pelas professoras que foram também alvos das questões direcionadas às crianças, uma vez que esses aspectos propiciaram uma visão da prática pedagógica das professoras e da rotina da instituição. As observações não cessaram com o momento das interlocuções, fazendo parte de todo processo de investigação. Essas ações foram realizadas com os seguintes propósitos:

1. Descrever a rotina da instituição;
2. Estar presente na instituição para ficar mais próxima das crianças como um todo;
3. Identificar fatores que pudessem ajudar a relacionar as informações obtidas junto às crianças com as características de interação das diferentes professoras.

Esses aspectos observados foram fundamentais no processo de produção dos dados, pois quando uma criança descrevia determinada característica da prática pedagógica da professora que não conseguia entender, recorria sempre ao caderno de campo para auxiliar nas interpretações. Por outro lado, pude perceber algumas divergências entre o que foi observado e o que algumas crianças relataram a respeito da rotina.

Na pesquisa com criança é preciso ficar sempre atento ao processo de condução das interlocuções, pois muitas vezes a forma de abordar determinado assunto com a criança não condiz com a expressão que a criança tem do que lhe foi perguntado. Esse fator pode justificar as possíveis divergências na pesquisa, mas fazer um ensaio desse momento ainda pode ser considerado a melhor solução, tratando-se das pesquisas com crianças.

3.2.1. A experiência do estudo-piloto

Após as observações iniciais realizei o estudo-piloto com quatro crianças da mesma instituição, na faixa etária de 5 anos, que não fariam parte da pesquisa. Este instrumento foi utilizado para analisar a situação na qual a pesquisa seria desenvolvida. Para Laurindo (2014, p. 78), a realização desta fase da pesquisa é “fundamental para a tomada de decisões sobre os passos subsequentes e a

dinâmica em curso inerente a este tipo de estudo”. Nessa oportunidade, observei se os procedimentos, quantidade de sujeitos, ambiente, horário, local e recursos foram propícios para o desenvolvimento da pesquisa. A postura, enquanto pesquisadora, e as informações prestadas antes e depois de cada interlocução também foram fatores levados em consideração nesta pesquisa.

O estudo-piloto foi realizado com quatro crianças da instituição pesquisada com o propósito de analisar todos os aspectos relacionados à pesquisa. As que participaram foram sorteadas dentre as que os pais haviam assinado o TCLE e estavam presentes na instituição no dia que foi realizada a reunião.

Devido à experiência na EI, encontrei muita tranquilidade na aproximação com as crianças, o que propiciou as condições para um relacionamento amistoso. Num dado momento da pesquisa, notei que as crianças se referiam à pesquisadora como “tia”, que é a forma como elas chamam as professoras. Esse relacionamento facilitou a permanência no campo e o desenvolvimento do trabalho, confirmando o que sinaliza Corsaro (2011), quando assegura que esse relacionamento dos sujeitos com o pesquisador favorece a dinâmica do que se pretende investigar. Também para Vigotski (2007), na pesquisa a relação do objeto de estudo com o pesquisador é de fundamental importância na construção do conhecimento.

Partindo dessa premissa, organizei as crianças em semicírculo em uma sala cedida pela instituição que funciona como sala de coordenação e depósito de materiais didáticos, para realizar uma conversa sobre a pesquisa. Já no primeiro momento, percebi que as crianças ficaram muito agitadas com os materiais expostos nas paredes, os papéis coloridos, as tintas de várias cores que ficam nas prateleiras e o amontoado de caixas de arquivos. Como fizessem várias perguntas a respeito do ambiente, optei por deixá-las explorar toda a sala para depois iniciar nossa reunião.

Quando as quatro crianças aparentemente haviam esgotado a curiosidade a respeito da sala, falei sobre o trabalho que desenvolveria com elas nos próximos dias. Discutimos sobre a necessidade de gravação do áudio, e como todas aceitaram, combinamos a ordem em que cada uma iria participar.

Durante a interlocução com essas crianças alguns aspectos ficaram bastante claros, daí a importância desse estudo anterior à pesquisa para definir os rumos a se tomar. Apesar de ter permitido a exploração da sala, para uma criança, o ambiente cheio de recursos e materiais ainda tirou sua atenção na hora da interlocução,

percebi que deveria providenciar um novo local ou tentar, junto à coordenação, organizar melhor os materiais. O local da sala próximo ao pátio gerou dificuldade na escuta da primeira criança, por esse motivo, com a segunda criança mudei o horário para não coincidir com o momento do recreio das crianças de 3 anos e vi que foi a melhor opção.

Observei que a postura, sentada à frente da criança, em uma mesa adequada à faixa etária dela facilitou a interlocução. A pesquisadora e a criança ficaram da mesma altura, sem a distância que poderia dar uma conotação de imposição da atuação do adulto sobre a criança. Considero que as informações fornecidas antes de cada interlocução também foram favoráveis para que as crianças compreendessem as perguntas, mas quando questionei sobre em que lugar as professoras faziam as atividades, notei que todas responderam que eram produzidas na secretaria, pois elas relacionaram o “fazer” com a confecção gráfica da atividade. Portanto, reformulei a pergunta e passei a indagar: Em que lugar a professora desenvolve as atividades com você? Constatei que dessa forma as crianças compreenderam a proposta da pergunta e conseguiram explicar com os detalhes que cada uma considerava pertinente.

Quanto à quantidade de participantes que fariam parte da pesquisa, defini, após o estudo-piloto, que seriam oito crianças de quatro salas de 5 anos, sendo um menino e uma menina de cada sala. Dessa forma, teria uma diversidade de opiniões a respeito da prática pedagógica das três professoras que atuam nessas turmas.

Nesta pesquisa, as quatro crianças que participaram do estudo-piloto desenharam suas professoras na primeira etapa do trabalho, quando foram solicitadas que desenhassem pessoas que trabalhassem na instituição. Portanto, não houve necessidade de prosseguir com as etapas posteriores, como descrevo mais à frente. As interlocuções que seguiram foram realizadas com base no primeiro desenho que as crianças fizeram da professora.

Após analisar e ajustar todos os procedimentos no estudo-piloto, verifiquei que a pesquisa seria realizada de forma tranquila e as crianças teriam condições de expressar, com o auxílio do desenho enquanto recurso mediador das interlocuções, as respostas que contribuiriam efetivamente para o desenvolvimento da investigação. Ressalto, neste estudo, a importância da prática do treino prévio ou estudo-piloto nas pesquisas com crianças, pois é um recurso que possibilita uma melhor organização e reformulação dos procedimentos a serem seguidos.

3.2.2. A entrada em campo

A pesquisa de campo foi realizada tendo como base as experiências vivenciadas no estudo-piloto. A princípio, com o intuito de manter um contato mais próximo das crianças, conversei sobre o uso do desenho na pesquisa e permiti que cada uma explorasse o material. Interpelei sobre se gostavam e o que gostavam de desenhar, e solicitei que fizessem um desenho livre, enquanto abordaria outros aspectos (lápis preferido, o que costuma desenhar, dentre outros).

Quando as crianças estavam mais à vontade com nossa presença e com os recursos que lhes foram oferecidos, após os primeiros momentos de entrosamento, iniciava as interlocuções, que foram realizadas a partir de uma ordenação de etapas previamente organizadas.

Na primeira etapa, solicitei que as crianças **desenhassem as pessoas que trabalhavam na creche**²⁷. As crianças tiveram autonomia para desenhar quantas pessoas quisessem e ao fazer, eram convidadas a descrever essas pessoas de acordo com questionamentos como: Quem são essas pessoas? Por que você escolheu desenhar essas pessoas? O que elas fazem aqui na creche? O que você gostaria que elas fizessem?

Na segunda etapa, as crianças deveriam **desenhar uma professora da creche**. Não significava que essa professora deveria ser a atual, mas qualquer professora que a criança escolhesse, por questões próprias. Após esse desenho segui com as seguintes perguntas: Qual o nome dessa professora? Por que você escolheu desenhar essa professora? Ela já foi, ou é sua professora? Descreva algumas coisas que ela fazia/faz. A partir desta resposta, desdobrava outras para aprofundar os motivos que levaram à escolha da professora desenhada.

Na terceira etapa, as crianças deveriam **desenhar sua professora**. Com essa proposta, as respostas das crianças permitiriam identificar quando e como suas professoras aparecem na pesquisa. Assim, após o aparecimento das professoras foram realizadas as seguintes perguntas: Como é sua professora? Quando na descrição apareceram termos subjetivos (boa, feia, brava etc.), arguíamos: por que você a acha boa? Como as professoras fazem as atividades com você? Em que

²⁷ Na interlocução com as crianças o termo “instituição” foi substituído por “creche”, pois era a forma como todas as pessoas se referiam ao espaço.

lugar a professora desenvolve as atividades com você? Descreva quatro coisas que sua professora faz com você. Depois dessas indicações, realizava perguntas para aprofundar os aspectos ressaltados: Você brinca aqui na creche? Com quem? A professora brinca com você? Como é o uso do banheiro? Vocês vão todos juntos ou sozinhos ao banheiro? Quem acompanha? O que a professora faz enquanto vocês almoçam? Estas foram as perguntas planejadas previamente, contudo, outras perguntas surgiram de acordo com cada processo de interlocução.

Como havia previsto, os desenhos das etapas dois e três só seriam necessários caso a professora da criança não aparecesse no primeiro momento. Como as crianças reproduziram a professora, não foi preciso a terceira etapa de desenhos, haja vista que quatro das oito crianças desenharam suas professoras na primeira etapa e as outras quatro, na segunda etapa. No entanto, as perguntas da terceira etapa foram feitas no momento em que a professora apareceu no desenho. Vale ressaltar que cada etapa foi realizada em dias diferentes para não cansar as crianças.

As interlocuções foram gravadas em áudio, com um aparelho adequado e transcritas posteriormente. Conteí também com o auxílio do caderno de campo no qual foram registrados aspectos que o gravador não pôde captar, por exemplo: os gestos das crianças ao falarem, as coisas que apontavam. Para tanto, com o propósito de analisar a prática pedagógica das professoras desta instituição, na perspectiva das crianças, usei como subsídios metodológicos autores já consagrados nesta área como: Vasconcellos (2007); Sarmiento (2005), Corsaro (2011), Kramer (2009; 2011); Castro (2012); Sodré (2005; 2006; 2007); Laurindo (2014); dentre outros, que definiram os caminhos mais viáveis da pesquisa para interlocução com as crianças.

O minucioso trabalho de análise de dados desta pesquisa requereu uma abordagem diferenciada por se tratar de uma investigação cujos sujeitos, crianças, têm uma especificidade e uma singularidade em suas falas, como já foi discutido anteriormente. Cada trecho das interlocuções vem imbuído de sua subjetividade, que deve ser prioritariamente levada em consideração.

Assim, com base no objetivo da pesquisa de analisar como as crianças descrevem e expressam acerca da prática pedagógica de suas professoras, optei pela análise de conteúdo de Bardin (2011), que, pautado no método da pré-análise,

exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, deram-me suporte para conduzir a investigação com maior rigor científico.

Para Bardin (2011, p. 37), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos”. Dessa forma, foram instrumentos de análise as observações realizadas no lócus da pesquisa juntamente com as anotações do caderno de campo, assim como os desenhos produzidos pelas crianças acompanhados das interlocuções com a pesquisadora.

CAPÍTULO 4

O QUE REVELA O ESTUDO

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

(Rubem Alves)

A pesquisa com crianças tem crescido muito no Brasil nos últimos tempos, fruto da luta pelos direitos das crianças proclamada por autores que militam em benefício de uma EI de qualidade. Autores como Corsaro (2005; 2011), Sodré (2005; 2006; 2007), Dias e Vasconcellos (1999), Vasconcellos (2007; 2015), Martins Filho (2011) e tantos outros, vêm desenvolvendo pesquisas para e com as crianças, atribuindo a elas o direito de se expressarem e serem protagonistas das suas histórias.

Nessas pesquisas, as crianças têm sido autores relevantes para o desvelar de problemas ou fatores identificados, mas não conseguiremos dar conta de compreendê-las profundamente se não buscarmos as respostas daquelas que são as peças fundamentais para analisarmos questões que podem ser essenciais para estudos do desenvolvimento humano. Perguntar a uma criança o que ela precisa, entende ou deseja em uma determinada situação é diferente de contar com as análises ou interpretações de adultos sobre fatos circunstâncias ou questões vivenciadas por ela.

Em uma pesquisa realizada por Martins Filho (2011) acerca do balanço da última década dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (ANPEd) sobre a pesquisa com crianças, o autor sinaliza uma série de questões que não devem passar despercebidas para o pesquisador que se aventura a enveredar por esse campo de estudo que, embora novo, tem ganhado notável atenção no meio acadêmico.

O autor supracitado investigou as concepções de infâncias, os jeitos de ser criança e os procedimentos teórico-metodológicos presentes nos trabalhos apresentados na ANPEd no período de 1999 a 2009. Nos 25 trabalhos analisados, o referido autor constatou, na maioria, uma presença marcante da sociologia da infância, o que tomou como um ponto positivo, uma vez que este campo considera “as crianças como atores sociais ativos” (MARTINS FILHO, 2011, p. 88).

Autores como Corsaro (2011) ressaltam a importância da sociologia da Infância, pois esta passa a compreender a criança como ser que, para além de suas funções biológicas infantis, produz uma cultura própria capaz de inseri-las na sociedade. Nesse cenário, as crianças são consultadas e ouvidas e suas respostas são analisadas a partir do seu olhar. Dessa forma, compreendo que as pesquisas desenvolvidas com crianças que tomam a sociologia da infância como aporte teórico traduzem uma forma eficaz de realizar este estudo.

Martins Filho (2011) constatou também nesse estudo que em todos os trabalhos analisados existia uma preocupação em dar visibilidade às vozes das crianças de forma que estas se apresentavam como sujeitos capazes de tecerem informações precisas sobre os aspectos educacionais, sociais e culturais do seu cotidiano.

No que se refere aos temas pesquisados na última década, foram listados aspectos ligados à relação das crianças com os adultos, adultocentrismo, as várias infâncias, o papel do brincar, identidades singulares, relação entre pares, modos de ser criança, aprendizagem das crianças no contexto educacional, dentre outros. Contudo, não foi possível visualizar trabalhos relacionados à atuação das professoras no olhar das crianças, como está proposto nesta pesquisa (MARTINS FILHO, 2011).

Este fato inquieta, haja vista que são as crianças que estão ligadas às ações dos professores e por esse motivo devem ser ouvidas a respeito desse profissional, pois, como afirma Sodré (2007, p. 141), “[...] contar com as contribuições das crianças pode ser o passo fundamental para as intervenções que vão diretamente estar voltadas para elas”. Nessa perspectiva, entendo que a relação professora/criança tanto pode, como deve também ser analisada a partir das contribuições das crianças.

Outro aspecto notável nos dados levantados por Martins Filho (2011) na pesquisa sobre os trabalhos apresentados na ANPEd diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas com crianças. O autor constatou que o registro etnográfico, registro fotográfico, filmagem em vídeo, uso de desenhos das crianças e a observação participante foram os recursos mais usados, muitas vezes simultaneamente.

Diante desse cenário propício de discussões acerca desse novo olhar sobre a criança, propus uma pesquisa cujos procedimentos metodológicos recorrem a alguns destes recursos que aparecem nos estudos de Martins Filho (2011), sendo eles a observação e o uso dos desenhos como recurso mediador das interlocuções com as crianças, tal como Sodré (2005; 2006; 2007) vem utilizando em suas pesquisas.

Neste capítulo trago dados das explorações e observações que realizei na instituição pesquisada, a fim de assegurar uma visão do contexto histórico, social e cultural das crianças que fazem parte do estudo. As observações aconteceram a

partir do final do mês de abril de 2015 e continuaram no período da realização das interlocuções (setembro e outubro), embora nesse período aconteçam com menor intensidade. Assim, para uma melhor compreensão desse processo, analisarei os registros de momentos específicos, ao mesmo tempo em que destacarei: o lócus da pesquisa; a rotina das crianças; o planejamento pedagógico; a relação professora/criança a partir dos registros do caderno de campo.

4.1.A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

A pesquisa em foco foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com viés sócio-histórico, pois procuro trabalhar com os fatos ocorridos no decorrer do cotidiano da instituição e levar em consideração ações vivenciadas pelas crianças no desenvolvimento das atividades pedagógicas com as professoras. Na entrada a campo foi necessário realizar uma descrição da instituição a fim de discutir seu funcionamento, o quadro de funcionários, a proposta pedagógica, para em seguida proceder com as observações e as interlocuções junto às crianças no propósito de analisar como elas descrevem suas professoras.

A primeira ação nesta pesquisa foi fazer uma reunião com os funcionários para falar do trabalho. Nesse primeiro momento fiquei bastante animada com a recepção de todo quadro de funcionários da instituição, pois foram acolhedores, propuseram-se a esclarecer quaisquer dúvidas, bem como se mostraram à disposição para ajudar a qualquer instante da pesquisa.

Foi um momento de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho, uma vez que, se todos conhecem a pesquisa e reconhecem sua relevância para a EI, além do apoio com o trabalho de interlocução com as crianças, possibilitou construir também parcerias para discutir os resultados futuramente, quando retornasse à instituição para apresentá-los e, quem sabe, buscarmos juntos reflexões ou soluções para os problemas ou questões levantadas.

A segunda ação empenhada foi a realização da reunião com os pais sobre a pesquisa para a assinatura do TCLE. Apesar de ter definido que a pesquisa seria apenas com as crianças das turmas de 5 anos, achei por bem esclarecer a todos os funcionários e pais sobre o trabalho que seria desenvolvido na instituição, já que, a partir daquele momento, minha presença ali seria constante, gerando a curiosidade

de todos. Também pelo fato de considerar a temática da pesquisa do interesse de toda comunidade.

A maioria dos pais das crianças de 5 anos compareceu à reunião, além de uma boa parte dos pais das crianças das outras faixas etárias atendidas pela instituição. Após apresentar o projeto e responder a questionamentos bastante pertinentes dos participantes, solicitei a assinatura do termo e constatei que todos haviam aprovado a pesquisa. Mesmo os que faltaram à reunião compareceram em outros horários para solicitar ou indicar o interesse quanto a participação dos filhos na pesquisa.

Considero pertinente citar um fato que aconteceu no dia da reunião. Duas mães de crianças da turma de 4 anos solicitaram a participação dos filhos na pesquisa. Como já havia feito no momento da apresentação, expliquei que a escolha das turmas de 5 anos foi devido ao fato de que para responder às questões colocamos como critério abordar apenas as crianças de 5 anos por serem as que tinham mais experiência na EI, pois estas deveriam conhecer um número maior de professoras. Elas aceitaram a resposta, mas disseram que achavam a pesquisa interessante e que também gostariam de saber como seus filhos descreviam suas professoras.

Precisamos compreender a importante parceria que é possível realizar com os pais para juntos construirmos um caminho melhor para a educação das crianças. A esse respeito Sambrano (2010) assegura que a relação da família com a instituição de EI deve ser pensada no âmbito das necessidades dos grupos, no intuito de respeitar suas particularidades de forma a estabelecer uma efetiva e tranquila relação.

A instituição tinha um quadro de 28 funcionários²⁸ e atendeu a um total de 323 crianças de creche e pré-escola. Possui quatro turmas de creche em horário integral e seis turmas de pré-escola que funcionam meio período, dessas, três no turno matutino e três no vespertino. No Quadro 4 apresentamos o perfil das profissionais que trabalham com as turmas de 3 a 5 anos, faixa etária atendida pela instituição:

²⁸ No ano de 2015.

Quadro 4
Perfil das profissionais que trabalham com as turmas de 3 a 5 anos

Profissional	Idade	Formação	Exp.profissional na educação	Exp. na EI
A	35	Pedagogia (UNOPAR/EAD)	15 anos	15 anos
B	36	Magistério (IEED)	18 anos	18 anos
C	39	Magistério (IEED)	16 anos	15 anos
D	47	Magistério (Proinfantil)	6 anos	6 anos
E	39	Magistério (IEED)	16 anos	13 anos
F	51	Magistério (Colégio Estadual Edivaldo Flores)	26 anos	15 anos
G	53	Pedagogia (FTC/EAD)	17 anos	16 anos
H	42	Magistério (Proinfantil/IEED)	26 anos	8 anos
I	52	Magistério (Proinfantil/IEED)	17 anos	8 anos
J	56	Pedagogia (UNOPAR)	34 anos	16 anos
K	45	Pedagogia (UESB) e Especialização Psicologia da Educação (Juvêncio Terra)	27 anos	20 anos
L	31	Pedagogia (FTC/EAD)	8 anos	8 anos
M	31	Pedagogia e especialização (UESB); Mestrado (UFBA ²⁹).	13 anos	4 anos
N	49	Letras vernáculas (UESB), Pedagogia (UNINTER ³⁰); Especialização (UNIMES ³¹).	25 anos	10 anos
O	34	Pedagogia (PARFOR/UESB);	14 anos	4 anos

Fonte: secretaria da instituição pesquisada.

O perfil das profissionais da instituição é bastante diversificado. O quadro apresenta: a idade das profissionais; a formação acadêmica, com seus respectivos centros de formação; o tempo de experiência profissional e na EI, com o intuito de conhecer as profissionais sobre as quais as crianças farão referência nas interlocuções.

As profissionais correspondentes às letras de A até I são monitoras das turmas de creche e trabalham com crianças de 3 anos. Dessas, apenas duas têm formação superior, cursadas em instituições privadas. Quanto às professoras, elas estão indicadas nas letras de J a O e todas trabalham na pré-escola, têm formação superior em Pedagogia, embora apenas uma tenha efetuado o curso em uma universidade pública e é Mestre em Educação pela UFBA. Três possuem especialização e duas, apenas a graduação. Pela análise do referido quadro, fica

²⁹ Com sede em Salvador-BA, oferece o curso de mestrado na modalidade presencial.

³⁰ Centro Universitário Internacional, com sede em Curitiba, ofereceu o curso na modalidade a distância.

³¹ Universidade Metropolitana de Santos, desde 2003 oferece esse curso na modalidade a distância.

evidente que para a secretaria de Educação do município as profissionais que atuam na creche não precisam de uma formação específica, pois devem considerar que as crianças da creche precisam apenas de cuidados, enquanto os da pré-escola, de educação. Nesse aspecto, podemos perceber, como assevera Campos (1999, p.131), que “quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se [...] a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”. Apesar de duas monitoras da creche já terem concluído a graduação em Pedagogia, elas continuam recebendo e trabalhando como monitoras. Portanto, parece não haver um plano de carreira que favoreça o desenvolvimento profissional destas no município.

É possível observar no Quadro 4 que tanto as monitoras quanto as professoras possuem experiência profissional e na EI. Das nove monitoras, cinco têm praticamente o mesmo tempo de atuação como profissionais que o tempo de atuação na EI. Quanto às professoras, apenas uma tem o tempo de experiência profissional igual ao tempo de atuação na EI. Consequentemente, a EI tem estado mais presente na realidade profissional das monitoras do que das professoras, contudo, todas têm experiências prévias na área de educação e tais experiências podem ter consolidado ou gerado saberes sobre ou para as suas respectivas atuações frente ao processo educacional. Mas como esses saberes foram construídos? Quais as respostas das crianças em relação às práticas pedagógicas das professoras?

Estes questionamentos começaram a ser percebidos à medida que observei e anotei no caderno de campo as ações que foram desenvolvidas no decorrer do funcionamento da instituição. No primeiro momento, volto a atenção para toda a instituição, mas quando passo a observar a rotina, a relação professora/criança e o planejamento pedagógico, direciono meus interesses para as turmas de 5 anos, onde estavam presentes os sujeitos informantes da pesquisa.

4.1.1. A rotina das crianças da instituição

Em um estudo que objetivava identificar os significados que as professoras de EI possuíam acerca da infância e criança, bem como a relação destas com a prática pedagógica desenvolvida na escola, Portilho e Tosatto (2014) constataram que:

O cotidiano da educação infantil é marcado pela visão que os adultos têm das crianças, e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização dos espaços e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que silenciam (PORTILHO e TOSATTO 2014, p. 739).

Assim como estas autoras, entendo que todas as ações têm uma finalidade da parte de quem as realiza. Propor uma rotina que interessa apenas aos objetivos do adulto não está em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009), uma vez que, no art. 9º, parágrafo I está assegurado que as práticas pedagógicas devem garantir, dentre outras experiências, as que: “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças”. Dessa forma, compreendo que as rotinas precisam ser elaboradas na perspectiva das crianças a fim de que estas aconteçam para elas, que são os principais sujeitos no processo de aprendizagem. Em uma rotina faz-se necessário privilegiar momentos de trocas, embora saibamos da existência de determinadas ações que acontecem em horários predeterminados para o bom funcionamento do ambiente, como são os casos de horários de chegada e saídas e das refeições.

A instituição pesquisada tem um horário de funcionamento diferenciado para cada etapa da EI. As turmas de creches permanecem na instituição em tempo integral (das 8 h às 17 h), enquanto que as da pré-escola ficam apenas por um período de quatro horas diárias (das 8h às 12h ou das 13h às 17).

As chegadas das crianças durante as observações aconteceram de acordo com o previsto e sem incidentes, ou seja, os pais ou responsáveis todos os dias entravam na instituição, entregavam as crianças nas salas para as professoras, davam ou recebiam alguma informação sobre a criança e iam embora, para retornar no horário determinado. Observei que a relação dos pais com as professoras parece estar consolidada, pois nesse período não houve nenhuma intercorrência que fosse registrada no caderno de campo.

Por outro lado, registrei que os espaços físicos das salas eram muito pequenos e impossibilitavam o movimento das crianças e pais ao mesmo tempo. As medidas de adequação do tamanho das salas de EI expostas na Resolução nº 006/2012 do CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012), contidas também no documento do MEC, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de

Educação Infantil³² (BRASIL, 2006), não foram respeitadas, o que causava alguns transtornos no desenvolvimento das atividades propostas pelas professoras. Uma vez que o prédio era alugado e funcionava antes como casa de um sítio, os tamanhos das salas variavam, mas nenhuma atendia ao preconizado no documento.

Em um estudo de Sodré (2005,) a respeito das indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para EI, a autora salienta que “confinar crianças a salas e espaços fechados não pode nem deve ser a opção propiciada para Educação Infantil” (idem, p. 89). Portanto, além de pensar na adequação dos espaços faz-se necessário atribuir uma forma de organização que favoreça esse movimento de ir e vir da criança na sala.

No que diz respeito à rotina, segundo Barbosa (2006, p. 35), ela “é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela EI estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Nesta instituição, cada turma segue uma rotina que, segundo as professoras, foi construída no início do ano de acordo com a faixa etária. As professoras asseguraram também que a rotina é flexível, com possibilidades de sofrer alterações nas atividades e nos horários e por esse motivo não determinaram o tempo de cada ação, apresentada no Quadro 5.

Se observarmos o Quadro 5, é possível perceber que a rotina das crianças não apresenta nenhuma variação, com exceção aos horários das refeições. Existem horários fixos para irem ao banheiro, todas as crianças juntas, como se sentissem vontade de suprir suas necessidades fisiológicas ao mesmo tempo. Este aspecto demonstra uma característica homogeneizante muito presente na EI, pois muitos profissionais acreditam que as crianças devem ser atendidas da mesma forma e ao mesmo tempo.

³² O referido documento prevê que a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida.

Quadro 5
Rotina das crianças da turma de cinco anos

MATUTINO – 8 h às 12 h	VESPERTINO – 13 h às 17 h
• Acolhimento (brinquedos, jogos, livros etc.); • Café da manhã na sala; • Higiene e uso do banheiro; • Roda de conversa (cantos variados, oração, marcação do calendário, conversa informal, apresentação da ficha de palavra); • Contação de história (interpretação oral, reconto, desenho); • Atividades de conhecimentos gerais (português, matemática e natureza e sociedade); • Recreio; • Leitura informativa; • Psicomotricidade no pátio; • Higiene; • Almoço; • Entrega de atividades para casa; • Saída.	• Acolhimento (brinquedos, jogos, livros etc). • Higiene e uso do banheiro; • Roda de conversa (cantos variados, oração, marcação do calendário, conversa informal, apresentação da ficha de palavra); • Contação de história (interpretação oral, reconto, desenho); • Atividades de conhecimentos gerais (português, matemática e natureza e sociedade); • Recreio; • Lanche; • Higiene; • Leitura informativa; • Psicomotricidade no pátio; • Entrega de atividades para casa; • Saída.

Fonte: Professoras da instituição pesquisada.

Para Barbosa (2006, p. 177), “nas rotinas universalizantes, esquece-se de que as crianças são diferentes, nascem e crescem em profundo diálogo com uma cultura específica”. Em relação a esse caráter homogêneo da EI, registrei uma cena bastante intrigante.

As crianças foram acomodadas no pátio da instituição para realizar uma atividade coletiva (três turmas de 5 anos) sobre os personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, pois estavam trabalhando o dia do livro. A atividade consistia em construir um livro sobre os personagens. Para tanto, os desenhos delas foram afixados em uma das paredes do pátio para que as crianças visualisassem antes de começar o desenho. No decorrer da atividade as crianças apresentavam seus desenhos e a professoras os classificavam com: “bom”, “bonito”, “precisa melhorar”. Em um determinado momento uma criança apresentou o desenho para a professora. Esta disse que estava lindo. Pegou o desenho da criança e anunciou para outras que todos deveriam fazer como o colega. Algumas crianças que estavam tentando reproduzir os desenhos, começaram a rabiscar o livro de forma aleatória, iniciaram conversas paralelas ou passaram a brincar com os materiais que lhes foram disponibilizados para a atividade (Caderno de campo, 20/04/2015).

Na situação relatada acima a professora parece não levar em consideração as particularidades de cada criança. O tempo e as características do desenho de cada uma são diferenciados, portanto não precisam ser comparados ou analisados a partir dos modelos oferecidos. As ações humanas, desde as mais complexas até as mais simples, relacionadas ao cotidiano não acontecem da mesma forma em todas as culturas, pois os sujeitos são diferentes e as culturas distintas (BARBOSA, 2006).

Logo, oferecer modelos (gravuras colocadas na parede) e exigir similaridade representa uma visão estereotipada do processo educacional, no qual cabe às crianças serem reprodutoras de atividades estabelecidas pelas professoras e não alcançar os objetivos da atividade que estava sendo proposta. Se interessava à professora que as crianças rememorassem a história que ela havia narrado, não era necessário estabelecer critérios (ser semelhante ao desenho dos personagens) para os desenhos. Esta exigência desconsidera as especificidades de cada criança, bem como não favorece a possibilidade de um desenho criativo ou mesmo crítico da história. Além disso, é uma prática pedagógica voltada para a escolarização das crianças, que não favorece o processo de desenvolvimento das mesmas.

Dessa forma, posso perceber, a partir dos estudos de Portilho; Tosatto (2014) e Tussi (2011), que este é um exemplo do que denominam de práticas escolarizantes, quando desconsideram as crianças como produtoras de suas próprias culturas e as tratam apenas como aprendizes. Acrescente-se a isso que a intervenção da professora, ao indicar um parâmetro para o desenho solicitado, não leva em conta as especificidades das crianças e enfatiza a centralização das atividades educacionais a partir das perspectivas das próprias professoras. Assim, as crianças são trabalhadas sob a ótica de seres passivos e não como protagonistas do processo educacional.

Conforme Tussi (2011), a prática pedagógica das professoras e o modo como elas organizam o espaço dão indícios de que analisam as crianças como seres incapazes, por essa razão reúnem todas as crianças para realização das atividades no pátio e estabelecem os mesmos critérios para todas, independentemente das suas especificidades, ou até mesmo do objetivo da atividade proposta. São práticas pedagógicas centradas no adulto.

Para Barbosa (2006), as ações desenvolvidas dentro das rotinas devem levar em consideração os aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos. Assim, acredito que a construção das rotinas nas instituições de EI precisa fazer parte das

ações do Projeto Político Pedagógico da instituição articuladas com um levantamento do histórico da vida das crianças.

Tanto nas turmas do turno matutino quanto no vespertino as rotinas não têm sido seguidas como estão propostas. As atividades são atropeladas pelo tempo e pela dificuldade que as professoras encontram para trabalhar sozinhas com um número de 20 a 25 crianças por sala, haja vista que o município não cumpre a Resolução nº 006/2012 do CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012), que regulamenta a quantidade de 20 crianças para cada professor com auxiliar. As queixas das professoras foram constantes neste aspecto. Segundo relatos delas, registrados no caderno de campo, esse descumprimento da resolução inviabiliza o trabalho pedagógico. Diante deste fato, as professoras priorizam as atividades relacionadas aos conhecimentos gerais, que acontecem nos primeiros horários, e suprimem as atividades psicomotoras, que, segundo o Quadro 5, deveriam acontecer após o recreio.

Assim, ficam explícitas na análise da rotina, dos relatos e das atividades das professoras que há uma ênfase para as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita, quando suprimem atividades de movimento (atividades psicomotoras), porém não prescindem das que são voltadas para o domínio da escrita. Fica evidente a preocupação das professoras em preparar as crianças para a inserção no ensino fundamental em vez de promover momentos oportunos para que fossem desenvolvidas as habilidades e atividades de movimentos a partir dos temas ou das proposições das crianças.

De acordo com Queiroz e Sodré (2015), as instituições têm priorizado as expressões e atividades relacionadas às linguagens orais e escritas, em detrimento de outras formas de expressão, de comunicação e aprendizado, diminuindo o tempo de momentos diferenciados de movimentos das crianças na escola, atividades fundamentais para o desenvolvimento de crianças que ainda não conseguem dominar o uso da oralidade e da escrita. Nesse sentido, a mobilidade da criança dentro da instituição fica inviabilizada pelas práticas de controle do corpo pelas professoras, que minam as possibilidades de situações pedagógicas dinâmicas, a partir do protagonismo da criança e da ênfase no movimento. As autoras apontam que a comunicação dos seres humanos envolve processos complexos pela diversidade das linguagens e dos elementos que as compõem, e ao dar prioridade às linguagens orais e escritas não está se levando em conta outras formas de

expressão e comunicação humana que envolvem: movimentos, gestos, expressões, desenhos, enfim, uma considerável possibilidade de ações que podem favorecer a participação efetiva das crianças no processo educacional.

A transformação da criança em aluno tem sido um fenômeno muito comum no final da EI. Na busca de oferecer resultados positivos para si, os pais, os coordenadores, as professoras: “[...] não conseguem ver as crianças para além de uma condição de aluno. [...] Um ‘ofício’ em que predomina a repetição, a reprodução, o silêncio e a passividade” (PORTILHO e TOSATTO, 2014, p. 744). Nesse sentido, durante o período que permaneci na instituição as crianças realizavam as tarefas indicadas pelas professoras, contudo, ao terminar a atividade, registramos a alegria de uma criança (Ufa!!!) ao concluí-la.

Além disso, foi possível constatar que parecia não haver coesão entre as atividades com os projetos escolhidos, fruto talvez da falta de um momento de construção de um planejamento que nascesse de dentro das propostas do Projeto Político Pedagógico da instituição. A respeito desse aspecto, presenciei a seguinte situação:

As crianças foram encaminhadas para uma única sala para a contação da história do dia. Depois de muitas tentativas para obter o silêncio e a atenção das crianças, uma das professoras conseguiu contar a história. Houve um momento de conversa sobre a história com os seguintes questionamentos: — *O que mais gostaram?* — *Quais os personagens da história?* — *Gostaram do final da história?* Algumas crianças respondiam, outras dirigiam o olhar para outras coisas ou para alguma disputa com os colegas. Em meio à confusão das respostas das crianças, das brigas com outras, bem como dos pedidos de silêncio pelas professoras, uma resolveu colocar um vídeo na televisão para conseguir a atenção das crianças enquanto as outras preparavam uma atividade de pintura com tinta. A professora que ficou responsável por “olhar” as crianças se limitava a reclamar e a trocar o vídeo na tentativa de atrair a atenção. Foi um período intenso com as crianças na sala esperando a atividade e assistindo vídeos. Quando o material foi preparado algumas crianças realizaram a atividade (Caderno de campo, 23/04/2015).

Diante desse fato, pude inferir que as professoras têm dificuldade para organizar as atividades voltadas para a educação das crianças, submetendo-as a uma sequência de atividades que aparentemente não estão coerentes com o planejamento, tal como a situação relatada. Apesar de os vídeos apresentados para as crianças terem sido adequados à faixa etária, o momento, o tema e a forma desarticulada pela qual foram oferecidos não contribuíram para a participação das

crianças nas atividades. Dessa forma, sinalizo a importância do planejamento enquanto momento crucial para o desenvolvimento das atividades que são propostas pelas professoras de EI.

4.1.2. O planejamento pedagógico

Ainda na continuidade da observação, intentei fazer uma breve incursão pelo momento do planejamento das professoras de EI, pois interessava saber como são embasadas as propostas e as atividades planejadas e com que critérios definiam os materiais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

O planejamento aparentemente configurava-se fragmentado e/ou desarticulado. Com vistas a entender este processo, inqueri as professoras sobre os procedimentos definidos para a realização do planejamento. Segundo as professoras das turmas de 5 anos, no ano anterior existia um projeto denominado “Escola Mais”, constituído de um grupo de monitores enviado pela SMED a cada 15 dias para substituir as professoras nos momentos de planejamento. Esses profissionais desenvolviam atividades de artes, danças, teatro e brincadeiras diversas, de forma que os professores tinham tempo hábil para discutir as propostas dos projetos, construir o planejamento e preparar as atividades que trabalhariam com as crianças durante 15 dias. Como esse grupo ainda não havia aparecido na instituição de EI, segundo as professoras, elas davam “jeitinhos” (palavras de uma das professoras) para minimizar o problema.

Para solucionar este problema, mesmo contrariando as orientações da SMED, as professoras dessa instituição liberavam as crianças todas as sextas-feiras duas horas antes do horário previsto, nos turnos matutino e vespertino, e realizavam o planejamento na sala, sem a menor condição, pois nem todos os pais conseguiam buscar as crianças nos horários que a instituição solicitava. Assim, a professora ficava com dupla atividade: planejar as aulas da semana e ficar atenta às crianças que permaneciam na instituição, de modo que não se machucassem em alguma atividade extra.

A instituição informou que trabalha com planejamentos pedagógicos construídos individualmente pela coordenadora da instituição que, anteriormente, solicita das professoras um tema de interesse delas (as professoras). O mais votado dentre os propostos era trabalhado em um espaço de tempo de 15 dias. Observei

que na maioria das vezes as datas comemorativas eram os temas mais escolhidos. Nesse sentido, fica notável a afirmação de Portilho e Tosatto (2014), quando destacam que muitas vezes os nossos interesses estão mais presentes na forma de trabalhar do que no interesse das crianças.

A centralidade na construção do planejamento pedagógico³³, que deveria ter sido construído com os demais funcionários da instituição, e, preferencialmente, com a escuta às crianças, não apenas pela coordenação, contraria a definição de proposta pedagógica adotada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), que a concebe como o plano orientador das ações que são desenvolvidas nas instituições e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. Nas diretrizes fica definido que a proposta pedagógica deve ser elaborada a partir de um processo coletivo, com participação de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Esta última frase deixa clara a participação da comunidade escolar e, nessa perspectiva, a escola precisa definir o que entende pela composição desta referida comunidade. Na prática, ela parece se referir ao que determinam as professoras e as coordenadoras, bem como as datas comemorativas. Ao longo do tempo em que estive presente ou perguntei sobre os fatores determinantes para o planejamento não identifiquei propostas originadas das crianças, das suas respectivas famílias ou das questões que estão presentes na comunidade onde habitam. Há, portanto, uma aparente distância entre a realidade das crianças e o planejamento pedagógico em curso.

De acordo com Evangelista (2011, p. 62), “um planejamento para ser eficaz necessita ser elaborado contando com a participação dos vários segmentos que compõem a escola, além de envolver os pais e a comunidade”. Esse planejamento deve ser uma ação pensada por todos no intuito de modificar e transformar as ações que são desenvolvidas nas instituições. Acredito que esse planejamento construído a partir de um projeto pedagógico da instituição pode favorecer o desenvolvimento de atividades mais contextualizadas e interessantes para as crianças.

Foi possível observar a ausência de discussões teóricas sobre os projetos, pois, no período que estive presente, as professoras se limitavam à elaboração das atividades que seriam desenvolvidas com as crianças no decorrer dos 15 dias que

³³ Segundo a coordenação, o projeto pedagógico é um instrumento que faz parte das ações do Projeto Político Pedagógico da instituição, que se encontra em construção.

compreendia o cronograma. É possível que essas discussões estivessem presentes em outros momentos. Contudo, verifiquei que o fluxo de ações que as professoras desenvolvem, como: realizar as atividades (com às vezes até 24 crianças) sem auxiliar, a falta de tempo e materiais para planejamento, o espaço físico inadequado e a falta de substituto quando da ausência de uma colega, é um fator que efetivamente dificulta o trabalho dessas professoras.

As atividades pensadas nos planejamentos, elaboradas quase sempre sobre datas comemorativas ou especiais³⁴, tornam-se atividades de pintura ou desenho de personagens que pouco contribuem para a análise e crítica das crianças. Como exemplo dessa situação, podemos citar que, para assinalar o Dia do Livro, contaram uma história de Monteiro Lobato, que é um autor brasileiro de livros e, ao final, solicitaram que reproduzissem os personagens da história. A esse respeito, no caderno de campo do dia 21 de abril de 2015, quando a professora realizava uma atividade de pintura de um desenho, registrei o seguinte diálogo da criança com a professora:

- Tia, tá bom? — perguntou a criança.
- Não, falta pintar os outros personagens — disse a professora.
- A criança fez uma cara de cansaço, voltou para a mesa, pintou tudo de uma cor só e, rapidamente, voltou a interrogar a professora.
- E agora, tá bom?
- Sim, agora está bom — disse a professora.
- Ufa!!! Agora já posso brincar — disse a criança e saiu correndo pelo pátio (Caderno de campo, 21/04/2015).

Esse registro mostra o quanto uma rotina, pensada apenas a partir da perspectiva dos adultos, dificulta o trabalho com as crianças. A atividade foi realizada pela criança, porém sem atender aos critérios da professora, porque não foi planejada com a contribuição das crianças, haja vista que foi uma atividade imposta pela professora. Não havia possibilidade de uma atividade xerografada de pintura competir com um pátio cheio de crianças brincando de “pega-pega”. Acredito que se a atividade tivesse sido planejada com a participação das crianças, era provável que o momento da brincadeira pudesse esperar um pouco mais.

Dito isto, ao compreender o planejamento como uma tarefa imprescindível para o bom funcionamento das atividades propostas, fica difícil exigir desses

³⁴ No Dia Mundial da Saúde, as professoras realizaram um trabalho voltado para a higiene das crianças; no Dia do Livro, trabalharam com Monteiro Lobato; no Dia do Índio, fizeram atividades com a forma da mão para fazer o rosto do índio...

profissionais uma prática pedagógica que dê conta de desenvolver atividades que condigam com o tripé cuidar-educar-brincar, tão importante e necessário para o desenvolvimento integral das crianças como previsto pelas DCNEI (BRASIL, 2009), enquanto as atividades estiverem pautadas em conteúdos ou temas propostos de forma distante da realidade das crianças ou sem envolvê-las nas decisões.

Assim como na rotina e nas práticas das professoras, no planejamento é possível perceber que o foco do trabalho desta instituição de EI está pautado em conteúdos. A presença de atividades xerografadas diariamente mostra o quão imbricadas estão as professoras na proposta de ensinar a criança a ler e escrever.

Vale ressaltar que como o tempo³⁵ não era suficiente para concluir o planejamento da quinzena, as professoras deixavam parte das atividades para serem elaboradas na sala, no horário em que estavam com as crianças. Essa questão tem gerado uma série de dificuldades para as professoras, que por não terem preparado as atividades com antecedência acabam ficando com a dupla tarefa de trabalhar com as crianças e planejar de forma concomitante, o que evidentemente dificulta a relação com a criança, pois divide sua atenção.

4.1.3. A relação professora/criança a partir dos registros do caderno de campo

A relação das crianças com as professoras nesta instituição é marcada por muitos desafios. Talvez seja porque as professoras não entendam os “jeitos de ser criança” (MARTINS FILHO, 2011, p. 81), por terem uma visão equivocada de infância (ARIÈS, 2014), por não compreenderem a criança como ser capaz de produzir sua própria cultura (CORSARO, 2011), ou por ainda não visualizarem na criança um informante em potencial capaz “[...] de discriminar aspectos relevantes para seu processo de desenvolvimento” (SODRÉ, 2005, p. 89).

Mesmo nesse contexto, em que fica evidente a distância adulto/criança, percebo que existe uma relação de amizade entre professoras e crianças, mas desde que fique bem demarcado o papel de cada um na sala. Isso foi possível perceber no acolhimento, nas conversas na rodinha, na distribuição das tarefas, nas brincadeiras e até nas músicas apresentadas. Esse aspecto é ilustrado no seguinte relato:

³⁵ As duas horas das sextas-feiras quinzenalmente.

O dia estava bastante tumultuado devido à falta de uma das professoras da turma de cinco anos. Como não havia substituta na instituição a diretora solicitou que as professoras juntassem as turmas (fato frequente nesta instituição) para a realização das atividades no coletivo. As duas professoras levaram as crianças para o pátio e o movimento de levar as cadeiras, o material, juntar as turmas em um espaço aberto por onde passam todas as pessoas que entram na instituição, deixou as crianças mais agitadas do que de costume. As professoras tentavam acalmar as crianças quando de repente uma das duas pegou o microfone e entoou a música: – “Zip, zip, zip, zá, a boquinha vai fechar, só a tia vai falar. Fechou!” Que foi acompanhada por todas as crianças e logo em seguida o silêncio reinou ao final da música (Caderno de campo, 22/04/ 2015).

Essa música foi recorrente em vários momentos das observações, mas o seu efeito durava apenas alguns minutos após o final do canto. Logo as crianças se agitam e as professoras voltam a ficar sem serem ouvidas ou atendidas em suas solicitações. Para demonstrar autoridade, assumiam uma conotação autoritária, ameaçavam (e eventualmente cumpriam) retirar o recreio ou enviar a criança para a secretaria da instituição.

O tempo do recreio é um dos momentos mais esperado pelas crianças e nesta instituição não é diferente. Apesar de um pátio pequeno e inadequado, é nele que as crianças vivem os momentos de interações e trocas. As culturas de pares discutidas por Corsaro (2011) são vivenciadas nesses intervalos. Convivi com situações peculiares das crianças, pois no recreio tudo é utilizado e reaproveitado: os colchonetes esquecidos no pátio viram camas, bases para dar cambalhotas e tapetes voadores, as cadeiras viram trenzinhos e até as folhas que caem das árvores transformam-se em aviões e pássaros nas mãos das crianças.

As brincadeiras de faz de conta para Vigotski (2007) desempenham papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois funcionam como um mecanismo que possibilita as descobertas e a aprendizagem sobre as pessoas que as cercam e sobre o mundo. Ao criar essas brincadeiras, as crianças reproduzem cenas do seu cotidiano combinando ações reais com a fantasia, para assim entender o mundo do adulto.

Dessa forma, retirar das crianças os momentos nos quais elas conseguem vivenciar essas descobertas e criar suas estratégias de compreensão do mundo é uma ação que precisa ser revista e repensada pela professora, pois a relação professora/criança, quando já adentramos o século XXI, não pode ser construída nos mesmos moldes das escolas tradicionais, nos quais: “o professor determina e os

alunos obedecem” (DIAS e VASCONCELLOS, 1999, p. 13). Os professores precisam compreender as especificidades do trabalho com as crianças, percebendo, sobretudo, que elas são sujeitos ativos de direitos e viver a infância de forma efetiva faz parte da garantia desses direitos.

Um aspecto marcante nesta observação é que as professoras pareciam não compreender a necessidade de contribuir para a autonomia das crianças, pois eram raros os momentos em que isso acontecia. Realizavam várias atividades xerografadas que não promoviam a descoberta, não estimulavam a curiosidade, tampouco a autonomia das crianças. No seguinte relato é possível perceber esse aspecto:

Em comemoração ao Dia do Índio a professora estava confeccionando com as crianças o desenho do rosto de um índio usando o contorno das mãos das próprias crianças. Os dedos eram as penas e na palma as crianças deveriam desenhar o rosto. A atividade permitiria que as crianças fizessem o contorno da própria mão, recortassem, pintassem e colassem no painel como a professora havia indicado. A professora ia de mesa em mesa orientar as crianças, mas começou uma agitação, pois mais uma vez a atividade estava sendo realizada no pátio com o acompanhamento de apenas duas professoras para as três turmas. Passando por uma mesa a professora perguntou: – Vocês não conseguiram recortar? – Não! Disseram as crianças. – Deixa que a tia faz. Respondeu a professora pegando a tesoura da mão de uma das crianças do grupo e fazendo todo o trabalho por elas (Caderno de campo, 22/04/2015).

Ficou evidente neste relato que, além de ter excluído a participação das crianças em uma atividade que foi planejada para ser elaborada por elas, a professora não favoreceu a capacidade de criação das mesmas. Com pressa para concluir a atividade, uma professora assumiu a tarefa e, deste modo, deixou implícito para cada criança a ideia de serem incapazes e que necessitavam de um adulto para resolver a situação. Quando na referida situação o tempo que foi estabelecido era o tempo do outro e não o seu tempo de criança. Muitas dessas questões que apareceram nas observações foram esclarecidas e detalhadas a partir das interlocuções com as crianças.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Esta pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas das professoras de uma instituição de educação infantil a partir dos dizeres e expressões das crianças, tendo o desenho como recurso mediador do processo de interlocução. Perceber o quanto as crianças, a partir das interlocuições, puderam acrescentar a este trabalho detalhes pertinentes à prática pedagógica das professoras, que sem elas talvez não desse conta de identificar, reforça a importância das pesquisas com crianças, destacada por Martins Filho (2011), Sodré (2006; 2007), Vasconcellos (2007), Laurindo (2014), dentre outros autores.

A pesquisa de campo teve a duração de seis meses entre as observações do cotidiano da instituição e as interlocuições com as crianças. Foi realizada em duas etapas com oito crianças das seis turmas de 5 anos, sendo quatro meninos e quatro meninas. Apesar de o estudo não trazer uma reflexão sobre gênero, interessava saber as visões de ambos os sexos para analisar as respostas das crianças.

Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos utilizados, apresento os resultados a partir das diferentes etapas planejadas para a pesquisa. Na primeira etapa, solicitei às crianças que desenhassem as pessoas que trabalhavam na instituição, desse modo pretendia analisar se as professoras apareciam, em primeiro lugar, nos desenhos das crianças. Na segunda etapa, as crianças foram convidadas a desenhar uma professora que trabalhasse na instituição. Por fim, analisei as categorias que emergiram a partir das duas etapas da pesquisa.

É importante destacar que a pesquisa foi planejada para ser constituída em três etapas. Na terceira, solicitaria às crianças que desenhassem suas atuais professoras, no entanto, o terceiro desenho só seria necessário caso as crianças não desenhassem suas professoras até a segunda etapa. Como todas as professoras foram desenhadas pelas crianças na primeira ou na segunda etapa não foi necessário solicitar o terceiro desenho.

Todo processo ocorreu individualmente para que as crianças se sentissem à vontade para desenhar e expressar sobre a forma como descreviam suas professoras ou as suas práticas pedagógicas. Neste estudo interessava saber quando e como as professoras apareceriam nos desenhos das crianças, para que a partir desses aspectos iniciássemos o diálogo, a fim de compreender como elas descreviam ou o que expressavam sobre suas professoras e as práticas pedagógicas das mesmas.

Para analisar os dados produzidos no estudo, recorro à proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), procurando relacionar os desenhos das crianças aos seus dizeres e expressões. De forma criteriosa foram elencadas e discutidas as falas das crianças, que deram origem às categorias para compreender como as práticas pedagógicas têm refletido na imagem que as crianças apresentam de suas professoras.

5.1. PESSOAS QUE TRABALHAM NA INSTITUIÇÃO

Após todo percurso da autorização da pesquisa, bem como das observações realizadas na instituição e reunião com os partícipes da pesquisa, deu-se início as interlocuções. Combinamos que o trabalho seria com duas crianças por dia, sendo uma em cada turno (matutino e vespertino), e perguntei quem gostaria de ser o primeiro. Como todas desejaram começar, sugerimos que seria convidada a que estivesse presente nos dias planejados para as interlocuções. Não tive problema algum com o tempo de pesquisa, haja vista que a maioria das crianças evitou faltar às aulas na expectativa de participarem daquele momento, que para elas era algo diferente.

Com o intuito de preservar a imagem das crianças, combinamos que cada uma, na hora da sua interlocução, deveria escolher um nome da sua preferência para que fosse usado na pesquisa. Também para as professoras foram dados nomes fictícios. As demais crianças que aparecem citadas pelos partícipes da pesquisa são representadas com letras.

As crianças se dispuseram a desenhar e os lápis coloridos, diferentes dos habituais, foram objeto de curiosidade e interesse. Além disso, demonstraram cuidados e atenção ao participar do estudo de uma pessoa estranha ao contexto educacional, tendo em vista que esta não fazia parte de seu convívio diário. Todas as crianças disseram gostar de desenhar. Antes de iniciar os desenhos as crianças foram solicitadas a falar sobre o que gostavam de desenhar. A preferência dos meninos foi pelos carros, casas e dragões, já as meninas mostraram interesse pelas bonecas, flores, cachorros, borboletas, sol e nuvens.

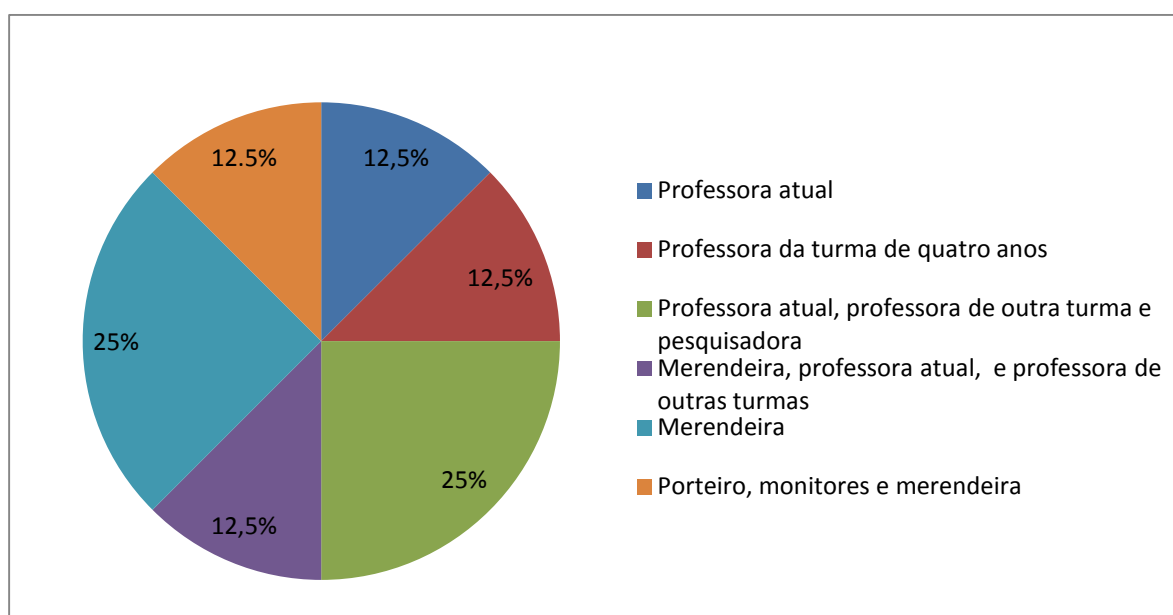
As interlocuções foram realizadas após o término do desenho para evitar que as crianças mudassem de ideia ao serem inquiridas sobre um determinado aspecto. Enquanto desenhavam, conversávamos sobre outros assuntos de suas preferências

para desenharem. Dessa forma, assim que concluíam a pintura, perguntava se havia acabado e gravava as interlocuções.

Com a primeira solicitação: Desenhem pessoas que trabalham na instituição, das oito crianças participantes da pesquisa, quatro (três meninas e um menino) desenharam sua atual professora na primeira etapa, as demais participaram da segunda etapa da pesquisa, quando foi solicitado que desenhassem uma professora da instituição.

A distribuição dos desenhos por crianças está apresentada na Figura 5: uma criança desenhou sua professora atual; uma desenhou uma professora da turma de 4 anos; duas, a professora atual, professoras de outras turmas e a pesquisadora; uma, a merendeira, a professora atual e a professora de outra turma; duas crianças, as merendeiras; uma, o porteiro, monitores do Projeto Escola Mais e a merendeira.

Figura nº 5 - Pessoas reproduzidas no primeiro desenho que trabalham na instituição.



Fonte: pesquisa de campo.

As opções das crianças pelas pessoas desenhadas foram diversas, como podemos observar na Figura 5. Aparecem entre as escolhas das crianças tanto as pessoas que fazem parte do seu convívio diário (funcionários), quanto as que não frequentavam a instituição com muita periodicidade (monitores do projeto Escola Mais e a pesquisadora).

Pela legenda do gráfico, posso constatar que as professora atuais estão presentes nos desenhos de 50% das crianças. Portanto, metade das crianças se dispôs a desenhar a própria professora e as demais, as merendeiras, as professoras de outras turmas, bem como pessoas de fora da instituição. Dessa forma, as professoras atuais foram desenhadas quatro vezes, as merendeiras, dez vezes e as professoras de outras turmas, cinco vezes.

Quando perguntei às crianças o porquê de terem desenhado essas pessoas, as respostas foram as apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6

Respostas das crianças sobre: quem e por que escolheram desenhar a(s) pessoa(s)

CRIANÇA	QUEM VOCÊ DESENHOU?	POR QUE ESCOLHEU DESENHAR ESSA (S) PESSOA (S)?
BIA	Tia Rosa, você e tia Fernanda.	Porque são pessoas que trabalham aqui.
DUDA	Essa é, essa é tia Vilma, essa é professora da minha amiga e essa é uma professora do cabelo vermelho que eu esqueci o nome e essa aqui é você.	É porque eu não sabia mais qual desenhar, por isso eu desenhei elas.
ERIKE	As tias da cozinha (quatro merendeiras).	Eu gosto das tias da cozinha. Ela faz comida boa.
GABRIEL	Eu fiz um homem, um homem, um homem e uma mulher.	Porque essas são mais bonitas.
IURI	Que faz... Merenda (quatro merendeiras). Tia Fernanda. A dessa sala ali ó (apontando para sala da turma de 5 anos).	(Não respondeu).
ISABELLE	Tia Joana! (professora da turma de 4 anos)	Ela faz muitas coisas, faz tarefinhas.
LUANA	Tia Fernanda (professora atual).	Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia.
PABLO	A, a cozinheira.	A cozinheira faz comida muito boa.

Fonte: Pesquisa de campo.

Bia respondeu que era porque trabalham na instituição e Duda, porque não sabia quem desenhar. É possível inferir que o interesse ou a disposição em

desenhar as pessoas pode ter a ver com a importância que as crianças dão a determinado ambiente e pessoas que convivem com elas.

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de as duas crianças (Bia e Duda) terem desenhado a pesquisadora, uma vez que, naquele momento, a mesma não fazia parte do quadro de funcionários da instituição. O motivo de a terem incluído nas escolhas pode demonstrar, como afirma Corsaro (2011), que ela foi aceita no grupo. A presença da pesquisadora no ambiente passou a ser percebida a partir das observações, e como o trabalho de campo durou seis meses já não a tratavam como uma visitante, mas como uma das “tias”³⁶ da instituição.

Quando foi perguntado para as crianças quem elas resolveram desenhar, como a Figura 5 aponta, a merendeira aparece tantas vezes quanto a professora atual. Apesar de a professora e a merendeira terem sido desenhadas por quatro crianças, cabe ressaltar que Iuri e Erike desenharam quatro merendeiras cada um. Assim, comparando o número de professoras atuais (quatro) das crianças com o número de merendeira (dez), podemos observar que no total geral a presença delas se sobrepõe à das professoras. Consequentemente, foi necessário questionar os motivos que levaram à reprodução de cada profissional desenhado.

No início da interlocução com Erike ele disse ter desenhado a professora dele, uma professora da turma de 5 anos, eu e as tias da cozinha. No entanto, quando perguntei por que escolheu desenhar aquelas pessoas, tivemos um diálogo em que destacamos a seguir alguns excertos. No início na interlocução a criança informa o seguinte:

Pesquisadora: quem são essas pessoas que você desenhou aí?

Erike: (murmúrio)

Pesquisadora: fala alto.

Erike: É, é tia.

Pesquisadora: Espera aí, não entendi. Fala alto quem são essas pessoas.

Erike: Tia Rosa.

Pesquisadora: Tia Rosa.

Erike: Tia Fernanda.

Pesquisadora: Tia Fernanda.

Erike: Você.

Pesquisadora: Eu. É?

Erike: Eeeeeee...

Pesquisadora: E aí, quem é essa pessoa?

Erike: As tias da cozinha.

³⁶ Todos os adultos que frequentavam ou apareciam na instituição eram chamados de tia ou tio.

Como se pode ver, no início ele informou que tinha desenhado as tias e a pesquisadora. Contudo, logo em seguida mudou a explicação. Vejamos outra parte do diálogo:

Pesquisadora: Tem muita gente que trabalha aqui na creche, mas você escolheu desenhar essas pessoas. Por quê?

Erike: (Murmúrio) da cozinha então.

Pesquisadora: Oi?

Erike: Eu gosto das tias da cozinha então.

Pesquisadora: Por que você gosta das tias da cozinha?

Erike: (balança a cabeça confirmando).

Pesquisadora: É?

Erike: Ela faz comida boa.

Pesquisadora: Você disse que tinha desenhado tia Rosa e tia Fernanda. Cadê tia Rosa e tia Fernanda?

Erike: Não, é tudo da cozinha.

Pesquisadora: Aah! São todas da cozinha?

Erike: (Balança a cabeça confirmando).

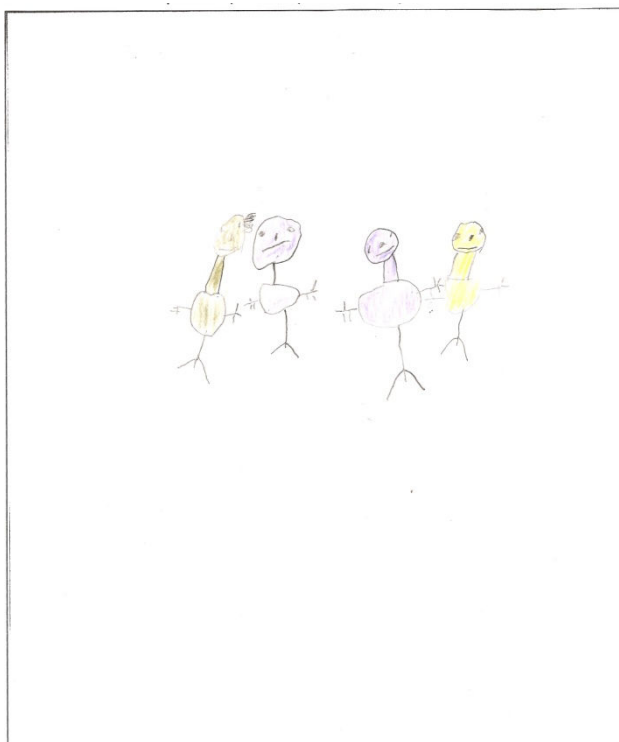
Como se vê neste diálogo, quando começo a inquiri-lo sobre o porquê de ter desenhado as professoras, ele, apesar de ter informado que tinha desenhado as professoras das turmas de 5 anos, retoma a fala e afirma que desenhou as que “faz comida boa”.

Prosseguindo nesta análise, das crianças que desenharam as merendeiras, todas foram meninos. Esse fato marcante na escolha dos meninos pode ser explicado pelo contexto social nos quais eles estão inseridos. As crianças partícipes deste estudo advêm de um bairro periférico da cidade, no qual a maioria da população é usuária do programa do governo federal Bolsa Família, que atende especificamente famílias de baixa renda. Assim, para essas crianças, a merenda ajuda ou é relevante no complemento da sua alimentação ou, em alguns casos, como as professoras relataram, é a única fonte de alimentação diária. Dessa forma, as merendeiras, enquanto responsáveis por suprir essa necessidade delas, podem ocupar o papel central em seus desenhos.

Observei no desenho de Gabriel (Figura 6) a forte presença da figura masculina, quando ele diz enfaticamente “Eu fiz um homem, um homem, um homem e uma mulher”. As pessoas que Gabriel desenhou foram: o porteiro, uma merendeira e dois monitores do projeto Escola Mais. A mulher foi pintada de verde e tem um pouco de cabelo do lado direito da cabeça; os monitores foram pintados de azul e o porteiro, de amarelo. As atividades realizadas pelos monitores atraem as crianças por conta de um planejamento baseado nas artes, que é desenvolvido na instituição.

Segundo Gabriel, um dos monitores dá aulas de capoeira e o outro se veste de lobo mau (teatro). Observa-se que as escolhas dessa criança estão alicerçadas em seus interesses ou gostos. O porteiro se mostra bastante à vontade com as crianças, dando atenção e muitas vezes o flagrei brincando no pátio com elas, a merendeira serve o lanche que sacia uma necessidade física e os monitores promovem atividades pouco ou quase nunca realizadas pelas professoras.

Figura nº 6 - Desenho produzido por Gabriel - primeira etapa



Fonte: pesquisa de campo.

As professoras das outras turmas foram citadas por quatro crianças (Bia, Duda, Iuri e Isabelle). Estas justificaram as escolhas dizendo que eram professoras das primas, de coleguinhas e de outras turmas da instituição. Nas observações foi possível perceber que as professoras têm o hábito de realizar atividades juntando todas as turmas de crianças de 4 ou 5 anos, quando planejam atividades coletivas ou na ausência de uma colega. Destarte, as crianças têm uma proximidade com professoras das outras turmas e esse pode ser um dos motivos para elas apontarem para outras professoras em seus desenhos.

Isabelle desenhou uma professora (Figura 7) da turma de 4 anos e apesar de ter declarado na interlocução que a professora desenhada não havia sido sua

professora no ano anterior, procurei na secretaria da instituição essa informação, pois imaginava que ela pudesse ter esquecido, no entanto, constatei que de fato a criança não havia frequentado a instituição no ano de 2014. Mas o que chamava a atenção de Isabelle para a prática pedagógica da professora da turma de 4 anos só foi possível perceber a partir do momento que voltei a observação para o jeito dessa professora com as crianças. Ela brincava frequentemente com todas as crianças, fazia atividades fora da sala, promovendo descobertas. Talvez esse jeito dinâmico da professora possa ter encantado Isabelle, levando-a a escolher representá-la sozinha no seu desenho.

Figura nº 7 - Desenho produzido por Isabelle – primeira etapa



Fonte: pesquisa de campo.

Das quatro crianças que desenharam a atual professora na primeira etapa, apenas Luana desenhou somente sua professora. Contudo, ao ser questionada sobre o porquê de ter escolhido desenhar sua professora, ela diz: “Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia” Ao se expressar, suas palavras podem demonstrar uma ordem de interesse. Caso afirmativo, a professora não seria seu primeiro objeto de desejo e ela pode ter sido incluída no desenho para atender a uma solicitação da pesquisadora (desenhar pessoas que trabalham na instituição).

Porém, a análise da Figura 8 permite deduzir que Luana parece interessada em desenhar esses elementos da natureza (flor, sol, nuvem e cachorro) ou em retratar a professora como figura central do desenho.

Figura nº 8 - Desenho produzido por Luana – primeira etapa



Fonte: pesquisa de campo.

Nessa primeira etapa, as escolhas das crianças parecem apontar para aspectos de seu contexto. Dessa forma, recorro a Silva, Barbosa e Kramer (2005), quando afirmam que para compreendermos o que as crianças falam é preciso conhecer de onde elas falam. As crianças desenharam as pessoas e expressaram suas escolhas a partir do lugar que elas conheciam, das suas necessidades e subjetividades.

As quatro crianças que desenharam suas professoras na primeira etapa não precisaram participar da segunda etapa, pois seus desenhos serviram como recurso mediador para as interlocuções a respeito de suas atuais professoras. Esses dados foram minuciosamente discutidos nas categorias que emergiram após as transcrições das interlocuções.

5.2. PROFESSORA QUE TRABALHA NA INSTITUIÇÃO

No segundo momento da pesquisa de campo, realizei as interlocuções com quatro crianças (Erike, Gabriel, Isabelle e Pablo) que não desenharam suas atuais professoras na primeira etapa. Dessa forma, solicitei que as crianças desenhassem uma professora da instituição e os quatro reproduziram a própria professora. Assim, não foi necessário partir para a terceira etapa planejada.

Dito melhor, planejei solicitar na primeira etapa o desenho de pessoas da instituição e, diante desta solicitação, quatro crianças já desenharam a própria professora. Como quatro crianças não desenharam a professora, na segunda etapa pedi que desenhassem uma professora. Como se pode ver, pretendia ver se a professora aparecia nesta segunda etapa, mesmo que não estivesse explícito. A opção pelo desenho da professora a partir da primeira etapa poderia ser um indício de proximidade na relação professora/criança e, em contrapartida, o desenho da mesma na terceira etapa (quando efetivamente solicitávamos que ela fosse desenhada) poderia dar indícios da possibilidade de distância nesta relação.

Após terem concluído o desenho, fiz perguntas às crianças para compreender os motivos que as levaram a desenhar a professora no segundo desenho. A seguir, apresentamos as justificativas das quatro para a pergunta: Por que você escolheu desenhar sua professora?

Erike: Porque ela é a minha tia.

Gabriel: (Silêncio curto) ela é... ela é que cuida. Ela... ela é... ela é normal e também ela é muito bem.

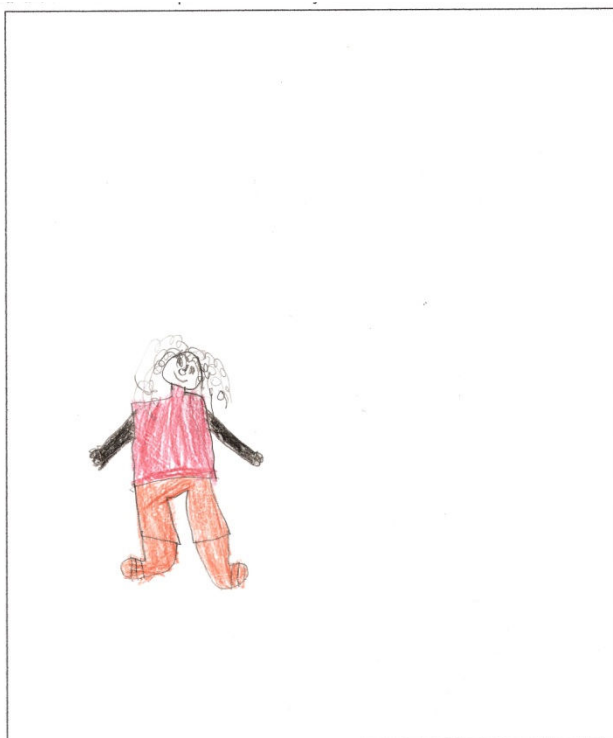
Isabelle: Eu não sei não. Porque eu queria desenhar ela.

Pablo: (Murmúrio) Porque daí, eu gosto.

Percebi nas respostas de duas crianças que elas tiveram dúvidas para dizer o porquê de terem desenhado a professora, os motivos foram evasivos. Como tenho constatado através das interlocuções e estudos já citados aqui, como os de Sodré (2006; 2007), as crianças são informantes em potencial, mas demonstraram ter dificuldade para explicar ou justificar o desenho de sua professora. Para entender melhor esta análise, recorri inicialmente aos desenhos dessas duas crianças.

O desenho de Erike (Figura 9) tem apenas a figura da referida professora com os braços abertos e cabelos longos, apesar de ela ter cabelos curtos. O desenho desse menino, diferente dos desenhos das meninas (com sol, nuvens, flores, corações), apenas retrata objetivamente a professora.

Figura nº 9 - Desenho produzido por Erike – segunda etapa



Fonte: pesquisa de campo.

No desenho de Gabriel (Figura 10) ele reproduziu uma pessoa adulta e, do lado direito, em tamanho menor e acima, uma criança. Quando foi solicitado a explicar, o diálogo foi o seguinte:

Pesquisadora: Huum! Tá. E você disse que ela é muito bem. Por que ela é muito bem?

Gabriel: Porque ela ela é boa.

Pesquisadora: Huum! Ela é boa?

Gabriel: É.

Pesquisadora: Por que você acha ela boa?

Gabriel: Porque ela nunca brigou comigo.

Pesquisadora: Ah! Ela nunca brigou com você? E ela já brigou com algum coleguinha?

Gabriel: (balança a cabeça confirmando).

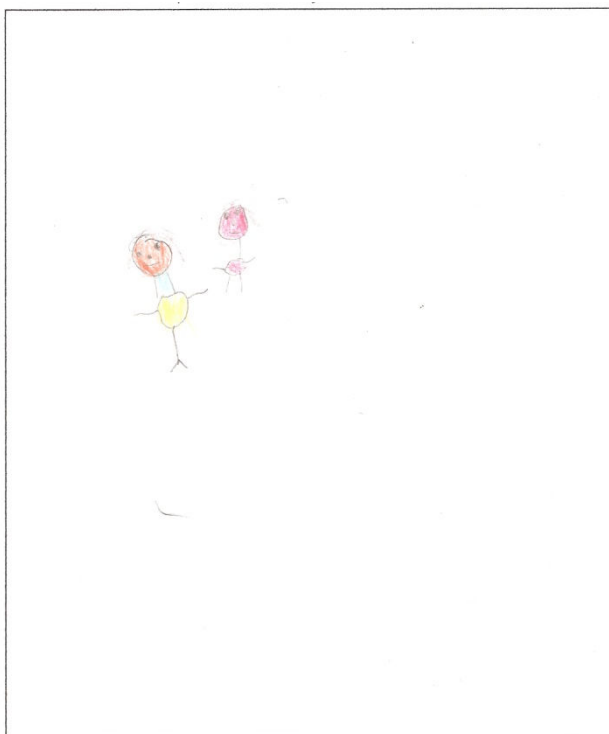
Pesquisadora: Já? Sim ou não?

Gabriel: (balança a cabeça confirmando).

Pesquisadora: Por quê?

Gabriel: Porque os outro... L não estava obedecendo a professora.

Figura nº 10 - Desenho produzido por Gabriel – segunda etapa



Fonte: pesquisa de campo.

Para Gabriel a professora é boa porque cuida, bota de castigo as crianças que batem, é boa porque nunca brigou com ele. Portanto, apesar de usar palavras genéricas como “boa” e “cuida”, ele detalha a intervenção da professora quando as crianças têm desentendimentos ou brigam: “bota de castigo”. De acordo com os registros do caderno de campo, uma das formas das professoras castigarem as crianças era retirar o recreio, levando-as para a secretaria da instituição ou permanecendo com elas nas salas. São práticas pedagógicas que buscam inibir estas atividades (brigas entre as crianças ou as ações das crianças que transtornam as atividades em curso), porém não propiciam reflexões e críticas por parte das crianças e, conseqüentemente, não geram as mudanças pretendidas.

Em um estudo sobre análise de processos interativos entre crianças e professoras e possibilidade da autonomia das crianças no processo educacional, Jauris (2015) propõe a necessidade de se criar um contexto educacional para as crianças, sem imprimir a perspectiva da imagem do que será quando adulto. Essa prática de reprodução de um modelo de criança como um ser em devir demonstra uma imposição do adulto que não se configura como uma opção possível para as crianças. A autora assegura que quando o adulto impõe sua autoridade ele pode

impedir as crianças de dizer o que sentem, ou veem da realidade na qual elas estão inseridas. Assim, quando a professora impõe um castigo, sem discutir com a criança os fatores que a levaram a tal atitude, ela inviabiliza a possibilidade de análise e discussão da situação e parte para uma perspectiva dicotômica, que favorece concepções que podem se dividir entre: certo/errado ou bonito/feio.

Entender que as crianças devem ser ouvidas requer, por parte das professoras, um desapego de ideologias adultocêntricas e quebra de paradigmas relacionados às maneiras como as crianças são vistas, como se fossem portadoras de incompletudes e imaturidades (JAURIS, 2015). No diálogo com Gabriel, ele afirma que a professora coloca crianças de castigo, mas não registrei no caderno de campo momentos em que a professora propiciou condições para que as crianças discutissem o que as levaram a brigar com os colegas.

Segundo a autora supracitada, a professora não possibilita atividades que promovem autonomia, no seu texto ela argumenta que é a partir da autonomia que “as crianças ganham espaço para analisar, ponderar (valores, conhecimentos ou consequências), falar e questionar os diversos acontecimentos que as cercam a todo o momento” (JAURIS, 2015, p. 18). Desse modo elas podem refletir, questionar, bem como participar de decisões e escolhas com diferentes formas de expressão ou linguagens no seu dia a dia.

O desenho de Isabelle (Figura 11) é de uma professora idealizada, tendo em vista que a professora dela não tem olhos verdes, nem cabelos pretos. Além da professora, desenha o sol, flores e corações, que são figuras que as meninas parecem ter interesse ou facilidade para reproduzir, tendo em vista que são figuras com formas estereotipadas. Sol, flores e corações estão presentes em desenhos infantis. Sodré (2006) questiona que o desenho com formas simples (círculos e traços) e estereotipadas pode ser influenciado por modelos que são desenhados por crianças que já têm experiência ou sofreram a influência de um processo educacional. Assim, ao desenhar sol, flores ou corações as crianças podem estar reproduzindo formas de elementos que aprenderam a fazer no processo educacional.

Figura nº 11 - Desenho produzido por Isabelle – segunda etapa

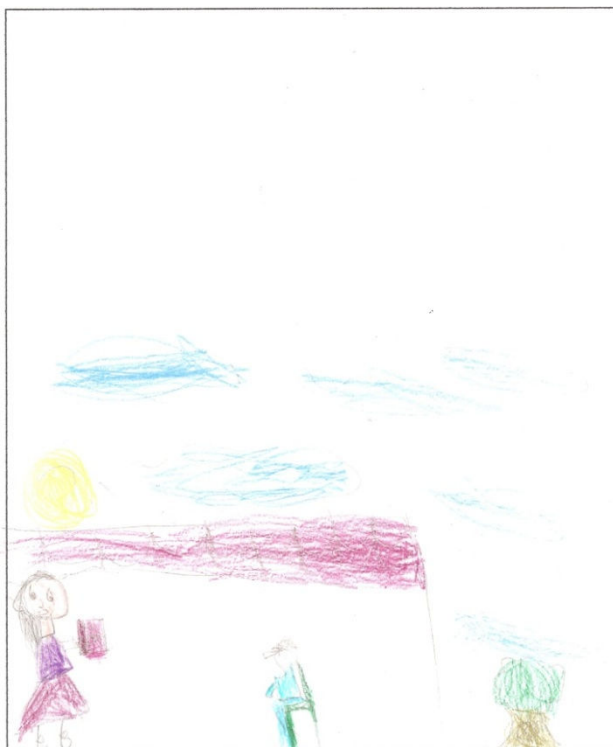


Fonte: pesquisa de campo.

No desenho de Pablo (Figura 12), ele desenha a professora segurando um livro (embora em uma posição de distanciamento em relação à criança) e uma criança sentada na cadeira. Quando pergunto para ele o que a professora está fazendo no desenho, ele confirma que ela está contando uma história para ele. Essa prática da professora, de contar história, chama a atenção de Pablo, pois retrata no desenho uma atividade que considera prazerosa, pois ele disse gostar quando a professora conta história. Temos a hipótese que, mesmo com o distanciamento físico da professora, a contação de história é algo que lhe agrada na prática pedagógica, por esse motivo ele responde: “Porque, daí, eu gosto. ”

O desenho de Pablo, assim como o das outras crianças, nesta segunda etapa foi bem diversificado e mais detalhado quanto às características das professoras. Nesta etapa, como as crianças já estavam mais acostumadas com a presença da pesquisadora e a dinâmica da pesquisa, elas conseguiram participar mais ativamente das interlocuções. Pablo, por exemplo, que na primeira etapa se limitou a balançar a cabeça afirmando ou negando determinada pergunta, esteve mais fluente, justificando o que lhe havia sido questionado.

Figura nº 12 - Desenho produzido por Pablo – segunda etapa



Fonte: pesquisa de campo.

Após as crianças terem desenhado e justificado a escolha que fizeram por suas professoras, continuei as interlocuções com perguntas voltadas somente para a análise das práticas pedagógicas das professoras. Essas questões foram catalogadas de acordo com a temática que emergia dos dizeres e expressões das crianças.

De acordo com Bardin (2011), quando se trabalha com entrevista é impossível termos um quadro de categorias homogêneo, devido à grande quantidade e à complexidade do material produzido. Por isso, foi preciso observar detalhadamente cada pormenor das interlocuções para selecionar os principais aspectos abordados pelas crianças.

Neste estudo, nos deparei com um emaranhado de questões nos dizeres e expressões das crianças acerca da prática pedagógica das professoras que sugere um aprofundamento maior em pesquisas subsequentes, porém alguns temas foram evidenciados com maior frequência e serão discutidos com o intuito de compreender como a prática das professoras é vista pelas lentes das crianças.

5.3.O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

Para a produção dos dados e a construção de um quadro categorial, foram elencados os temas mais frequentes nos dizeres e/ou expressões das crianças para, a partir desse esquema, iniciar as análises. Este foi um momento fulcral para a compreensão do fenômeno investigado. Nesse sentido, recorro à explicação de Bardin a respeito da decifração estrutural, quando assevera que: “Sob a aparente desordem temática, trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado” (BARDIN, 2011, p. 96). Assim, os dizeres das crianças foram selecionados e organizados para serem significados a partir dos objetivos propostos pela pesquisa.

As categorias que emergiram possibilitaram a construção das seguintes temáticas: a) Característica escolarizante na prática das professoras; b) Cuidar e educar – uma relação (im)possível? c) Brincar, brincadeiras e brinquedos – o olhar das crianças nas propostas das professoras; d) Relação professora-criança no cotidiano da instituição. Para cada enunciado apresento um quadro com os dizeres que mais se destacaram nas interlocuções com as crianças e que deram origem às categorias abordadas no decorrer do texto.

5.3.1. Característica escolarizante na prática pedagógicas das professoras

Durante a pesquisa de campo, através das observações e das interlocuções com as crianças, foi possível notar uma excessiva preocupação das professoras com o desenvolvimento cognitivo das crianças em detrimento de outras questões que poderiam ter sido favorecidas, como os aspectos sociais, culturais e emocionais, de modo a contemplar o desenvolvimento integral das crianças, como tem sido conclamado desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e mais recentemente com as DCNEI (BRASIL, 2009).

Pude registrar no caderno de campo que as professoras se mostravam tensas em relação ao aprendizado das crianças e comparavam o desenvolvimento delas com o de outras crianças das escolas da rede privada que circundam a instituição ou dos próprios filhos e netos que frequentam essas escolas. Assim, o desafio “ler e escrever” estava bastante presente na prática pedagógica dessas professoras, pois,

como afirma Corsaro (2011, p. 48): “O foco é preparar a criança para seu futuro como adulto, em vez de apreciar suas contribuições no presente.”

Nos dizeres e expressões das crianças, “tarefa” foi o tema central. As crianças relacionaram essa palavra com quase todas as respostas que expressavam. A frase “A tia dá tarefa” estava presente no diálogo com as oito crianças participantes da pesquisa. Dessa forma, todas as crianças usaram essa palavra para expressar a atividade principal da prática pedagógica das professoras na instituição.

Apesar da constante aparição da palavra “tarefa” durante toda a interlocução com as crianças, perguntas como: Como é sua professora? O que sua professora faz aqui na creche? Em que lugar sua professora realiza as atividades com você aqui na creche? E a solicitação: descreva quatro coisas que sua professora faz aqui na creche, foram fundamentais para desencadear esse diálogo. As respostas a essas perguntas são apresentadas no Quadro 7.

Como aparece no Quadro 7, todas as crianças dizem que a “tia” dá tarefa³⁷. O fato de fazerem tarefa na educação infantil foi reconhecido como atividade inerente ao processo educacional, tanto pelas professoras, quanto pelas crianças. Bia argumenta que a tia dá um pouco de tarefas difíceis, Erike diz que as tarefas parecem difíceis, mas são fáceis e Duda afirma que são boas. Para Duda, as professoras dão tarefas às crianças para ensiná-las a ficarem espertas.

Nesse aspecto, é necessário trazer a discussão de Portilho & Tosatto (2014) acerca das pesquisas sobre as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, nas quais ressaltam o caráter escolarizante das instituições. Indago o quanto este aspecto tem, de maneira explícita, predominado nas instituições de educação infantil, de tal forma que muitas professoras desta etapa da educação básica não conseguem ver as crianças com suas características infantis, mas como um aluno em preparação para o ensino fundamental.

³⁷ Sublinhamos a palavra “tarefa”, no Quadro 7, para destacar o quanto este termo foi utilizado pelas crianças para representar as atividades que as professoras desenvolvem na instituição.

Quadro 7

Organização dos dizeres e expressões das crianças: práticas escolarizantes

CRIANÇAS	DIZERES E EXPRESSÕES
Bia	“Trabalham dando aula pras crianças”. Huum, enxinano a fazer a <u>tarafa</u>, enxinano a fazer o nome todo (sic). Eu disse que tia Rosa dá um pouco <u>tarafa</u> difícil. Hum... A de sempre, fazer a letras (cruzou os braços fazendo cara de cansaço). Quer dizer, a (<u>tarafa</u>) difícil é fazer o nome todo.
Duda	Elas... elas... elas ensinam as crianças a ser educadas. Elas dão <u>tarefas</u>, fazem elas ficar espertas. Elas são umas <u>tarefas</u> muito boas. E também tem uma <u>tarafa</u> que tem que fazer o nome todo e algumas coisas lá que eu esqueci. (depois do recreio)
Erike	Faz <u>tarafa</u> pra gente. Uma parecendo que é difícil, mas não é não. <u>Tarefa</u> de... de número. E <u>tarafa</u> de nome. Porque ela bota <u>tarafa</u> difícil, ou <u>tarafa</u> fácil. Ela bota a gente pra fazer a letra no quadro. O “e” o “u” e o “f”.
Gabriel	Ela faz <u>tarafa</u>, faz... faz <u>tarafa</u>, faz <u>tarafa</u> e também eu faço <u>tarafa</u> bonitinha. As <u>tarafa</u> pra fazer o nome e fazer desenho.
Iuri	Ela dá <u>tarafa</u> ...
Isabelle	Ela faz <u>tarefinhas</u> pra gente. <u>Tarefinhas</u> ela faz é umas <u>tarefinhas</u> da Mônica. E da borboletinha. Eu pinto ela. Eu faço o meu nome. Tem outras <u>tarefas</u> também. De, de faz nomes, faz letras. A gente faz as <u>tarefas</u>. Muitas tarefas. É de fazer é de pintar.
Luana	Dá <u>tarafa</u>. Ela faz o trabalho e ainda dá as <u>tarefas</u> pra a gente fazer. É... Que é dos números, que é pra pintar um... o número 1... Pintar da cor... Da cor verde, e... os dois, número 2 é pra pintar vermelho e número 3... pra pintar de... Pra pintar de... de azul. Ela dá <u>tarafa</u> depois que a gente lancha. Qualquer uma. Pintar, primeiro fazer o nome... Depois... Fazer a boneca, o sol, nuvem, cachorro, a flor, o que você quiser fazer.
Pablo	E é... fazer as <u>tarefas</u>. E... depois faz a <u>tarafa</u>, é... igualzinha a que tá no cartaz. É e... depois a tia mandou fazer um desenho embaixo.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No diálogo com Bia sobre as tarefas que a professora faz, é possível perceber o quanto ela incorpora o papel escolarizante da instituição, tomando para si a preocupação com o aprendizado.

Pesquisadora: Como é a tarefa que ela faz com vocês?

Bia: Ela dá umas tarefas diferentes, mas outras são difíceis para mim.

Pesquisadora: Difíceis para você?

Bia: Meu cérebro oh (aponta para a cabeça)... É buuuuurro! (muita ênfase)

Pesquisadora: Não é não.

Bia: Não sabe de nada!

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Bia: Hum! Eu não sei de nada... Não sei outras letras. As únicas letras que eu sei: A, B, C, D... eeee eu não sei o E.

Pesquisadora: Bia, você está aprendendo ainda... Você vai aprender essas coisas no seu tempo.

Esse diálogo com a criança me impressiona pela forma com que ela se expressa em relação a sua aprendizagem. Bia se acha “burra” porque não consegue dar conta das tarefas de escrita que a professora prepara para ela. Embora na interlocução Bia culpe a irmã³⁸ por esse estigma, percebo que a instituição, na pessoa da professora, transfere uma carga de responsabilidade muito grande quando exige dela o cumprimento dessas tarefas.

Em outro momento Bia continua a se achar incapaz: “não disse que meu cérebro é um computador de minhoca que não sabe de nada”? Nesta expressão, a criança está se martirizando na interlocução por não lembrar o que a professora faz após o recreio, o que me leva a crer que ela pode não ter lembrado porque o que se faz após este intervalo não é relevante para ela. A partir de Vigotski (2007), podemos deduzir que para a criança, se perceber burra pode ser o seu significado ou o que ela representa, e ter um cérebro de minhoca é o sentido que justifica esta percepção de si mesma.

Assim como Bia, Erike também tem uma visão de educação infantil pautada nas expectativas da professora, da família ou do meio em que vive. Quando pergunto por que ele gosta de fazer tarefa, ele diz: “porque quando eu tiver do tamanho de meu irmão eu... eu já sei ler.” Nessa perspectiva, recorro ao art. 8º das DCNEI, que em sua proposta pedagógica tem como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

O que fica evidente nesta instituição é que os objetivos da proposta pedagógica das DCNEI (BRASIL, 2009) foram suplantados por um modelo de educação infantil que antecipa os conteúdos do ensino fundamental, com ênfase em

³⁸ Mais adiante ela explica que a irmã mais velha disse que “o cérebro dela é um computador de minhoca que não sabe de nada”.

um caráter escolarizante para o ensino das crianças, sob o pretexto de que as que estão no último ano da educação infantil precisam sair lendo e escrevendo.

Faz-se necessária uma educação para as crianças que esteja em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009), promovendo seu aprendizado de forma integral para que professoras e crianças usufruam das descobertas que esse convívio possa favorecer.

Na mesma perspectiva das crianças (Bia e Erike), na interlocução com Duda percebo que a presença da escolarização na educação das crianças dessa instituição extrapola suas necessidades e especificidades. Quando pergunto para Duda o que a professora faz na creche, ela responde: “Elas dão tarefas, fazem elas (as crianças) ficar espertas.” O olhar de Duda sobre a prática pedagógica da sua professora, durante toda a interlocução, carregava essa característica de que a instituição era o lugar onde as crianças são educadas para saber ler e escrever. Para Portilho e Tosatto (2014, p. 743):

As crianças, ao serem incorporadas pela chamada *escolarização* realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada (grifo das autoras).

Outra característica marcante nos dizeres das crianças foi a insistência das professoras em querer que as crianças aprendam escrever o nome. As crianças: Bia, Duda, Erike, Gabriel, Iuri e Isabelle comentaram nas interlocuições sobre essa especificidade das tarefas. Bia argumenta: “Quer dizer, a (tarefa) difícil é fazer o nome todo.” Com essa expressão ela deixa claro como são difíceis e talvez maçantes as tarefas. Vale ressaltar que outras crianças, na continuação do diálogo, alegaram que seus nomes eram grandes e por esse motivo eram difíceis de fazer.

Tratando-se das tarefas de escrever que as professoras realizam com as crianças, quando pergunto a Bia sobre quais tarefas ela achava difíceis, ela diz: “Hum... A de sempre, fazer as letras (cruzou os braços fazendo cara de cansaço).” A criança assinala o que já havia constatado em outras interlocuições, que a atividade de escrever é o ponto chave da prática pedagógica da professora. Bia argumenta que a tarefa de escrever as letras era uma tarefa estafante (pela sua expressão) e acontecia frequentemente na instituição.

Para ilustrar esse aspecto apontado por Bia, trago um trecho da interlocução com Gabriel, quando ele diz (sobre a professora): “Ela faz tarefa, faz, faz tarefa, faz tarefa e também eu faço tarefa bonitinha.” E de Isabelle: “A gente faz as tarefas.” “Muitas tarefas”. A necessidade da professora em “fazer tarefas”, sobretudo em uma quantidade que se configura como excessiva para as crianças, indica um desconhecimento da concepção de educação infantil, pois, como afirma Angotti (2010, p. 22), “o conhecimento não está estampado apenas nas letras, nas repetições, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafias, na apreensão do código gráfico que permite escrever e ler [...]”. Sem estar atentas a isso, as professoras não parecem preocupadas com os saberes que as crianças precisavam adquirir no decorrer da educação infantil, mas com as atividades voltadas para o ler e o escrever, com vistas a adentrar “preparadas” para a próxima etapa da educação básica, o ensino fundamental.

Como as três professoras das turmas de 5 anos possuem formação em nível superior com Licenciatura em Pedagogia e uma experiência de no mínimo quatro anos na educação de crianças pequenas, supõe-se que elas teriam conhecimentos teóricos e práticos necessários para lidar com crianças, compreendendo suas especificidades e estando a par da proposta das DCNEI (BRASIL, 2009), documento que regulamenta as ações desenvolvidas nas instituições.

Sobre esta discussão, encontro no trabalho de Jauris (2015) indícios de que a EI tem sido construída com propostas voltadas à preparação de um processo educacional para a heteronomia e não para a autonomia³⁹. Enquanto participantes da primeira etapa da educação básica, as crianças (principalmente as que estão na faixa etária de 5 anos) realizam atividades de leitura e escrita com exigências de resultados como se estivessem no ensino fundamental. Entendo, portanto, que essa prática imposta às crianças as impedem de exercitar a possibilidade de autonomia uma vez que parece não existir, neste ambiente educacional, um protagonismo infantil nas decisões que são tomadas para o grupo. Para a referida autora (2015, p.94-95), “propor a autonomia das crianças não é querer que entendam a lógica dominante, mas que extrapolem o que está posto, continuando a construir as histórias das infâncias segundo os seus pontos de vista”. Nesse sentido, observo que a lógica dominante nesta instituição é a lógica do adulto, a professora, quando

³⁹ Sobre os conceitos de autonomia e heteronomia, ver estudos de Freire (2002), Dias (2005) e Jauris (2015).

promove tarefas escritas com o intuito de preparar as crianças para o ensino fundamental.

O que chama a atenção em todos os dizeres e expressões das crianças no Quadro 7, além dos já ditos, é a forma como as tarefas são conduzidas pelas professoras: escrita do nome todo (apontada por quase todas as crianças), cópia no quadro (Erike), cópia do cartaz (Pablo). Para as crianças estas atividades não parecem atrativas, e a respeito de uma determinada tarefa, Duda diz: “E também tem uma tarefa que tem que fazer o nome todo e algumas coisas lá que eu esqueci” (sobre a tarefa que faz após o recreio). São tarefas que não exigem deduções, análises, criatividade ou desafios, entre outras características, apenas demandam reproduções mecânicas do nome todo e de letras que são escritas no quadro pela professora, portanto, com o mesmo recurso da escola de ensino fundamental.

Cabe lembrar que na rotina estabelecida pela escola as referidas tarefas ocupam o tempo determinado para as atividades psicomotoras, que podem ser realizadas no pátio.

5.3.2. Cuidar e educar – uma relação (im)possível?

No meio acadêmico, bem como no interior das instituições de educação infantil, os termos cuidar e educar já se tornaram clichê, como afirma Assis (2010). Para a autora, o discurso de que cuidar e educar devem ser ações indissociáveis tem ganhado força, mas na prática ela percebe um desequilíbrio, pois é comum observarmos que as crianças das creches são cuidadas e as da pré-escola, educadas.

Será que a relação cuidar e educar nas instituições de educação infantil ainda pode ser uma possibilidade ou vamos permanecer com a contradição de que o que se escreve não se aplica? O cuidar e o educar na educação infantil é uma relação (im)possível? Esses questionamentos têm me inquietado e foi percebido nitidamente nos dizeres e expressões das crianças da instituição pesquisada.

Constatei que as ações de educar, com um caráter escolarizante, são notoriamente priorizadas em detrimento das ações de cuidar. As professoras valorizam o aprendizado da leitura e escrita, enquanto os cuidados com a higiene, alimentação e atenção são deixados em segundo plano, como é possível observar nos dizeres e expressões das crianças no Quadro 8.

Quadro 8

Organização dos dizeres e expressões das crianças: cuidar e educar

CRIANÇAS	DIZERES E EXPRESSÕES
Bia	Faz a filinha pra ir no banheiro ué... Os meninos esperam e as meninas vão. Quer dizer ela leva a toalha né?
Duda	A gente faz assim ó: “Tia, a gente pode ir no banheiro”? aí ela fala “Não” ou “Sim”. A gente faz a fila, tem vez que ela manda a gente lavar a mão e depois por a música de lavar a mão e tem vez que ela só manda a gente lavar a mão e esperar ela pra a gente fazer a fila (para almoçar). Ela faz umas coisas, depois de a gente almoçar a gente espera, aí depois a gente vai pra casa.
Erike	Dáí bota o sabão na nossa mão. Qualquer hora. Sozinho. (vai ao banheiro) Aí se não ir no banheiro na hora do recreio quando chegar na sala não pode ir no banheiro.
Gabriel	Ela que cuida é quando os outros bate no outro a tia vai lá e bota de castigo. A professora leva nós, aí nós lava a mão e come. Na hora do almoço. Ela fica fazendo o... uma outra história.
Iuri	Lava. A tia (leva para lavar as mãos).
Isabelle	É depois vai pra comer a comida. Lava as mãos de novo pra comer comida.
Luana	Eu volto do recreio e fico sentada, depois a tia chama pra lavar as mãos pra comer. Coloca o sabão assim (fez sinal de colocar o sabão). A gente faz assim (fez um sinal de concha com as mãos). E vai lavando. A gente vai só (para o banheiro). Ela fica sentada, ela leva uma cadeira e fica sentada lá.
Pablo	“Pergunta a tia” (Como é o uso do banheiro). “Sozinho” (Com quem vai ao banheiro).

Fonte: Pesquisa de campo.

Durante as observações do cotidiano das crianças na instituição, percebi que as professoras não planejam as atividades de cuidados voltados para a higiene com as crianças, pois indicaram, em suas práticas, que elas já são grandes o suficiente para realizar tais atividades sozinhas. Nas interlocuções com as oito crianças, constatei que os dizeres e expressões a respeito dos cuidados com a higiene estavam voltados apenas para o acompanhamento para lavar as mãos na hora do almoço ou lanche.

Em relação a esse cuidado, as crianças argumentaram que a professora acompanha, colocando o sabão na mão ou segurando a toalha. Todos os dizeres apontaram para uma atividade que a professora realiza de forma mecânica, com

pouco significado, como relata Gabriel: “A professora leva nós, aí nós lava a mão e come.” Erike diz: “Dáí bota o sabão na nossa mão.” Luana diz: “Eu volto do recreio e fico sentada, depois a tia chama pra lavar as mãos pra comer.” “Coloca o sabão assim” (fez sinal de colocar o sabão). “A gente faz assim” (fez um sinal de concha com as mãos). “E vai lavando.” Ou ainda quando pergunto para Bia o que a professora faz na hora de lavar as mãos e ela diz: “Quer dizer ela leva a toalha né?” Observa-se que o papel da professora é acompanhar, mas se limita a colocar o sabão ou segurar a toalha.

As observações e as respostas das crianças estão em consonância com os estudos de Angotti (2010), Assis (2010), Costa (2010) e Amaral (2015). Todos afirmam que nas instituições de educação infantil quase sempre o cuidar está descolado das ações de educar. Nesta instituição, as professoras parecem ver que os cuidados com as questões de higiene e das necessidades físicas são atividades que as crianças já dominam e cabe a elas apenas estar presentes, sem pensar na possibilidade de integrar essa atividade a questões ou temas em estudo.

Além disso, segundo Assis (2010), as professoras costumam assumir uma postura de distanciamento das ações de cuidados, na tentativa de desvincular seu papel dos princípios da maternagem, evidenciando em suas práticas pedagógicas uma proposta de escolarização da criança.

Nesse sentido, precisamos estar cientes de que em toda prática de educar existe uma possibilidade de cuidar, seja de aspectos físico, emocional ou afetivo. Essas ações precisam fazer parte do cotidiano das instituições de forma regular, sem priorizar uma em detrimento da outra.

Percebo que o cuidar, na perspectiva das crianças, apresenta-se de forma diferenciada. Para Gabriel, o sentido de cuidado é expressado nesse trecho da interlocução, quando pergunto por que ele escolheu desenhar a professora: Pesquisadora: Você falou que ela que cuida. Ela cuida como? Gabriel: “Ela que cuida é quando os outros bate no outro, a tia vai lá e bota de castigo.” Para Gabriel cuidado é proteção, mas ele não consegue compreender que a proteção deve ser para todos e o colocar de castigo não deve ser a melhor solução para aquele que bate. Pude notar que a frequência com que o adulto repete determinadas ações pode convencer a criança de que aquela atitude seja necessária ou coerente com o contexto.

Como discuti anteriormente, as crianças incorporam as práticas das professoras e tomam para si ações equivocadas como se estas fossem verdades absolutas. Assim sendo, o adulto tem um papel fundamental na interação com as crianças, uma vez que suas práticas passam a ser modelos para elas.

No estudo de Amaral (2015), sobre as práticas de cuidado e educação em creches, a partir de interlocuções com crianças, a autora verificou, além de outras questões elencadas, que as crianças transgridem as regras diante das imposições instituídas pelo adulto. Em minha pesquisa, foi possível perceber essa característica tanto nas ações das crianças, quanto nas denúncias que fazem quando descrevem sobre as práticas disciplinadoras das professoras, assunto que discutirei mais detalhadamente quando analisar a relação professora/criança.

Outro aspecto que observo nos dizeres das crianças sobre as ações de cuidados e educação na instituição, relacionados no Quadro 8, diz respeito ao uso dos banheiros. Esse movimento ocorre nos mesmos moldes que a higiene das mãos, de forma mecânica. Bia diz que as crianças fazem filas (meninos e meninas) para ir ao banheiro todas juntas. Nas observações também pude presenciar essas práticas, embora em alguns momentos, durante as aulas, tenha visto as professoras liberando as crianças para ir ao banheiro. Para Duda, o uso do banheiro está condicionado ao entendimento da professora sobre sua necessidade. Quando pergunto: “Como é o uso do banheiro”? Ela se expressa da seguinte forma: “A gente faz assim ó: Tia, a gente pode ir no banheiro? Aí, ela fala: não ou sim.” Pedi a Duda que explicasse em que situações a professora fala “sim” ou “não”, porém ela responde que não sabe. Ao que indica esta resposta, a criança não parece entender a atitude da professora em relação a essa prática, porque provavelmente não fizeram um combinado a respeito desse assunto.

Ainda em relação ao uso do banheiro, Luana, Pablo e Erike dizem que vão sozinhos. Erike diz que vai “qualquer hora”, mas depois ele assevera: “Aí se não ir no banheiro na hora do recreio, quando chegar na sala não pode ir no banheiro.”. Dessa forma, percebo que as crianças têm um momento livre para ir ao banheiro até o término do recreio, e depois não podem mais ir. Assim, esses dizeres apresentam uma conotação de que os cuidados das crianças com relação às suas necessidades físicas podem estar sendo negligenciados pelas professoras. Uma vez que as crianças não sentem necessidades fisiológicas ao mesmo tempo, faz-se necessário evitar ações homogeneizantes no momento de uso do banheiro.

O que constatei com essas análises é que os cuidados nas turmas (5 anos) de educação infantil na instituição pesquisada, além de estarem voltados apenas para as atividades de higiene, são realizados de forma rígida, pois estão determinados pela rotina estabelecida, bem como desvinculados das ações de educar. Nesse sentido, entendo que o cuidar das crianças requer uma atenção especial a todas suas necessidades, através da promoção de momentos tranquilos de interação, apropriação e trocas de saberes entre adultos e crianças.

Conforme Assis (2010), para além de se discutir a dicotomia cuidar-educar na educação infantil, existe outra ação que deve ser incorporada às práticas pedagógicas das professoras que é o brincar. A brincadeira é vista pela autora como uma forma de humanização da criança, uma vez que esta promove a interação e a apropriação de normas, entre outros fatores, que as orientam no convívio social.

Na instituição pesquisada não percebo essa integração das ações nas práticas pedagógicas das professoras, pelo contrário, noto que o educar ganha status superior ao cuidar e brincar. Nesse sentido, Assis (2010, p. 98) afirma que a “separação entre cuidar-educar-brincar reduz e empobrece o fazer docente dessa etapa da educação, limitando as possibilidades de desenvolvimento das crianças”. Compreendo, portanto, que é preciso um melhor entendimento das professoras a respeito da concepção de educação infantil no sentido de subsidiar práticas que promovam essas ações de forma indissociável.

5.3.3. Brincar, brincadeiras e brinquedos – o olhar das crianças nas propostas das professoras

A partir das discussões de Assis (2010) Vigotski (2007), Brougère (2011), Kshimoto (2011), dentre outros autores, acerca da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, bem como dos dados que foram produzidos durante a pesquisa, constatei a necessidade de trazer à tona aspectos relevantes sobre o olhar das crianças nas propostas pedagógicas das professoras sobre o brincar, as brincadeiras e os brinquedos na instituição.

No tocante aos termos: brincar, brincadeira e brinquedos, destaco que eles não foram frequentes nos dizeres e expressões das crianças durante as interlocuções, salvo quando foram interpeladas pela pesquisadora. A expressão “dá brinquedos” foi a que mais aparece, como podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9
Organização dos dizeres e expressões das crianças: brincar, brincadeiras e brinquedos

CRIANÇAS	DIZERES E EXPRESSÕES
Bia	Tem dia que eu brinco na sala com P eeee... Depois tia xinga eu e ele. Correndo, brincando de pega-pega (de que brinca).
Duda	Eu brinco, brinco com as irmãs gêmeas (com quem brinca).
Erike	Dá brinquedo pra brincar. Com meus amigo. aí ela faz uma brincadeira e quem acertar ganha uma bala ou um pirulito. Brinco. Com com meus amigos também. A gente vai tem vez que a gente vai brincar no parquinho ela vai olhando tarefa. Fica olhando a gente pra ninguém bater né? (monitora de pátio)
Gabriel	O recreio... O... Tem umas pessoa que brinca correndo prá lá e prá cá também eu fico lá brincando no roda-rodá. Eu brinco com M. C. Eu brinco de de corre-corre pega-pega congelou. Na sala e no recreio (onde brinca).
Iuri	“coloca os brinquedos pra a gente brincar”. “De... Montar avião e... e... e montar carro”. Com (silêncio) ele ali, ó. (Brinca com o colega) Na escorregadeira (brinca com o quê?).
Isabelle	Ela dá brinquedo pra gente. Brinco com com panelinha. Muitas coisas (o que a professora faz). Brinco de fazer comidinha. Com minha colega Dá muito brinquedo pra gente. E boneca. E urso.
Luana	“Dá brinquedo pra a gente brincar, a gente monta uma casa...”. Coloca os brinquedos ali na frente e a gente, quem consegue ganha o prêmio. E a gente vai fazendo fila pra a gente brincar. Eu brinco com meus colegas...
Pablo	“Com meus amigo” (com quem brinca). “De pega-pega” (de que brinca).

Fonte: Pesquisa de campo.

Das oito crianças que participaram da pesquisa, quatro (Erike, Iuri, Isabelle e Luana) disseram que a professora “dá ou coloca brinquedos para brincar”. Percebo que essas expressões passam uma ideia de uma ação estática, ou seja, as professoras dão brinquedos, mas não interagem com os objetos, tampouco com as crianças. De fato, foi possível notar nas observações das práticas pedagógicas das professoras que os brinquedos são distribuídos na entrada, para aguardar os colegas chegarem, e na saída das crianças, enquanto esperam os pais para irem embora. Nesses dois momentos não visualizei nenhuma participação das professoras com as crianças.

Quando pergunto para as crianças o que as professoras fazem enquanto elas usam os brinquedos na sala, Isabelle disse: “Muitas coisas.” Entende-se, portanto, que a professora faz muitas outras coisas, menos brincar. Dessa forma, o ato de dar o brinquedo na instituição constitui uma atividade corriqueira e sem muito sentido, a não ser o entretenimento das crianças enquanto aguardam uma ação seguinte.

Bia, na tentativa de transgredir as regras que são impostas na sala pela professora a respeito do brincar, responde da seguinte forma quando pergunto se ela brinca na sala: “Tem dia que eu brinco na sala com P, eeee... Depois tia xinga⁴⁰ eu e ele.” Como as atividades de leitura e escrita nessas turmas são priorizadas na sala, as crianças não têm tempo para brincar, dessa forma, as que terminavam as tarefas primeiro inventavam brincadeiras para se divertir e passar o tempo enquanto aguardavam os colegas. As crianças, desse modo, transgridem as regras estabelecidas, tal como também constatou Amaral (2015) em sua pesquisa junto à criança da mesma idade.

No estudo sobre o brincar das crianças na escola de primeiro ano do ensino fundamental, Ponte (2014) verificou que as crianças usam de variadas formas de brincadeiras para burlar a iniciativa de proibição da professora. Ressalta a autora que algumas crianças utilizavam objetos (lápiz, borrachas, mochilas) disponíveis em seu entorno e o próprio corpo para criar suas brincadeiras, deixando explícito que a atividade que estava sendo realizada (brincar) era muito mais interessante do que a aula que a professora proferia.

Nessa perspectiva, compreendo com a Sociologia da infância (SARMENTO, 2005, 2007; CORSARO, 2011) que as crianças não só reproduzem as culturas dos adultos, mas a partir delas criam as possibilidades de uma inserção na sociedade, seja aceitando as imposições ou burlando as regras. Em meu entendimento, uma forma também de transgressão das regras impostas pelas professoras pode ser as denúncias que as crianças fazem das práticas das professoras.

A maioria das crianças alega que brincam com os colegas e amigos. As brincadeiras são variadas, como: casinha, jogos de montar, roda-roda, pega-pega, pega-pega congelou, escorregar no parquinho e comidinha. Os brinquedos são: bonecas, ursos, panelinhas e escorregadeira, dentre outros objetos que são

⁴⁰ Durante os seis meses que estive presente na instituição não observei o uso de xingamentos por parte das professoras, nem pelos demais profissionais da instituição. É possível que a criança relacione a reclamação da professora, que pode ter sido de forma ríspida ou impaciente, com xingamento.

esquecidos no pátio. Podemos perceber no Quadro 9 e também nas anotações do caderno de campo que as crianças fazem uso de um variado repertório de brinquedos e brincadeiras, como quaisquer outras crianças dessa faixa etária (5 anos), no entanto, esses momentos não são compartilhados com a professora.

Nesse contexto, quanto ao brincar na hora do recreio, com exceção de Gabriel e Duda, todas as outras crianças afirmaram que as professoras não brincam com elas. Apesar de Gabriel dizer que a professora brincava com ele, nas observações não constatei nenhum desses momentos, o que nos leva a crer que pode ter sido uma ação esporádica da professora, marcante para a criança. Já em relação à resposta de Duda: “Eu... eu quando acontece alguma coisa eu vou lá e falo pra ela”, ficou claro que a interação da professora, que para Duda é a participação na brincadeira, pode significar o momento que a professora (monitora de pátio) observa ou interfere em algum momento junto às crianças no recreio.

Quando pergunto para as crianças se as professoras brincam com elas, e se não brincam, o que fazem enquanto estão no recreio, as crianças deram as seguintes respostas:

Bia: Não! Fica na secretaria.

Erike: Não, deixa a gente brincar. Ela, ela fica lá fazendo as tarefa.

Isabelle: Ela conversa com as professora. Ela fica sentada no recreio.

Luana: Mas ela não vai pro pátio (risos). Ela faz um negócio assim, assim (fez sinal de escrever). Ela ficava fazendo, fica escrevendo lá.

Iuri: Não. Fazendo com as outras professoras (fazendo alguma coisa).

Esse aspecto foi também constatado durante as observações, pois as professoras não vão ao pátio, como sinaliza Luana. Enquanto as crianças brincam no recreio, as professoras aproveitam o tempo para fazer planejamento, organizar as tarefas da turma do turno oposto, conversar com as colegas e ainda precisam dar conta de resolver alguns conflitos que surgem no decorrer das brincadeiras, já que na instituição existe apenas uma monitora de pátio⁴¹.

É importante destacar a dificuldade que as professoras desta instituição enfrentam, como a ausência de um monitor na sala, que possa auxiliar nas atividades propostas, e a falta de horário para planejamento e de condições dignas

⁴¹ Essa funcionária exerce a função de “vigiar” as crianças para que não se machuquem nas brincadeiras mais agressivas. Levando em consideração que toma conta de aproximadamente 120 crianças por turno, é quase impossível dar conta da demanda.

de trabalho, que podem minar, como também constatou Assis (2010), as possibilidades de uma prática pedagógica que agregue a tríade cuidar-educar-brincar no cotidiano das crianças.

No Quadro 9 é possível perceber também a brincadeira atrelada a um viés pedagógico. Nos dizeres de Erike: “aí ela faz uma brincadeira e quem acertar ganha uma bala ou um pirulito”, e de Luana: “Coloca os brinquedos ali na frente e a gente... quem consegue ganha o prêmio.” Apesar de as crianças terem demonstrado o prazer por esse tipo de atividade, percebi uma conotação do brincar que se distancia das ideias de Vigotski (2007), quando afirma que “o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo”. Para o referido autor, existem atividades que só dão prazer à criança se o resultado for interessante, neste caso podemos presumir que o fato de ganhar o pirulito tornou-se para ela uma atividade que lhe deu prazer, o que a fez relacionar ao ato de brincar.

No entanto, levanto duas hipóteses para a indicação destas duas crianças quando confundem estes prêmios com brincadeiras: a) as crianças sentem o prazer pelo prêmio que devem ganhar; b) as crianças veem nesses desafios uma possibilidade de um momento diferenciado com a professora. Talvez, se em suas práticas pedagógicas as professoras incorporassem o uso do brinquedo, da brincadeira e o próprio ato de brincar de forma mais efetiva e interativa, esse tipo de desafio perdesse esta conotação dada pelas crianças.

Observo nesta pesquisa que se faz necessária e urgente uma maior reflexão por parte das professoras acerca desses momentos de brincadeiras para as crianças, pois me inquietei com um fato marcante registrado nas anotações no caderno de campo:

Durante a observação no recreio das crianças no pátio da instituição, avistamos algumas crianças sentadas em algumas cadeiras expostas num canto, próximo à sala das professoras. Permanecemos em um canto para transcrever as observações. Estava a observar outro grupo de crianças, quando um menino do grupo mais próximo disse: “Senta aqui mamãe!” (falando com a colega). Ao olhar rapidamente na direção da criança, tentando compreender a brincadeira, a criança disse: “Oh!” Levando a mão à boca como se fosse proibido brincar daquela forma naquele espaço ou como se não quisessem compartilhar a brincadeira com adultos ou outras pessoas. Sorrimos para a criança, dando sinal que podia continuar a brincadeira, mas ela só abaixou a cabeça (Caderno de campo, 26/10/2015).

A criança, ao se assustar com a presença de um adulto (pesquisadora), parece acreditar (expressão de abaixar a cabeça) que infringiu alguma regra que pode ter sido deduzida de experiências anteriores ou do próprio grupo de brincadeira. Mesmo não tendo conhecimento sobre as mesmas, pode inferir algumas possibilidades explicativas, tais como: meninos não devem brincar de casinha com meninas; não era permitido brincar naquele lugar; ou que haviam combinado entre si de não compartilhar suas brincadeiras com outras pessoas.

Por conseguinte, a presença da pesquisadora pareceu incomodar a brincadeira das crianças, que, ao perceberem a pessoa, pararam de brincar. A brincadeira de casinha (“Senta aqui mamãe”) favorece o uso da sua imaginação, que é uma atividade de faz de conta. Segundo Vigotski (2007), este tipo de brincadeira é essencial para o desenvolvimento humano, tendo em vista que, ao vivenciar papéis adultos, as crianças podem se apropriar da cultura humana de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, percebi que nesta instituição o brincar, os brinquedos e as brincadeiras estão vinculados às ideias adultocêntricas, pois fora do pátio elas só estão presentes na sala quando: as crianças transgridem as regras; nos momentos ociosos, para as que terminaram as atividades não interfiram ou atrapalhem as demais; ou nos momentos de entrada e saída da instituição, enquanto aguardam os responsáveis. Dessa forma, acredito que essa prática tem dificultado um melhor relacionamento crianças-professoras, pois quando ameaçadas em suas necessidades passam a transgredir as regras impostas.

5.3.4. Relação professora/criança a partir das interlocuções

Para tratar especificamente da relação professora/criança no cotidiano da instituição, retomo algumas perguntas que foram deflagradas para as crianças a partir dos desenhos que fizeram das professoras: Por que escolheu desenhar sua professora? Como é sua professora? O que sua professora faz aqui na creche?

Como podemos observar no Quadro 10, os dizeres e expressões das crianças a respeito dessas perguntas foram variados e indicativos. Assim, com o intuito de analisar essas expressões fazemos uso das palavras de Vigotski (2000, p. 130), quando afirma que: “para compreender a fala de outrem não basta entender as

suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação.”

Quadro 10

Organização dos dizeres e expressões das crianças: relação professora-criança

CRIANÇAS	DIZERES E EXPRESSÕES
Bia	Tem dia que eu brinco na sala com P eeee... Depois tia xinga eu e ele.
Duda	Eu não, só lembro que ela briga com meninos atentados. Ela... ela grita e tem vezes que ela bota eles pra ficar sentados e calados, e eles são bem barulhentos. Ela não gosta que bate em gente, sempre manda pedir desculpas. Eu vou pro assento, fico quietinha e depois na hora da tarefa eu faço e aí pronto.
Erike	Aí se não ir no banheiro na hora do recreio quando chegar na sala não pode ir no banheiro. Só depois quando for ir pra casa.
Gabriel	Porque ela, ela é boa. Porque ela nunca brigou comigo. ela num faz nada com ninguém só com L que ela xinga.
Iuri	Fazendo (conversando) com as outras professoras na hora do recreio.
Isabelle	A gente vai no banheiro, bebe água e senta.
Luana	Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia.
Pablo	Ééé a cala dela é um pouco preta. Acho cala um pouquinho grande eee boca grande. "A tia fala, a ficar queto". Manda todo mundo acabar a... a botar a cabeça para mesa. Pra esperar a mãe.

Fonte: pesquisa de campo.

Uma vez que as interlocuções aconteceram individualmente com oito crianças de cinco turmas, de três professoras, em dias diferentes, precisamos compreender, na perspectiva vigotskiana, quais situações das práticas pedagógicas dessas professoras levaram as crianças a tecer os comentários relacionados no Quadro 10.

Como apresentei no capítulo anterior, quando realizo as primeiras observações das práticas pedagógicas das professoras, percebo uma relação professora/criança centrada na autoridade do adulto. Dessa forma, as expressões imperativas, tais como: “a tia xinga”, “a tia briga”, “ela grita”, “manda baixar a cabeça”, “a tia fala a ficar quieto”, “Manda todo mundo acabar, a botar a cabeça para mesa”; estavam presentes nos dizeres das crianças, denotando a distância que a professora estabelece para as mesmas. Na interlocução com Duda, constato algumas dessas expressões:

Pesquisadora: Você se lembra que coisas a professora faz?

Duda: Eu não, só lembro que ela briga com meninos atentados.

Pesquisadora: Briga com meninos atentados?

Duda: Humhum (afirmação)

Pesquisadora: Hum...

Duda: Com J.

Pesquisadora: Eles atentam? Muito? Como?

Duda: Humhum. (faz gestos das crianças brigando)

Pesquisadora: Hum... Tá, entendi... E quando os meninos brigam, ela faz o quê?

Duda: Ela... ela grita e tem vezes que ela bota eles pra ficar sentados e calados, e eles são bem barulhentos.

Ao responder à pergunta sobre o que a professora faz na creche, Duda só relata que a professora briga com meninos atentados. A julgar pela rapidez da resposta da criança e do fato de ela não indicar mais nada, a não ser que a professora briga com meninos atentados, podemos presumir que esse acontecimento é um fato bastante frequente ou marcante na perspectiva dessa criança.

É possível observar nesta interlocução que a professora de Duda parece demonstrar certo descontrole com algumas crianças, especialmente as que não se limitam a atender às indicações ou a fazer as atividades como a professora determina. Com estas justificativas, a relação professora/criança parece configurada por uma autoridade exacerbada, que favorece a distância adulto/criança e um processo educacional voltado para a heteronomia, tal como discutem Freire (2002) e Jauris (2015).

Essa situação parece tão evidente que Gabriel em seus dizeres a respeito da pergunta – Por que a professora é boa, responde: “Porque ela nunca brigou comigo.” Dessa forma, a professora que poderia receber o status de boa por tantos outros motivos (atividades prazerosas, atenção, cuidados) é considerada boa pelo que ela não faz (brigar com as crianças). Podemos concluir então que para a criança, o “não brigar com ela” passa a ser o fator determinante para a análise do processo de interação dela com a professora.

Não foi possível mensurar o quanto o brigar é frequente nos discursos das professoras de educação infantil desta instituição, haja vista que na minha presença não há registros. Mas reconheço que quatro (metade) crianças relataram que as professoras brigam, xingam ou as submetem as suas determinações. Por via de consequência, essas ações comprometem a qualidade das relações e das práticas

pedagógicas das professoras, portanto, acredito que é um fato que precisa ser investigado, dando margem a novos estudos.

Quando inquiri Pablo, a respeito de como era sua professora, ele preferiu representá-la com as características físicas, retratando-a da seguinte maneira: “Ééé a cala dela é um pouco preta. Acho cala um pouquinho grande eee boca grande.” Embora no desenho (Figura 12) a imagem da professora não pareça ter essas características, não tenho como indicar os fatores que contribuíram para a criança ver ou descrever a professora apenas por seus atributos físicos.

Outro fator marcante sobre as escolhas das crianças presentes nos desenhos foi representado por Luana (Figura 8). Como apresentei anteriormente, a escolha de Luana pelo desenho da sua atual professora, logo na primeira etapa, foi justificada de forma bastante incisiva (Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia.). Apesar da imagem da professora no desenho estar retratada de forma integrada aos outros objetos, na explicação de Luana a professora apareceu como última indicação. Diante desta constatação, pude inferir que os outros elementos parecem despertar mais o interesse de Luana para o desenho do que a figura da professora.

A distância professora/criança pode ser explicada a partir da forma como as professoras conduzem seus trabalhos na instituição, pois durante as observações das práticas pedagógicas, verifiquei que as professoras apresentam uma visão homogeneizante das crianças. Essa visão está refletida em suas atitudes, desde as ações de cuidado, quando levam todas as crianças ao banheiro ao mesmo tempo, do educar, quando querem que as crianças aprendam os saberes da mesma forma e até do brincar, quando distribuem os brinquedos sem possibilitar as escolhas por parte das crianças.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo: se é triste ver menino sem escola, mais triste é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.

(Carlos Drummond de Andrade)

Nesta pesquisa, de cunho sócio-histórico, cujo objetivo era analisar o que dizem e expressam as crianças sobre as práticas pedagógicas das suas professoras, foram realizadas observações do cotidiano da instituição (sala de aula, recreio no pátio, uso do banheiro e hora da alimentação), anotações no caderno de campo e interlocuções, mediadas por desenhos, com crianças que frequentaram as seis turmas de 5 anos de uma instituição de EI do município de Vitória da Conquista-BA.

Tomei como base neste estudo autores da Psicologia e da Sociologia da Infância, entre outras ciências, para compreender o papel fundamental da relação do adulto com as crianças nesta etapa da educação básica a partir das práticas pedagógicas, pois é nesse período que elas inauguram sua entrada na educação de forma sistematizada visando ao seu desenvolvimento integral. Para tanto, fiz a relação destes saberes com os dados produzidos, para entender como as crianças veem as práticas pedagógicas de suas professoras.

A primeira questão a ser ressaltada deste estudo é que o Proinfantil e o PARFOR foram programas que acrescentaram importantes ganhos para a educação do município, ressaltando, em especial, o processo de formação em serviço que propiciou discussões teóricas sobre esta etapa do processo educacional. Contudo, as análises dos aspectos apontados pela pesquisa indicam que se faz necessário um investimento maior na formação de professores e especificamente na EI, uma vez que estes precisam reconhecer que nesta etapa da educação existem especificidades que devem ser levadas em conta, como a indissociação do tripé cuidar-educar-brincar. A respeito deste aspecto, destaco a formação continuada como uma proposta que pode viabilizar a prática das professoras que já se encontram atuando na EI, como é o caso das que participaram da pesquisa e já possuem formação em nível superior.

Observo que existe um distanciamento entre o que preconiza os documentos legais e o que está posto na prática. A Lei 12.796 (BRASIL, 2013) determina a formação dos professores para atuarem na EI e primeiros anos do ensino fundamental ainda em nível médio, embora o PNE (BRASIL, 2014a) preveja que até o ano de 2016 todos os professores possuam nível superior, obrigando o município a se adequar em um prazo de um ano. Acredito que não haverá tempo hábil para essa adequação, o que significa mais uma estratégia descumprida na lei, como aconteceu no PNE anterior. Esta crítica se justifica, tendo em vista que na instituição

pesquisada constatei que as seis professoras da pré-escola possuem nível superior, enquanto que das monitoras de creche, apenas duas das nove cursaram o ensino superior, em faculdade privada, com recursos próprios. Se levarmos em consideração que no caso deste município, as monitoras assumem as salas sem a presença de uma professora, elas podem ser consideradas efetivamente as professoras das turmas de 3 anos e precisam ser reconhecidas profissionalmente como tais. Assim, é preciso que essas monitoras sejam visualizadas pelo poder público para que as políticas de formação de professoras cheguem até essas profissionais. Vale ressaltar que, apesar da implementação do PARFOR no município ter contemplado parte dessa demanda, é preciso uma política de incentivo financeiro para que as monitoras sintam a necessidade de estudar não só pelo conhecimento das especificidades que envolvem a EI, mas também pelo reconhecimento de seu trabalho e valorização profissional.

Constatei também que o número de pesquisas que versam sobre a prática pedagógica das professoras de EI ainda é muito insipiente. Seja pela pouca visibilidade dada à educação das crianças, que agregam resquícios de uma educação com viés assistencialista, ou pela falta de publicações nos portais da Capes e SciELO. Os poucos trabalhos que encontramos e que dialogam com a perspectiva sócio-histórica chamaram a atenção para práticas pedagógicas permeadas por contradições entre teoria e prática. As autoras sinalizaram que essas contradições são frutos de uma concepção errônea ou equivocada de criança, infância e EI que não condiz com o que entendemos do ser criança hoje.

A partir das observações e interlocuções com as crianças, foi possível perceber que os resultados deste estudo estão em consonância com as pontuações que as pesquisadoras sinalizaram em seus textos publicados nos referidos portais. Um dos primeiros aspectos identificados que corroboram esses estudos foi que a instituição pesquisada precisa organizar melhor a estrutura física para acolher as crianças, no propósito de viabilizar o processo de ir e vir destas com as professoras, bem como dos pais e responsáveis, pois percebo uma dificuldade no acesso desses sujeitos. Também percebo que o quadro de funcionários não atende à demanda da instituição, uma vez que, quando uma professora precisa se ausentar, as crianças são acomodadas em outras turmas, com uma professora (ou duas para três turmas), prejudicando o desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora e a realização das atividades com as crianças.

A esse respeito, sinalizo que o município não cumpre a Resolução nº 006/2012 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012), do conselho municipal, que prevê, nas turmas de 5 anos, a proporção de uma professora e uma monitora para cada 20 crianças. Como nessa instituição as professoras atuam sozinhas com até 24 crianças por turno, acredito ser difícil realizar um trabalho que atenda as crianças em suas particularidades, desenvolvendo uma prática pedagógica que promova o protagonismo e a autonomia da criança.

Outro fator que merece atenção, constatado durante as observações, diz respeito aos planejamentos pedagógicos da instituição. Estes não atenderam às propostas das DCNEI (BRASIL, 2009), pois foram construídos de forma verticalizada, baseados em datas comemorativas e/ou especiais, cujo objetivo é a reprodução de desenhos e pinturas sem relação com a realidade vivida pelas crianças, que não contribuem para análises e críticas dessas mesmas crianças. Entendo que os planejamentos construídos com a participação da comunidade e que buscam ouvir as necessidades e interesses das crianças podem favorecer momentos propícios de descobertas e trocas de experiências entre adultos e crianças e, conseqüentemente, favorecer o processo educacional, bem como as práticas pedagógicas das professoras.

Quanto à rotina instituída para as crianças, percebo que está marcada por uma perspectiva adultocêntrica, pois restringem as atividades criativas e/ou reflexivas, quando estabelecem horários rígidos, com início e término bem determinados, independentemente do processo que está em andamento e das necessidades das diferentes crianças, pois muitas demandam de mais tempo, a depender do interesse que a atividade está despertando ou das dificuldades das crianças para a sua execução. Conseqüentemente, uma rotina engessada a horários predeterminados desponta como mais um elemento de análise das práticas pedagógicas das professoras. Nas interlocuções com as crianças, pude constatar outro aspecto que também confirma a crítica a esta rotina: quando elas afirmam que só vão ao banheiro em fila, antes do recreio. Portanto, além de estabelecer tempo determinado para as atividades, a rotina também determinava o horário para o atendimento das necessidades das crianças.

Na rotina, tampouco foi possível visualizar com frequência momentos de interação e brincadeiras das crianças com as professoras, fora ou dentro da sala. Além disso, as atividades psicomotoras, que constam na rotina e poderiam ter se

constituído em um desses momentos, foram, durante as observações, quase sempre suprimidas pelas atividades de escrita e pintura quando elas não eram concluídas durante o tempo estabelecido. Por conseguinte, o tempo para as atividades pedagógicas eram valorizados e assegurados e as demais atividades, tal como as de psicomotricidade, eram descartadas, o que deixa evidente o caráter escolarizante do processo educacional em curso.

Com relação às interlocuções com as crianças, elas foram planejadas em três etapas, pois interessava analisar em que etapa a professora seria desenhada pelas crianças. Tendo este propósito em vista, solicitei: primeiro, que desenhassem pessoas que trabalhavam na instituição; segundo, uma professora da instituição; e terceiro, sua professora. A partir dos desenhos, apresento uma sequência de perguntas que desencadeariam em outras, a partir das respostas das crianças. Como todas as crianças desenharam suas professoras até a segunda etapa (quatro crianças na primeira e quatro na segunda), dispensei a realização da terceira. Este dado pode indicar que metade das crianças se reportaram as suas professoras como primeira opção de desenho e a outra metade voltou seu desenho para outras pessoas da escola.

Três, das quatro crianças que desenharam suas professoras na primeira etapa, apresentaram justificativas para a escolha, alegando que não sabiam justificar os motivos que levaram a desenhar a própria professora. Apenas uma criança disse ter desenhado porque esta ensinava as crianças a ser educadas.

Quanto ao primeiro desenho das outras quatro crianças, que na primeira etapa reproduziram as merendeiras, professoras de outras turmas, a pesquisadora e demais funcionários, é possível que essas escolhas possam estar relacionadas ao seu contexto histórico, econômico e social, pois podem representar necessidades emergentes, como: atenção (pesquisadora), fome (merendeiras) e prazer (professoras de outras turmas que foram vistas brincando com as crianças). Evidentemente, são indícios ou relações que não resistem a uma análise rigorosa, mas que permitem ser tratados como possibilidades explicativas.

No decorrer da pesquisa, especialmente nas interlocuções com as crianças, um dos aspectos que mais me inquietou, sendo apontado por todas, foi o uso excessivo de tarefas de escrita (letras e nomes) realizadas pelas crianças. A centralidade das tarefas nas práticas pedagógicas das professoras demonstrou uma característica escolarizante que tem acompanhado a EI, principalmente as crianças

que estão deixando essa etapa da educação básica. Contrariando as propostas das DCNEI (BRASIL, 2009), as professoras antecipam os conteúdos do ensino fundamental porque entendem que as crianças precisam aprender a ler e a escrever. Em contrapartida, os cuidados e as brincadeiras ficam quase que invisíveis para essas crianças.

Assim, durante as interlocuções as crianças revelaram ser submetidas às atividades de escrita do nome completo, escrita de palavras no quadro e no cartaz e ainda muitas atividades xerografadas de pinturas. Algumas crianças pareciam estar tão acostumadas com essas atividades (eram diárias) que diziam gostar das tarefas, no entanto, outras alegaram que achavam difíceis, porém repetiam discursos sobre a importância da leitura e da escrita para se tornarem adultos espertos. Nesse sentido, precisamos rever essas práticas não só das professoras do estudo, mas da EI como um todo, já que constatações semelhantes foram também evidenciadas por outros autores citados neste estudo.

Por conta desse caráter escolarizante na educação das crianças, notei pouca frequência das professoras nas atividades de cuidado, principalmente no que diz respeito à higiene. Nos registros do caderno de campo as professoras parecem relacionar a autonomia das crianças com as ações voltadas para a higiene, posto que incentivavam as crianças a usar as instalações sanitárias sozinhas. Vale ressaltar que nem todas as crianças conseguem realizar essas atividades sozinhas e precisam da ajuda da professora. Assim, acredito que esse seria um momento propício para a professora ensinar os conceitos de higiene, integrando as ações de cuidar-educar, bem como se mostra também necessário um estudo mais aprofundado do conceito de autonomia como princípio ético para a educação a partir da EI, tal como já havia sido preconizado nas RCNEI (BRASIL, 1998).

Também o brincar, nesta instituição, sofreu as consequências de uma educação voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita. Não foi apontado pelas crianças momentos de brincadeiras com as professoras. Algumas vezes, as crianças confundiam a monitora de pátio e afirmavam que as professoras as observavam no recreio. Das duas crianças que afirmaram que a professora brincava com elas, quando inquiridas de que a professora brincava, uma disse que quando acontecia alguma coisa⁴² ela contava para a professora, e a outra não respondeu.

⁴² Nos registros do caderno de campo as professoras só intervinham quando surgia uma situação de conflito entre as crianças.

Dessa forma, entendemos que as professoras não brincavam efetivamente com as crianças, eventualmente apenas observavam as crianças, pois a monitora de pátio fazia esta tarefa, ou era solicitada a intervir quando havia conflitos.

As crianças apontaram para dois aspectos relacionados às brincadeiras e brinquedos, sejam: o brinquedo enquanto entretenimento e o brincar com um viés pedagógico. Quatro crianças sinalizaram que a professora dava brinquedos. Percebo, e posso constatar no quadro das rotinas e nas anotações do caderno de campo, que esses brinquedos eram distribuídos no início ou final da aula para entreter as crianças enquanto aguardavam a próxima ação da professora, e nesses momentos, não registrei interações entre adultos e crianças. Duas crianças destacaram a brincadeira como uma atividade voltada para o aprendizado dos conteúdos, ou seja, quem acertava determinado aspecto da brincadeira ganhava prêmios. Nesse sentido, os desafios postos a partir dos prêmios, para a criança, configuravam-se como uma brincadeira da professora.

Percebo que a característica escolarizante da educação das crianças demarcava todos os aspectos das práticas pedagógicas das professoras da instituição pesquisada, seja nas ações de cuidar e brincar, seja nas relações delas com as crianças. As relações foram construídas a partir de uma visão de adulto que ainda não consegue ver a criança como um ser capaz de criticar e analisar suas ações, portanto, apesar de não perceber nenhum conflito mais sério, notei que a autoridade da professora prevalece em detrimento ao diálogo com as crianças. A respeito desse aspecto, destaco que algumas crianças quando não se interessavam pela atividade transgrediam as regras impostas pela professora, inventando brincadeiras com os colegas, mas eram punidos com castigos, que quase sempre era a retirada do recreio. São situações que precisam ser discutidas nos cursos de formação de professores, tendo em vista que, por um lado, a literatura e os documentos oficiais propõem o brincar como uma prática que deve ser enfatizada no processo educacional da EI; e por outro, temos a realidade da instituição, onde o brincar apresenta características diferenciadas, como entretenimento (ocupação do tempo livre) ou como uma conotação pedagógica, distante do que entendemos por brincar.

Diante dos aspectos apontados pelo estudo, ressalto a necessidade de uma revisão crítica da organização do tempo, do espaço e das relações entre as professoras e as crianças e também das atribuições definidas para monitoras e

professoras. As dificuldades apresentadas pelas professoras poderiam ser minimizadas a partir de reflexões críticas sobre estes aspectos e iriam contribuir também para as análises das práticas pedagógicas. Contudo, o processo educacional também deve ser revisto a partir do protagonismo das crianças, pois sem a participação efetiva delas o envolvimento e a relação com o processo educacional pode ficar trabalhoso e, conseqüentemente, demandar ações mais rígidas de controle por parte das professoras. Como consequência, aumenta a distância adulto/criança e torna mais difícil a atuação das professoras e a participação das crianças.

Nessas últimas palavras a respeito deste estudo, destaco sobre o quão fundamental foi a participação das crianças, enquanto sujeitos capazes de tecerem comentários, através de seus dizeres e expressões faciais e corporais, acerca do tema proposto, a prática pedagógica de suas professoras. As oito crianças que participaram das interlocuções, além das que foram observadas no cotidiano da instituição, mostraram-nos a preciosidade de suas intervenções no contexto educacional, uma vez que esta pesquisa, embora em âmbito municipal, poderá servir de proposições para novos e mais aprofundados estudos.

Percebo que trabalhar com uma pesquisa na qual as crianças são os sujeitos do processo de produção de dados não constitui uma atividade fácil, pois requer um desprendimento de ideias e concepções adultocêntricas. Fez-se necessário, portanto, propiciar condições para que as crianças falassem de seus jeitos, para captar nas sutilezas de seus dizeres e expressões a essência do que pretendia analisar. Durante as interlocuções, cada criança foi protagonista, e diante de suas especificidades recorreram a variadas formas para retratar como viam as práticas pedagógicas de suas professoras.

Assim, espero que este trabalho possa influenciar quebras de paradigmas consolidados, e que se perpetuam no curso da história, sobre a educação das crianças e contribua efetivamente para uma importante mudança na prática pedagógica das professoras desta instituição e de todas as outras que se dedicam/dedicarem aos aspectos ressaltados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **O Brincar em casa e na Escola: Um Estudo sob a perspectiva de crianças de uma Pré-Escola Pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador.

ALMEIDA, Márcia T. F.; SODRÉ, Liana G. P. As crianças e o brincar na educação infantil: possibilidades e embates. In: SODRÉ, Liana, G. P. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 189-208.

AMARAL, Jeane Costa. **Práticas de cuidados/ educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFS, Sergipe.

AMORIM, Ana Luiza Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Rev. educ.** Campinas, v. 18, p. 37-45, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1896/1724>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p.15-32.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 87-104.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotina na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

_____. ECA. Estatuto da Criança e Adolescente. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

_____. Lei nº 12.796/2013 altera Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

_____. Lei nº 10.172, de 09.01.01. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Estabelece os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** - Vol. 01. Brasília: MEC, SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Resolução nº 05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. BRASIL/MEC, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 7 jun. 2015.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema IBGE de Recuperação Eletrônica (SIDRA)**. 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 mai. 2014b.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema IBGE de Recuperação Eletrônica (SIDRA)**. 2012. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB, passo a passo**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2011, p. 19-32.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei nº 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretada sob diversos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 195-219.

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica**. 2011. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=653. Acesso em: 25 out. 2015.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG), Mato Grosso. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/rosimeire_dias_de_camargo.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil. In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educ. Soc.** Campinas, ano XX, nº 68, dez./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2015.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/maria_aparecida_d_avila_cassimiro.pdf. Acesso em: 15 jun. 2014.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 7, n. 7, p. 43-54, jan.-jul. 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/6003/5645>. Acesso em: 13 jul. 2014.

CHAVES, Marta. Práticas Pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922015000100056&script=sci_arttext. Acesso em: 14 nov. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: Universidade de Minho, ano/vol. 16, número 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em: 12 ago. 2015.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Representações sociais da infância em escolas no campo do município de Amargosa – Bahia**. 2012 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em

Educação, UFBA, Salvador. Disponível em:
<http://www.pgedu.faced.ufba.br/node/2074>. Acesso em: 25 mai 2014.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

_____. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 61-86.

DIAS, Adelaide Alves e VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Concepções de autonomia dos educadores infantis. **Temas em psicologia**, v. 7, nº 1, p. 9-21, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a02.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2015.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Planejamento Educacional: concepções e fundamentos. **Perspectiva Amazônica**, ano I, vol. 2, p. 54-67, ago. 2011. Disponível em: http://www.fit.br/revista/doc/2_32.pdf. Acesso em: 23 set. 2015.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

GARCIA, R. L. **Em defesa da EI**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade – Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

Jauris, Roberta Bolzan. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-116

_____. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetória e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 329-345.

KRAMER, Sonia. (Org.) Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **Gente pequena e Gente Grande – o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis-Ba sobre ser criança e ser adulto**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador. Disponível: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0106151504.pdf>. Acesso em: 15 jul 2015.

LEITE, Maria Isabel F. P. Nem fase do grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 268-274.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARQUES, Fernanda Martins & SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(2), 414-421, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/22.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa de. **Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna-Ba**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, FAGED/UFBA, Salvador. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12711>. Acesso em: 25 out. 2015.

NANTES, Renata dos Santos. **A concepção de infância na prática do educador da criança: uma leitura fenomenológica**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2015.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Universidade de Lisboa, 2011. (Digitalizado)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-82.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar, na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14721. Acesso em: 3 maio 2015.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A Dança na Educação Infantil a partir da Escuta das Crianças**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB, Salvador. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2013/flavia_castagno_queiroz.PDF. Acesso em: 14 out 2014.

QUEIROZ, Flávia Castagno; SODRÉ, L. G. P. A dança na Educação infantil como espaço propositivo, crítico e criativo. In: SODRÉ, Liana, G. P. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 209-224.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por que?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 139-156.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e o estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; de SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade. In: NUNES, C. P.; FAGUNDES, H. P. **Formação de professores: questões contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Sílvia N. F; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8905>. Acesso em: 24 set. 2014.

SILVA, Luciene Santos da. **A prática pedagógica da diáde professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11473>. Acesso em: 25 out. 2015.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a Educação Infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 5, nº 1, 1º semestre de 2005. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11157/8879>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Org.). **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.

_____. **Relatório: contribuições das crianças para análise e concepções de espaços de educação infantil**. Texto digitado, agosto 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez., 2003. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero20.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

TOSATTO, Carla Cristina. **A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PA), Paraná, Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2350. Acesso em: 25 out. 2015.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2011. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3968. Acesso em: 25 out. 2015.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **De “babás de luxo” a professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=130455. Acesso em: 2 mai. 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em aberto**. Brasília, v. 18, nº 73, p. 98-111, jul. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1114/1014>. Acesso em: 5 dez. 2014.

_____. Apresentação: infâncias e crianças invisíveis. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de e SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (In) Visível**. Araraquara SP: Junqueira & Martins, 2007. p. 07-23.

_____. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1359>. Acesso em: 3 jul. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Z. Prestes. São Paulo, SP: Ática, 1930/2009.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 006/2012. **Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil, jurisdicionadas ao sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista: CME, 2009.

_____. **Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.** Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/v2/conselho-de-educacao/>. Acesso em: 7 jun. 2015.

Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I
Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa: **“O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUAS PROFESSORAS”**, de responsabilidade da pesquisadora Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo analisar o que dizem e expressam as crianças sobre suas professoras.

III - ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Esta pesquisa tem como benefício relevante contribuição para o campo da educação infantil, uma vez que revelará a opinião das crianças acerca da atuação das professoras. E a partir dessa descrição que as crianças farão, poder-se-á enriquecer a relação construída com o adulto, que, neste caso, tem um papel fundamental em seu desenvolvimento. Caso o senhor (a) aceite autorizar a participação de seu filho (a), ele (a) deverá participar de uma entrevista mediada por desenhos, pela aluna Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira, do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Como os sujeitos participantes da pesquisa são crianças na faixa etária de 5 anos, a pesquisa prevê possíveis riscos, porque ao produzir os seus desenhos e nas interlocuções com a pesquisadora, elas irão expressar e descrever

suas professoras. E mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, e considerando que vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados, conforme orientação da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e do Estatuto da Criança e Adolescentes (Lei 8069/90), estarão sujeitos ao julgamento e interpretações de outros mediante a publicização do seu jeito de expressar opiniões acerca de suas professoras. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente. Desta forma, a imagem de seu filho será preservada. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora, e o senhor (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo, no qual consta os contatos dos pesquisadores, com os quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. CONTATO DOS PESQUISADORES

- Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira – Avenida Laura Nunes, 319, Boa Vista, Vitória da Conquista – BA. Cep: 45026545 Tel.: (77) 88031548 (Mestranda responsável pela pesquisa).
- Liana Gonçalves Pontes Sodré – Rua Turqueza, 160, Kaikan, Teixeira de Freitas – BA. Cep: 45992-225 Tel.: (073) 88576061 (Orientadora do curso de mestrado).

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUAS PROFESSORAS”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho, (a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos.

Vitória da Conquista, _____ de _____ de 2015.

Responsável pelo sujeito da pesquisa

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira
Coordenadora da pesquisa