



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Eliane de Menezes Cabral

**CURRÍCULOS INSTITUINTE E INSTITUÍDO  
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL:  
COMUNALIDADES E SINGULARIDADES**

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelos Professores Doutores António Gomes Ferreira e Maria Filomena Gaspar e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro | 2020





UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Universidade de Coimbra**

**Eliane de Menezes Cabral**

**CURRÍCULOS INSTITUINTE E INSTITUÍDO EM  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL:  
COMUNALIDADES E SINGULARIDADES**

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelos Professores Doutores António Gomes Ferreira e Maria Filomena Gaspar e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**Dezembro | 2020**



## Dedicatória

A todas as crianças,  
que perdem a infância em processos sociais violentos e ensurdecidos.  
A elas, que têm roubadas a beleza de se expressarem no mundo.  
A todos os adultos,  
que lutam pelas crianças e defendem com zelo, compreensão,  
respeito, acolhimento e amor sua presença neste mundo,  
dando a ele a possibilidade de aprender a ser melhor.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu todas as condições para chegar até aqui com persistência, carinho e dedicação.

Aos meus pais, *in memoriam*, pela admiração que sempre tiveram ao meu esforço de aprender e a presença carinhosa que isso representa para mim.

À minha tia, *in memoriam*, Fatinha, pelo amor que teve por mim e por ter me encaminhado na profissão de professora.

À minha tia, *in memoriam*, Socorro Menezes que sempre foi minha referência na superação de obstáculos.

Ao meu esposo Humberto, que tem construído comigo uma vida de amor e partilha.

Aos meus filhos Lídia, Ângela, Maria Luiza e Gabriel que souberam me compreender e apoiar nessa caminhada com carinho, escuta e presença.

À minha neta Laura, que sua presença forte neste mundo seja um sinal de esperança para todas as infâncias. Ao meu genro Alejandro, trazendo mais alegria para nossa família.

À minha irmã que sempre se esforçou por estar ao meu lado e constrói uma história de luta, dedicação e amor.

À presença amorosa e fiel dos irmãos do Movimento dos Focolares espalhados pelo mundo, que onde chego estou em casa. Nos encontramos no recomeçar sempre para corresponder ao Amor primeiro de Deus por nós, amando a humanidade.

À companheira Joana Áurea por ter me indicado esse doutoramento e estado ao meu lado em grandes descobertas desse percurso.

A Leonor Matos e Luz Pedrosa, portuguesas queridas que me acolheram em suas casas e construíram comigo uma história de descobertas de um “Novo Mundo”.

A todos os familiares e amigos que no passado e no presente estiveram e estão construindo comigo essa história que é minha, mas também de todos nós.

Aos professores orientadores, professor António Gomes e professora Maria Filomena Gaspar, pelo apoio e partilha do seu conhecimento, compreensão amorosa, estímulo e respeito às minhas escolhas.

Aos sujeitos desta pesquisa que me oportunizaram crescer com seus conhecimentos, o meu respeito e carinho pelas suas experiências de vida.

Aos colegas que dividiram comigo a intensa caminhada do doutoramento, em especial Eliana Núbia, Georgina Lustosa e Deuceny Lopes.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Minha gratidão!





## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

É com alegria que chegamos a esse momento JUNTOS.

Obrigada pelo acolhimento, paciência, compreensão e estímulo,  
pela fidelidade ao amor que nos une e  
nos fez sermos reconhecidos como família.

Obrigada a essa família,  
Meus avós, pais, irmã, marido, filhos,  
sobrinhas, tios, primos e amigos.



## RESUMO

A investigação aqui desenvolvida tratou do currículo instituído e sua relação com o currículo instituinte no âmbito da Educação Infantil. O currículo se caracteriza como um instrumento de ação pedagógica, que demanda intencionalidade por parte do professor para orientar a aprendizagem. Dessa forma, estruturou-se como problemática a necessidade de compreendermos como o professor responde à intencionalidade pedagógica no seu trabalho profissional. Para responder a essa questão, apontamos como objetivo identificar e compreender as comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte. O contexto de desenvolvimento desta tese foi o Sistema educativo público municipal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, focando nos professores de pré-escola que estavam em sala de aula. A abordagem metodológica utilizou o instrumento quantitativo questionário, aplicado a 174 professores e o instrumento qualitativo, entrevista grupo focal, com 10 professores. Elegemos como categorias de análise o currículo oficial, a rotina e os processos pedagógicos, evidenciando as comunalidades e singularidades entre os currículos instituído e instituinte. Na manifestação do que é comum a esses currículos, os participantes apontaram o compromisso com a preparação da criança para o futuro, a indicação dos mesmos parâmetros para a definição do que é adequado ensinar na pré-escola, a rotina estruturada a partir das necessidades do instituído, que determina o tempo e os espaços das atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições, e a avaliação, compreendida como aspecto essencial no processo pedagógico. As singularidades entre esses currículos, não se caracterizam pela ausência de alguma das categorias analisadas, mas estão alicerçadas em elementos contextuais e pessoais, evidenciando a dificuldade de compreensão dos processos de alienação que o currículo instituído exerce sobre o instituinte e a falta de problematização da rotina, que estabeleça um diálogo contextual e individualizado dos processos pedagógicos propostos pelo currículo instituído e exercido no currículo instituinte. Concluímos que o

professor se constitui a partir de suas experiências nos diferentes âmbitos de sua vida, gerando saberes que estruturam suas escolhas e posições frente ao currículo que vivencia. Os inquiridos mostraram um padrão de respostas que marca o desejo de cumprir a oficialidade. A conjugação dos dados coletados nos instrumentos - questionário e entrevista – apontaram a falta de uma meta compreensão de como o conhecimento teórico é aplicado para efetivar a aprendizagem necessária para a criança da pré-escola. Ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de uma postura reflexiva incorporada a um modelo de formação continuada em contexto.

**Palavras-chave:** educação infantil; currículo instituído; currículo instituinte; pré-escolar; infância; formação de professores.

## **ABSTRACT**

The research developed here dealt with the instituted curriculum and its relationship with the instituting curriculum in the context of pre-school education. The curriculum is characterized as an instrument of pedagogical action, which requires intentionality on the part of the teacher to guide learning. Thus, the need to understand how the teacher responds to pedagogical intentionality in his professional work was structured as problematic. To answer this question, we aim to identify and understand the commonalities and singularities that the pre-school teacher establishes with the instituted curriculum when proposing the instituting curriculum. The development context of this thesis was the municipal public education system in Campina Grande, Paraíba, Brazil, focusing on pre-school teachers who were in the classroom. The methodological approach used the quantitative questionnaire instrument, applied to 174 teachers and the qualitative instrument, a focus group interview, with 10 teachers. We chose the official curriculum, routine and pedagogical processes as categories of analysis, highlighting the commonality and singularities between the instituted and instituting curricula. In the manifestation of what is common to these curricula, the participants pointed out the commitment to the child's preparation for the future, the indication of the same parameters for the definition of what is appropriate to teach in preschool, the routine structured based on the needs of the institution, which determines the time and spaces of the activities developed in the institutions' daily life; and the evaluation, understood as an essential aspect in the pedagogical process. The singularities between these curricula are not characterized by the absence of any of the categories analyzed, but are based on contextual and personal elements, highlighting the difficulty of understanding the alienation processes that the instituted curriculum exercises over the institution and the lack of problematization of the routine, which establishes a contextual and individualized and individualized dialogue of the pedagogical processes proposed by the instituted curriculum and exercised in the instituting curriculum. We conclude that the teacher

is constituted from his experiences in different areas of his life, generating knowledge that structures his choices and positions in relation to the curriculum he experiences. The respondents showed a pattern of responses that marks the desire to fulfill the official status. The combination of data collected in the instruments – questionnaire and interview – pointed out the lack of a meta understanding of how theoretical knowledge is applied to effect the necessary learning for the preschool child. We emphasize the need to develop a reflective posture incorporated into a model of continuing education in context.

**Keywords:** instituted curriculum; instituting curriculum; preschool; childhood; teacher training.

# INDÍCE

RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	11
INTRODUÇÃO .....	25
PARTE I.....	400
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....	400
CAPÍTULO 1.....	422
A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL.....	422
1.1 A infância uma construção histórica e social .....	422
1.2 Política curricular para a infância no Brasil.....	477
1.3 Documentos orientadores do currículo da Educação Infantil no Brasil.....	555
1.3.1. A LDBEN 9.394/96 no contexto da Educação Infantil.....	566
1.3.2. RCNEI: a referência entre os documentos curriculares .....	588
1.3.3. DCNEI: bases para um currículo centrado na criança .....	69
1.3.4. BNCC: proposta curricular em cumprimento a LDBEN.....	1044
1.4 A Educação Infantil na Rede municipal de Campina Grande/PB .....	119
1.4.1. DCMEICG/CG uma proposta curricular.....	1288
CAPÍTULO 2.....	153
TEORIAS E MODELOS CURRICULARES .....	153
2.1 Enquadramento conceptual nas teorias de currículo .....	153
2.2 As teorias curriculares .....	1588
2.3 Modelos curriculares para a educação da infância .....	172
2.3.1 João Amos Comênio (1592-1670) .....	1733
2.3.2 Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) .....	1766
2.3.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).....	182
2.3.4. Friedrich Froebel (1782 – 1852).....	1844
2.3.5 Maria Montessori (1870 - 1952).....	1877
2.3.6. Henri Wallon (1879-1962) .....	1911
2.3.7 Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934).....	1966
2.3.8. Jean Piaget (1896 – 1980) .....	201
2.3.9 Loris Malaguzzi (1920 - 1994).....	2055
CAPÍTULO 3.....	2211
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A PRÉ-ESCOLA .....	2211
3.1. Caracterização do currículo nas dimensões instituído e instituinte .....	221
3.2. Os saberes docentes e sua profissionalidade .....	228
3.3. O desenvolvimento profissional e as etapas da carreira docente.....	237
3.4 O trabalho pedagógico na Educação Infantil: a rotina, intencionalidade da ação pedagógica e a construção das práticas pedagógicas .....	250
PARTE II .....	2633

<b>INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>2633</b>
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>2655</b>
<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>2655</b>
<b>4.1. Questões orientadoras da investigação .....</b>	<b>2655</b>
<b>4.2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS À INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>2666</b>
<b>4.3. Instrumentos adotados na investigação .....</b>	<b>2711</b>
4.3.1. Questionário .....	2722
4.3.1.1. Procedimentos na aplicação do questionário .....	28080
4.3.1.2. Procedimentos de análise estatística do questionário.....	2822
4.3.2. Entrevista tipo grupo focal.....	285
4.3.2.1. Etapas e procedimentos adotados na entrevista grupo focal.....	2866
4.3.2.2. Procedimentos na aplicação do teste piloto.....	2911
4.3.2.3. O guião da entrevista grupo focal.....	2922
<b>4.4. Contexto da investigação.....</b>	<b>2966</b>
<b>4.5. Sujeitos da investigação e constituição da amostra.....</b>	<b>300</b>
4.5.1 Amostra do questionário .....	3011
4.5.2 Amostra do grupo focal .....	3011
<b>4.6. Questões de natureza ética na investigação .....</b>	<b>3066</b>
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>3099</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO QUANTITATIVO .....</b>	<b>3099</b>
<b>5.1. Análise estatística dos dados .....</b>	<b>3099</b>
5.1.1. Caracterização da amostra do questionário .....	3099
5.1.1.1. Preparação académica para o exercício da profissão e principal função do professor .....	319
5.1.2. Resultados da análise das respostas aos itens do questionário por categorias.....	319
5.1.2.1. Categoria currículo oficial.....	3210
5.1.2.1.1. Currículo oficial e etapas da carreira docente .....	321
5.1.2.1.2. Currículo oficial e nível de formação docente .....	3288
5.1.2.2. Categoria rotina na Educação Infantil.....	333
5.1.2.2.1. Categoria rotina na Educação Infantil e etapas da carreira docente .....	3355
5.1.2.2.2. Categoria Rotina na Educação Infantil e nível de formação docente .....	339
5.1.2.3. Categoria: Intencionalidade pedagógica .....	342
5.1.2.3.1. Categoria intencionalidade pedagógica e etapas da carreira docente .....	345
5.1.2.3.2. Categoria intencionalidade pedagógica e nível de formação docente .....	355
5.1.2.4. Categoria: Práticas pedagógicas .....	362
5.1.2.4.1. Categoria práticas pedagógicas e etapas da carreira docente .....	3645
5.1.2.4.2. Categoria práticas pedagógicas e nível de formação docente.....	3734
5.2. Discussão dos resultados do questionário .....	3823
5.2.1. Discussão dos resultados da Parte I do questionário .....	3834
5.2.2. Discussão dos resultados da Parte II do questionário .....	3989



5.2.2.1. As evidências das respostas sobre o currículo oficial no questionário .....	399
5.2.2.2. O que mostraram as respostas referentes à rotina na Educação Infantil? .....	4023
5.2.2.3. Como se apresentaram as respostas referentes à categoria intencionalidade pedagógica? ....	4056
5.2.2.4. As práticas pedagógicas dos professores.....	4089
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>4145</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO QUALITATIVO.....</b>	<b>4145</b>
<b>6.1. Análise da entrevista grupo focal .....</b>	<b>4145</b>
<b>6.2. Análise de conteúdo da entrevista .....</b>	<b>4155</b>
6.2.1. O currículo oficial .....	4155
6.2.1.1. Finalidades da pré-escola .....	4166
6.2.1.2. Critérios de composição do currículo .....	4245
6.2.1.3. Evidências do conceito de currículo .....	4378
6.2.2. A rotina na Educação Infantil .....	4423
6.2.2.1. Características da rotina .....	4444
6.2.2.2. Elementos constitutivos da rotina.....	4478
6.2.2.3. Estrutura e organização do ambiente escolar .....	4512
6.2.2.4. Atividades rotineiras da sala de aula .....	4545
6.2.3. Os processos pedagógicos .....	4778
6.2.3.1. Tornar-se professor .....	4789
6.2.3.2. Organização das ações pedagógicas do professor .....	4845
6.2.3.3. Aprendizagem e avaliação.....	4878
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>4923</b>
<b>DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>4923</b>
<b>7.1. Voltado para o currículo oficial .....</b>	<b>4934</b>
<b>7.2. Aproximando-se da rotina na Educação Infantil.....</b>	<b>499</b>
<b>7.3. Entrando nos processos pedagógicos da Educação Infantil.....</b>	<b>510</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>5178</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>5301</b>



## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Questões da entrevista grupo focal da categoria currículo oficial.....	2933
Tabela 2 - Questões da entrevista grupo focal da categoria rotina na Educação Infantil e orientação norteadora.....	2944
Tabela 3 - Questões da entrevista grupo focal da categoria intencionalidade pedagógica.....	2955
Tabela 4 - Questões da entrevista grupo focal da categoria práticas pedagógica.....	2966
Tabela 5 - Matrículas em escolas de Educação Infantil no município de Campina Grande: pré-escola por dependência administrativa.....	299
Tabela 6 - Perfil dos 66 professores da pré-escola como potenciais entrevistados no grupo focal .....	3033
Tabela 7 - Perfil dos professores recrutados para a entrevista grupo focal .....	3055
Tabela 8 - Quantitativo da amostra por etapas da carreira docente .....	310
Tabela 9 - Quantidade de professores por idade e etapas da carreira docente.....	3111
Tabela 10 - Grupo etário mais representado em cada etapa da carreira docente .....	3122
Tabela 11 - Número de professores por etapas da carreira docente em função dos níveis de formação docente .....	3133
Tabela 12 - Número de professores por faixas de idade em função do regime de trabalho .....	3155
Tabela 13 - Número de professores na pré-escola por etapas da carreira docente e por regime de trabalho .....	3155
Tabela 14 - Nível máximo de formação dos professores da pré-escola: frequência e porcentagem.....	317
Tabela 15 - Cursos de especialização dos professores da amostra: frequência e porcentagem .....	3188
Tabela 16 - Itens da categoria currículo oficial: médias e desvio padrão (n = 174).....	3211
Tabela 16.1 - Itens da categoria currículo oficial em função das etapas da carreira docente: médias e desvio padrão.....	3222
Tabela 16.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria currículo oficial em função das etapas da carreira docente .....	3255
Tabela 16.3 - Distribuição da frequência do item BIII.8: grupo com 5 a 7 anos na carreira docente .....	326
Tabela 16.4 - Distribuição da frequência do item BIII.8: grupo com 8 a 14 anos na carreira docente....	3277
Tabela 16.5 - Itens da categoria currículo oficial e níveis de formação docente: médias e desvio padrão .....	3288

Tabela 16.6 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria currículo oficial em função dos níveis de formação docente.....	330
Tabela 16.7 - Distribuição da frequência do item BIII.14: grupo de professores com formação de nível médio .....	3322
Tabela 16.8 - Distribuição da frequência do item BIII.14: grupo de professores com formação de nível superior .....	3322
Tabela 17 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil: médias e desvio padrão (n = 174) .....	3344
Tabela 17.1 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil e etapas da carreira docente: médias e desvio padrão .....	3355
Tabela 17.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria rotina na Educação Infantil em função das etapas da carreira docente .....	337
Tabela 17.3 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil: número e percentagem por escala de resposta .....	338
Tabela 17.4 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil e níveis de formação docente: médias e desvio padrão .....	340
Tabela 17.5 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria rotina em função do nível de formação docente .....	341
Tabela 18 - Itens da categoria intencionalidade pedagógica: médias e desvio padrão (n = 174) .....	343
Tabela 18.1 - Itens da categoria intencionalidade pedagógica e etapas da carreira docente: médias e desvio padrão .....	3466
Tabela 18.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria intencionalidade pedagógica em função das etapas da carreira docente .....	351
Tabela 18.3 - Distribuição da frequência do item BII.7: grupo de 1 a 4 anos na carreira docente .....	354
Tabela 18.4 - Distribuição da frequência do item BII.7: grupo com mais de 23 anos na carreira docente	354
Tabela 18.5 - Itens da categoria intencionalidade pedagógica e níveis de formação docente: médias e desvio padrão .....	356
Tabela 18.6 - Teste Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria intencionalidade pedagógica em função do nível de formação docente .....	360
Tabela 19 - Itens da categoria práticas pedagógica: médias e desvio padrão (n = 174).....	363

<b>Tabela 19.1 - Itens da categoria práticas pedagógicas na Educação Infantil e etapas da carreira docente: médias e desvio padrão .....</b>	<b>365</b>
<b>Tabela 19.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria práticas pedagógicas em função das etapas da carreira docente.....</b>	<b>371</b>
<b>Tabela 19.3 - Itens da categoria práticas pedagógicas na Educação Infantil e níveis de formação docente: médias e desvio padrão .....</b>	<b>374</b>
<b>Tabela 19.4 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria práticas pedagógicas por nível de formação docente.....</b>	<b>378</b>
<b>Tabela 19.5 - Distribuição da frequência do item BII.19 dos professores com nível superior na formação docente.....</b>	<b>381</b>
<b>Tabela 19.6 - Distribuição da frequência do item BII.19 dos professores com nível de pós-graduação na formação docente.....</b>	<b>382</b>
<b>Tabela 20 - Categoria currículo oficial: subcategorias e indicadores .....</b>	<b>4155</b>
<b>Tabela 21 - Objetivos de aprendizagem .....</b>	<b>4399</b>
<b>Tabela 22 - Categoria rotina na Educação Infantil: subcategorias e indicadores .....</b>	<b>4433</b>
<b>Tabela 23 - Categoria processos pedagógicos: subcategorias e indicadores.....</b>	<b>477</b>
<b>Tabela 24 - Exposição da rotina na pré-escola no turno da tarde.....</b>	<b>5033</b>



## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1 - Percurso geral da tese.....</b>	<b>37</b>
<b>Figura 2 - Localização do Estado da Paraíba no mapa do Brasil .....</b>	<b>297</b>
<b>Figura 3 - Localização de Campina Grande no mapa do Estado da Paraíba .....</b>	<b>297</b>





## **Lista de Abreviaturas/Siglas**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara da Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação

PROINFANTIL – Programa de Formação Infantil para Professores em Exercício na Educação Infantil

PARFOR – Programa de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SNE – Sistema Nacional de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNDIME – União Nacional dos Secretários Municipais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

O currículo está incorporado ao cotidiano das instituições escolares, sobre ele recai a premissa de instituir o conhecimento, delimitando o que o aluno deve se tornar (Silva, 2000a), em meio a um percurso de ensino e aprendizagem em que as contradições entre as intenções e a prática educativa se fazem presentes para além das declarações.

O currículo carrega em sua concepção componentes estruturadores da formação, sendo “um meio e/ou um processo de representação, formação e transformação da vida social, tornando-se, naturalmente, num conceito poliédrico, sendo a causa e o efeito de múltiplas e variadas influências” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29). De tal modo, entendemos currículo como um instrumento de ação pedagógica que requer intencionalidade para responder ao “que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, e como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem” (Pacheco, 2000, p. 10).

A produção de um currículo considera os componentes histórico e social, teórico e prático do fazer educativo e nos possibilita desenvolver o ensino de forma sistematizada. Para tanto, fazemos uma escolha de conhecimentos “nucleares” (Saviani, 2011, p. 15), ou seja, aqueles que se constituem para a função da escola, a “transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados [...], acesso ao saber elaborado [...], e que, por isso mesmo, exigem a mediação pedagógica” (Saviani, 2011, p. 15).

Como instrumento da ação pedagógica do professor, o currículo cumpre o importante papel de ser propositor de conhecimentos que o aluno integra a si. Sendo o currículo oficial a institucionalização do saber elaborado, sua adesão ao trabalho do professor deve objetivar não somente o reconhecimento da cultura oficializada, mas ser uma oportunidade de possibilitar aos alunos pensar sobre esses conhecimentos e produzir novos conhecimentos.

Nesse processo de identificação do currículo e de produção curricular, o elemento subjetivo dos indivíduos atravessa a experiência de compreensão, interpretação e execução do currículo, produzindo em professores e alunos o desenvolvimento da dimensão formativa e autotransformativa (Varela, 2013).

Assim como em todos os níveis do ensino, em que, a partir dos contextos histórico e sociocultural se constroem um modo de pensar currículo, na Educação Infantil a concepção de infância direciona a formação da criança pequena e deixa marcas em torno do que deve ser seu processo de escolarização (Kuhlmann-Jr., 2015).

Nessa perspectiva, a concepção de infância socialmente produzida, torna peculiar o modo como cada sociedade a compreende, sendo essa percepção resultado de processos de assimilação da cultura (Finco & Oliveira, 2011). Portanto, a concepção de infância é expressa no modo particular de pensar sobre a criança, não sendo possível imaginá-la de forma universal (Cohn, 2013), pois corremos o risco de interpretar numa única direção um “sentimento de infância”, assim como Ariès (1981) propôs que existiu.

No Brasil, o ensino formal para crianças no contexto da Educação Infantil é estruturado em torno de uma necessidade gerada pelo processo de aceleração do crescimento econômico, com a “tardia industrialização, a partir de 1930” (Nereide-Saviani, 2012, p. 76). Esse fato marca o início da ampliação da educação escolar, atendendo à necessidade das mães que exigiram um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhavam nas fábricas, pois as mesmas, respondiam a demanda do mercado que necessitava da sua mão de obra (Kuhlmann-Jr., 2015).

As creches que surgiram para acatar essa necessidade estavam inspiradas nos moldes de atendimento assistencialistas e caracterizavam-se por trabalhar a partir dos modelos religioso, médico-higienista e jurídico-policia (Marcílio, 2011).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, as creches foram reconhecidas como parte do Sistema Nacional de Educação (SNE), deixando a tutela legal da Secretaria da Assistência

Social, se distanciando do caráter de “guarda” que, até então, prevalecia sob a concepção educativa, uma vez que se constata, que não se pode cuidar sem educar (Khulmann-Jr., 2015).

O investimento em um modelo de Educação Infantil no Brasil, sempre esteve atrelado às necessidades capitalistas (Rosemberg, 1999). A primeira reforma para o ensino da pré-escola em 1968, foi orientada por um projeto do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>1</sup>, voltado aos países em desenvolvimento, em que, apontava a formação de salas de aula anexas às escolas primárias, com menos custos que os jardins de infância, como a forma adequada para a expansão desse nível de ensino (Rosemberg, 1999). É na condição de educação com baixo investimento que prossegue o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil até os dias de hoje.

Segundo Kuhlmann-Jr. (2015), a trajetória da Educação Infantil no Brasil é muito diferente da proposta trazida pelos jardins de infância de Froebel, uma vez que os jardins de infância educavam para a “emancipação” e a Educação Infantil para a “subordinação” (p. 69).

O reconhecimento da Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica” em 2013, na emenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (Brasil, 2013a), trouxe como maior implicação, o caráter de obrigatoriedade do poder público de oferecer ensino voltado às crianças de 0 a 5 anos de idade e a responsabilização da família em matricular as crianças de 4 e 5 anos de idade.

A expansão da Educação Infantil no Brasil se estruturou ancorada num conjunto de documentos que orientam e regulam o acesso, a estrutura e o seu funcionamento<sup>2</sup>, oferecendo

---

<sup>1</sup> Apesar de esses organismos multilaterais evidenciarem-se como órgão de assistência humanitária, não podemos deixar de reconhecer que suas estratégias assumem também um papel importante na estruturação do modelo capitalista de economia que financia a educação no mundo (*cf.* Lemos, 2010).

<sup>2</sup> São documentos orientadores para Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2018); Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos da criança de 0 a 6 anos à educação (Brasil, 2004); Ensino Fundamental para Nove Anos (Brasil, 2006a); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009a), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a).

suporte à atividade educacional com atenção especial ao que ensinar. Esses documentos delineiam um percurso formativo na perspectiva curricular que historicamente propõe currículo para uma escola de modelo tradicional, reformada pelo “neoconservadorismo” (Saviani, 2011, p. XVI).

Partindo do pressuposto de que o currículo não é uma construção desprendida de intenção e que se configura na articulação de um conjunto de interesses (Nóvoa, 1992), reconhecemos que os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), alguns em parceria com Universidades, fóruns e órgão internacionais, legitimam seus interesses no funcionamento da Educação Infantil no Brasil.

Dentre os documentos produzidos, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/RCNEI em 1998a, produzido para orientar as propostas pedagógicas das Unidades educativas de Educação Infantil, ele é considerado o documento que mais tem influenciado no trabalho pedagógico dos professores nos últimos anos (Barbosa, 2010).

Em 2017 foi publicado a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, o mais recente documento curricular do país, é instituído como referência obrigatória para a produção da proposta pedagógica das instituições e também no projeto pedagógico do professor. Esse documento se encontra em fase de implementação<sup>3</sup>, objetivando aproximar a comunidade escolar dessa proposta curricular e de uma efetiva prática pedagógica alinhada com esse novo documento (Todos pela Educação, 2020).

Discutir um conceito “poliédrico” como currículo é uma proposta motivadora, em que, o caráter pessoal dessa escolha vem também em relevo, pois, concordamos com Severino (2007) que em um trabalho de investigação/pesquisa, principalmente nas ciências sociais, geralmente está relacionado a uma identificação pessoal, a uma problemática social que

---

<sup>3</sup> Nesse processo de implementação o governo federal conta com investimentos e parcerias da iniciativa privada, organizadas em fundações, como também, do Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), lançando estratégias para formações on-line e presenciais com os gestores e professores (Michetti, 2020).

incorpora ao tema um sentido político. Assim sendo, Amado (2013) nos alerta que não importa o fenômeno estudado, o pesquisador trará muito de si para o processo, suas crenças e seus pontos de vista, que devem ser observados para não sobressaírem na sua posição como pesquisador. Para isso, ele deverá ter como princípio a autoanálise e autocrítica.

Dessa forma, pedimos licença ao leitor para daqui em diante nessa introdução abordar, em alguns momentos, a nossa experiência na primeira pessoa do singular, porque, mesmo se tratando de uma trajetória e construção coletiva, o texto requer que eu reconheça que sou “sujeito de um processo de formação que, para além de me preparar [...], me constitui como pessoa” (Lustosa, 2016, p. 20).

Para desenvolver essa investigação sobre um tema amplo como currículo, tive como primeira motivação o resultado da minha dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal da Paraíba em 2013, intitulada *A construção do saber na Educação Infantil: uma leitura temático-figurativa do conceito de brincar em creches municipais de Campina Grande/PB*. Nessa investigação constatei que as atividades brincantes desenvolvidas pelos professores não estavam alicerçadas em propostas intencionais de aprendizagem, surgiam fora do planejamento e mais por iniciativa das crianças, mesmo se os professores atestaram acreditar, assim como Vygotsky (2007), que o brincar é um meio pelo qual a criança pequena se desenvolve e apreende o mundo. Percebi nessa investigação que os diferentes desafios que a criança enfrenta para aprender no contexto pré-escolar não estavam localizados somente na concepção do professor sobre o brincar, mas extrapolava essa fronteira. E assim, lancei-me na proposta de investigar o currículo na Educação Infantil.

Desde 1986 trabalho na Educação Infantil, quando ainda cursava a Escola Normal. Iniciei minha vida profissional, em uma experiência muito típica do contexto social e histórico em que vivia, assumi uma turma de pré-escola em que uma tia era a professora titular, mas

devido a uma doença não podia mais atuar e segundo o seu desejo, eu deveria assumir, para que as crianças não ficassem sem aula.

Quando cheguei nessa sala de aula não tinha clareza do meu papel ali, não recebi orientação pedagógica nenhuma da escola, apenas herdei os cadernos de planejamento de minha tia. Depois de um tempo, uma colega de trabalho, vendo meu nítido desespero me ofereceu ajuda. O que mais marcou nessa experiência era o quanto a instituição não percebia as necessidades das crianças de brincar e interagir com o grupo.

Num momento de reflexão pela insatisfação em que me encontrava nessa escola, pois, não fazia sentido, se a escola deveria se abrir para compreender as necessidades das crianças, posicionar-se repressora, ter como prioridade estabelecer a ordem, impondo o silêncio como a linguagem preferencial das crianças. Outro aspecto a ser ressaltado dessa experiência é o quanto o foco da aprendizagem dessas crianças estava colocado nos aspectos de aquisição da leitura e escrita.

E nesse contexto, ousei me questionar e também às colegas: será que as crianças aprendem alguma coisa nesse sistema educativo? O que de fato estamos fazendo com essas crianças?

Com essas indagações, procurei ajuda na Secretaria de Educação do município, porque na época e nesse contexto, não havia profissionais dentro da escola que auxiliasse o professor em aspectos pedagógicos. Mas, não tive muito apoio. Então, convidei minha colega professora de pré-escolar, para pensarmos juntas algumas possibilidades metodológicas que eu conversava com as professoras da Escola Normal. Passei a trazer para aquela escola colaborações que nos permitiram refletir mais profundamente sobre o que fazíamos.

A partir do ano 2000 iniciei um trabalho com formação continuada de professores trabalhando por consultoria. Viajei muitas cidades da Paraíba para desenvolver cursos na área pedagógica. Nessa oportunidade identifiquei-me com o trabalho de formadora e busquei



oferecer aos professores um espaço de reflexão, em que, olhando para fora da sala de aula pudessem enxergar dentro, com outras perspectivas do fazer pedagógico.

No ano de 2006 fui convidada a trabalhar com os professores de um município diferente do que eu residia e, nessa experiência, desenvolvi formação pedagógica em vários níveis da educação escolar – na Educação Superior a distância, na Educação de Jovens e Adultos e também na Educação Infantil e pude vivenciar a realidade que muitos professores no Brasil enfrentam de uma jornada de trabalho extenuante.

Em 2007 assumi, através de concurso público, uma vaga como professora de Educação Infantil no município de Campina Grande. Fiquei em creche por quatro anos subsequentes, como professora de berçário e depois coordenadora de um projeto formativo, denominado “Paralápraca”. No retorno do mestrado, fui convidada a assumir uma vaga na Secretaria de Educação do Município como técnica/formadora dos professores de Educação Infantil, em uma equipe de profissionais pedagogos que trabalham por essa etapa de ensino.

A minha atual experiência profissional dentro da Secretaria de Educação, como professora formadora de professores e técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Campina Grande, trouxe intencionalidade na escolha da temática desta tese.

Trabalho nesse setor desde 2015 e deparei-me com inúmeras situações em que os professores vivenciam uma prática pedagógica, muitas vezes, desprovida de intencionalidade pedagógica, comprometendo as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por não proporem um atendimento que considere a criança específica que está à sua frente.

Foi nesse contexto experiencial que minha exigência de aprendizagem se tornou mais forte, indicando-me a nítida dependência entre refletir, interpretar, dialogar e aprender. E assim, o desafio do doutoramento em Ciências da Educação se apresentou como inevitável diante do desejo de encontrar respostas aos meus desafios profissionais.

O doutoramento em Ciências da Educação – especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores - na Universidade de Coimbra exigiu em alguns momentos, muito de mim, principalmente, por ser em outro país. Iniciar esse estudo em Portugal foi uma decisão custosa, mas não foi tomada sozinha, pois, no contexto principal em que me encontro, numa família, não poderia ser diferente. Mãe de quatro filhos, esposa e companheira, recebi o apoio de todos, que sem dúvida tiveram que enfrentar muitos desafios, na ausência, em alguns momentos e distanciamento em outros, da mãe e da esposa.

O percurso profissional trilhado até agora nos diversos espaços de atuação, professora e técnica/formadora, dá a certeza de que vivo um processo de vida que me torna susceptível às mudanças quando me abro a acolher as experiências vividas.

Para encontrar respostas para as minhas inquietações, que também se configuram como sendo dessa comunidade científica e acadêmica, propusemos na investigação do doutoramento pela Universidade de Coimbra, analisar o currículo instituído e o currículo instituinte.

Os questionamentos oriundos de leituras dos documentos e da vivência próxima de muitos professores de Educação Infantil, levaram-nos a propor essa investigação, conscientes de que constituiria uma possibilidade de leitura dos achados, produzindo um recorte sobre o que é o currículo na Educação Infantil no Brasil.

A investigação que por hora desenvolvemos se estruturou a partir de problemáticas identificadas na pré-escola, que se coadunaram em torno da exigência de compreendermos como o professor responde à necessidade de intencionalidade pedagógica no seu trabalho profissional.

As circunstâncias que nos impulsionaram a levantar essa situação problema, são que identificamos episódios recorrentes, no fazer pedagógico dos professores, apontando para práticas pedagógicas descontextualizadas, marcadas pela falta de sistematização do seu trabalho, comprometendo a compreensão da sua intencionalidade pedagógica. Assim, elegemos

algumas questões orientadoras para nossa investigação: qual do nível de familiaridade do professor com a proposta curricular dos documentos oficiais? Como o professor vivencia as propostas de rotina no seu contexto de trabalho? Como, nesse contexto, se caracteriza a intencionalidade pedagógica do professor? O que o professor está priorizando no ensino às crianças da Educação Infantil? E, a partir de que saberes o professor de Educação Infantil estrutura sua atuação profissional?

Tais questionamentos problematizaram grande parte de nossos estudos nessa tese, intitulada **Currículos instituinte e instituído em educação pré-escolar no Brasil: Comunalidades e Singularidades**, apontando como objetivo geral **identificar e compreender** as comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte, no contexto do Sistema educativo público municipal de Campina Grande, Paraíba, Brasil.

De tal modo, buscamos compreender o que existe de comum e de singular entre as duas formas de expressão do currículo da pré-escola, especificamente o currículo instituído, ou seja, aquele proposto nos documentos oficializados, e o currículo instituinte, o que é vivenciado como currículo nas práticas dos professores desse nível de ensino.

Na expectativa de obter um caminho para responder a esse objetivo, elegemos como objetivos específicos:

- ✚ Identificar as familiaridades do professor com a proposta curricular dos documentos oficiais;
- ✚ Analisar por meio das categorias de análise – currículo oficial, rotina e processos pedagógicos – como a intencionalidade pedagógica do professor se apresenta no currículo instituinte;
- ✚ Apontar como o professor constrói os saberes profissionais.

Acreditamos que a temática do currículo, na perspectiva instituído e instituinte, apresenta grande relevância para o ensino e aprendizagem do professor e das crianças, principalmente diante da conjuntura da educação brasileira, em que uma nova proposta de currículo - a BNCC - começava a ser estruturada, quando iniciamos essa tese, e hoje, ao término dela, está em fase de implementação, sendo necessário compreendermos a fundo as propostas anteriores e estabelecermos um paralelo com a nova proposta para impulsionarmos um espaço de reflexão mais intenso entre os professores.

O percurso de desenvolvimento desta tese foi escrito na terceira pessoa do plural, aquele em que fala o nós, por sabermos que um trabalho de cunho científico não é produzido individualmente, ao contrário, se compara a uma trama em que as diferentes vozes autorais, pesquisadora, orientadores, professores colaboradores, colegas, teóricos e a cultura, permitiram o andamento desta investigação. Posicionamos-nos em comum acordo com os orientadores, que a escrita desta tese tomaria o idioma português do Brasil como a língua de referência.

Os pressupostos teóricos que sustentaram a discussão nesta tese sobre currículo, estão ancorados em Pacheco, Silva, Gaspar, Roldão, Nóvoa, Apple, Barbosa, Campos, Rosemberg, Cerisara, Faria, Gaspar, Formosinho, Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Freire, Gadotti, Sacristán, Kramer, Gomes, Kuhlmann-Jr., Libâneo, Malaguzzi, Rinaldi, Moreira, Oliveira, Schön, Tardif, Perrenoud, Young, Zabalza, Amado, Bardin, Vieira, entre outros.

A tese que apresentamos está dividida em duas partes. A primeira contempla o enquadramento conceptual, formado por três capítulos. A segunda parte está estruturado o estudo empírico em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos sobre a educação da infância no Brasil, a percepção do seu desenvolvimento como uma construção histórica e social; as políticas curriculares e os documentos orientadores do currículo para a Educação Infantil em âmbito nacional - Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (Brasil, 2009a), o Referencial Curricular Nacional

de Educação Infantil (Brasil, 1998a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) - como também, apresentamos um panorama da estruturação da Educação Infantil na Rede municipal de Campina Grande/PB e analisamos sua proposta curricular - Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil de Campina Grande (SEDUC/CG, 2013).

O segundo capítulo focaliza as teorias e modelos curriculares, oferecendo um enquadramento conceptual nas teorias de currículo. E apresenta ainda, os modelos curriculares para a educação da infância propostos nos estudos de Comênio (1592 - 1670), Rousseau (1712 - 1778), Pestalozzi (1746 - 1827), Froebel (1782 - 1852), Montessori (1870 - 1952), Wallon (1879 - 1962), Vygotsky (1896 - 1934), Piaget (1896 - 1980) e Malaguzzi (1920 - 1994).

E no terceiro capítulo, abordamos o trabalho pedagógico com a pré-escola, caracterizando o currículo nas dimensões instituído e instituinte e também, as temáticas sobre os saberes docentes e sua profissionalidade; o desenvolvimento profissional e as etapas da carreira docente; o trabalho pedagógico na rotina; a intencionalidade da ação pedagógica e as construções das práticas pedagógicas. Essas temáticas nos ofereceram suporte na construção das categorias de análise do questionário e da entrevista.

**Na segunda parte da tese** desenvolvemos o estudo empírico, que optou pela abordagem dos métodos mistos, quantitativos e qualitativos, utilizando os instrumentos questionário e entrevista grupo focal.

O quarto capítulo traz o percurso metodológico da investigação, em que detalhamos os procedimentos do questionário, produzido e aplicado em 2015 a 174 professores e a entrevista, desenvolvida em 2018 em duas fases, a primeira como teste piloto e a segunda, como entrevista principal (*cf.* capítulo da metodologia), contando no momento principal com 10 professores da pré-escola do Sistema público de ensino do município de Campina Grande, Estado da Paraíba, Brasil. Nesse capítulo também apresentamos os sujeitos da investigação e os procedimentos para a composição da amostra.

No quinto capítulo analisamos e discutimos criticamente os dados quantitativos. Na análise dos resultados do questionário utilizamos o software *SPSS versão 22*. Os itens do questionário foram conceitualmente produzidos considerando as categorias temáticas: currículo oficial, rotina na Educação Infantil, intencionalidade pedagógica e propostas pedagógicas. O posicionamento dos participantes foi evidenciado através da análise em função de duas variáveis independentes: etapa da carreira docente e nível de formação docente. Quanto à entrevista grupo focal empregamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), aos discursos dos entrevistados, organizados a partir das categorias de análise do currículo oficial, rotina na Educação Infantil e processos pedagógicos.

Nossa investigação foi desenvolvida no contexto de escolas e creches que atendem crianças na pré-escola matriculadas no ensino público municipal, sendo seus professores os sujeitos diretamente envolvidos nesse estudo. O questionário, assim como também a transcrição da entrevista, podem ser vistos nos anexos desse trabalho.

Na continuidade dos estudos empíricos, o sexto capítulo apresenta as informações sobre os dados qualitativos, desenvolvendo a análise e discussão crítica dos mesmos. A entrevista grupo focal, como o instrumento utilizado no levantamento de dados, evidenciou as categorias currículo oficial, rotina na Educação Infantil e processos pedagógicos da Educação Infantil, apontando em cada categoria as subcategorias, tecidas dialogicamente, no discurso produzido pelos professores entrevistados.

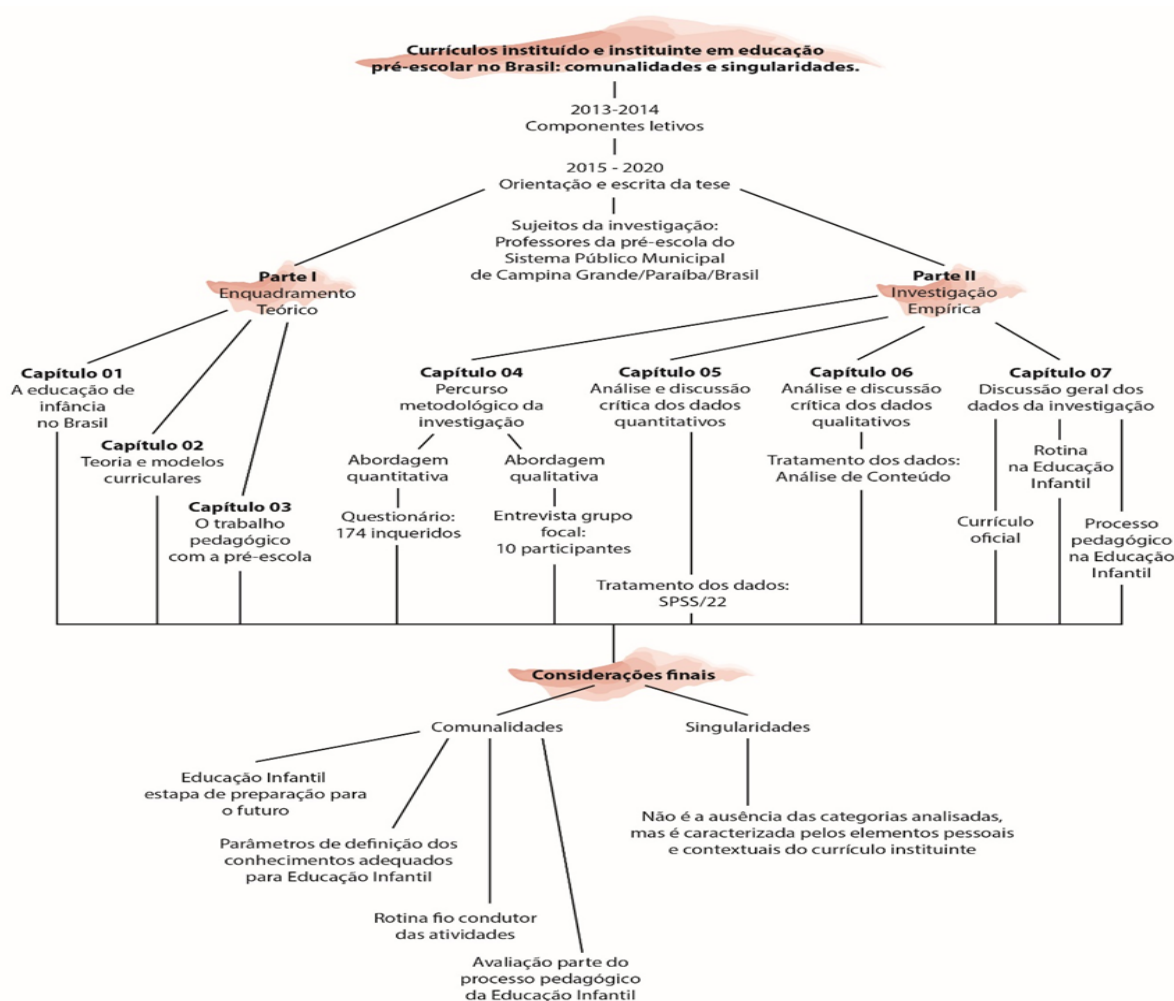
E o sétimo capítulo, trouxe a conjugação dos dados da análise do questionário e da entrevista coletiva, como possibilidade de lançar um olhar mais abrangente sobre as contribuições evidenciadas nas abordagens quantitativa e qualitativa que utilizamos. Essa opção nos permitiu compreender, a partir de perspectivas diferentes, a complementariedade que as ideias dos sujeitos podem ter, quando comparadas e analisadas conjuntamente. Pois, com essa abordagem de análise, buscamos confrontar as informações apontadas pelo indivíduo na

abordagem quantitativa, com as que de evidenciaram discursivamente na abordagem coletiva qualitativa.

Dessa forma, constatamos que quando individualmente cada um é exposto à mesma problemática produz-se uma perspectiva reduzida da situação. Mas quando o pensar individual é confrontado com o pensar coletivo, vem em evidência uma perspectiva ampla, e por isso, rica de possibilidades trazidas por anglos diferentes, divergentes ou consensuais, aproximando peças que se encaixam e apontam para a complementariedade do ponto de vista.

Para uma maior compreensão do percurso construído em nossa tese apontamos resumidamente a trajetória que percorremos na Figura 1.

**Figura 1 - Percurso geral da tese**



Fonte: Autoria própria/Outubro, 2020.

Como apontamos na Figura 1, os caminhos que percorremos nesse estudo trazem contribuições para melhor compreensão dos processos de produção de conhecimentos sobre o professor, na relação que ele estabelece com o currículo instituído e instituinte.

Apresentamos nas considerações finais o que identificamos no processo de investigação desta tese, apontando que o professor, como pessoa e também sujeito coletivo, é produtor de comunalidades e singularidades, nas relações que ele constrói com o currículo instituído e instituinte.

Considerando o currículo instituído instrumento do discurso pronto, que necessita estar em ação, encontramos no fazer do professor familiaridade e também distanciamento dele. Assinalamos ainda que a ausência de uma reflexão, que promova no professor a consciência que seu trabalho exige um mergulho comprometido no contexto de atuação, interfere muito na construção da intencionalidade pedagógica, estando num lugar de conformidade com as propostas que o currículo instituído lhe oferece.

Reconhecendo a riqueza do processo de aprendizagem que vivemos no desenvolvimento desta tese, deixamos como contributo a propositura da formação docente, na perspectiva da reflexão em contexto, tendo os processos pedagógicos e sociais como o foco dessa propositura. Esta se encaminha como possibilidade de aprofundamento em estudos futuros.





## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

Nesta parte apresentamos o recorte teórico referendado na compreensão dos conceitos curriculares e pedagógicos, e nas bases teóricas que nos ofereceram sustentação para as discussões dos dados empíricos. Construimos nessa primeira parte da tese um percurso teórico que trata da educação da infância no aspecto histórico, político e documental no Brasil, apontando algumas teorias curriculares e modelos pedagógicos, defendidos por seus propositores e que são referências no trabalho pedagógico desenvolvido na educação de infância.



#### 1.1 A infância uma construção histórica e social

Os estudos sobre a infância apresentam evidências de como a sociedade despertou interesse científico pela criança e por essa fase da vida. Eles apontam que entre a era medieval e moderna a condição da infância começa a ser retratada pela sociedade e os temas relativos à aprendizagem humana aparecem, evidenciando ao mesmo tempo, que a sociedade reconhece a infância e também cria instituições para cuidar e formar a criança (Ariès, 1981; De Mouse, 1991; Heywood, 2003; Stearns, 2006; Kuhlmann-Jr., 2015; Postman, 2011).

No estudo desenvolvido por Ariès (1981) ele identificou que a sociedade medieval não apresentava indiferença pela criança, mas pelas necessidades da infância. A relação do adulto com a criança, descrita pelo autor, ganha proporções, na cultura de hoje, de descaso e abandono da infância. Para Ariès (1981) “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (p. 10).

A partir do século XVIII surge um novo modelo de sociedade sob a configuração urbana e burguesa, impulsionada pela mudança de produção e o surgimento da revolução industrial que alterou a vida das pessoas e suas relações familiares, em que, a burguesia comanda o capital financeiro, mercantil e industrial e o trabalhador oferece a sua força de trabalho. Esse trabalho, necessário agora em grande escala, convoca as forças das mulheres e das crianças, até então, fora do setor produtivo (Kuhlmann-Jr., 2015).

A revolução industrial captando definitivamente as forças produtivas das mulheres e crianças para o mercado de trabalho, como mão de obra com baixos salários, trouxe modificações sociais que influenciaram na forma de compreender a infância, pois, logo cedo recrutavam as crianças para o mercado de trabalho que começavam a trabalhar geralmente a partir dos 5 anos de idade (Kassouf, 2007).

A crescente exploração das crianças pobres e abandonadas para o trabalho infantil foi muito vantajosa para o desenvolvimento industrial, pois ninguém condenava a mão de obra infantil, ao contrário, a via como uma forma de oferecer moralidade e profissão às crianças (Kassouf, 2007). É com a expansão da revolução industrial que “o tortuoso e árduo caminho que leva à liberação-emancipação da infância (a conquista da sua identidade social) será reconhecido oficialmente, como caminho de educação” (Frabboni, 1998, p. 64).

De acordo com Frabboni (1998) a evolução que passa a sociedade hoje marca uma ruptura com valores que tendem a não promover o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Assim, o momento histórico atual, “fortemente marcado pela ‘transformação’ tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (Frabboni, 1998, p. 68).

A educação escolar nos níveis subsequentes à Educação Infantil, tem suas origens alicerçadas no ideário do Iluminismo e da Revolução Francesa, sob o lema “igualdade, liberdade e fraternidade. [...] e nos princípios de difusão e universalização da educação [...]” (Stemmer, 2012, pp. 6-7). Já a Educação Infantil, historicamente, tem sua origem marcada pelo caráter assistencialista, que visava acolher as crianças pequenas que estavam em condições de pobreza e abandono, oferecendo uma educação específica que não visava a emancipação, diferentemente da oferecida às classes da elite (Stemmer, 2012, p. 8).

No Brasil, o atendimento à infância iniciou-se com a chegada das crianças trazidas nas naus portuguesas no período do Brasil Colônia (séc. XVI e XVII), pois já nesse período se tem um grande número de crianças pobres e abandonadas (Del Piore, 2010).

De acordo com Ribeiro (1993), os primeiros a oferecerem uma assistência educativa às crianças pobres no Brasil foi a Companhia de Jesus, em que os Jesuítas, baseados em sua proposta catequética (*Ratio Studiorum*) ensinavam as crianças a ler e a escrever para evangelizá-las.

A proposta educacional elaborada pelos jesuítas no Brasil tinha uma finalidade e um público específico “catequisar e instruir os indígenas [...]. [...] os mamelucos, os órfãos e os filhos dos principais caciques da terra. Além dos filhos dos colonos brancos, em regime de externato” (Ribeiro, 1993, p. 21).

A visão que se tinha da criança para ser educada, é que ela era como um “papel branco, cera virgem, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se” (Del Piore, 2010, p. 58). A mesma autora aponta que a escolha dos jesuítas de iniciar o processo catequético pelas crianças indígenas se deu pela difícil missão de evangelizar os nativos adultos.

Segundo Kuhlmann-Jr. (2015) desde o século XVI, já existiam instituições com o intuito de socorrer as crianças pobres, e o autor destaca a “Confraria de Misericórdia em Portugal, fundada pela rainha Leonor, em 1498 e a do Rio de Janeiro, em 1567 [...]” (p. 55).

Já no século XVIII, pela necessidade de socorrer as crianças abandonadas nas grandes cidades, têm-se a iniciativa de construir a “roda dos expostos<sup>4</sup>”, casas de acolhimento que recebiam crianças recém-nascidas por meio da “roda dos enjeitados” (Marcílio, 2011, p. 57).

---

<sup>4</sup> Modelos de assistência que “surgiram com a aparição das confrarias da caridade, no século XII e se constituíram de sociedades de socorros mútuos, para a realização das obras de Misericórdia (enunciadas no século anterior), que eram sete espirituais e sete materiais” (Marcílio, 2011, p. 56). Segundo Stemmer (2012) a prática de acolher as crianças abandonadas nas rodas dos expostos foi reativada em 2000 na Alemanha “existindo atualmente cerca de 76 delas espalhadas pelo país (só em Berlim existem mais de quatro) [...]” (p. 9).

Estas casas por quase um século e meio promoveu assistencialismo formal à infância brasileira (Marcílio, 2011).

Em fins do século XVIII (1799), o modelo de assistencialismo filantrópico se diversificou com a fundação de orfanatos e escolas, recebendo crianças nas escolas a partir de sete anos, para educá-las e ensinar-lhes um ofício, “[...] a fim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas, viessem depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes” (Marcílio, 2011, pp. 77-78).

A tendência ao assistencialismo no Brasil, do final do século XVIII, até as primeiras décadas do século XX, configurou-se em três modelos: religioso, médico-higienista e jurídico-policial. O primeiro, incentivava atos de misericórdia para combater o infanticídio; o segundo, tinha a intenção de diminuir o alto índice de mortalidade infantil no interior das famílias e nas instituições de atendimento à infância; e o terceiro, defendia a infância moralmente abandonada (Marcílio, 2011).

No Brasil, a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889, impulsionaram uma profunda reestruturação econômica, política e social. A partir de 1930, o assistencialismo filantrópico assentado na ciência convive por um tempo com a caridade, aprendendo a responder às “novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nascem com o início do século XX” (Marcílio, 2011, p. 78). Esse modelo é voltado ao atendimento da pobreza e parte do princípio de que ela não necessita de grandes investimentos, é o que Kuhlmann-Jr. (2000) denomina de “*pedagogia da submissão*” uma forma de ensino voltado a formar no pobre a aceitação das suas condições mínimas, é “a exploração social” (p. 08).

A industrialização no Brasil impulsiona a transformação de uma sociedade oligárquico-rural para uma urbano-industrial, redefinindo-se as estruturas de poder, até então vigentes.

A crescente saída das mães para o trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão fizeram surgir a caridade nas senhoras mais devotas, promovendo iniciativas formais de atendimento às crianças necessitadas que objetivavam criar bons hábitos e a internalização de regras morais reforçando o sentimento à sociedade de que aos pobres é necessário oferecer o mínimo, “a preocupação das famílias pobres era sobreviver, [...]. Os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume da sociedade. [...], todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas” (Paschoal & Machado, 2009, p. 80).

O esforço para a industrialização trouxe mudanças substantivas na educação, resultando em atos políticos que estimularam o país a ir em direção de uma maior estruturação nas questões educacionais, produzindo a iniciativa de criar o Ministério da Educação e Saúde em 1930 (Kuhlmann-Jr., 2015).

Em 1932, um grupo de educadores elaborou um programa de política educacional amplo e integrado, denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Redigido por Fernando de Azevedo, o qual pretendia pressionar o Estado a organizar documentos que regulamentassem as diretrizes educacionais do país e a se posicionar favorável à bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (Penna, 2010).

Nesse contexto de desenvolvimento da educação brasileira, a Educação Infantil, ainda sob a égide do assistencialismo, recebeu impulso de projetos das organizações intergovernamentais UNICEF e UNESCO, que implementaram suas ações por meio do Departamento Nacional da Criança, órgão criado para articular todas as ações voltadas à proteção à infância, à maternidade e a adolescência, extinto em 1968 (Rosemberg, 1999).

A orientação da UNICEF e UNESCO em 1968, para a implementação do projeto de pré-escola nos países em desenvolvimento (Myers *s.d*, citado em Rosemberg, 1999) é apontado como a “solução possível que alguns países em desenvolvimento estão adotando”, ou seja,



indicava-se “a criação de classes de pré-primário anexas às escolas primárias, segundo um modelo menos elaborado e, conseqüentemente, mais barato que os jardins de infância” (p. 17). É na condição de educação com baixo investimento que prossegue o desenvolvimento da educação pré-escolar no Brasil, por isso, segue-se com uma política de educação assistencialista, sob a tutela do Ministério da Assistência social até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

## **1.2 Política curricular para a infância no Brasil**

Na Constituição Federal (CF) de 1934 institui-se pela primeira vez, no artigo 149, a educação como um direito de todos. Nela foram regulamentadas as formas de financiamento e implantou-se a gratuidade do ensino nos seguintes termos: “parte dos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados mediante o fornecimento gratuito de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica e para vilegiaturas” (Brasil, 1934, Art. 157).

É também nesse período que a legislação trabalhista determina a construção de creches em ambientes que trabalhem mais de 30 mulheres e também o Departamento Nacional da Criança inicia as primeiras publicações de livros e artigos para deliberar sobre o funcionamento das creches (Campos & Rosemberg, 1995).

Com o golpe militar em 1937, Getúlio Vargas convoca os parlamentares a trabalharem em uma nova CF, na qual, o ensino público para a infância e a juventude é prevista no artigo 129, nos casos em que faltar os recursos necessários à educação em instituições particulares, sendo reconhecido, nesses casos, como dever da Nação, dos Estados e dos Municípios.

O texto constitucional de 1946 instituiu um Sistema Nacional de Educação (Brasil, 1946) e em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), regulamentando a estrutura da educação no país. Na LDBEN nº 4.024/61 no artigo 95, regulamenta-se a subvenção financeira à educação do setor privado com os recursos do setor

público, atrelando a matrícula de estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido (Brasil, 1961). Essa LDBEN possui um caráter liberal e defende os ideais da liberdade individual e intelectual, apoiados em princípios da solidariedade humana (Kuhlmann-Jr., 2000).

A CF de 1967 respalda o caráter autoritário do regime militar, levando a educação a um compromisso ainda mais firme com o setor particular de ensino, assegurando o seu financiamento por instrumentos antes já manifestados, mas que é ampliado na perspectiva de que este “merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo” (Brasil, 1967). É nesta década que o Brasil entra na era do “*Estado do Bem-estar*” (Marcílio, 2011, p. 79), promovendo instituições como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com os objetivos de reprimir, corrigir e integrar os supostos menores desviantes na sociedade, pois, significavam riscos para a ordem pública, imposta pelo golpe militar de 1964.

Foi com a LDBEN de 1961 que se instituiu o ensino obrigatório dos sete aos catorze anos, conferindo um timbre profissionalizante à formação de professores (Brasil, 1961). As políticas educacionais dessa época, voltadas ao atendimento da criança na Educação Infantil, teorizavam sobre a educação compensatória baseada na abordagem da privação ou carência cultural, em que consideravam as crianças como “carentes, deficientes, imaturas e defasadas” (Kramer, 2006, p. 800).

Outra situação que começa a surgir em torno da década de 80 é a formação das creches comunitárias, formadas a partir da organização da própria comunidade que necessitava de atendimento. De acordo com Silva (2001), a mão de obra das creches comunitárias é caracterizada com baixa escolarização e sem habilitação específica para o trabalho com a criança, estruturando-se à margem dos Sistemas de Ensino.

A CF de 1988 assegurou a criação de creches e pré-escolas, para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Na

sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, reforça esse direito e assegura a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento infantil, sendo um direito da criança e não somente da mãe trabalhadora (Brasil, 1990), e na alteração da LDBEN nº 9.394, pela Lei nº 12.796, em 2013 a Educação Infantil foi estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica<sup>5</sup> (Brasil, 2013a).

Mas, já na Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil é reconhecida como dever legal do Estado, sendo definido o “direito à educação como um direito fundamental garantidor da dignidade da pessoa humana” (Brasil, 1988). O direito a educação em todos os níveis no Brasil é aclamado como um marco importante para a educação das crianças pequenas:

No dia da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o presidente da Assembleia chama-a de “Constituição cidadã”, o que se aplica muito bem para o modo como as crianças entram nesta Carta: não mais subalternas, mas cidadãs, guindadas do último lugar na lista das iniciativas políticas e administrativas do governo para o topo da prioridade absoluta, sujeitos de direito, pessoas com dignidade intrínseca, independentemente de quaisquer circunstâncias (Nunes, Corsino & Didonet, 2011, p. 28).

A LDBEN de 1996 alcançou um expressivo caráter inovador, porém ainda insuficiente para atender às necessidades do sistema educacional, não deliberando diretamente sobre melhorias na qualidade do ensino brasileiro, e apesar de mostra-se eficaz no que se refere à regulamentação da educação nacional (Kuhlmann-Jr., 2000).

Atendendo às exigências da CF de 1988, a LDBEN 9.394/96 impulsionou a integração das creches ao Sistema Educacional Brasileiro, deixando de ser legalmente assistencial, pois, abandona o caráter de guarda para se caracterizar como agência de educação (Ariosi, 2012).

Apesar de legalmente haver um período temporal para essa passagem, Kuhlmann-Jr. (2015) acredita que “as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais” (p. 182) e ainda que compreenda assim, o autor atesta que a legalização da passagem de uma secretaria a outra, não trouxe na prática grandes mudanças,

---

<sup>5</sup> A Educação Básica abrange os seguintes níveis: Educação Infantil (Creche e Pré escola - 0 e 5 anos), Ensino Fundamental - (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos).

pois “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (Kuhlmann-Jr., 2000, p. 7). Com isso, ele não deseja apoiar a superação do cuidar em detrimento do educar. Para esse autor, no fazer pedagógico coexistem as duas perspectivas, tendo em algumas realidades a prerrogativa do atendimento nos aspectos de guarda e cuidados (Kuhlmann-Jr., 2015).

As instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas, aliando as funções de cuidar e educar, deveriam encontrar caminhos para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, sendo esse o caminho formativo que os documentos curriculares orientam (Brasil, 1998b; Brasil, 2017a), e que, segundo Sousa (2019) uma prática pedagógica que não dissocia as funções de cuidar e educar deveria ser compreendida como “educação cuidadosa”, ou seja, aquela que “traduza e expresse a interdependência entre cuidar e educar [...], de modo que as duas ações existam ao mesmo tempo, de forma dialogada” (p. 78).

Uma das iniciativas da LDBEN de 1996 foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que tratou dos recursos financeiros para o Ensino Fundamental. Esse fundo teve sua vigência até 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, que a partir de então, beneficia com recursos federais toda a Educação Básica, estando em vigência até 2020.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), lançado em 2005, pretendeu habilitar professores que já estavam em exercício profissional e não tinham habilitação mínima para trabalhar nessa fase de ensino (Kramer, 2006).

A LDBEN nº 9.394/96, na reforma de 2006, amplia o Ensino Fundamental de nove anos, e, conseqüentemente estabelece que a Educação Infantil seja oferecida em creches para

crianças de zero até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos, passando a criança de seis anos a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2006a).

Em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com diretrizes voltadas para todos os níveis da educação do país. Para a Educação Infantil se comprometeu prevendo a “instituição de programas próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Brasil, 2007a, X, XII).

O Governo Federal decretou em 2008 a Lei nº 11.738 que instituiu o piso salarial do professor e por meio de grande luta da categoria, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela sua validade a partir de abril/2011 (Brasil, 2008a). Esse ganho é importante na luta pelo reconhecimento da profissão do professor, pois, historicamente, essa atividade docente vem sendo tratada como um prolongamento das atividades domésticas (Aragão & Kreutz, 2011), e agora, passa a ser remunerada dentro de um plano salarial nacional, que é atualizado em negociação anual, em todo o país, exigindo de todos os municípios o pagamento dos salários a partir de acordos com a categoria. Apesar de representar uma importante mudança, Kramer (2006) identificou que não alterou em muito o baixo prestígio pelo qual que passa a categoria.

No ano de 2010, o governo encaminhou ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) voltado para a Educação Básica e Ensino Superior, que só foi aprovado em 2014. Nele, o governo prevê o cumprimento de 20 metas e 254 estratégias. A que diz respeito diretamente a Educação Infantil é a meta 1:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014a).

O objetivo de universalização o ensino para as crianças da pré-escola representa um grande desafio ao país, diante da extensão territorial e das desigualdades sociais ainda muito presentes no Brasil, mas os índices já alcançados com as matrículas de crianças de 4 e 5 anos,

são muito animadores. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE, 2017)<sup>6</sup> já se encontravam matriculados na pré-escola em 2015 o percentual de 95% da população de 4 e 5 anos, sendo, que, o percentual restante de 0,5% representa 500 mil crianças.

A universalização para essa faixa etária foi prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 2009 para ser atingida em 2016 (Brasil, 2009e). Apesar dos números mostrarem um percentual próximo à meta, Ortiz (2017) analisa quais são as dificuldades para o Brasil incluir 100% das crianças nessa faixa etária na escola. Segundo a autora, esse percentual representa um desafio maior do que aparentemente demonstra, pois:

[...] as desigualdades entre as regiões, as diferentes faixas de renda e grupo étnicos no acesso são marcantes. É preciso salientar, ainda, que o foco não pode se restringir apenas à garantia de vagas, uma vez que é fundamental atentar para a qualidade do ensino para garantir que as crianças tenham, de fato, um bom ambiente para o seu pleno desenvolvimento (Ortiz, 2017, p. 29)

Segundo o IBGE, senso de 2013, tratando-se da faixa etária de 0 a 3 anos, achava-se matriculadas em creches, um percentual de 47% da população nessa faixa etária, oriundas das camadas sociais com poder econômico mais elevado, contra 15% das crianças consideradas das classes mais desfavorecidas economicamente (IBGE, 2013). Segundo a legislação brasileira é de responsabilidade dos municípios oferecer o ensino na Educação Infantil, sendo previsto no PNE a articulação entre o Município, Estado e Governo Federal para o seu alcance, mas sem especificações no documento de como isso poderá acontecer.

Anterior ao cenário político do PNE (Brasil, 2014a), a Lei nº 11.274/2006 promoveu a obrigatoriedade da matrícula e garantiu a oferta de vagas para crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental (Brasil, 2006a). Essa regulamentação constitucional produziu muitas discussões de especialistas, alguns apoiaram e outros discordaram, mas acredito que foi

---

<sup>6</sup> OPNE - Site que monitora a aplicação das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, plano com vigência de 2014 a 2024. Esse site foi visitado por nós em 2017 e coletado os dados, em 2019 revisitamos no intuito de atualizar os dados, mas não existem novas informações. Apesar do objetivo do *site* ser o monitoramento das metas do PNE, as informações são poucas e descontínuas.

consenso que as escolas públicas brasileiras não possuíam estrutura física, como ainda não as têm, para receber as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (Nascimento, 2007).

A Lei nº 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB e modificou as regras de financiamento da educação trouxe custeio orçamentário para toda a Educação Básica. A vinculação da Educação Infantil ao FUNDEB, veio assegurar um maior investimento na estrutura das Unidades de ensino e nos salários de seus profissionais, com aplicação de no mínimo 60% à remuneração dos profissionais do magistério e no máximo 40% para ações de manutenção e desenvolvimento (Brasil, 2007b).

Uma mudança que também trouxe grande impacto para a Educação Infantil foi estabelecida pelo ordenamento jurídico nº 12.796/2013<sup>7</sup>, que instituiu obrigatoriedade para matrícula das crianças na Educação Infantil a partir de 4 anos e reforçou a necessidade dos professores terem acesso e permanência em cursos de formação para docentes em nível superior (Brasil, 2013a).

Esse cenário de reformas políticas priorizou a discussão sobre a construção de um currículo pensado e estruturado a partir das necessidades da criança. Assim, entende-se que as DCNEI (Brasil, 2009a) caracterizam-se como um documento marco para Educação Infantil, porque norteia e orienta a construção do currículo tendo a criança como o centro do planejamento. Segundo Oliveira (2010), as DCNEI apontam caminhos para a construção das propostas pedagógicas, em que o professor é desafiado “no cotidiano de creches e pré-escolas, a [darem] voz às crianças e [que] acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas [...] sem impor o modelo de uma etapa a outra” (p. 1, *acréscimos nosso*).

As DCNEI (Brasil, 2009a) exercendo o seu caráter mandatório, têm o objetivo de instituir uma direção para as propostas pedagógicas, possibilitando que as Unidades de

---

<sup>7</sup> A Lei nº 12.796/2013 regulamentou a emenda constitucional nº 59 de 2009 - “Art. 208. Inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2013a).

Educação Infantil, em sua organização, estructurem seu caminho pedagógico e administrativo em consonância com a realidade de cada lugar. Segundo pesquisa realizada por Barbosa (2010), em que analisa propostas pedagógicas de todos os Estados brasileiros, exceto Roraima, não é comum encontrar o uso do termo “currículo” citado nas propostas para Educação Infantil. Ela justifica esse dado por considerar “currículo” um termo utilizado “para fazer referência à organização curricular [...] e não faz sentido ter como elemento curricular central, apenas uma das dimensões do vivido no cotidiano da Educação Infantil, a dimensão do conhecimento científico” (pp. 1-2).

Ressaltamos que o projeto pedagógico é um plano que organiza as ações da instituição educacional e nele deve estar definido o currículo que direciona o trabalho pedagógico, apontando o caminho que levará ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Oliveira (2010), não podemos desconsiderar o aspecto político do projeto pedagógico, “por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico” (p. 4).

A pesquisa desenvolvida por Barbosa (2010) também aponta que, os municípios ao construir suas propostas pedagógicas, se apoiam em marcos legais e entre os citados com maior frequência estão “a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes da Educação Infantil” (p. 2). Assinala ainda que, ter a Lei Orgânica de Assistência Social como referência, denota o quanto os municípios se apoiam numa política assistencialista no atendimento aos seus objetivos.

Em concordância com Kuhlmann-Jr. (2015), não deveríamos alimentar a polarização, que aparentemente se estabelece, entre o ensino e o cuidar da criança na Educação Infantil, uma vez que não há como dissociar esses dois elementos dos processos vividos pelas crianças nas instituições creches e pré-escolas. Deveríamos antes, criar espaços de discussão sobre a



qualidade que esses processos estão sendo propostos e das estruturas físicas e materiais das Unidades educativas.

### **1.3 Documentos orientadores do currículo da Educação Infantil no Brasil**

A trajetória da política de Educação Infantil foi construída a partir de muitas lutas sociais (*cf.* Faria & Palhares, 2007; Rosemberg, 2003) que nos levaram a conquistas valiosas ao longo dos anos. Vale destacar o empenho de educadores<sup>8</sup> e entidades na busca por políticas públicas que alavancaram a educação nesse nível de ensino.

No aspecto estrutural da educação, as Leis e os documentos<sup>9</sup> oferecem o suporte, representando um caminho conceitual importante na tradução de uma prática. Assim, escolhemos para nossa análise alguns documentos que deliberam de forma mais direta sobre a produção do currículo na Educação Infantil brasileira: LDBEN 9.394/96<sup>10</sup> (Brasil, 1996), RCNEI (Brasil, 1998a), DCNEI (Brasil, 2009a)<sup>11</sup> e BNCC (Brasil, 2017a).

---

<sup>8</sup> Não desejamos ser injustos com a história, mas nos reservamos o direito de apresentar alguns educadores que lutaram abertamente em fóruns, Universidades, órgãos de pesquisas públicos e privados, como também no MEC, na defesa da Educação Infantil no Brasil: Maria Malta Campos, Rita Coelho, Fúlvia Rosemberg, Ana Lúcia Goulart de Farias, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Ana Beatriz Ceriara, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Carmem Barbosa, Sílvia Helena Cruz, Sônia Kramer, Gisela Wajksp, entre outros.

<sup>9</sup> Dentre os documentos oficiais que oierntam a Educação Infantil no Brasil, podemos citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (Campos & Rosemberg, 1995). Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica (Brasil, 2009c). Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação (Brasil, 2009d). Indagações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento humano (Lima, 2007). Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo (Arroyo, 2007). Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura (Moreira & Candau, 2007). Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo (Gomes, 2007). Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação (Fernandes & Freitas, 2007). Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2004). Subsídio para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998e). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. (Brasil, 1998b, Vol. 1, 1998c, Vol. 2, 1998d, Vol. 3). Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (Brasil, 1994a).

<sup>10</sup> A última atualização da LDBEN 9.394/96 ocorreu em 2019.

<sup>11</sup> Quando iniciamos o doutoramento em 2013 e começamos a escrita da tese em 2014, as DCNEI (Brasil, 2009a) era a referência curricular oficial mais atualizada para a produção das propostas pedagógicas nas Unidades de Educação Infantil, sejam elas, creches e pré-escolas. Na ocasião a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017a) não havia iniciado oficialmente o processo de sua produção, em que consta a Portaria MEC 592/2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Sua homologação se deu em dezembro de 2017, passando a ser o documento que regulamenta o currículo brasileiro na sua oficialidade, tendo como prazo até 2020 para ser introduzida nos currículos escolares.

### **1.3.1. A LDBEN 9.394/96 no contexto da Educação Infantil**

No contexto das reformas educacionais a LDBEN 9.394/96 traduz os importantes avanços apresentados na CF de 1988, concernentes à educação, levando sete anos para sua promulgação, que significou “sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDBEN revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público” (Cerisara, 2002, pp. 327–328). Nessa lei encontramos indicações, concepções, valores e objetivos para a educação brasileira, definindo importantes caminhos a serem trilhados pela escola, é considerada decisiva nos avanços das políticas educacionais (Cerisara, 2002).

O Art. 4º da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) apresenta o Estado brasileiro como promotor do direito à educação escolar pública para toda a Educação Básica, tendo para a Educação Infantil as seguintes condições:

[...];

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

[...];

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

No Art. 11, inciso V os municípios assumiram a obrigatoriedade de manter o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com prioridade ao Fundamental. Esse ente federado, pode assumir outros níveis de ensino, desde que, atendidas no nível infantil e fundamental, as condições plenas de funcionamento. Para isso, deverá investir os recursos financeiros acima do mínimo destinado pela CF na manutenção e desenvolvimento dos primeiros níveis de ensino.

Fazer parte da Educação Básica tem como prerrogativa, instituída pelo Art. 18 da LDBEN integrar-se ao Sistema de educação e estando a Educação Infantil na responsabilidade dos municípios, liga-se ao Sistema municipal de educação, nas esferas público e privado. Na prática, essa atribuição traz ao governo municipal a incumbência de manter, deliberar e

fiscalizar o setor público e ao setor privado deliberar sobre as normas de funcionamento e fiscalizar o mesmo.

A finalidade da Educação Infantil, de que trata o Art. 29, visa o desenvolvimento integral<sup>12</sup> das crianças na faixa etária de 0 até 5 anos. E o Art. 30 da LDBEN 9.394/96 regula esse atendimento em instituições reconhecidas como creches, ou entidades equivalentes, para as crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas, para as de 4 a 5 anos (Brasil, 1996). Essa distinção entre creches e pré-escolas é feita unicamente pelo critério de faixa etária. Sendo ambas, instituições de Educação Infantil e podem funcionar no mesmo estabelecimento ou em alguns casos, a pré-escola é deslocada para escolas de Ensino Fundamental.

O Título VI da LDBEN 9.394/96 assinala a deliberação sobre a formação do professor para Educação Básica e o Art. 61, versa sobre os profissionais da educação escolar básica, reconhecendo-os como aqueles que exercem a profissão no ambiente educativo, formados em cursos reconhecidos pelo MEC. Ao especificar sobre os docentes, refere o Art. 62 que a formação inicial para a exercer, na Educação Básica, será em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, e como formação mínima, para o trabalho na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o nível médio, na modalidade Normal.

Para a formação continuada e capacitação dos profissionais docentes, essa Lei admite o uso de recursos e tecnologias da educação a distância. Sendo especificado que independente de ocorrer desta forma, deve ser garantido a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior.

Quanto a organização curricular, apresentada no Art. 9º, determina como incumbência da União, em regime de cooperação com os entes federados, estaduais e municipais, preparar o

---

<sup>12</sup> Desenvolvimento integral da criança é um conceito levantado na LDBEN 9.394/96 como abrangente aos aspectos “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Plano Nacional de Educação e construir competências e diretrizes, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, garantindo a formação básica comum para esses níveis em todo o território brasileiro. Cumprindo essa deliberação, o Governo Federal definiu os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999; 2009a) e ainda a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a).

No Art. 26, da LDBEN 9.394/96, é apontado a necessidade ter um currículo com um conjunto de conhecimentos comum a todos no território, sendo uma base nacional comum, a ser acrescido nos Sistema de ensino e nos estabelecimentos escolares as características da região e das localidades. Específicas da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos que ali residem, essa deliberação foi contemplada no documento BNCC.

Concernente ao Art. 28, que trata da oferta de Educação Básica para a população rural, é de competência dos Sistemas de ensino a adaptação e adequação dos conteúdos curriculares e metodologias para atender às especificidades da vida rural em cada região.

A particularidade, tratada no Art. 31, atende as regras de funcionamento da Educação Infantil - avaliação, carga horária, atendimento em turno parcial e integral, controle de frequência e expedição de relatórios que apresentem os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esses, incidem diretamente no modo particular do currículo para esse nível de ensino.

### **1.3.2. RCNEI: a referência entre os documentos curriculares**

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientam o trabalho de gestores e professores no desenvolvimento de propostas curriculares na Educação Infantil, entre estes, os que são mais citados na literatura que analisamos estão o RCNEI (Brasil, 1998a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para

Educação Infantil (Brasil, 2018a); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009a); Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a).

Dentre esses documentos o RCNEI publicado pelo MEC em 1998, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, articulou-se como importante referência das produções curriculares e integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos para fornecer orientações curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 1997). É um documento alvo de muitas críticas, questiona-se até que ponto ele traduz o que os professores da área acreditam ser aquilo que as crianças de 0 a 6 anos necessitam aprender na Educação Infantil (Cerisara, 2002; Kramer, 2006; Faria & Palhares, 2007). Em parte, essas críticas se alicerçam na forma aligeirada como esse documento foi produzido, sem conhecimento da maioria dos professores, assim relata Cerisara (2002):

[...] em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão. [...]. Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (pp. 335 – 336).

Essas críticas se alicerçam também, no fato de que o MEC vinha fazendo parceria com os centros de produção do conhecimento, Universidades e Fundações de investigação científica, para a produção de pesquisas na área e ao produzir o RCNEI não faz referência nenhuma a esses materiais no corpo do texto, desconsiderando ainda a democratização do processo de produção desses materiais, frutos de discussões na coletividade e o RCNEI. De fato, o RCNEI foi produzido por um grupo restrito. Por tudo isso, a publicação desse documento representou uma ruptura no diálogo com os centros de pesquisa no Brasil (Cerisara, 2007) o que suscitou grande controvérsia.

Como as DCNEI (Brasil, 2009a) só foram normatizadas um ano após, levanta-se acusações sobre os reais interesses do governo para a publicação do RCNEI (Brasil, 1998a). De acordo com (Kuhlmann-Jr., 2007), “a ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares [...] mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições” (p. 52).

O RCNEI, que chegou às mãos dos professores sem força de lei, foi apresentado como um documento orientador das propostas pedagógicas e tornou-se uma referência de currículo muito utilizada na produção das propostas pedagógicas das instituições escolares infantil, pois sua ampla divulgação e acesso facilitado<sup>13</sup>, acompanhado de uma política de formação aos professores, produziu grandes debates sobre suas temáticas (Barbosa, 2010, p. 1).

Com a autonomia dos Estados, Distrito Federal e Municípios para deliberarem sobre suas propostas curriculares, eles têm no RCNEI o suporte orientador que se propõe a “contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares [...]” (Brasil, 1998b, s/p). E também encontram nas DCNEI de 1999 de caráter mandatário, as designações de como devem ser pautadas as propostas pedagógicas das instituições:

[...]

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Brasil, 1999, Art. 3º).

---

<sup>13</sup> “Para garantir o acesso e o bom aproveitamento desse material, o MEC colocou à disposição de cada profissional de Educação Infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições” (Brasil, 1998a, s/p). No momento está disponível em versão eletrônica, nos endereços: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>; <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> e <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>.

Esses documentos embasaram propostas pedagógicas elaboradas nas Unidades de ensino, que segundo a orientação do RCNEI, deveriam ser currículos centrados na organização do trabalho do professor com as crianças pequenas, oportunizando criar no contexto das práticas pedagógicas, propostas promotoras de vivências diversificadas e não compartimentadas (Brasil, 1998a<sup>14</sup>).

A organização estrutural do RCNEI se dá em três volumes. O volume 1 intitulado *Introdução*, o volume 2, *Formação pessoal e social* e o volume 3, *Conhecimento de mundo*. No volume *Introdução* estão os embasamentos conceituais que sustentam a proposta, levantando reflexões sobre os temas: creches e pré-escolas no Brasil; criança; educar; cuidar; interação; aprendizagem; o professor de educação infantil; a instituição e o projeto educativo; formação continuada do professor; espaço; materiais; tempo; parceria com as famílias; transição para a escola.

Esse volume foi organizado conceitualmente para “definir os objetivos gerais da educação infantil e orientar a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo” (Brasil, 1998b, s/p).

No volume 2, *Formação pessoal e social* é apresentado conceitualmente temas que trabalham os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças, abordando: construção de vínculos, expressão da sexualidade, aprendizagem, objetivos de aprendizagem distintos para as crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos e conteúdos distintos para os mesmos grupos etários e ainda, orientação para o professor – jogos e brincadeiras; ambiente de cuidados essenciais; organização do tempo e observação; avaliação; registro e avaliação formativa (Brasil, 1998c, s/p).

---

<sup>14</sup> A parte introdutória do RCNEI é o mesmo texto nos 3 volumes.

O terceiro volume *Conhecimento de mundo* objetiva apresentar os eixos de trabalho que “orientam para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática” (Brasil, 1998d, s/p). Cada eixo de trabalho é apresentado conceitualmente e apontado os objetivos e conteúdos para os diferentes grupos etários - 0 a 3 e 4 a 6 e ainda, orientações gerais para os professores.

As concepções cuidar e educar são abordadas no RCNEI em pontos separados, mas são associados, quando apresentado dentro do texto, para marcar necessária dependência no processo educativo da criança pequena “as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar [...]. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada” (Brasil, 1998b, p. 23).

Essas funções são tratadas no documento RCNEI de forma, aparentemente, a não estimular essa dicotomia, mas, dentro do texto essa indissociabilidade pode ser questionada, uma vez que, as funções de educar e cuidar são descritas de forma hierárquica, cuidar aparece como um sub tópico de educar.

Essa forma de organização do documento denuncia um posicionamento histórico de assistencialismo na formação das instituições de Educação Infantil, já mencionado anteriormente (cf. Kuhlmann-Jr., 2000; 2015; Cerisara, 1999; Kramer, 2006). Como refere Kuhlmann-Jr. (2007):

Uma caracterização da Educação Infantil há pouco adotada em nossa área é a que atribui a essas instituições o papel de educar e cuidar, inspirada na expressão inglesa *educare*. O risco que se corria com ela é aquele que caiu a proposta do referencial: a segmentação dessas duas dimensões. [...]. A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de *cuidado-e-educação*, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende” (p. 60).



O que precisamos compreender é que essa dicotomia histórica não pode ser abordada constantemente polarizada, antagônica, mas reconhecida como complementares, integrativas do processo formativo da criança pequena. Como bem afirma Kuhlmann-Jr. (2015) a instituição preocupada com o “assistir [...] o cuidado, com a guarda da criança não deveria ‘desviar-se’ da oportunidade de proporcionar uma educação de qualidade [...], não precisamos nos envergonhar dessa dimensão do trabalho pedagógico” (p. 60).

O mesmo autor também aponta que essa polaridade é reforçada também pela “história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (Kuhlmann-Jr., 2015, p. 184). Sem dúvida, o descaso com a pobreza no Brasil é evidente até os dias de hoje, quando “61% das meninas e dos meninos brasileiros vivem na pobreza – sendo monetariamente pobres e/ou estando privados de um ou mais direitos” (UNICEF, 2018, p. 5).

A dimensão do cuidar representa uma necessidade básica na formação da criança e sua atividade acontece de forma indissociável do educar, o que nos falta é a consciência que esses processos de fato não acontecem de forma isolada, mesmo que o professor não o tenha de forma intencional pedagogicamente.

Para Sousa (2019) processos educativos que considerem o educar e o cuidar como prática integradas, não demarcadas por tempos e ações específicas, separando o que é da esfera do educar e o que é do âmbito do cuidar, são identificadas como práticas de “uma educação cuidadosa [...] compreende tanto os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quanto os seus processos de construção de subjetividades. Requer compreender que durante o percurso da vida infantil, os processos estão entrelaçados, referindo-se a um sujeito inteiro/completo [...]” (p. 78).

A falta de um posicionamento claro nas DCNEI de 1999, sobre a visão dicotômica entre cuidar e educar na Educação Infantil, pode ter sido um agravante para essa concepção

equivocada ainda ser tão presente nas práticas dos professores, pois esse posicionamento só foi estabelecido como norma na DCNEI de 2009 (Brasil, 2009a). Pasqualini e Martins (2008) apresentam os achados consensuais de algumas pesquisas<sup>15</sup> sobre cuidar e educar:

É consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter assistencial-custodial, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando caráter mais propriamente educacional. Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches se preocupavam exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabavam negligenciando a dimensão do cuidado (p. 74).

O documento RCNEI se posiciona quanto a formação do professor de Educação Infantil, apontando a necessidade de o professor ter conhecimentos de diferentes áreas, defendendo “uma competência polivalente. [...], trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (Brasil, 1998b, p. 41). Essa necessidade vai ao encontro do que está previsto na LDB 9.394/96, apontando para a exigência da formação do professor em Nível Superior, admitido como mínima em Nível Médio, objetiva superar em prazo de dez anos, nos quadros das escolas, o trabalho do professor leigo (Brasil, 1998a, p. 39).

O RCNEI também determina que é responsabilidade das Redes de ensino fazer investimentos “na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores” (Brasil, 1998b, p.39). Para isso, os municípios “[...] deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil [...]” (p. 41). Essa condição de formação é, segundo o documento, voltada aos professores que se encontram em exercício “aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade” (Brasil, 1998b, p. 39).

---

<sup>15</sup> As pesquisas apresentadas por Pasqualini e Martins (2008) se referem aos trabalhos de “Corrêa (2003); Kuhlmann-Jr. (2005); Azevedo e Schnetzler (2005) e Tiriba (2005)” (pp. 71–100).

Essa demanda de formação gerou uma corrida desenfreada dos professores em exercício a cursos de formação e as instâncias de ensino Superior e Médio tiveram que encontrar formas de atender à necessidade do momento:

Esta exigência trouxe para as agências formadoras, entre elas as Universidades e os cursos de magistério a tarefa de repensar sua proposta curricular no sentido de atender às especificidades que uma professora de educação infantil deve ter em relação às professoras de 1ª a 4ª ou de 5ª a 8ª. Além disso, os sistemas municipais de ensino têm sido estimulados a criar cursos supletivos a fim de atender à demanda de cada município, devendo estes ser considerados em caráter emergencial-provisório, com a clareza de que a formação das profissionais desta área deve ocorrer de forma regular, sistemática e formal tão logo a situação se estabilize (Cerisara, 1999, p. 18) .

No cumprimento da implantação de ações em prol da qualificação em nível superior dos docentes da Educação Infantil, o CNE reformou em 2006 as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura” (Kramer, 2006, p. 807). Assim, o curso de pedagogia ficou incumbido da formação do professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e também se encarregou de “formar formadores”, sendo esse encargo, considerado pela autora, “um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis” (Kramer, 2006, p. 807).

Uma das prerrogativas da LDBEN 9.394/96 foi instituir a abertura aos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, promovendo oportunidades formativas com diplomas de licenciaturas. Para Saviani (2009) isso trouxe percas para a formação do professor, pois:

[...] a LDBEN sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (p. 148).

Outro caminho formativo proposto pela LDBEN nº 9.394/96 é a educação a distância, que foi impulsionado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Santos (2016) essa iniciativa foi uma resposta à baixa oportunidade de acesso das camadas menos abastadas da população, à insuficiência de formação superior gratuita e à necessidade de formação e

valorização dos profissionais da educação que atuam nos níveis médio e fundamental da educação básica.

No objetivo de sanar o déficit de formação do professor brasileiro o MEC lançou também programas que vieram a promover alguns benefícios. Em 2005, produziu o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com o objetivo de habilitar, professores em exercício na Educação Infantil, no magistério em Nível Médio, alcançando 40 mil em todo o Brasil (Kramer, 2006).

Também lançou em 2009 o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na modalidade Presencial, a cargo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) oferecendo a primeira licenciatura ou a segunda, com o objetivo de contornar o problema de professores que lecionam em áreas diferentes da habilitação que possuem ou com habilitações sem formação pedagógica. E ainda ofereceu em 2011 a formação PARFOR a distância, pela plataforma Paulo Freire de responsabilidade da UAB, com formação inicial em licenciaturas e formação continuada (Brasil, 2011).

Os programas de formação de professores também foram expandidos com o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), financiando cursos de licenciatura em Universidades particulares. Esses cursos são apontados pela baixa qualidade, por terem seu funcionamento apenas nos fins de semana, possuem uma distribuição da carga horária intercalada por atividades presenciais, a distância ou extraclasse – para aqueles que estão em exercício da profissão (Carvalho, 2006).

O RCNEI orienta a formação docente baseado na formação em coletivo, que acontece no interior das instituições, orientada por um projeto de formação em serviço ou formação continuada. Para esse documento a formação no “coletivo de profissionais da instituição de educação infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional” (Brasil, 1998b, p. 67). Nesse processo coletivo

a intencionalidade do projeto formativo deve suscitar a “tematização da prática, o compartilhar de conhecimentos [...] criando condições para que o trabalho desenvolvido seja debatido, compreendido e assumido por todos” (Brasil, 1998b, p. 67).

A formação em serviço proposta ao professor é um exercício profissional que se inicia com a análise de sua própria realidade e do confronto dela com a universalidade de outras, gerando forças impulsionadoras de relacionamentos. Segundo Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, (2010), na formação em coletivo a inclusão dos indivíduos, “depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos fazem parte” (p. 369).

O RCNEI aponta que na formação coletiva está intrínseco a ação de “compartilhar”, assim, fortalece a instituição, que “tece a unidade do projeto educativo que embora traduzida pelos diferentes indivíduos do coletivo, parte de princípios comuns” (Brasil, 1998b, p. 67).

De acordo com Saviani (2009), a formação do professor dá-se por dois modelos “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (p. 148), que visa o domínio da cultura em geral e dos conteúdos das disciplinas que se habilita a lecionar. E o “modelo pedagógico-didático” que não se limita ao preparo conteudista, mas aposta no efetivo preparo por meio de abordagens “pedagógicodidático” (Saviani, 2009, p. 149).

Segundo esse autor, as Universidades não utilizam um modelo de formação que supre a necessidade didático pedagógica do professor, sem a qual o processo formativo não está completo, mas “considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço” (Saviani, 2009, p. 149).

No RCNEI a parceria com a família é apresentada como um ponto importante nas relações que se estabelecem nas Unidades de Educação Infantil, para isso, o documento assinala

que o compromisso do professor com sua prática educativa, deve responder às necessidades formativas da criança e às demandas da família, procurando atender “as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista” (Brasil, 1998b, p. 75).

O mesmo documento também se refere às relações conflituosas, que passam algumas instituições educativas com as famílias, estando a dificuldade fundamentada, segundo o RCNEI na “concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. [...]. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo” (Brasil, 1998b, p. 75).

As transformações em que temos passado na sociedade nos faz compreender que não existe um único modelo de família. O RCNEI estimula que o professor, apoiado em pressupostos teóricos tenha uma postura mais acolhedora com a família:

Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa. [...] novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias” (Brasil, 1998b, pp. 75 - 76).

A abordagem que o documento propõe para estreitar as relações da instituição de Educação Infantil com as famílias, não produz grandes efeitos. Compreendemos que é importante termos propostas de maior aproximação da escola para com as famílias, em que, processos de formação para todos os atores envolvidos sejam proposto. Segundo Gaspar (2004) apresentando resultados de sua pesquisa de intervenção junto aos educadores e pais, para um maior envolvimento dos pais nas propostas encaminhadas para casa, conclui que:

Os nossos resultados apontam para a importância de se implementar uma política integrada para o envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos seus filhos, formando e dando apoio aos educadores para envolverem os pais em projetos de intervenção educacionais [...], concebemos os pais como parceiros educativos que têm um contributo específico e válido, [...] (p. 213).

O RCNEI é um documento que teve e ainda tem um importante valor na história curricular do Brasil, como já mencionamos, mas reconhecemos que possui limitações diante do

imenso desafio que é a vivência de um currículo, principalmente num país com uma grande diversidade cultural, assim como o próprio documento admite:

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (Brasil, 1998b, p. 14).

Como documento curricular, o RCNEI cumpriu favoravelmente sua missão de dar a conhecer a sociedade brasileira orientações para a construção de propostas pedagógicas, oportunizando o acesso a alguns elementos da formação da criança pequena que ainda não tinham sido considerados, pela grande maioria dos professores, podendo fazê-lo de forma crítica e auto avaliativa.

### **1.3.3. DCNEI: bases para um currículo centrado na criança**

Algumas demandas na educação do Brasil impulsionaram a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) em 2009, como a ampliação das matrículas<sup>16</sup>, as novas regras para o funcionamento das instituições, a diminuição do número de docentes não-habilitados e a pressão para o atendimento de maior qualidade que levantaram questões de orientação curricular (Brasil, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), são orientações que formam o conjunto de regulamentações que os Sistemas de educação utilizam para estruturar o funcionamento da educação, tornando possível nas Unidades de educação a elaboração de propostas pedagógicas e conseqüentemente em vivências.

---

<sup>16</sup> A Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009e), torna obrigatório para o Estado a oferta de vagas às crianças a partir de 4 anos idade em pré-escolas, tendo como consequência o aumento da procura pelas famílias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009a<sup>17</sup>), parte integrante do sistema normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), está proposta na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, abordando em seus artigos as diferentes dimensões do currículo da Educação Infantil.

A DCNEI de 2009 se caracteriza pela amplitude e detalhamento das orientações curriculares<sup>18</sup>, prevendo um currículo mais abrangente e específico nas normas de funcionamento das instituições de Educação Infantil do que a versão anterior.

Na primeira versão das DCNEI apresentada em 1999, as orientações se colocam para a produção de propostas pedagógicas no contexto das Unidades educativas, deixando a cargo de cada instituição a produção do seu currículo: “Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino” (Brasil, 1999). Por se pronunciar orientadora para “as instituições”, não ocorreu um alinhamento das propostas no mesmo Sistema de ensino, pois foi dada autonomia para cada Unidades de ensino produzir a sua proposta, baseando-se diretamente na DCNEI. Essa orientação gerou diferentes propostas, a depender de cada instituição, não conseguindo ter uma proposta curricular que atendesse a todo o país.

Já com a DCNEI de 2009 as orientações apontam para a construção do currículo, tanto no contexto mais abrangente dos entes federados nacional, estadual e municipal, como também para as propostas dentro das Unidades educativas. Esse documento se coloca como orientador para toda a etapa de ensino infantil, estimulando um maior alinhamento dessas propostas: “Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

---

<sup>17</sup> A Lei 9.131/1995 (Brasil, 1995) alterou dispositivos da LDBEN nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) regulamentado a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB), instituindo as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), publicada a primeira na Resolução CNE/CEB nº 01/1999 (Brasil, 1999). A DCNEI foi revista em 2009 com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b) e instituída as alterações na Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (Brasil, 2009a).

<sup>18</sup> A primeira DCNEI de 1999, foi produzida em 4 artigos e a DCNEI de 2009 em 13 artigos.



a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2009a).

Nas orientações curriculares de ambas as diretrizes – Brasil/1999 e Brasil/2009 - as propostas pedagógicas apresentam como fundamentos norteadores os princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que em 1999 o trabalho com esses princípios estava voltado para o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, como também da Unidade educacional. Em 2009 os princípios estão para atender o cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica apresentada no artigo 7º.

O texto da primeira diretriz traz o direcionamento para a construção das propostas “em clima de cooperação<sup>19</sup>” tendo esse clima o papel de requerer “condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes” (Brasil, 1999, Art. 3º).

Com relação à formação da criança na Educação Infantil, assim como a DCNEI de 2009, a diretriz de 1999 ainda no Art. 3º, já apontava para a necessidade do ensino atender uma formação integral, em que:

[...], práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. [...] reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, [...] (Brasil, 1999).

A DCNEI de 1999 está marcada por acontecimentos<sup>20</sup> que trouxeram algumas limitações a vivência da proposta. Com relação as DCNEI de 2009 seu avanço é justificado por

---

<sup>19</sup> Ao considerar alguns elementos da DCNEI de 1999 podemos inferir que a recomendação ao trabalho nas instituições por meio da “cooperação” aponta resquícios ditatoriais do Regime Militar no Brasil (1964 – 1985), pois, apesar de cooperar ser usado em algumas ocasiões como sinônimo de colaborar, Damiani (2008) nos esclarece que “os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* - que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema - enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* - trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim” (p. 214).

<sup>20</sup> A década de 1990 no Brasil é marcada pela busca da organização das políticas públicas, sobretudo pelo governo federal, na tentativa de corresponder as exigências de organismos internacionais que passaram a ditar de forma

Oliveira (2010) também na perspectiva do momento histórico que o Brasil vivenciou no período da publicação, apontado como um momento de grande abertura do cenário político para a participação popular, em que “[...] educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, expuseram suas preocupações e anseios em relação a Educação Infantil” (Oliveira, 2010, p. 1).

A concepção de Educação Infantil evidenciada na DCNEI de 2009 aponta o modelo de atendimento às crianças dessa faixa etária em instituições educacionais públicas e ou privadas, baseando-se no atendimento às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, em instituições denominadas de creche e ou pré-escolar, podendo ser ofertado em Unidades independentes ou integrar instituições de outras etapas da Educação Básica ou Superior. Essas instituições se caracterizam como espaços institucionais de educação coletiva e não doméstica, distinguindo-se de “programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos, ou da educação não-formal” (Brasil, 2009b, p. 4).

A DCNEI em consonância com LDBEN nº 9.394/96 reitera algumas prerogativas para Educação Infantil, entre essas, o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em regime de colaboração com a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo integrada em Sistemas de ensino (Brasil, 2009b). Compor a Educação Básica significa ter uma maior articulação do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil com as etapas de ensino seguinte, participando da política nacional de educação e compromete-se com uma política prioritária no combate às desigualdades sociais do país (Campos, *et al*, 2011; Oliveira, 2010; ONU, 2015).

---

mais clara as metas e estratégias para a educação do país, promovendo reformas na busca de respostas mais eficientes e o enxugamento da máquina pública, implementando novos modelos de gestão, com o objetivo político-ideológico de trazer para a esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade, exigências da lógica capitalista. Muito marcada pelo cenário do governo de Fernando Henrique Cardoso – de 1995 a 2002 -, essa década no campo educacional, ainda foi influenciada pelo o importante papel desempenhado pelos organismos multilaterais (Dourado, 2007).

Esse documento também reafirma a LDBEN sobre a oferta de vagas no ensino público, que são gratuitas e para todos, sendo ofertadas, prioritariamente, próximas à residência da criança. A ampliação da oferta para crianças da pré-escola é uma meta a ser atingida há muito tempo. Já em 1970, se deliberava sobre essa expansão, como afirma Rosemberg (1999) “no MEC, os primeiros sinais da gestação de um novo modelo de educação pré-escolar de massa foram emitidos pelo Conselho Federal de Educação - CFE -, no início da década de setenta, por meio de pareceres e recomendações” (p. 17).

A mesma autora avalia o aumento da cobertura de vagas para a Educação Infantil, defendendo que não significa um sinal positivo no desenvolvimento do atendimento a essa faixa etária na escola:

[...] a expansão da educação infantil, ou as melhores taxas de cobertura de educação infantil, em si não constituem bons indicadores de desenvolvimento, sejam socioeconômicos ou educacionais. Para que isso ocorra é necessário qualificar o índice de cobertura: se atende à população de crianças na faixa etária prevista com professoras qualificadas para a função. Nesse sentido, a expansão da educação infantil não significa obrigatoriamente um processo de democratização da educação, mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos. [...]. No caso brasileiro, a inclusão acarreta, paradoxalmente, a exclusão (Rosemberg, 1999, p. 30).

Para Rosemberg (1999), a expansão sem a devida qualificação do corpo docente significa a oferta com baixa qualidade e conseqüentemente a exclusão das camadas mais pobres de oportunidades futuras de ascensão social.

Ainda como afirmação da LDBEN nº 9.394/96 e ressaltado na DCNEI (Brasil, 2009a), o funcionamento das Unidades de Educação Infantil acontecem em período diurno que podem ser em tempo parcial, de no mínimo 4 horas ou integral, igual ou superior a 7 horas diárias. Em muitas instituições faz-se a frequência de tempo integral para as crianças de 0 a 3 e parcial para as de 4 a 5 anos.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, existe uma demanda legítima de muitas famílias para atendimento da Educação Infantil em condições especiais, como em horário noturno, nos finais de semana e em períodos esporádicos. De acordo com esse Parecer, esses

atendimentos enquadram-se no âmbito das “políticas para a infância, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social [...] não eliminando o estabelecimento de mecanismos de articulação que deve haver entre educação e outras áreas” (Brasil, 2009b, p. 4).

Mesmo essas demandas sendo pertinentes na realidade social das famílias brasileiras, ceder a essa necessidade no âmbito da Educação Infantil nos faz levantar questionamentos que encontramos frequentemente apontados pela literatura que questiona sobre o papel dessa etapa da Educação Básica, na perspectiva de atendimento em tempo prolongado:

Qual o motivo de tanto tempo de permanência na escola? Essa permanência está a serviço das necessidades das crianças e de seu bem-estar? A serviço das famílias? A serviço do capital e do consumo? Qual projeto educativo para essa permanência ampliada: antecipação da escolarização, compensação do capital cultural das famílias, guarda das crianças? (Barbosa, Richter & Delgado, 2015, p. 106).

Esses questionamentos fundamentam muitas discussões sobre a finalidade da Educação Infantil, uma vez que se problematiza a quem de fato está a serviço esse atendimento. Para Barbosa, Richter e Delgado (2015), a escola com um tempo de atendimento que chega até a 12 horas está para favorecer muito mais as “demandas do mercado de trabalho das famílias, [...]” (p. 105). E, assim como refere o Parecer da DCNEI de 2009, Oliveira (2010) também defende que essa situação seja vista não só pela perspectiva de atendimento ao ensino, mas como outra forma de acolhimento as necessidades das crianças.

A obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 4 e 5 anos de idade é também um tema polêmico. A Resolução CNE/CEB nº 6 (Brasil, 2010a), fixou a data para corte etário em 31 de março, assim, as crianças que completam 6 anos de idade, após essa data, continuam na Educação Infantil só podendo ascender ao Ensino Fundamental no ano seguinte, quando, ainda terá 6 anos antes de 31 de março.

A exigência da oferta da Educação Infantil, impulsionada pelo Meta 1 do PNE (Brasil, 2014a), acirraram as reflexões polêmicas. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), é necessário

que nos questionemos, se as crianças de 4 e 5 anos estão obrigadas a estar na escola, isso implica que o processo de preparação para o Ensino Fundamental também deva começar nessa faixa etária? Para essas autoras, a presença das crianças pequenas nas instituições Escola, estimula o aumento do fosso conceptual existente entre creche e pré-escola.

E de acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015) com a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos “corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrentar a verticalidade do processo escolar, [...]. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições” (p. 75).

Ainda como deliberação da LDBEN nº 9.394/96, a frequência a para a pré-escola foi fixada em no mínimo de 60% do total de horas letivas anuais, que estão previstas em 800 horas com efetiva participação da criança (Brasil, 1996). Sobre esse aspecto a DCNEI determina que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a continuidade dos estudos no Ensino Fundamental.

Essa dubiedade de posicionamentos entre esses dispositivos legislativos é analisada por Ferreira (2016), que aponta a prioridade da frequência na pré-escola como um aspecto que incide diretamente em questões pedagógicas, gerando “práticas padronizadas e com ênfase num conhecimento disciplinar e em habilidades treináveis. Torna-se quase uma imposição sobre a pré-escola, das mesmas características do ensino fundamental: conteúdos disciplinares, alfabetização antecipada” (p. 11).

Na observância da DCNEI as instituições que ofertam o ensino da Educação Infantil estão sujeitas a supervisão e controle social do Sistema de Ensino<sup>21</sup> que estiverem sob sua

---

<sup>21</sup> Para melhor compreender Sistema de ensino no Brasil: “um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (Educação Básica e Superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. Remete, sobretudo, à garantia da universalização da Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos,

jurisprudência (Brasil, 2009a), deliberando sobre questões que estão em aberto nesse documento, como é o caso do rácio professor/aluno.

Esse quantitativo é um importante parâmetro para estabelecer a qualidade da oferta da Educação Infantil, apontado na LDBEN nº 9.394/96, no Art. 25 que diz: “alcançar relação adequada entre o número de alunos e o de professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (Brasil, 1996), nesse ponto a mesma lei não prevê o rácio, deliberando essa matéria a ser tratado pelo Sistema de ensino do ente federado, de acordo com as características regionais. Mas, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que referendou a DCNEI de 2009 faz uma recomendação ao quantitativo<sup>22</sup>, com a ressalva de que “o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, [...]” (Brasil, 2009b, p. 13). Apesar da recomendação prevista no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, as DCNEI não se posicionaram sobre essa matéria, deixando uma lacuna que vem sendo deliberada a critério dos Conselhos Municipais.

O número cada vez maior de crianças em salas de aula, desconsidera a necessária qualidade para o seu atendimento, dando a entender que o poder público assume uma visão restrita do que é qualidade. Mesmo que a Educação Infantil seja responsabilidade das políticas municipais, o Governo Federal precisa garantir a qualidade do seu funcionamento:

As mudanças nas políticas públicas federais esbarram em condições de trabalho pouco favoráveis em termos de salários, planos de carreira e número de crianças por turma nas escolas, pré-escolas e creches municipais, já que tais aspectos são definidos por cada município (Kramer, 2014, p. 14).

---

em regime de colaboração” (Brasil, 2014b). No Brasil temos sistemas de ensino independentes Federal, Estadual e Municipal que se articulam em regime de colaboração. O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, prevê no “ Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2014b). Mas, até o momento, 2020, não foi aprovada essa lei, que unificaria os sistemas, articulando o regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.

<sup>22</sup> “[...] no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009b, p. 13).

A incongruência de muitos aspectos da Educação Infantil no Brasil pode ser analisada como consequência dos percursos formativos, que não caberia aqui aprofundar. Como um dos aspectos contraditórios, apontamos o que a pesquisa de Barbosa (2010) levantou ao analisar as propostas curriculares de 99% dos Estados brasileiros, concluindo que nas propostas não se evidenciavam uma compreensão do que representa a instituição de Educação Infantil para aquelas comunidades:

Nos documentos, a concepção sobre o que é uma escola de Educação Infantil e qual é o seu papel na sociedade contemporânea não é aprofundada — repetem-se basicamente os documentos legais. Não se explicita também a relação entre uma concepção universal de Educação Infantil, como aquela apresentada por documentos legais ou oficiais, e o que poderia ser compreendido como a contextualização, o registro local, o diagnóstico e as perspectivas do município para sua rede de educação infantil, tendo em vista o contexto mais próximo (Barbosa, 2010, p. 4).

A investigação da autora mostrou, entre outras coisas, que as propostas pedagógicas nos Estados brasileiros não apontam as necessidades locais, sendo uma proposta curricular reprodutora e vazia de significado, porque não é pensada a partir da vida que contextualmente surge (Barbosa, 2010).

O atendimento às crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil, representa uma importante ação na perspectiva de reconhecê-la enquanto sujeito social de direitos, aspecto resguardado no plano político, reconhecido por muitos instrumentos judiciais (ECA, 1990; CF, 1988; LDBEN, 1996), posto que, admitem a igualdade de todas as crianças e o reconhecimento de suas diferenças (Brasil, 1988).

A função sociopolítica e pedagógica prevista na DCNEI, orienta as instituições de Educação Infantil para firmarem o compromisso de estabelecerem nas propostas pedagógicas, objetivos que assegurem o respeito dos direitos civis, humanos e sociais das crianças, em processos formativos integrados à educação familiar, promovendo a formação de cidadãos e novas subjetividades e sociabilidades (Brasil, 2009a).

No exercício desses direitos, as crianças devem ser oportunizadas a expressarem livremente as manifestações de sua cultura e serem acolhidas e compreendidas, num espaço propício à construção da sua identidade (Brasil, 2009a).

Cumprir a função sociopolítica e pedagógica nas unidades de Educação Infantil por meio de uma proposta pedagógica, como normatiza as DCNEI (Brasil, 2009a), requer que o Sistema de ensino ofereça as condições para assegurá-la como projeto curricular mais abrangente, garantindo recursos estruturais, tecnológicos e humanos (Oliveira, 2010).

O acesso igualitário e com equidade aos bens culturais e as possibilidades de vivência das infâncias, reconhecendo-as como diferentes, em que, as crianças possam se expressar e colaborar na construção de uma sociedade comprometida com o bem de todos (Brasil, 2009a), é um discurso muito bem elaborado nos referenciais da Lei, mas que não encontra bases para se concretizar em uma cultura capitalista e individualista como a que permeia nossa sociedade, não encontrando uma prática consoante (Rosemberg, 1999; Qvortrup, 2010).

De acordo com Parecer CNE/CEB nº 20/2009, cumprir a função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil é papel do Estado, para promover condições macro de sustentação da sociedade, assumindo creches e pré-escolas como sua “responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias; [...] estratégias de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres; [...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Brasil, 2009b, p. 5).

A Educação Infantil, como o primeiro espaço de educação e cuidado coletivo, fora do contexto familiar, é apontada na DCNEI como o lugar privilegiado para promover “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (Brasil, 2009a), assim,



em processos colaborativos pode desempenhar papel ativo na construção de uma sociedade mais justa, que respeite a diversidade como a expressão da mesma raça – a humana.

Sendo a diversidade a forma de expressão dessa humanidade, deve ser reconhecida, respeitada, valorizada e trabalhada para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Brasil, 2009b).

O comprometimento de forma conjunta com entidades que defendem os direitos das crianças em defesa do rompimento com as diversas formas de dominação social “etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2009a) deve ser um compromisso da Educação Infantil indicando uma estratégia na construção de uma sociedade justa na igualdade de oportunidades.

Um outro aspecto levantado por esse ordenamento jurídico é que o planejamento curricular deve assegurar a qualidade da convivência e sociabilidade das crianças com seus pares e adultos, de forma a colaborar com a participação das mesmas nas atividades escolares, respeitando os ritmos individuais e coletivos, as vivências pessoais e as experiências da comunidade, compartilhando os conhecimentos advindos de diferentes fontes (Brasil, 2009a).

Dessa forma, o processo educativo da criança deve promover práticas para a construção de sua subjetividade, garantidas em vivências de ludicidade e no exercício de propostas democrático, em que a “[...] igualdade no acesso aos bens sociais e culturais; respeito ao bem comum; protagonismo e responsabilidade [...]; rejeição de qualquer forma de preconceito e discriminação [...]” (Brasil, 2009d, p. 99) sejam assegurados em sua formação.

Para cumprir a função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil os projetos pedagógicos construídos pelo núcleo pedagógico da instituição, devem ter em consideração a compreensão e o respeito de como a criança se expressa no mundo, constrói conhecimento, interage e manifesta desejos, como também, valoriza o diálogo, indo ao encontro da família, para fazer escolhas educacionais.

Por meio das propostas pedagógicas e dos projetos pedagógicos das Unidades de Educação Infantil articulam-se o currículo, entendido como ações educativas intencionais do âmbito escolar, em que convergem conhecimentos produzidos pelo Sistema escolar e pelo contexto social, político e econômico mais amplo, sendo efetivados nas relações sociais, para novamente ser gerado como conhecimento escolar, incidindo diretamente na construção da identidade das crianças. Assim, o currículo constitui-se como um importante instrumento político, cultural e científico, coletivamente construído (Brasil, 2009d).

As ações efetivadas intencionalmente nas instituições de Educação Infantil são práticas que articulam conhecimentos, experiências e saberes, nelas, o professor oferece um tipo de conhecimento e as crianças articulam seus conhecimentos aos dos outros, vivendo experiências e produzindo outros saberes (Moreira e Candau, 2007)

Segundo uma série de estudos encomendados pelo MEC, em que Moreira e Candau (2007) produziram um ensaio intitulado *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*, o currículo formal é “selecionado e preparado para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula” (p. 22). E referindo-se a Terigi (1999), eles apontam como espaços de referência na organização dos conhecimentos curriculares as “instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); o mundo do trabalho; os desenvolvimentos tecnológicos; às atividades desportivas e corporais; à produção artística; o campo da saúde; às formas diversas de exercício da cidadania e os movimentos sociais” (Moreira & Candau, 2007, p. 22)

Os conhecimentos produzidos por essas instâncias passam a fazer parte do saber escolar, do mesmo modo que os conhecimentos produzidos na “própria escola, local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos” (Moreira & Candau, 2007, p. 22) voltam para a sociedade.

Ainda de acordo com os autores, existe uma distinção entre conhecimentos e saberes. Conhecimentos podem ser acessados pela informação e mesmo que não se esgotem para esse fim, não são necessariamente uma experiência que deixa marcas, mas, saberes são gerados na vivência da experiência e de alguma forma gera transformação nos sujeitos envolvidos (Moreira & Candau, 2007).

Buscando aproximar a vivência do currículo na Educação Infantil de uma experiência que transforma os sujeitos envolvidos diretamente nela, no caso, as crianças e os professores, as DCNEI propõem que a experiência seja articulada entre os conhecimentos das crianças e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio construído pela humanidade (Brasil, 2009a).

Sobre a vivência do currículo Oliveira (2010) aponta que o seu “foco está na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (p. 4). Essa ação mediadora assumida pela pessoa mais experiente que apresenta o conhecimento compreendendo-o como “parte do patrimônio da humanidade” (Brasil, 2009a) e que a criança na vivência da experiência gera um saber individual e um saber coletivo, compartilhado pelas relações que ela estabelece nas interações (Vygotsky, 2005).

As Unidades de Educação Infantil na vivência do currículo, necessitam se organizar para atender a um conjunto de princípios e condições presentes nas DCNEI que se apresentam no dia a dia das creches e pré-escolas, que são: o tempo previsto para a realização das diferentes propostas que atendam o cuidar e o educar, compreendendo-os como aspectos indivisíveis; os espaços, em que essas propostas acontecem, de modo a favorecer a maior interação entre crianças e adultos e na exploração dos ambientes; os materiais disponibilizados, que devem servir para atender a clara intencionalidade e a segura concepção do professor ao exercer o seu fazer pedagógico (Brasil, 2009a). Garantir esses princípios e condições, são desafios que nos indicam estar construindo processos educativos de qualidade (Zabalza, 1998).

Na DCNEI, a concepção de criança que se evidencia atribuí a ela a categoria de “sujeito histórico e de direito” (Brasil, 2009a). Compreendida no documento como ser ativo, crítico e produtora de cultura, constitui-se no respeito a seus direitos e modos de expressão, é reconhecida como autora, participante da sociedade e cidadã de pouca idade (Brasil, 2009b; Sarmiento, 2016; Oliveira, 2010). Assim, é pertinente estabelecermos o posicionamento que a *sociologia da infância* traz ao diferenciar infância e criança:

[...] uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc (Sarmiento, 2005, p. 371).

A infância como categoria geracional é marcada, nos primeiros momentos da vida, pela cultura de cuidados, característica da sua condição de pouca experiência, necessita da presença de alguém mais experiente para mostrar-lhe a vida. A criança, quanto categoria é a pessoa a quem a infância se refere, reconhecida em suas peculiaridades biológicas e culturais, a partir do que a distingue como indivíduo.

Dessa forma, os conhecimentos produzidos pelas crianças “não são frutos somente da sua maturação orgânica, mas são produzidos nas relações que estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores e tecnologias” (Oliveira, 2010, p. 5).

A criança para as DCNEI é um ator social, protagonista na construção de sua identidade, se reconhece como ser individual e coletivo, por meio da percepção de si e do mundo, relacionando-se com ele também na mediação do espaço escolar, pois é o centro de todo o planejamento escolar (Brasil, 2009a). Ela é um ser social que se desenvolve a partir de elementos de uma dada cultura, em que, constrói uma história ligada a um grupo social, que prevê a ela as condições para interação, construção e reconstrução dos significados decorrentes das relações sociais e culturais estabelecidas (Gaspar, 2004).

E como ser social a criança é também determinada “a partir de uma história, um espaço social, que não é só geográfico” (Kramer, 1986, p. 79), mas é marcado pelo lugar ou posição social dentro de uma classe social, se é pobre, carrega uma condição que delinea sua posição no grupo familiar de forma muito diversa daquela que traz sobre si a condição de abastarda (Kramer, 1986).

Na condição de criança carrega sobre si múltiplas possibilidades de aprendizagens (Vygotsky, 2005). Desde o nascimento é um indivíduo capaz de se apropriar da cultura, por meio das interações com sujeitos e objetos. Ela interpreta suas experiências de forma singular, buscando compreendê-la e atribuir-lhe sentido, assim, é capaz de desenvolver-se em diferentes aspectos: afetivos, cognitivos, motor e social (Oliveira, 2010) construindo sua identidade.

Na interação que a criança constrói com o mundo ao seu redor, sua identidade pessoal e coletiva vai sendo alicerçada, na medida em que brinca, imagina, fantasia, expressa-se, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

As interações das crianças mediadas por produtos culturais evidenciam sua condição no mundo, posto que, a rede social com o mundo adulto e com os pares constitui a sua fonte de experiência social e material, mas num processo que vai além da simples reprodução elas constroem seus mundos (Corsaro, 2002).

Na relação com a cultura a criança acolhe, encontra sentido, dá significado, introjeta, reproduz ou rejeita valores e normas reconhecidas dentro de uma cultura. Dessa forma, perpetua ou transforma a herança cultural transmitida, problematizando os padrões de reprodução social que de forma macro sustentam os valores sociais (Sarmiento & Marchi, 2008).

Reconhecer que a concepção que temos hoje sobre criança é uma produção histórica e social, nos permite vê-la em suas múltiplas infâncias, construídas e reconstruídas ao longo do tempo e dos espaços, e como apontado por Qvortrup (2011) compreendê-la assim é “como um

metanível - [...], porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças” (p. 205), nos leva a assumir uma posição de reconhecimento das suas capacidades de sujeitos produtores de cultura e assim valorizá-las na sua capacidade de incidir no mundo (Qvortrup, 2011).

Avaliar a condição da criança hoje a partir do que representa sua presença na história permite-nos contemplar um percurso de invisibilidade e visibilidade (Qvortrup, 2014), de negação da infância e apavoramento diante dela (Sarmiento & Marchi, 2008). Ter a capacidade de vê-la e reconhecê-la nessas múltiplas condições nos compromete com um fazer pedagógico que leve de fato a valorização da criança em suas múltiplas possibilidades de formação e transformação da, e na sociedade.

Os princípios básicos da formação estão estabelecidos na DCNEI como sendo os princípios éticos, políticos e estéticos. Esses, já instituídos na DCNEI de 1999, são considerados a base formativa individual e social do cidadão<sup>23</sup>.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009 a apropriação do princípio ético pela criança deve ser oportunizada nas Unidades de Educação Infantil em experiências que possibilite ser ouvida, reconhecida, valorizada e estimulada a uma gradativa autonomia em suas escolhas e cuidados pessoais diários (Brasil, 2009b).

Segundo o mesmo Parecer, as instituições, comprometidas com a criança, na ampliação dos conhecimentos de mundo e de si, trabalham para fortalecer a sua autoimagem positiva e promover a crescente consciência do valor das relações com os outros, baseadas em atitudes de respeito e solidariedade. É também, proposto que o trabalho nas unidades educativas, levem à compreensão das diferenças e ao combate de preconceitos, construindo um espaço participativo, em que a criança possa:

---

<sup>23</sup> Para maior aprofundamento sobre o conceito de cidadão aqui explícito *cf.* Freire (2005; 2007); Gadotti (1992; 1998).

[...] questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente (Brasil, 2009b, p. 8).

Nesse processo formativo deve ser apresentado à criança, em situações do cotidiano, os preceitos e valores positivos, e a mesma deve ser exercitada a desenvolver ações que gerem em si um posicionamento crítico da realidade (Brasil, 2009b).

Sendo assim, a formação para os valores e para a ética constitui-se, a partir do que estabelece o código moral, na observância de condutas individuais (Goergen, 2001). Ou seja, a aprendizagem moral, “não se dá apenas e talvez, sequer primordialmente por meio de um procedimento racional/argumentativo, mas por meio da vivência do ambiente moral” (Goergen, 2001, p. 167).

Promover propostas pedagógicas para Educação Infantil que enfatize essa aprendizagem tem um efeito formativo importante na construção de uma sociedade, pois “desde a infância, a linguagem moral não tem apenas o sentido estratégico da solução de conflitos, mas tem um efeito residual de importância fundamental na constituição do caráter” (Goergen, 2001, pp. 166 - 167).

A formação ética é defendida como um pilar na formação humana (Freire, 1996; Gadotti, 1992). Para Freire (1996) a ética deve ser “inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos [...]. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (p. 16). Ensinar o caminho para ser ético com a vida é sem dúvida o mais claro, pois, nas relações humanas educar pelo exemplo é o caminho.

Implicitamente, educar pelo exemplo é uma estratégia muito apontada atualmente, tendo nos documentos curriculares propostas que sugerem aprender fazendo, ou seja, aprender pela vivência da experiência, por meio de uma mediação reflexiva que leva a aprendizagem do

conhecimento proposto na vivência. Nesse caso, a mediação está carregada de um grande peso nessa formação, pois incide diretamente na aprendizagem da própria forma de agir.

Segundo o documento *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação* (Brasil, 2009d) “os códigos morais da sociedade atual incluem a noção de direitos humanos, mas também outros aspectos, como a relação com o meio ambiente [...] e com o respeito à diversidade cultural” (p. 92). Comprometidos legalmente com esses princípios, precisamos trabalhar em caminhos que nos levem a ter consciência individual e social, da necessidade de vivermos criticamente, para a conquista desses códigos, e esse é um caminho que começa já, na Educação Infantil.

O princípio político tratado na DCNEI (Brasil, 2009a) é detalhado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 como proposta para a Educação Infantil por meio das experiências de cidadania, em que, estabeleçam uma relação de cordialidade e afeto com o outro, sendo estimulada a considerar a situação a partir dos sentimentos do outro e a ter um olhar crítico e autocrítico sobre os acontecimentos (Brasil, 2009b).

O aprendizado da cidadania é uma premissa fundamental para a conquista de direitos, é necessário garantir a todas as crianças, sem discriminação, o sucesso na aprendizagem dos conhecimentos básicos e específicos da Educação Infantil, garantindo-lhes a autonomia para a conquista de cada vez mais aprender por meio de diferentes códigos ou linguagens (Brasil, 2009b).

Na Educação Infantil são comuns situações de desrespeito aos direitos das crianças, pela não valorização das necessidades específicas desse grupo etário, como o desrespeito ao seu ritmo natural, suas singularidades e identidades (Barbosa, 2009). De acordo a mesma autora, “denúncias de abuso do poder dos adultos sobre as crianças são feitas por pesquisadores que promovem investigação em campo - ‘crianças’ são obrigadas a dormir, ficam confinadas em



berços por longos períodos, são agredidas fisicamente, e colocadas “para pensar” viradas para a parede etc” (Barbosa, 2009, p. 24).

Para produzir mudanças a essas condutas, precisamos estabelecer que o cuidado é um princípio ético e buscar ter equidade e qualidade na formação das crianças, como também nas de seus professores (Barbosa, 2009). Esses são aspectos fundamentais, que necessitam estar garantidos em políticas públicas, ressoando nas práticas cotidianas, constituindo-se assim, um princípio político.

Na formação do princípio estético é necessário criar espaços para o sensível (Vecchi, 1999), para desenvolver a sensibilidade do ato criativo, estimular a expressão da singularidade de cada criança e manifestar utilizando diferentes formas de expressão da cultura. De acordo com a DCNEI, as Unidades de Educação Infantil devem definir nos objetivos dos projetos pedagógico, propostas que gerem:

[...] um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade (Brasil, 2009b, p. 9).

A formação estética potencializa a criança na sua capacidade interpretativa, criativa e produtora de cultura, por meio de experiências que agucem sua curiosidade, criatividade e espírito inventivo, respeitando a expressão lúdica e livre, sem intervenções depreciativas que firam sua autoimagem, acatando a visão dela sobre o mundo, nas diversas formas de expressão e manifestação. É também, um caminho para falar de si e de como compreende o mundo. O trabalho na perspectiva estética “[...] é um ato vital de aprendizagem e um caminho para a competência e maturidade social” (Vecchi, 1999, p. 132).

Para o atendimento aos princípios éticos, políticos e estéticos, os direitos das crianças na Educação Infantil precisam ser respeitados e vivenciados. Assim, as prerrogativas que

asseguram esses direitos são apontadas pelo documento *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (Brasil, 2009c), que consideram a construção e manutenção da infraestrutura; os modos de funcionamento das instituições; as condições de trabalho humanizadas e saudáveis; as rotinas flexíveis; a participação das famílias; as interações entre pares, com os adultos e com a cultura; a exploração livre dos espaços; o olhar individualizado para as crianças; a proteção e participação social e a mediação qualificada; entre outros aspectos que surgem da individualidade da criança e da cultura. Sendo esses os critérios que devem ser efetivados em condutas individuais e sociais, garantindo uma formação de qualidade ética, política e estética.

A Resolução CNE/CEB 05/2009 que fixa a DCNEI de 2009 apresenta um conjunto de prioridades, denominadas objetivos e condições para organização curricular, que atendidas nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, asseguram o trabalho coletivo, a organização de materiais, dos espaços e tempos, de forma a garantir o acesso ao conhecimento, a promoção de aprendizagens em diferentes linguagens, como também, ao exercício de direitos básicos em resposta às necessidades da criança de proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009a).

No processo educativo, é fundamental dar condições às crianças para estabelecer uma relação positiva com a instituição educacional, fortalecendo sua autoestima, o interesse pelos conhecimentos produzidos socialmente e a aproximação com os diferentes códigos de linguagem. Porque, em concordância com o Parecer da DCNEI enfatizamos que a organização dos espaços, tempos e materiais são fundamentais para estruturar propostas pedagógicas que garantam interações lúdicas favorecendo a criança a “expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (Brasil, 2009b, p. 14).

Como meta do processo educativo, a formação integral na Educação Infantil vincula os aspectos cuidar e educar aos direitos da criança, apontados como indissociáveis (Brasil, 2009a), pois, compreende-se que “cuidar é educar, é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiá-la em seus desafios, reconhecendo-a como sujeito das práticas que a ela se dirigem” (Brasil, 2009d, p. 37). Nesse propósito, busca-se ter uma proposta pedagógica em consonância com a concepção de que as especificidades e os interesses singulares e coletivos das crianças sejam valorizados.

As funções cuidar e educar, são apontadas como prerrogativas no processo educativo da Educação Infantil de forma a garantir a integralidade na formação da criança, nos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural (Brasil, 2009a). O exercício do direito à formação da criança “na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil” (Brasil, 2009b, p. 12).

A constante e efetiva avaliação das práticas cotidianas das instituições, caracteriza-se como aspecto importante do currículo, pois é a partir dessa prática que se planeja estratégias intencionalmente articuladas que garantem o princípio da integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (Brasil, 2009b, p. 6).

A experiência avaliativa das práticas pedagógicas oportuniza consciência ao professor do alcance das suas ações e compromete o seu fazer com a qualidade dos processos educativos, levando-o a ser protagonista da avaliação das propostas pedagógicas da instituição e colaborando com processos de gestão democrática, que deve ser amplo e com a participação de todos os atores sociais da creche e ou pré-escola (Campos, Fülgraf & Wggers, 2006).

Embora em permanente transformação, as crianças são reconhecidas como pessoas em seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos (Oliveira, 2010). Dessa forma, é

essencial que as Unidades de Educação Infantil ofereçam um “espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil [...] com ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor” (Brasil, 2009b, p. 12).

Para que esses processos se efetivem, as instituições de Educação Infantil devem manter uma forte articulação com a família, abrindo-se ao diálogo e respeito às diferentes formas que se constituem, suscitando fortes laços de compartilhamento das responsabilidades educativas das crianças (Brasil, 2009b).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 a comunidade local deve ser acionada como parceira, gerando vínculos com os estabelecimentos de ensino, beneficiando as crianças, as famílias e o próprio funcionamento da escola, exercendo assim, segundo o documento, uma gestão democrática, tornando-se um veículo de transmissão da cultura local:

[...] propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequena (Brasil, 2009b).

As propostas pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar a interação das crianças, como forma de promover a circulação dos conhecimentos gerados e a socialização. Assim como indicam os documentos orientadores, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências, em que se oportuniza a participação em agrupamentos, dispostos a partir de objetivos pedagógicos, com a mesma faixa etária ou de idades diferentes, e também com crianças e adultos, são apontados como um importante forma de organização das rotinas sejam “[...] tendo em vista as necessidades e ritmos das crianças, equilibrando constância e flexibilidade, [...], a programação diária não pode ser rígida, os horários devem ser flexíveis, o ambiente deve ser informal e acolhedor” (Brasil, 2009c, p. 32), e também, preparadas em

diferentes ambientes, internos e externos da instituição escolar, sendo explorados como forma de ampliação das experiências motoras, cognitivas, estéticas, afetivas e sociais (Brasil, 2009c; Brasil, 2009b).

A DCNEI de 2009, no Art. 8º garante o direito de “acessibilidade a espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2009a). E no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 o acesso à educação das crianças com necessidades educativas especiais deve ser complementado com a criação de canais de comunicação e orientação às famílias. Respeitando as especificidades e singularidades das crianças exercitar suas capacidades de intervir na realidade e participarem das atividades curriculares com os colegas (Brasil, 2009b).

Em conformidade com as DCNEI a formação de crianças pequenas deve possibilitar o contato delas com as histórias e as culturas dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, colaborando com uma formação de valorização e respeito de suas culturas, combatendo o racismo, a discriminação e qualquer forma de preconceito (Brasil, 2009a). Como também, no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 se orienta os profissionais da Educação Infantil a estarem comprometidos no combate a qualquer forma de violência contra a criança, sejam ela, física ou simbólica. E prontos a intervir, acionando as instâncias competentes, quando ocorrerem práticas que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura, em que essas práticas não sejam admitidas (Brasil, 2009b).

No trabalho para a valorização da cultura as instituições de Educação Infantil devem ter respeito aos modos de educação familiar e ou comunitária que alguns povos cultivam, no intuito de preservar sua identidade étnica e a língua materna que os caracterizam. Para isso, a DCNEI de 2009 aponta prerrogativas que asseguram a continuidade do processo educativo já vivenciado pelos povos indígenas, como também o reconhecimento das especificidades próprias da vida no campo, ambos, como premissas para a continuidade da identidade de suas

crianças, que devem ser respeitadas e estimuladas em projetos pedagógicos nas instituições escolares (Brasil, 2009a, Art. 8º).

O reconhecimento de que vivemos em uma sociedade plural, forjada na diversidade cultural, precisa garantir uma Educação Infantil comprometida com o respeito a essa diversidade e à riqueza que ela representa, oferecendo, como prevê no Art. 8º das DCNEI, oportunidades pedagógicas em que as vivências ressaltem os “conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo [...], reafirma a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças” (Brasil, 2009a).

Tratando-se dos povos indígenas, esse documento enfatiza ainda a necessidade de que a Unidade de Educação Infantil não vá de encontro à educação tradicional oferecida pela família e comunidade, mas ao contrário, tenha um projeto que dê continuidade ao seu modelo educativo, buscando “articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos” (Brasil, 2009a). Como também, antevê que a escola promova adequação e flexibilização do calendário escolar, dos agrupamentos etários, rotinas e propostas pedagógicas, de forma a atender as demandas provenientes dos diferentes povos (Brasil, 2009a).

As proposições desse documento atendem também as especificidades das comunidades rurais, que indicam que as propostas pedagógicas devem valorizar os conhecimentos produzidos no ambiente rural, buscando vinculá-los a práticas ambientalmente sustentáveis. Incentiva um trabalho que contemple a oferta de brinquedos e equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade, como também, que abordem suas atividades econômicas e as diversas características de quem vive no campo (Brasil, 2009a, Art. 8º). E o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 orienta que mesmo em áreas urbanas a valorização da cultura rural, indígena, afrodescendente, ribeirinhas etc, sejam contempladas nas propostas pedagógicas (Brasil, 2009b).

A valorização das culturas e tradições asseguram condições à formação da identidade das crianças moradoras das áreas rurais, indígenas, quilombos, ribeirinhas etc, pois o conhecimento que essas populações produzem sobre o mundo e o ambiente rural, são saberes que devem ser incorporados às propostas pedagógicas das instituições de forma a não estimular os estereótipos, mas como reconhecimento e respeito às suas identidades e preservação da cultura (Oliveira, 2010).

A flexibilização do calendário, rotinas e atividades são também previstos na DCNEI para as comunidades rurais, em virtude da variação das ações produtivas e econômicas desse grupo (Brasil, 2009a, Art. 8º). Essas orientações fazem parte de uma política social para a permanência da criança do campo na escola (Brasil, 2009b).

É função da Educação Infantil nas sociedades de hoje não ignorar a criança em sua comunidade, mas possibilitar vivências que tragam o respeito e o acolhimento delas, estimulando a percepção de que vivem em um universo rico em diversidade, e assim, aprenderem a respeitar e acolher a cultura dos outros com o mesmo valor da sua.

Uma política curricular flexível, de valorização dos conteúdos vinculados em uma dada cultura, apoia-se no conceito de aprendizagem por meio de instrumentos “simbólico-culturais” (Vygotsky, 2007, p. 40) visando “a plena inserção da criança na sociedade como ser autônomo, livre e solidário” (Gaspar, 1998, p. 352).

A forma particular das crianças se relacionarem com o mundo é estruturada a partir das experiências positivas e ou negativas que estabelecem com ele, na tentativa de sanar suas necessidades e desejos. Para Oliveira (2010), “a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos” (p. 5).

Na produção de propostas pedagógicas para Educação Infantil, dois conceitos precisam ser conhecidos e levados em consideração na busca de legitimar a intencionalidade

pedagógica. O primeiro, diz respeito a interação, como a primeira forma de comunicação do ser humano (Vygotsky, 2009) e o segunda, a brincadeira, como a linguagem primitiva da criança (Brougère, 2010). Por serem esses, elementos estruturantes da vida, se estabelecem como eixos norteadores das possibilidades de ações, nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. De acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 20/2009:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2009b, p. 7).

Portanto, a partir das interações e brincadeiras, as experiências de aprendizagens vivenciadas pelas crianças nas Unidades de Educação Infantil, são propostas pela DCNEI para permitir a formação de sujeitos ativos, que exercitem a capacidade de intervir na realidade, que reconheçam o seu potencial criativo, a sua capacidade inventiva, sugestiva e de liderança, e ainda, que “incentivem a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza” (Brasil, 2009a, Art. 9º). Sendo assim, nas propostas pedagógicas não deveriam aparecer atividades mecânicas e sem significado, em que, a falta de intencionalidade é evidente e promove o desperdício de tempo e do potencial das crianças (Cabral, 2013).

As experiências propostas pelo professor necessitam da sua mediação para possibilitar ações individuais e coletivas, que levem as crianças num processo de aprendizagem para “lidar com conflitos e entender direitos e obrigações que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar” (Brasil, 2009a, artigo 9º).

O professor no papel de mediador das aprendizagens intermedia a relação da criança com a cultura reforçando comportamentos ou problematizando posições. Segundo Gaspar



(1998) “a interação dialética entre o indivíduo e o seu contexto sociocultural é, deste modo, mediada pelo uso de “meios auxiliares”, sendo o mais enfatizado por Vygotsky o “discurso”, ou seja, a mediação semiótica” (p. 353).

A criança que encontra um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem e disponível à sua experimentação, constrói uma autoestima positiva, desperta confiança em suas capacidades e sente-se estimulada à progressiva autonomia na construção de novos conhecimentos.

O currículo para a DCNEI requer práticas intencionalmente alicerçadas em experiências concretas da vida cotidiana, que explorem aprendizagens de diferentes culturas, promova o convívio em espaços coletivos, produzam e apreciem narrativas individuais e também coletivas evidenciando o uso de diferentes linguagens (Brasil, 2009a). Nesta perspectiva, as propostas devem “valorizar os conhecimentos espontâneos (também chamados de saberes da experiência e saberes da prática) que as crianças constroem no cotidiano e garantir a apropriação ou construção de novos conhecimentos” (Brasil, 2009d, p. 37).

Os conhecimentos espontâneos, aqueles apreendidos no dia-a-dia nas diferentes experiências de interação, formam o conjunto de representações com o qual alicerçamos o universo simbólico, formando os sistemas de interpretação que usamos para compreender a realidade e ter uma visão de mundo. Eles representam a base para a construção de conhecimentos científicos, que se caracterizam por terem níveis maiores de abstração (Vygotsky, 2005).

Nas experiências de ampliação sensorial, motora e expressivas a criança experimenta, segundo a DCNEI, seus limites e possibilidades, como também, constrói progressivamente um conhecimento mais amplo de si, do outro e do mundo (Brasil, 2009a). Nessas experiências, crianças e professores vivenciam diferentes formas de expressão, assim como enfatiza o Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, “tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento,

assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas” (Brasil, 2009b, p. 15).

O trabalho com a língua de Libras na Educação Infantil, mesmo sendo uma recomendação do parecer não foi contemplado no normativo da DCNEI de 2009. Marques, Barroco e Silva (2013), apresentando os resultados de uma pesquisa, apontam que entre muitas possibilidades de propostas pedagógicas para Educação Infantil “não há previsão de ensino, para os alunos ouvintes, da língua brasileira de sinais (Libras), mesmo em situações de matrícula de alunos surdos usuários da Libras nas turmas de educação infantil” (p. 505).

Na Educação Infantil a linguagem e a brincadeira são os meios articuladores entre os saberes e os conhecimentos. É na apropriação da linguagem verbal pela criança pequena, compreendendo assim a linguagem oral e escrita, que elas garantem as ferramentas básicas para expressão das ideias, sentimentos e imaginação. A língua de sinais é considerada uma linguagem visual-espacial tão importante quanto a oralidade, ocupam papel central na promoção de narrativas, oportunizadas às crianças como experiências comunicativas para se apropriarem dos conhecimentos disponibilizados socialmente.

Da mesma forma que a linguagem oral, a linguagem escrita faz parte do universo da criança pequena e precisa ser introduzida como conhecimento sistematizado, por meio de propostas significativas, que promovam a ampliação do que a criança já domina para o que ela necessita saber para o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem escrita (Brasil, 2009d). Nas experiências de contato com diferentes gêneros escritos, nas leituras diárias de livros pelo professor e ou pelas crianças, ela produz narrativas e textos mesmo se ainda não domina o código (Soares, 2004).

Baptista (2010) nos esclarece que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança - e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas” (p.10). Para a autora esse processo não se inicia na Educação Infantil:

[...] não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (Baptista, 2010, p. 10).

A Educação Infantil desempenha importante papel na mediação de conhecimentos que só serão estabilizados em uma etapa futura, objetivando principalmente consolidar processos de alfabetização. Fixar o trabalho na Educação Infantil em propostas alfabetizadoras representa uma grande perda na trajetória de aprendizagens das crianças (Oliveira, 2010; Barbosa, 2009).

Ao contrário, se o professor nos processos de ensino e mediação das aprendizagens conhecer e souber dar significado às descobertas que a criança realiza ao brincar, compreenderá o importante meio articulador dos saberes e conhecimentos que ele representa, pois, brincar é uma experiência de cultura e uma forma privilegiada de manifestação da criança, que deve ser estimulada no contexto da Educação Infantil, tanto em situações espontâneas, quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto (Moyles, 2006).

Na construção das propostas pedagógicas para Educação Infantil as DCNEI considera fundamental assegurar o envolvimento da criança com o meio ambiente, promovendo iniciativas para a conservação da natureza, como também, vivências éticas e estéticas em diferentes culturas, promovendo o reconhecimento da diversidade e a ampliação dos padrões de referência para construção da identidade, e ainda, priorizar em contextos e situações significativas para a criança, o uso de conhecimentos matemáticos que explorem as “relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (Brasil, 2009a, artigo 9º).

O acesso aos bens culturais é apontado nesse documento como direito da criança, e para ser atendido propõe o planejamento de inserção das práticas culturais da comunidade, em que, as propostas de manifestações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, feiras, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins etc., sejam objetivadas em práticas cotidianas (Brasil, 2009a).

Ainda como possibilidades de composição das propostas pedagógicas, as DCNEI indicam atividades de manuseio de gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009a). O Parecer CNE/CEB nº 202009 indica que todas essas experiências de aprendizagens na proposta curricular precisam ser planejadas e continuamente trabalhadas, considerando as especificidades de cada instituição escolar, que encontrarão formas particulares de articulação de suas experiências educativas (Brasil, 2009b).

Na perspectiva de um trabalho pedagógico de qualidade o professor favorece experiências de aprendizagens que leva ao conseqüente desenvolvimento das crianças, estando aberto às imprevisibilidades das descobertas das crianças e trabalhando com a possibilidade de momentos que precise fazer adaptações ao seu trabalho, fugindo de uma prática apoiada nas constantes improvisações (Lima, 2010).

O acompanhamento nas instituições de Educação Infantil ao trabalho pedagógico do professor, visa oferecer um suporte, para que ele promova uma avaliação focada no desenvolvimento das aprendizagens, não objetivando “promover, selecionar, classificar ou reter a criança” (Brasil, 2009a, Art. 10º).

A avaliação na Educação Infantil é apontada nas DCNEI como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. No intuito de encontrar melhores alternativas para nortear o progresso das crianças, a avaliação aponta o que contribui ou dificulta a aprendizagem e ao seu desenvolvimento, para assim, aprimorar o fazer pedagógico, buscando concretizar o projeto pedagógico de cada unidade educativa (Rinaldi, 2011).

O recurso utilizado pelo professor para avaliar a criança na Educação Infantil é a observação atenta, crítica e curiosa, devendo ser descritiva e baseada nos múltiplos registros produzidos pelos adultos e crianças “relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc” (Brasil, 2009a, Art. 10º). Os registros surgem do olhar atento do professor, sobre diferentes propostas e produções das crianças ao longo de um período, podendo assim, acompanhar continuamente,

avaliando e revendo, sempre que necessário, as abordagens adotadas e compreender com mais clareza como as crianças se apropriam dos conhecimentos propostos a elas (Rinaldi, 2011).

A entrada da criança na Educação Infantil é um momento caracterizado por ansiedade e medo, gerando expectativas nas crianças, na sua família e nos profissionais que as acolhem. Não podemos menosprezar a experiência que a criança passa quando transita do espaço privado da família, para o espaço público da creche e ou da pré-escola (Brasil, 2009b).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 202009 esclarece que é dever da equipe escolar planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias, quando da entrada na unidade de Educação Infantil. Na elaboração de proposta pedagógica, devemos considerar a adaptação como ponto central nesse momento, compreendendo que ela acontece a todos os atores - crianças, famílias, professores e funcionários - envolvidos com este espaço escolar (Rinaldi, 2011).

As Unidades de Educação Infantil deverão planejar estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças, inicialmente, do ambiente doméstico para o público, em que o desafio se concentra na ampliação da sua rede de relacionamentos. Nas transições no interior da creche, de um ano para o outro, a atenção especial se volta para as relações que as crianças estabelecem entre elas e com os adultos (Brasil, 2009b; 2009d; Oliveira, 2010).

Já na transição da creche para pré-escola, é reservado um empenho a mais ao planejamento de rotinas transitórias, que respeitem o tempo de adequação da criança ao novo ritmo, essas, pautadas em experiências, saberes e conhecimentos que apresentem a nova fase de maneira natural (Barbosa, 2000a; 2000b).

Uma maior atenção deve ser direcionada à transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, não perdendo de vista a intrínseca necessidade da criança com 6 anos, de ter espaços e tempos reservados à brincadeira (Barbosa, 2000b).

Para o primeiro ano do Ensino Fundamental, é imperativo que consideremos natural a dificuldade da criança em atividades que requeiram a contenção, nos exercícios de repetição e em propostas pautadas na passividade, que não devem ser privilegiadas em detrimento de atividades de expansão, de vivências significativas e de propostas que apontem para a construção da autonomia (Brasil, 2009d; Oliveira, 2010).

Os processos de transição para o Ensino Fundamental precisam ocupar um maior espaço de discussão dentro das propostas curriculares e nas Unidades de Educação Infantil e Fundamental, de forma que possamos encontrar clareza pedagógica dos procedimentos que estão subjacentes nesse momento para a criança.

As pesquisadoras Kramer, Nunes e Corsino (2011) pontam dados do MEC veiculados em 2015, em que “79 mil crianças de 6 anos foram reprovadas no Ensino Fundamental, número que representa 3,5% das matrículas do primeiro ano de ensino” (p. 74). Para as autoras, apesar do dado ter sido utilizado para questionar a falta de preparo das crianças na pré-escola para cursar o Ensino Fundamental e o despreparo dos professores, elas acreditam que deveriam servir para nos questionar, na mesma medida, a preparação oferecida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também, se houve a preocupação de lançar estratégias para a transição de um nível de ensino para o outro.

Os registros produzidos na Unidade de Educação Infantil sobre a criança, se caracterizam como uma rica documentação do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, sendo direito da família ter acesso a eles para acompanhamento do trabalho da instituição e dos processos de apropriação do seu filho, como também, por ocasião de sua transição para o Ensino Fundamental (Brasil, 2009a), promovendo o envolvimento crescente

da família com a atuação escolar dos filhos e estimulando a continuidade dos processos educativos vivenciados por eles (Brasil, 2009d).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 orienta que, quando a mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorrer para outra instituição escolar, o relatório detalhado, mas nunca depreciativo, deve ser o instrumento que apresenta o percurso escolar da criança, ou quando acontecer no contexto da mesma instituição, os docentes devem oportunizar também um diálogo, que esclareça as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento da mesma (Brasil, 2009b).

Na garantia da continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as DCNEI de 2009 fixa que “Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para 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, 2009a, artigo 11º).

Para se fazer o acompanhamento das crianças nessa etapa de transição para o Ensino Fundamental, é estratégico a articulação entre os professores de um nível a outro, partilhando os processos de aprendizagem na Educação Infantil, com maior ênfase na pré-escola, munidos de:

[...] instrumentos de registro - portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças, [...], para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (Brasil, 2009b, p. 17).

Assegurar às crianças essa continuidade é efetivar o seu direito à educação. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, as Unidades educativas de ensino infantil e fundamental em atenção a esse momento devem considerar as especificidades das diferentes faixas etárias e estarem comprometidas com os conhecimentos e saberes de cada momento do processo escolar,

não produzindo antecipação com o pretexto de preparação para aquilo que vem depois (Brasil, 2009b), nem atrasos, subestimando a capacidade da criança (Oliveira, 2010).

O que se questiona sobre os prejuízos da antecipação dos processos do Ensino Fundamental nas propostas da Educação Infantil é que na pressa, ofereçamos um ensino rígido, descompassado com as necessidades da criança ainda com 4 ou 5 anos, disciplinador e abstrato em demasia, ao ponto de produzir imediata desmotivação à continuidade do processo escolar, uma vez que, segundo o dicionário *Aurélio*, a infância é o “período de crescimento, que vai do nascimento à puberdade [...] cerca de 12 anos” (Ferreira, 2010). Considerando assim a infância, fica claro a importância de políticas de acompanhamento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois “observa-se a necessidade do Ensino Fundamental não perder a dimensão que direciona a formação da criança, [que se encontra] ainda no estágio infantil” (Rocha, 1999, p. 54, *acréscimo nosso*).

Na DCNEI está previsto que o processo de implementação desse documento se dará via MEC, com a elaboração de orientações (Brasil, 2009a, artigo 12º), mas até não temos conhecimento de documentos norteador para esse fim, mas a implementação ocorreu por meio da distribuição de livros teóricos, diretamente para as Unidades de Educação Infantil, que defendem os conceitos pedagógicos orientados por essa diretriz, incentivando a formação em serviço e em programas de formação inicial e continuada para os professores<sup>24</sup>, pois segundo o MEC a situação atual do Brasil aponta para:

Índices como o do último Censo da Educação, divulgado em 2016, demonstram que, dos 2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação (Brasil, 2018b).

---

<sup>24</sup> Os programas de maior impacto nesses últimos tempos - 2007 a 2017 – são: Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica; Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC; ProInfantil; Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica/PARFOR; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.



A formação ainda é mesmo um gargalo no processo de desenvolvimento da educação no Brasil, mas, ainda mais, a qualidade da formação que está sendo oferecida.

A DCNEI de 2009 se caracteriza como tendo uma concepção de currículo de caráter amplo, em que são considerados os diversos aspectos de aprendizagens, presentes nos contextos explícitos e nos contextos menos evidentes das instituições de Educação Infantil.

Para esse documento, as aprendizagens devem acontecer por meio de experiências pedagógicas que considerem os saberes das crianças e os ampliem em articulação com os conhecimentos que compõem o patrimônio da humanidade. Nessa articulação a proposta pedagógica prevê que todo o Sistema de ensino dos municípios em regime de colaboração com os governos federal e estadual, esteja voltado a oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

Segundo Oliveira (2010), a versão atual da DCNEI supera uma concepção anterior, que acreditava no currículo como:

[...] listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (p.4).

A concepção de currículo orientada pelas diretrizes se apoia numa visão de currículo que ousamos nos perguntar: E se tivéssemos, processos de mediação desenvolvidos na Unidade de Educação Infantil, em que, munidos de propostas pedagógicas intencionalmente articuladas, com os saberes das crianças e os conhecimentos da cultura, que acolhem e defendem às necessidades e interesses das crianças? E se tivéssemos, aparelhamentos e prédios adequados, docentes habilitados e qualificados, e um contínuo processo de formação, planejamento e reorganização? E se tivéssemos, consciência da visão limitada de infância e criança, que nos impõe o desafio de romper com propostas centradas no professor e sobretudo, com a pouca sensibilidade destes, para uma aproximação real com a criança?

São desafios que certamente os documentos não se colocam em condições de oferecer uma solução, mas, enquanto propostas de políticas públicas estão para indicar as proposituras que nós, na busca por processos reflexivos de uma formação e auto formação, e também na vivência das experiências com as crianças, poderemos começar as mudanças.

Esse documento se caracteriza como uma importante ferramenta política, pois, na qualidade de Lei é fundamental para concretizar os “direitos sociais das crianças” (Brasil, 1990), para uma Educação Infantil de qualidade. Ele, como normatizador do currículo, auxilia os Sistemas de ensino, as instituições, os professores e os gestores na concepção e implementação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, garantindo por meio delas um trabalho que reflita no cumprimento desses direitos nas creches, pré-escolas e escolas.

Numa análise sobre os avanços que essa lei nos trouxe podemos apontar que o discurso nela produzido ressoa em meio a outros, como “uma teia de discursos múltiplos que vêm junto e dizem respeito a campos culturais de produção e de reprodução” (Popkewitz & Lindbland, 2001, p. 141), que é sem dúvida, no campo das idealizações uma proposta muito boa, mas que não encontra eco na proporção necessária, até o momento, dentro das Unidades de Educação Infantil no Brasil.

#### **1.3.4. BNCC: proposta curricular em cumprimento a LDBEN**

Em 2017, o Brasil passou a se debruçar sobre uma outra proposta curricular para Educação Básica, a BNCC, e de acordo com esse documento (Brasil, 2017a), agora, de caráter normativo, seu objetivo é:

[...] definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (p. 7).

A BNCC é prevista na CF (Brasil, 1988) e ratificada na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e nos documentos oficiais subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) (Brasil, 1997), as DCNEB (Brasil, 2013b) e o PNE (Brasil, 2014a), direcionada a estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica, de maneira a assegurar a formação básica comum, e tem, na orientação dos princípios éticos, políticos e estéticos o caminho para a “formação humana integral à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017a, p. 7). Dessa forma, assume “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017a, p. 16).

As aprendizagens propostas à Educação Básica, na BNCC, propõe um percurso de conhecimentos para cada nível de ensino. Inicialmente, em 2017, foram produzidas as propostas referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a parte relativa ao Ensino Médio<sup>25</sup> foi homologado somente em dezembro de 2018 e nessa data incorporado como documento único.

O processo de construção da Base se deu em três etapas<sup>26</sup>, marcado por ampla participação da sociedade, articulado pelo (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Antecedendo a primeira etapa de elaboração aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Nele, estavam os técnicos do MEC, assessores e especialistas convidados para elaboração da Base. Nesse evento, foram entregues a Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, instituindo a comissão que elaborou a proposta para a BNCC (Brasil, s/d).

---

<sup>25</sup> O atraso na homologação da BNCC para o Ensino Médio foi explicado em nota pela própria BNCC “Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado” (Brasil, 2017b, p. 25).

<sup>26</sup> Todo o material que comprova a participação pública da sociedade pode ser acessado no endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>.

Na primeira etapa os técnicos e consultores do MEC, *experts* com portarias, produziram a versão preliminar que foi publicada em setembro de 2015 e encaminhada para a apreciação da sociedade, que resultou em mais de 12 milhões de contribuições dos professores participantes de seminários estaduais e consulta pública on-line no Portal da Base<sup>27</sup>.

Na segunda etapa, as contribuições do portal foram encaminhadas à Universidade de Brasília que sistematizou os dados e direcionou para o grupo de redatores as sugestões de mais de 9 mil professores, concluindo a 2ª versão em maio de 2016. E na terceira etapa, o MEC entregou ao CNE para análise, a terceira versão da BNCC, com as partes concernente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, que iniciou consultas públicas nas cinco regiões do país para aprimoramento.

A versão final foi aprovada pelo CNE no dia 15 de dezembro, com o Parecer CNE/CP nº 15/12/2017 e homologada na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho (Brasil, s/d).

Sobre esse processo de coleta, análise e legitimação dos dados algumas críticas foram tecidas, contrapondo-se à postura dos *experts* a dos leigos, em que, aos primeiros são confiados os processos de seleção e decisórios dos saberes e aos leigos, professores em exercício nas escolas da Educação Básica é questionada sua força na coletividade “diante da pretensa objetividade e universalidade do conhecimento que portam os *experts* ou especialistas” (Carvalho & Lourenço, 2018, p. 241). Para esses autores, a participação dos leigos, condições propostas no processo, tem o claro objetivo de legitimar o discurso dos *experts*:

Os *experts* colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts* (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão (Carvalho & Lourenço, 2018, p. 241).

---

<sup>27</sup> Estão disponíveis os relatórios com as posições resultantes das consultas públicas, como também artigos de *experts* se posicionando nesse processo ou emitindo pareceres técnicos e científicos em diferentes áreas do conhecimento (cf. < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>) (Brasil, s/d).

Sobre as articulações propostas durante o processo de produção da BNCC, compreendemos que a tentativa de legitimação de discursos na produção curricular já é legitimação de poder (Apple, 2013). Com efeito, a BNCC se apresenta na sociedade brasileira como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências essenciais que se espera que todos os estudantes brasileiros desenvolvam ao longo da escolaridade.

Para isso, é proposto pelo documento “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017a, p. 8), acreditando assim, que ela objetiva promover a educação integral e garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

De acordo com a BNCC a competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017a, p. 8). Para esse documento, é na internalização dessas competências, no uso de materiais didáticos e nas aprendizagens dos conhecimentos e no aprender a fazer e a ser, que o currículo da BNCC pretende desenvolver “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017a, p. 25). O compromisso da BNCC com o desenvolvimento de competências orienta o professor para decisões pedagógicas que apontem:

[...] o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017a, p. 13).

Ao definir competências, a BNCC se apresenta como um instrumento de melhoria das aprendizagens, colocando-se como defensora das diferentes culturas regionais e posicionando-

se no caminho do respeito à diversidade e contextualização dos conhecimentos produzidos culturalmente (Brasil, 2017a).

Dessa forma, em consonância com as leis que lhe antecederam, a DCNEI compreende “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017a, p. 16). O seu compromisso também estão alinhados as demais Diretrizes da Educação Básica que defendem uma política internacional, voltada para a educação de valores e ações que buscam a preservação da natureza (Brasil, 2013b), e ainda, a “Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2017a, p. 8).

A Educação Infantil no Brasil teve muita dificuldade de admitir o termo currículo associado a proposta curricular desenvolvida nesse nível de ensino (Rosemberg, 1999), sendo ainda hoje uma discussão não consensual, mesmo com a homologação da BNCC em 2017 (Barbosa & Campos, 2015). Pois, o termo currículo está associado ao processo de escolarização, marcadamente presente a partir do Ensino Fundamental, mas, a entrada da Educação Infantil na Educação Básica impôs a ela ter que incorporar ao seu discurso esse termo, compreendendo currículo a partir de práticas articuladas com as experiências e saberes das crianças como também, ao conhecimento construído historicamente, presente no patrimônio cultural da humanidade (Brasil, 2009a, 2017a; Rosemberg, 2002).

A BNCC se estrutura como parte do currículo, caracterizando-se como não currículo (Brasil, 2017a). Pois, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2017a, p. 9). Assim sendo, o conceito de currículo defendido pela Base é aquele, em que, o currículo prescrito e o vivido se completam, para de fato se constituírem currículo.

Segundo o próprio documento “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez

que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2017a, p. 14).

Na construção dos currículos em cada unidade federativa, em cada município, em cada rede de ensino, em cada instituição escolar e em cada sala de aula, a BNCC reafirma seu posicionamento quanto à necessidade de complemento das especificidades ao currículo em cada estância educativa (Brasil, 2017a). Consoante com a LDBEN (Brasil, 1996) a BNCC retoma dela o conceito do que é “básico-comum”:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada) [na origem] (Brasil, 2017a, p. 11).

Para sistematizar a parte diversificada do currículo, a BNCC aponta que é incumbência dos Sistemas, Redes de ensino e Instituições escolares a inclusão nos currículos e propostas pedagógicas de:

[...] temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] direitos da criança e do adolescente [...], educação para o trânsito [...], educação ambiental [...], educação alimentar e nutricional [...], processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017a, pp. 19 - 20).

Esse documento se posiciona como um importante instrumento de ação contra a desigualdade de oportunidades, pois prevê que “sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017a, p. 13). O cumprimento do princípio da equidade requer que a sociedade brasileira esteja comprometida com a reparação da:

[...] exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente,

requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...] (Brasil, 2017a, pp. 15 – 16).

O pacto interfederativo proposto pela BNCC é um caminho indicado para gerar as condições para equidade, propondo o alinhamento de “políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017a, p. 8). Esse alinhamento das políticas educativas vem atender a demanda proposta pelo PNE na estratégia 7.1 (Brasil, 2014a) que prevê a elaboração da BNCC em regime de colaboração pelo cumprimento do pacto interfederativo.

A integração da Educação Infantil na estrutura curricular da BNCC é um ganho desencadeado por conquistas que o documento, ao longo da sua redação aponta: a entrada dessa fase de ensino na Educação Básica; o aumento de anos do Ensino Fundamental, com a entrada das crianças de 6 anos; a obrigatoriedade da oferta de ensino para crianças de 4 e 5 anos e posteriormente a obrigatoriedade dos pais de matricular as crianças nessa mesma faixa etária e o reconhecimento da indissociabilidade de cuidar e educar (Brasil, 2017a).

Não querendo nos posicionar ingenuamente, pois reconhecemos que as mudanças ocorrem em contexto políticos por meio de embates de ideias e interesses (Rosemberg, 2013; Kramer, Nunes & Corsino, 2011), mas a Educação Infantil na BNCC representa a possibilidade de acesso a políticas públicas antes inacessível a esse nível de ensino.

Na proposta curricular apresentada pela BNCC (Brasil, 2017a) para Educação Infantil reconhecemos que o ponto central é a concepção de criança<sup>28</sup>:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2017a, p. 37).

---

<sup>28</sup> A mesma redação para a concepção de criança está apresentada nas DCNEI (Brasil, 2009a) no artigo 4º.



Na BNCC o trabalho pedagógico do professor tem como centro a criança e aponta percursos para a sua ação pedagógica, em que, os arranjos dos espaços, dos tempos, dos materiais e, especialmente, das relações estabelecidas no cotidiano da Unidade, convergem para garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

As instituições escolares na Educação Infantil, sensíveis aos conhecimentos que as crianças já construíram na família e na comunidade, buscam valorizá-los em suas propostas pedagógicas com “o objetivo de ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2017a, p. 36).

O início da vida escolar da criança, muitas vezes, com a entrada na creche ou na pré-escola, representa um grande passo na socialização estruturada da criança, devendo essas instituições estarem ao lado da família como importante aliadas nesse processo (Brasil, 2017a). A complementariedade à educação familiar requer um atencioso diálogo e respeito à cultura familiar da criança, colocando-se ao lado delas na compreensão que precisam ser a ponte entre o conhecimento já construído e os que ainda necessitam conquistar (Gaspar, 2004).

A proposta teórica e metodológica estabelecida na BNCC indica que as propostas pedagógicas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica direitos de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva que se inicia antes da Educação Infantil e terá continuidade por toda a vida, segundo aponta a metas 4, da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), a qual a BNCC situa seus objetivos às aprendizagens essenciais (Brasil, 2017a).

Na especificidade da Educação Infantil, a DCNEI de 2009 já previu e a BNCC ratificou que as propostas pedagógicas devem se estruturar a partir de experiências de aprendizagem “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas [...], tendo como “eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (Brasil, 2009a, arts. 9º e 10º).

A BNCC articula-se para o alcance das competências gerais, para esse nível de ensino, a partir da integração dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras” (Brasil, 2017a, pp. 8 - 9), das vivências de propostas que garantam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (Brasil, 2017a, p. 25). E ainda dos Campos de Experiência – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017a).

Os eixos estruturantes para as propostas pedagógicas da Educação Infantil - interações e brincadeiras, são reconhecidamente anunciados pela literatura (Vygotsky, 2007; Bougère, 2010), e apontados como elementos básicos no desenvolvimento de cada criança, percebida como um ser único, tem nas interações e nas brincadeiras formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade (Oliveira, 2010).

As interações são propostas a partir de relações entre pessoas (seus pares e com os adultos) e entre objetos em diferentes contextos e situações, ampliando o repertório cultural das crianças é estímulo para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento. Nas brincadeiras as crianças representam o mundo e imitando as relações que veem, transformam e ampliam suas experiências (Kishimoto, 2002).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão correlacionados com a concepção de criança assumida na BNCC. Assim, no exercício desses direitos as propostas pedagógicas devem assegurar:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017a, p. 37).

Para cada direito apontado na BNCC existe um direcionamento ao professor de como esses direitos podem ser melhor exercidos pela criança no contexto escolar:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017a, p. 38).

As vivências na Educação Infantil devem respeitar o exercício dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que a criança os exerça nas práticas cotidianas. Esses direitos precisam ser intrilgados entre eles ecoando nas relações estabelecidas com as crianças.

Assim como o trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o fazer pedagógico com os campos de experiências na Educação Infantil “constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor” (Oliveira, 2018, p. 11).

É fundamental na Educação Infantil um professor sensível e atento, oportunizando experiências mediadas e tendo como referência a vivência nos campos de experiência, que segundo a BNCC “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017a, p. 40).

Uma concepção do que seria experiência é trazida por Larrosa (2002), que para ele é muito mais do que aquilo que fazemos, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21).

Para esse autor a escola não protagoniza propostas de experiência, pois “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 23). Para a BNCC os cinco campos de experiências representam possibilidades de caminhos que as vivências podem percorrer:

**O eu, o outro e o nós** – A criança por meio das interações que estabelece com os pares e ou adultos constroem um autoconceito e também uma percepção dos outros e do mundo (Brasil, 2017a). Vivências a partir desse campo de experiência produz uma rica oportunidade de:

Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas (Brasil, 2017a, p. 40).

Para Oliveira (2018), “o foco desse campo é possibilitar a criança viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar com seus pares e com adultos” (p. 15). Esse campo representa um grande desafio, porque requer do professor um mergulho interior na sua capacidade de desenvolver nele mesmo essas disposições, propondo depois com as crianças, para que percebam as diferenças entre as pessoas e as culturas, podendo ser os espaços e tempos uma referência importante para a construção dessas percepções, pois, compreendendo que produzidas historicamente e em diferentes contextos, aprendemos a respeitar a diversidade das culturas.

**Corpo, gestos e movimentos** – O corpo é o meio pelo qual a criança experimenta as sensações, descobre o mundo e a si mesmo. É na exploração dos movimentos do seu corpo que

brinca, fantasia, comunica, estabelece relações com a cultura e se torna “progressivamente conscientes dessa corporeidade” (Brasil, 2017a, pp. 40 - 41).

Nos últimos anos, Cabral (2013) tem registrado o depoimento de professores que acreditam que trabalhar com o corpo promove aprendizagens, mas não sabem, de forma intencionalmente pedagógica, como levar essa atividade a ser um recurso efetivo que promova conhecimentos. Ao mesmo tempo, Oliveira (2018) atesta que historicamente, percebe-se que os professores reconhecem o corpo como um:

[...] elemento que atrapalha a aprendizagem [...], as crianças não conseguem se concentrar, ficar quietas nas tarefas que lhes são dadas, [...], por isso, o corpo infantil precisaria, de um lado, ser treinado e, de outro, gastar energia correndo e pulando, para se cansar. Nessa concepção, o corpo tornou-se o recurso usado pelos educadores para contenção, disciplinamento e higienização dos movimentos infantis [...]" (Oliveira, 2018, p. 31).

A proposta trazida pela BNCC para o trabalho com o corpo se fundamenta em um planejamento de propostas a partir da experimentação das possibilidades de movimentos que o corpo proporciona, como uma boa oportunidade para aproximar a criança das diferentes formas de expressão da cultura. A dança, a dramatização e as brincadeiras são meios privilegiados para explorar a potencialidade do corpo, como força motivadora para novas aprendizagens sobre si e sobre a cultura (Brasil, 2017a).

**Traços, sons, cores e formas** – Ter experiências com a cultura em suas diferentes formas de manifestação “artísticas, culturais e científicas, locais e universais” é um caminho rico de possibilidades à promoção de aprendizagens (Brasil, 2017a, p. 41).

A criança na Educação Infantil, oportunizada a essas experiências, em um ambiente propício ao desenvolvimento das artes visuais, tendo acesso a diversos materiais, recursos tecnológicos e as diferentes linguagens, expressas com o corpo e as audiovisuais, manifesta sua criatividade e a expressão de sentimentos, exercita a autoria (coletiva e individual) e ainda, desenvolve o senso estético e ético (Brasil, 2017a). Dessa forma, a BNCC enfatiza a necessidade do trabalho com esse campo de experiência:

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017a, p. 41).

Segundo Oliveira (2018), atualmente vivemos em um mundo cercados por sons e imagens e as crianças não são privadas dessas experiências, assim “o senso estético dos pequenos e dos adultos necessita ser continuamente aprimorado, a sensibilidade e a curiosidade devem ser incentivadas e alimentadas pelo professor por meio da construção de um ambiente favorável à exploração e criação” (p. 50).

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – A criança por mais pequena que seja está inserida num mundo de comunicação e as formas de expressões comunicativas vão desde os movimentos corporais iniciais “o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro, [...], seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna” (Brasil, 2017a, p. 42).

Esse campo estabelece uma “estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humanos desde a infância (Oliveira, 2018, p. 67). Na valorização das diferentes linguagens na Educação Infantil, aproximamos as crianças de um repertório de possibilidades expressivas, assim, as experiências:

[...] de “escutar”, no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, além daquelas trazidas por textos escritos, e de “falar”, entendidos como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também pela língua de sinais, pela escrita convencional ou não convencional, pelo *braille* e por danças, desenhos e outras manifestações expressivas (Oliveira, 2018, p. 67).

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As experiências propostas a partir desse campo levam as crianças a estarem “inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais”

(Brasil, 2017a, p. 42). Ainda nesse campo, as experiências devem estar relacionadas “[...] com conhecimentos matemáticos [...] que igualmente aguçam a curiosidade” (Brasil, 2017a, p. 43).

Para o mesmo documento é na Educação Infantil que a criança precisa ter experiências em que façam:

[...] observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017a, p. 43).

Esse campo de experiência promove a possibilidade de vivências exploratórias, nas quais as crianças, o professor, o material disponível e o ambiente, tornam-se coparticipantes nas diferentes formas de pensar, experimentar e transformar a natureza e a sociedade, sendo o professor o responsável pela mediação das relações das crianças com os conhecimentos já elaborados:

[...] cuidando para que desfrutem e se surpreendam com as descobertas que fazem, alegrem-se com as próprias capacidades de conhecer e sintam interesse e paixão por essas atividades. Para tanto, ele deve acolher seus sentimentos, suas questões e suas ideias e propor-lhes perguntas que as mobilizem a indagar sobre algum aspecto do mundo na construção de novos conhecimentos. Ele deixa de ser um informante dos conhecimentos tidos como científicos, um transmissor de conteúdos, e se torna um investigador de como elas pensam, na medida em que interpreta suas hipóteses, considera seus argumentos e analisa suas experiências (Oliveira, 2018, p. 97).

Na BNCC a vivência de propostas pedagógicas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência não podem ser desenvolvidas individualizando os direitos e ou os campos, em que, eles sejam vistos de forma compartimentada, independentes, mas, precisam ser trabalhados considerando sua principal característica, a integralidade dos seus aspectos que constitui a formação integral da criança (Brasil, 2017a). Sobre o trabalho com os campos de experiência Oliveira (2018) esclarece:

[...] campo de experiências [...], não se identifica como aulas [...] na Educação Infantil. É importante lembrar sempre que não estamos falando de percorrer componentes curriculares vistos como disciplinas. O convite é para a multiplicação de perspectivas, de perguntas, de investigações, de criações de respostas discutidas com outras crianças e com o professor. Como reconhecem muitos grandes pensadores, o olhar infantil é a grande ferramenta que move

a construção de conhecimentos sobre as mais diversas questões. Um professor atento às falas das crianças, que busque com outros colegas (mesmo com os do Ensino Fundamental) maneiras de apoiar a inteligência delas para compreender o ambiente tão diverso e intrigante que as circunda, é a chave para o bom encaminhamento das experiências [...] (p. 106).

As aprendizagens defendidas na BNCC abrangem, tanto, os comportamentos, as habilidades e os conhecimentos, quanto as vivências, tendo como suporte para estruturar as interações e as brincadeiras.

Logo, essas aprendizagens, referendam-se nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que cada campo propõe a partir dos três grupos etários – bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e criança pequena (4 a 5 anos e 11 meses). De acordo com o documento em análise, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão assim organizados correspondendo “às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, [...]. [...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas [...] (Brasil, 2017a, p. 44)

A intencionalidade educativa é ressaltada na BNCC como uma prerrogativa do agir pedagógicamente no trabalho escolar. A prática pedagógica do professor é afirmada na BNCC como um conjunto de ações que precisam ser planejadas e compreendida as possibilidades de aprendizagem da criança:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017a, p. 38).

Ao apontar uma proposta de currículo para a Educação Infantil o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que propõe as DCNEI opina na defesa, de que a prática do professor preceda de alguns elementos característicos do espaço educativo:



Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2009b, p. 6).

Percebemos que a necessidade de intencionalidade educativa produz práticas sistematizadas em um planejamento e consecutivamente avaliadas, superando uma prática descontextualizada e uma atitude de apenas apoiar o que as crianças manifestam, como forma de justificar uma ação pedagógica que respeita o ritmo de cada uma.

O trabalho docente requer a ação de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações de atividades que produzam significado, nas quais as crianças possam experimentar possibilidades de serem protagonistas da ação educativa (Brasil, 2017a).

As possibilidades de produção curricular apresentadas na BNCC (Brasil, 2017a) representam o ponto de vista do currículo instituído na defesa de uma posição frente aos desafios da sociedade, em que, o lugar onde chegaremos só o tempo determinará.

#### **1.4 A Educação Infantil na Rede municipal de Campina Grande/PB**

No município de Campina Grande, estado da Paraíba, a voz feminina que manifestou a necessidade de apoio para acolhimento de seus filhos nos momentos que trabalhavam fora do lar, foram as lavadeiras, mulheres que eram contratadas por famílias de condição social superior, para lavarem suas roupas (SEDUC/CG, 2013, p. 4). As primeiras creches foram construídas em 1980, em duas unidades próximas a lavanderias públicas, atendendo crianças de 2 a 6 anos. Assim, a educação pré-escolar, como era denominada, foi instituída nesse município através da Lei N° 495/79 de 03 de julho de 1979 (Camilo<sup>29</sup>, 2014).

---

<sup>29</sup> Historiador que registrou a história de Campina Grande, por ocasião do aniversário de 150 anos de sua emancipação política.

No período de 1983 a 1988 ocorreu a primeira fase do Programa de Creches/Pré-escolas Municipais, sendo construídas 16 Creches/Pré-escolas, com o objetivo de “garantir um espaço para a criança, proporcionando condições favoráveis ao seu desenvolvimento, além de contribuir com as mães de se manterem ou ingressarem no mercado de trabalho” (SEDUC/CG, 2013, p. 4).

No período seguinte, de 1989 a 1992, atingiu-se o número de 19 Creches/Pré-escolas, que atendiam 1.200 crianças, havendo já nesta época, investimentos em concursos público e seminários de formação para professores.

No contexto da promulgação da CF de 1988, a Educação Infantil ganha um novo impulso, sendo reconhecida como um direito da criança e dever do Estado<sup>30</sup>. Em 1993, o governo municipal de Campina Grande iniciou o processo de transferência das creches, antes atendidas pela Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES), passando o gerenciamento para a Secretaria Municipal de Educação (SME), que foi concluído em 2015, totalizando, nessa data 35 creches, sob sua administração.

Essa transferência e a municipalização da Educação Infantil foi fundamentada no documento Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994b), que propunha diretrizes gerais e ações voltadas a uma política de Educação Infantil, norteadas nos parâmetros da CF (1988), estabelecendo como objetivos imediatos: “expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento; promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (Brasil, 1994b, p. 20).

Assim, faz-se necessário conhecermos, em rápida análise, os pontos base da proposta curricular que antecedeu o documento DCMEICG (SEDUC/CG, 2013). O documento que norteava anteriormente o currículo no município de Campina Grande é intitulado *Programa de*

---

<sup>30</sup> O Art. 211 da CF prevê, em seu “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1988).

*Letramento na visão sócio-histórica*<sup>31</sup> (2001)<sup>32</sup> que se alicerça no conceito de “*letramento como um continuum*” (Poel & Poel, 2001, s/p). A base teórica que sustenta esse documento é a visão sócio histórica de cunho marxista.

Sua implantação foi acompanhada com forte apoio do poder municipal e grande empenho de toda a rede de técnicos, que se comprometeram na formação dos professores e sustentação das mudanças, propostas ao sistema de educação do município. A primeira grande mudança foi a alteração do sistema de seriação para o de ciclos<sup>33</sup>. A proposta metodológica do documento, se baseia no conceito de homem e sociedade, concebendo-os como,

[...] sócio histórico. Seu desenvolvimento é o resultado de toda formação econômica, social e cultural da humanidade. Através de sua prática, seus fazeres/saberes cotidianos, o homem se apropria da experiência acumulada pela sociedade no decorrer de sua história para, por sua vez, recriar e construir História (Poel & Poel, 2001, s/p).

Esse documento, elege como objetivo uma educação democrática, que visa combater as “barreiras contra as injustiças e desigualdades, próprias do sistema de exclusão do neoliberalismo atual”. Ressaltando a necessidade de incidir no processo de ensino e aprendizagens, para “provocar e construir estas atitudes e hábitos democráticos na elaboração e sistematização de conhecimentos novos, pois isto exige concentração, disciplina, cooperação, diálogo, criatividade e criticidade, características básicas de um regime democrático” (Poel & Poel, 2001, s/p).

No documento, a concepção de educação coletiva é apresentada como um conceito em que, todos os atores da comunidade escolar são envolvidos no processo educativo, integrando o fazer e o saber, da prática e do conhecimento.

---

<sup>31</sup> A escrita desse termo, quando se refere ao título do documento ou a citações do mesmo, segue uma forma anterior ao acordo ortográfico de 2015.

<sup>32</sup> O documento em análise, é antecedido por um “Programa de Governo”, assim denominado pelo prefeito da gestão, Sr. Cassio Cunha Lima, em que o “Programa de Letramento na Visão Sócio-histórica” foi instituído sob o decreto nº 2.715, de 05 de fevereiro de 1999 (Poel & Poel, 2001, s/p).

<sup>33</sup> As turmas de alunos da Educação Infantil (creche e pré-escola), passaram a ser nomeadas, nessa época, como processo inicial de letramento, 1º ciclo (creche), 2º ciclo (pré-escola). No Ensino Fundamental I, eram 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, ficando 1ª e 2ª série, ciclo inicial, processo emergente de letramento; 3ª e 4ª série, ciclo final, processo avançado de letramento.

No aspecto metodológico, a proposta se baseia na construção de conhecimentos em rede e na reflexão do papel da linguagem. Propõe a construção do conhecimento por meio dos fazeres/saberes dos participantes, que se “constitui a problemática a esclarecer e aprofundar” (Poel & Poel, 2001, s/p). Como também, para a construção dessa rede de conhecimento, apresenta o “acervo cultural”, os conhecimentos científicos, mas não “como verdades absolutas, mas como modelos e ferramentas que ajudam os participantes do fazer pedagógico a produzir novos conhecimentos, ampliando e aprofundando a sua interpretação e concepção de sua realidade”.

O estudo da linguagem no documento, é apresentado como ferramenta de construção dos processos dialógicos que sustentam o processo de ensino/aprendizagem, e está baseado no “método sociológico marxista” (Bakhtin, 1986, citado em Poel & Poel, 2001, s/p), compreendendo as linguagens, como:

[...] meios explícitos e claros de fazê-los “letrados”, na organização pedagógica do ensino escolar, é um processo deliberado, sistematizado e intencional de ensino/aprendizado das linguagens e, no caso do ensino básico, especificamente da língua portuguesa e linguagem matemática, seja oral, seja escrita, indo desde conceitos espontâneos, cotidianos e dos mais simples até os conceitos mais complexos. (Poel & Poel, 2001, s/p). [...]. Fundamental neste processo é, o texto, pois “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (Bakhtin, 1992 citado em Poel & Poel, 2001, s/p).

A proposta curricular do documento *Programa de Letramento na visão sócio-histórica* (2001) propõe ao professor apresentar textos ou atividades que levem à proposição de textos, explorando os saberes e fazeres dos alunos e professores, esses, abordando temas indicados pelos especialistas Cornélis Joannes Van der Poel e Maria Salete Van der Poel, que estiveram à frente da montagem desse projeto curricular.

Segundo os autores, os temas a serem explorados nas propostas dos professores surgiram de “pesquisas entre alunos e educadores, além de vários anos de práticas educacionais, e resultaram nos seguintes campos de estudo: família, saúde, trabalho, recreação, terra, educação, política e religião” (Poel & Poel, 2001, s/p). Esses campos foram explorados por

meio da *pedagogia de projetos*, vivenciados com ênfase nos aspectos da cultura, compreendendo a linguagem como a base para a exploração dos aspectos linguísticos que levam à emancipação do cidadão.

Os projetos foram desenvolvidos em diferentes níveis, respeitando a progressão escolar dos alunos, dentro do mesmo ciclo ou de um ciclo a outro, “o objeto de estudo são os fazeres/saberes dos participantes do evento educacional, em torno dos quais se constrói, com ajuda do acervo cultural fazeres/saberes novos, que, por sua vez, se tornam ponto de partida para conhecimentos mais avançados” (Poel & Poel, 2001, s/p).

Atualmente a organização escolar no município de Campina Grande adota o modelo anual de ensino, então, na Educação Infantil temos as seguintes nomenclaturas a cada ano, berçário I, berçário II, maternal I, maternal II, pré-escola I e pré-escola II e no Ensino Fundamental (1ª fase), 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano.

A mudança do modelo de ciclo para o anual, deu-se por meio de avaliação nas unidades de ensino, analisando o modelo anterior e seus resultados<sup>34</sup>, nos aspectos positivos e negativos, como também, por consulta a Rede municipal – instituições educativas municipais, Conselho de Educação e Sindicato. Essas entidades apreciaram e apresentaram sugestões ao documento proposto pela SEDUC/CG, o mesmo foi aprovado em plenária para validação em novembro de 2015, tornando-se Lei na Resolução CM 02/2015 (PMCG, 2016).

A coordenação de Educação Especial, setor que atende as demandas da educação de crianças com necessidades especiais foi criada em 1979, atendendo a todas as modalidades de ensino do município.

---

<sup>34</sup> Esses resultados consideram principalmente os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois, ele é apontado como o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o IDEB utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. Em 2013, o IDEB do ensino público da Rede municipal de Campina Grande/PB era de 4.4 (QEdu, 2018).

Em 2001 iniciou-se o trabalho de *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, que é desenvolvido até os dias de hoje, passando por uma reestruturação em 2009 com o apoio da *Política Nacional de Inclusão*, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2008b).

Nesse contexto, por meio de convênio com o governo federal, começou um trabalho de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, proposta complementar ou suplementar à escolarização, oferecida em salas de recursos multifuncionais.

Ao final de 2011, haviam 25 creches municipais e em 2015, ocorreu o processo de transferência para o governo municipal de 10 creches que se encontravam sob a administração do governo estadual, cumprindo assim, a regulamentação estabelecida na LDBEN 9.394/96 em seu Art. 11. “Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, [...]” (Brasil, 1996).

No mesmo ano de 2015 aconteceu a expansão da oferta de vagas para Educação Infantil, abrindo turmas de pré-escola em escolas do Ensino Fundamental, liberando as salas de aula da pré-escola que funcionavam nas creches, para a faixa etária de 0 a 3 anos. Essa iniciativa foi justificada em cumprimento da meta 1, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a) e o Plano Municipal de Educação/PME, Lei nº 6.050/2015 (PMCG, 2015b) que prevê:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME (PMCG, 2015b, p. 44).

Assim, em 2015, ano que se iniciou a coleta dos dados para essa investigação estavam funcionando no município de Campina Grande 35 creches e 100 salas de pré-escolas nas escolas do Ensino Fundamental e em 2018 haviam 36 creches e 120 turmas nas escolas, sendo que, são

poucas as creches que existem turmas de pré-escolas, mas em todas as escolas do Ensino Fundamental I existem turmas de pré-escolas<sup>35</sup>, e, em 2019 temos 58 turmas de pré-escolas nas creches e 169 em escolas no Ensino Fundamental I (SEDUC/CG, 2019).

Também no ano de 2015 iniciou-se no município uma grande movimentação em torno das exigências que os últimos documentos do Governo Federal propunham à educação.

Entre eles, o documento PNE (Brasil, 2014a), produziu grande impacto no município, o governo municipal se comprometeu fortemente com as metas e estratégias desse documento. A meta 1, que trata da Educação Infantil, prevê o aumento da oferta de vagas em creches e pré-escolas em 50% para crianças de 0 a 3 anos, até 2024 e em 100% para as de 4 e 5 anos até 2016, e também a criação de mecanismos de monitoramento da frequência<sup>36</sup> das crianças e avaliação<sup>37</sup> periódica da aprendizagem no Ensino Fundamental, com impacto direto na orientação e produção das propostas pedagógicas dos professores em momentos de formação continuada na Educação Infantil<sup>38</sup>.

Outro documento de grande impacto foi a BNCC (Brasil, 2017a) que desencadeou processos formativos importantes em toda a Rede municipal por meio de seminários e palestras, que inicialmente, trouxeram para discussão aspectos relevantes para pensarmos a Educação Infantil.

No processo de elaboração da BNCC, como apresentamos no item 1.3.4, o município participou colaborando com as contribuições on-line solicitadas pelo MEC e também em

---

<sup>35</sup> É necessário que se faça um estudo futuro dos resultados dessa ação política.

<sup>36</sup> A partir do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP), grupo de técnicos que acompanha o trabalho nas Unidades de ensino, tem-se o monitoramento da frequência do aluno nas creches e escolas, a depender do número de faltas consecutivas é preenchido um formulário com justificativas dessa infrequência e se a situação não for revertida na unidade educativa em colaboração com a SEDUC/CG, o caso é encaminhado para o Conselho Tutelar que realiza a busca ativa e não conseguindo o retorno da criança para a escola a situação é direcionada para o Ministério Público que notifica a família.

<sup>37</sup> O município instituiu um sistema de avaliação próprio denominado Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA).

<sup>38</sup> Essa temática foge do nosso foco, mas será objeto de pesquisas futuras.

Seminários organizados pelas equipes formadoras da Secretaria de Educação de Campina Grande para a estruturação das versões 1 e 2 desse documento.

Durante o processo da versão 1, o MEC promoveu uma consulta on-line disponibilizando um roteiro pré-definido e convidando todos os cidadãos a opinarem sobre o documento de forma individual ou em grupo – estimulando que os professores se sentissem “entidade representada” no processo de discussão, por meio do registro de sua opinião no Portal eletrônico da Base.

A consulta durou de 05 de dezembro de 2015 a 15 de março de 2016, mas faltando poucos dias para o encerramento, a SEDUC/CG mobilizou por e-mail e telefonemas professores, técnicos, gestores e demais funcionários das Unidades educativas para o “Dia D” paralisando as atividades escolares para que esse trabalho de consulta e registro das opiniões fossem feitos, mas as dificuldades de estrutura de internet dificultaram o processo de participação dos professores e gestores nas Unidades de ensino. A participação dos docentes da SEDUC/CG, aconteceu em paralelo à participação em todo o país, dos docentes da Educação Básica, das Universidades, dos Centros de formação docente, das ONGs, como também, da sociedade geral, que foi convidada a fornecer sua contribuição (Brasil, s/d).

No processo de elaboração da 2ª versão da Base, o município participou de seminários promovidos pelo Governo do Estado, em parceria com os órgãos CONSED e UNDIME. A Rede de ensino pública e particular da Educação Básica, e também, Universidades e Institutos de formação docente sediados no município foram convidadas a dar sua contribuição.

Estivemos nesse evento como técnica da SEDUC/CG na comissão de preparação e a impressão que ficou, foi que tudo estava produzido para formalizar/documentar a participação de setores da educação, representada nos diferentes grupos, legitimando um processo que se disse democrático. Essa experiência é reforçada pelo relato de Carvalho e Lourenço (2018), que apresentam sua experiência nesse processo de construção da BNCC em um município da região



Sudeste: “o diálogo sobre a segunda versão fora praticamente nulo, considerando que, em âmbito estadual, somente 200 pessoas participaram do seminário” (p. 248).

Em um segundo momento, o grupo de técnicos da SEDUC/CG foi até a cidade de João Pessoa para tomar conhecimento das proposituras recolhidas nos diversos seminários realizados nos demais municípios do Estado da Paraíba.

Esse momento se caracterizou pela apresentação estatísticas das iniciativas de discussão sobre a BNCC em todo o Estado da Paraíba e pela leitura de uma carta de propositura de alterações na 2ª versão do documento. Essa carta foi assinada por todos os participantes do Seminário. Ações semelhantes aconteceram em todos os Estados da federação, sendo essas, as contribuições da categoria da educação para a 3ª versão BNCC. Na análise dessas ações Carvalho e Lourenço (2018) apresentam sua experiência no Estado do Espírito Santo:

É importante mencionar que a possibilidade de participação no Seminário Estadual também foi motivo de descontentamento, uma vez que não foi dada oportunidade para todos os professores, o seminário foi realizado no horário de trabalho dos professores e o quantitativo de vagas oferecidas (296) não contemplava a quantidade de professores das redes (p. 248).

Após a homologação da 3ª versão da BNCC em dezembro de 2017, o município participou de outro dia de debates “Dia D”, instituído também pelo MEC a nível nacional como parte do processo de implementação da BNCC, objetivando aproximar as creches e escolas do texto curricular. Assim, os técnicos da SEDUC/CG e das Unidades educativas se distribuíram nas creches e escolas para apresentarem a BNCC aos docentes e gestores.

O CNE iniciou oficialmente o processo de implementação da BNCC como proposta curricular unificada para todo o Brasil com a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b). Como ponto de partida, cada Estado se comprometeu em elaborar sua proposta pedagógica e o Estado da Paraíba homologou a sua em dezembro de 2018. Em continuidade ao processo de implementação os municípios estão elaborando suas propostas ou referendando a proposta curricular do seu Estado, como sendo a proposta que irão utilizar nas Redes pública e privada de ensino dos municípios.

O processo de aprofundamento na proposta curricular da BNCC e na proposta curricular do Estado da Paraíba se intensificou no município de Campina Grande com a assinatura do termo de adesão em 2019, pela então secretária de educação, Iolanda Barbosa, à pactuação da proposta curricular do Estado da Paraíba, passando a ser essa a proposta curricular oficial do município.

#### **1.4.1. DCMEICG/CG uma proposta curricular**

As instituições de Educação Infantil<sup>39</sup> no Brasil, sejam, do setor público ou privado são regulamentadas pelo Sistema Municipal<sup>40</sup> de Educação, podendo haver formas próprias de organização curricular para os dois setores, desde que, não descumpram as regulamentações previstas nas leis e nos documentos oficiais produzidos nas esferas federal e estadual da educação. Pois, segundo a DCNEI (Brasil, 2009a) o seu funcionamento depende da supervisão e do controle social exercidos pelo Sistema de ensino a que a instituição está ligada.

Do ponto de vista curricular, para Educação Infantil no setor público, o documento que norteia creches e pré-escolas em Campina Grande é denominado *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande (DCMEICG)*, produzido em 2013.

O contexto sociopolítico e cultural em que a DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) foi produzida é antecedido por uma conjuntura política, em que um grupo político eleito em 2012 propõe a produção das DCMEICG, para isso articulou os técnicos da Secretaria de Educação e

---

<sup>39</sup> A Educação Infantil está subordinada ao Sistema Municipal de Ensino e os níveis de ensino Fundamental e Médio ao Sistema Estadual de Ensino e o nível Superior ao Sistema Federal de Ensino.

<sup>40</sup> O Sistema de educação no município de Campina Grande é composto por instituições públicas municipais de Educação Básica; instituições privadas de Educação Infantil; Secretaria Municipal da Educação (SME); Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho Municipal do FUNDEB e o Conselho Municipal da Alimentação Escolar.

Cultura (SEDUC/CG)<sup>41</sup> com os professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em parceria, iniciou-se o documento.

Dessa forma, foi iniciada a produção desse documento que se propôs a direcionar o currículo para a Educação Infantil, mas, a falta de consenso sobre a concepção e estrutura curricular dessa proposta, no âmbito da própria Secretaria, impôs ao documento revisões periódicas<sup>42</sup>, e como resultado, a proposta curricular nunca foi encaminhada à Câmara de Vereadores para apreciação e votação, como estabelece os trâmites legais para esse tipo de documento. No entanto, esse documento e os projetos produzidos no contexto dos eixos temáticos<sup>43</sup> são os recursos norteadores do currículo para a Educação Infantil em Campina Grande, sendo de fato os projetos, o que direciona o planejamento curricular do professor.

O documento curricular do município que antecedeu as DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) esteve vigente no período de 2001 a 2011. A proposta curricular desse período foi intitulada *Programa de Letramento na visão sócio-histórico* (Poel & Poel, 2001, s/p) e apesar da iniciativa de produção das DCMEICG em 2013 ter sido motivada pelo desejo de ruptura com o modelo curricular<sup>44</sup> anterior, podemos observar que seu texto recebeu grande influência do mesmo<sup>45</sup>.

No documento DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) está historicizado o desenvolvimento estrutural da Rede<sup>46</sup> Municipal de Ensino, quanto as creches e pré-escolas do município de

---

<sup>41</sup> Em conformidade com a estruturação definida na Lei Complementar nº 15/2002, a SEDUC/CG é composta pelas gerências de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Avaliação Educacional, Supervisão Escolar e Projetos Pedagógicos (PMCG, 2002).

<sup>42</sup> Desde 2016, com a Base Nacional Curricular (BNCC) em curso na esfera nacional, iniciaram-se em Campina Grande estudos para alinhar o currículo que está sendo proposto por ela com o que é vivenciado no município, pois, como sabemos a BNCC só foi homologada enquanto Lei em 20 de dezembro de 2017.

<sup>43</sup> São projetos temáticos produzidos pela SEDUC/CG a serem desenvolvidos pelos professores de todo o Sistema Municipal. Conferir maior aprofundamento na análise da categoria proposta pedagógica.

<sup>44</sup> Essa afirmação está baseada na experiência da doutoranda, como professora e técnica que vivenciou este processo e também na efetivação de muitos dispositivos legais que foram construídos nessa gestão que produziu uma estrutura mais clara ao funcionamento das Unidades escolares.

<sup>45</sup> Iremos constatar isso, de forma mais explícita, mais adiante, na apresentação dos eixos temáticos para a faixa etária de 4 e de 5 anos, propostos no currículo que vivenciamos no município.

<sup>46</sup> Só em 1999 o ensino de Campina Grande deixou de ser organizado como Rede para ser estruturado como Sistema Municipal de Ensino, conforme a Lei Municipal nº 3.771 (PMCG, 1999).

Campina Grande ao longo dos anos de 1979 a 2011, ou seja, da implantação até o último ano de gestão do governo municipal antecessor<sup>47</sup>.

No ano de 1979, iniciou-se a implantação do programa de creches no município, institucionalizando o ensino para Educação Infantil, pois, até então os registros dão conta de turmas em que crianças de todas as idades estudavam juntas em estabelecimentos domésticos:

As primeiras escolas primárias da Paraíba surgiram no final do período colonial, em 6 de abril de 1822. A Coroa Portuguesa autorizou a criação de 12 escolas para todo o interior da província e uma delas foi destinada aos campinenses. Não se tratava de escola (prédio), mas de salas de aula que qualquer um que se julgasse apto poderia ter em casa. No Império, não se chamava de escola e sim ‘cadeiras’. O professor se chamava mestre-escola e ensinava todas as séries numa sala só (Camilo, 2014, p. 3)

As primeiras creches só foram inauguradas em 1980, e já em 1988 haviam 16 unidades públicas e 8 conveniadas, localizadas na zona urbana e rural, contavam com o apoio financeiro do governo e da sociedade civil.

A frente desse trabalho estavam o “Grupo das Voluntárias”, senhoras da alta classe que se organizaram para ajudar na montagem dos equipamentos necessários ao funcionamento das creches. Em 1992, o número de creches aumentou para 19 e iniciou-se o processo de transferência das creches administradas pelo governo do Estado para o governo do Município, transição que só se concluiu em 2015.

No período de 1993 a 1996 ocorreu o processo de passagem do Programa de Creches/Pré-Escolas da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação.

Em 1997, iniciou-se uma nova forma de atendimento à criança pequena com a construção das creches berçário e em 2001 foi implementado a proposta curricular “Programa Letramento na visão sócio histórico” (SEDUC/CG, 2013, p. 8), voltada mais especificamente para o Ensino Fundamental, apostava também na formação de processos de letramento

---

<sup>47</sup> O prefeito atual, Romero Rodrigues, foi eleito em 2012 com o primeiro mandato até 2016 e reeleito em segundo mandato até 2020.

iniciados já na Educação Infantil, esses, baseados em concepções que trabalham a criança na perspectiva da antecipação de propostas escolarizantes próprias do Ensino Fundamental.

No período de 2006 a 2011 todas as unidades educativas da Educação Infantil pública municipal tiveram sua estrutura reformada, totalizando nesse período o funcionamento de 25 creches. Em 2018 o número de creches em funcionamento chegou a 40 unidades, atendendo 5.777 crianças de 0 a 3 anos e 3.225 de 4 e 5 anos (IBGE, 2019).

A DCMEICG de 2013 se apresenta com o objetivo de “nortear de forma sistemática e coerente o trabalho pedagógico das instituições que atendem a Educação Infantil no Município, [...] um instrumento de ação-reflexão-ação” (SEDUC/CG, 2013, p. 3). Apesar de assim se apresentar, a DCMEICG não é um documento de fácil acesso aos professores, pois não existiu uma política de divulgação e implementação do mesmo, sendo restrito aos computadores da SEDUC/CG, apresentado a quem questiona sobre a existência de uma proposta curricular para o município na Educação Infantil.

O documento prevê que a organização das instituições tenha como ponto de partida a garantia da “gestão democrática” (SEDUC/CG, 2013, p. 3), sendo essa uma premissa dessa proposta pedagógica.

A política de promoção da qualidade anunciada, nesse documento, é apontada como uma ação “inclusiva<sup>48</sup>, contemplando a valorização profissional<sup>49</sup>, as boas condições de trabalho<sup>50</sup>, formação continuada<sup>51</sup> e inovação pedagógica<sup>52</sup>” (SEDUC/CG, 2013, p. 3).

A proposta curricular em análise se dispõe, amparada na DCNEI (Brasil, 2009a) a ser uma inovação no contexto educacional desse município, que:

Consolida e amplia o perfil da educação, com mudanças significativas na reorganização do tempo, dos espaços escolares, na forma de ensinar, aprender e avaliar. [...]. A história da Educação Infantil de Campina Grande vem buscando novos caminhos, tendo como elo construtivo a formação integral da criança e a formação continuada dos professores. Assim, o diálogo reflexivo entre professor, família e criança se constitui em mais um passo para direcionar e transformar a prática educativa inovadora (SEDUC/CG, 2013, pp. 3 - 4).

A inovação desejada nas práticas pedagógicas, apontada na DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) exige a implementação de processos formativos que são registrados pela literatura como fundamentais, demandando parcerias com os principais atores da educação (Rinaldi, 2011).

Essa proposta curricular declara que a “concepção sociointeracionista representada por Piaget, Vigotski<sup>53</sup> e Wallon” (p. 3) é promotora das ações pedagógicas com as crianças, apesar de o texto documental não se aprofundar nessa concepção. Ele trata do conceito aligeiramente, mas assume para si essa perspectiva de trabalho, restringindo-se a argumentar

---

<sup>48</sup> No Brasil, a partir de 1990 passou-se a planejar a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais integrando-os ao Sistema de Ensino regular, como estratégia para promover educação para todos. Mas, só em 2001 o MEC implanta o programa de Educação Especial no país, lançando as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), tendo como grande ápice o ano de 2007, em que foi implantado o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação” do governo federal (Brasil, 2007c).

<sup>49</sup> A valorização profissional poderia acontecer por vários caminhos, o mais desejado pela categoria é o aumento salarial, nesse aspecto, após a aprovação do FNDEB em 2007 que instituiu um piso salarial para a categoria e destinou recursos direto do Governo Federal para pagamento salarial de toda a Educação Básica, é que os professores passaram a ter uma maior estabilidade e previsibilidade salarial.

<sup>50</sup> As condições estruturais de trabalho para os professores não foram alteradas positivamente de forma visível, o que podemos salientar é que nesses anos as unidades passaram por algumas reformas, mas o grande quantitativo de crianças nas salas é apontado por eles como um aspecto a dificultar a qualidade das condições de trabalho.

<sup>51</sup> A formação continuada foi redesenhada em alguns aspectos sem grande impacto na qualidade dos processos formativos oferecidos por Sistema Municipal de Educação.

<sup>52</sup> Aspecto influenciado por avanços estruturais, formativos e da qualidade da educação ofertada, ela não tem sido alcançada de forma a haver modificações visíveis no Sistema, que levem a superação de entraves para a qualidade. Mas iniciativas de unidades educativas e de professores são cotidianamente reconhecidas como desejo de inovação pedagógica e maior consciência do seu papel como educadores.

<sup>53</sup> Transcrevemos o nome do autor da mesma forma como está escrito no documento DCMEICG.

que “para esses autores, aprendizagem é fenômeno que se realiza na interação com o outro” (SEDUC/CG, 2013, p. 3).

Os teóricos apontados como referência para esse documento, desenvolveram teorias que se aprofundam em questões específicas da aprendizagem e defendem o valor da interação para a efetivação desse processo (La Taille, Oliveira & Dantas, 1992). Na perspectiva de Vygotsky (2007) o “aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 103). Para esse autor a aprendizagem é um processo que antecede o desenvolvimento, havendo interdependência entre eles.

Sobre a relação que Piaget teoricamente estabeleceu com a interação social, Freitas (2015) assinala que “a literatura aponta para um desconhecimento de obras de relevo do trabalho piagetiano que discutem o problema das relações sociais” (p. 447), mas não se pode negar o valor do seu trabalho na compreensão do que representa as interações para a aprendizagem. E para La Taille (1992) “o máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência” (p.11).

Tratando da contribuição de Wallon para a educação, Gratiot-Alfandéry (2010) aponta que o eixo do trabalho dele é “a afetividade, central na construção do conhecimento e da pessoa [...] Para ele, o ser humano é organicamente social” (p. 38). Segundo a referida a autora:

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a afetividade e a inteligência. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucida que ela acontece por meio do mecanismo de ‘alternâncias funcionais’, esclarecendo que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear, como compreende, por exemplo, Piaget (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 34).

De qualquer modo, a abordagem sociointeracionista, na perspectiva dos três autores citados como a base teórica das DCMEICG (SEDUC/CG, 2013), é pouco explorada ao longo

do texto de sustentação teórica, havendo, no entanto, evidências desse posicionamento nos itens que tratam dos eixos de trabalho e das expectativas de aprendizagem propostas às crianças, apresentando nessas orientações, de forma mais contundente, a compreensão de que o desenvolvimento humano está relacionado ao contexto cultural em que o indivíduo se insere, e, a influência que o ambiente desempenha sobre a aprendizagem.

Um outro aspecto, que tivemos o cuidado de verificar na análise desse documento, foi a autenticidade e fidelidade das citações diretas trazidas no texto e constatamos que em muitas ocasiões, não há consonância, entre a referência citada e a disponível para consulta.

No documento curricular DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) a base do texto está nas leis e orientações que regem o currículo da Educação Infantil no Brasil. Segundo Barbosa (2010) esse posicionamento é necessário a qualquer documento curricular, pois, a produção curricular não pode estar deslocado do aparato legal. Por outro lado, é evidente a lacuna teórica conceptual da DCMEICG, recorrendo aos documentos oficiais exaustivamente, reafirmando-se conceptualmente nas mesmas posições deles.

Apesar da DCMEICG citar aspectos importantes das leis curriculares da Educação Infantil ele foi redigido, em grande parte, baseando-se apenas nos textos da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b), que propõe a revisão das DCNEI de 1999, apresentando-os como referências para as proposições operacionais ao longo do documento.

As citações feitas a esses documentos produzem intertextualidade, gerando comprometimento conceitual e ideológico (Shiroma, Campos & Garcia, 2005) com os mesmos, em que o novo documento incorpora em si a carga conceptual dos discursos citados nos documentos anteriores. No caso da DCMEICG, existe um evidente e constante acionamento



desses discursos, evidenciando conhecimento e uso discursivo fluente da linguagem legalística, ou seja, das leis.

As escolhas nas referências às leis da educação, nesse documento, ressaltam seu compromisso com o processo educativo, marcando um certo distanciamento da concepção assistencialista para Educação Infantil. Mas, apesar dessa cautela ele não se isentou de fazer referência a um documento da área da assistência social.

Segundo Barbosa (2010), que analisou as propostas pedagógicas dos estados e municípios brasileiros, a presença de leis da assistência social nos documentos orientadores “evidencia o quanto as Redes municipais ainda têm na assistência uma referência aos seus objetivos” (p. 2). Não podemos negar que existe o compromisso das instituições como os processos de assistência às crianças, mas não podemos afirmar que o ensino oferecido nesse município tem como principal objetivo o assistencialismo.

O enquadramento legal dado nesse documento buscou evidenciar a criança como sujeito de direito, enfatizando que:

A Educação Infantil deverá ter sempre uma finalidade que é social, pois traduz opções políticas pedagógicas para a infância. Segundo a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), não deixa dúvida que a criança tem direito à educação desde seu nascimento. É um dever do Estado na esfera municipal oferecer vagas em creches e pré-escolas para todos e não apenas aos mais necessitados (SEDUC/CG, 2013, p. 9).

Esse documento reconhece a criança como “sujeito sócio-histórico” (p. 3), mas não se posiciona numa ideologia sócio-histórica, assim como aconteceu no documento *Programa de Letramento na visão sócio-histórico* (Poel & Poel, 2001, s/p) que anteriormente norteou o currículo do município.

A menção à criança como sujeito sócio-histórico na DCMEICG faz referência à ideia de que ela está inserida em um contexto social, possui uma história de vida e é sujeito de direitos (SEDUC/CG, 2013).

O documento analisado também nos apresenta, como se cumpre a função social e os objetivos da Educação Infantil para esse nível de ensino. Para isso, fez menção aos mesmos objetivos e à mesma função sócio política trazida pela DCNEI (Brasil, 2009a) e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b).

A DCMEICG levanta duas prerrogativas para atender a função sócio política, a primeira, que as unidades sejam espaços para a convivência com todos os atores educativos e que promovam experiências pedagógicas, e a segunda, que os educadores compreendam as crianças não como alguém que virá a ser.

No documento, está previsto que esses espaços promovam relações, em que: “As instituições de Educação Infantil devem constituir-se espaços de convivência entre crianças e entre adultos e crianças, assim como de experiências que possibilitem a ampliação de saberes e conhecimentos de naturezas diversas” (SEDUC/CG, 2013, p. 15).

O olhar atento aos espaços nas Unidades de Educação Infantil, devem ser uma condição básica para atender às necessidades essenciais do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Segundo Zabalza (1998) o professor de Educação Infantil deve ter como uma das suas prioridades “[...] saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (p. 53).

A DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) também ressalta o conceito de criança cidadã, sujeito de direitos, apontando a necessidade de um projeto escolar que respeite a criança em seus direitos. O documento evoca-nos a esse compromisso, deixando claro que a escola deve promover condições à criança de ser também ela, protagonista da sua história.

A garantia dos direitos das crianças é apresentada nas DCMEICG em uma transcrição literal do Art. 7º das DCNEI (Brasil, 2009a) que apontam a “promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao

acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (SEDUC/CG, 2013, p. 15), entre outros direitos, como efetivação de um direito sociopolítico que exige o comprometimento com a inclusão de crianças, historicamente excluídas do direito de ascensão social.

No documento em análise a criança ainda é vista como um ser de relação, e reconhecendo essa condição como primordial ao seu desenvolvimento as DCMEICG anunciam: “acreditamos que a criança se desenvolve a partir das constantes interações com o meio social em que vive, pois, as suas funções psicológicas superiores emergem desse convívio, sempre mediado pelo outro” (SEDUC/CG, 2013, p. 17).

A concepção de criança apresentada nas DCMEICG está marcada pela intenção de estabelecer uma conexão entre o que é ser criança e como ela aprende, fundamentando-se na concepção de aprendizagem, desenvolvida por Vygotsky (2007). Mas ao explicitar essa intenção, o documento não faz referência direta a nenhum autor, dessa forma, asseguramos que está baseada em Vygotsky por conhecermos a teoria e os projetos propostos pela SEDUC/CG.

O texto das DCMEICG valoriza a interação com o outro, como sendo aquele que intermedia a relação com o mundo, essa, construída a partir de mediações com pessoas e objetos, tendo a cultura um papel fundamental (Vygotsky, 2005). A valorização das interações que consideram as relações adultos/crianças e crianças/crianças é um ponto fundamental na construção da concepção de criança defendida no documento em análise.

A interação é uma necessidade inquestionável da criança, o que precisamos problematizar é a qualidade dessas interações, ao focarmos nela, poderemos apontar como essa criança aprende e sob que condições o professor ensina, esses aspectos não são apontados no documento. Na orientação para a produção das propostas pedagógicas o documento analisado assinala a indissociabilidade do cuidar e do educar como fundamental para a formação integral da criança. O respeito à indissociabilidade desses processos promove uma maior qualidade ao

que é proposto no campo do idealismo, como também, ao que é efetivado nas práticas pedagógicas.

O documento também se compromete para o cumprimento da função sociopolítica, em gerar qualidade nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, com o compromisso de elevar o nível de oportunidades de conhecimentos às crianças. Segundo Oliveira (2011), a função sociopolítica e pedagógica das DCNEI “irão contribuir para que o desenvolvimento infantil se faça em direções mais críticas, afetuosas, lúdicas, colaborativas e solidárias” (p. 122), direcionamentos esses, integrativos ao projeto de qualidade que qualquer proposta pedagógica deveria ter.

A concepção de currículo defendida pelas DCMEI/CG (SEDUC/CG, 2013) está baseada na valorização de práticas pedagógicas que partem dos conhecimentos que as crianças já possuem, para trazê-los aos conhecimentos considerados patrimônio da humanidade, sendo esse, também um posicionamento das DCNEI (Brasil, 2009a).

A visão de currículo, construída após as DCNEI de 2009 foi ampliada ou ajustada. Como foi o caso do município de Campina Grande. Com as DCMEI/CG de 2013 desejou que currículo seja, para além do que está expresso:

Nos últimos anos, a visão estrita de currículo - limitada aos “conteúdos” pré-selecionados - começou a ser substituída por uma compreensão que procura incluir as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola, tanto aquilo que pode ser considerado como currículo explícito, quanto aquilo que não está evidente (SEDUC/CG, 2013, p. 2).

A intenção de ter um currículo considerado aberto, isto é, que tenha como objetivo muito mais que o prescrito, tem se concretizado em diferentes espaços educativos, ganhando proporções mais emancipatórias e intencionais em uns, do que em outros, construindo um percurso formativo, que de uma forma ou de outra, afeta e constitui a criança e o futuro adulto.

Como parte estruturante do currículo, o planejamento é uma forma de organização do currículo e segundo Rinaldi (1999) pode partir de duas direções:

O primeiro define o planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais, juntamente com objetivos específicos para cada atividade. O segundo define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipótese sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados as necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressos por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Esse tipo de planejamento é chamado por nós de “currículo emergente” (p. 113).

A proposta curricular em análise se alicerça nos eixos “interações, linguagens e brincadeiras, como também, na abordagem de projetos” (SEDUC/CG, 2013, p. 19) para a organização curricular. Apesar do documento DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) não evidenciar como o planejamento deve se estruturar, em nossa experiência como professora do Sistema Municipal de Ensino desse município, vivenciamos oportunidades de planejamento, em que os professores recebem um material estruturado em forma de projeto, esse, sugere objetivos gerais para que os professores construam seus objetivos específicos, tendo como base os conhecimentos e saberes que emergem de temáticas bimestrais determinadas pela SEDUC/CG e denominada de “temas integradores”. Esse material é analisado em formação nas Unidades educativas com o apoio do técnico pedagógico nas horas departamentais<sup>54</sup>.

Os projetos de que tratam o documento são projetos pedagógicas produzidos a partir de temas integradores, determinados pela equipe da Secretaria de Educação, que os sistematiza produzindo assim, segundo o documento, um “currículo integrado” (SEDUC/CG, 2013, p. 19), compreendendo integrado, no contexto das DCMEICG, porque esses projetos unificam o trabalho pedagógico em todos os níveis e etapas do ensino público municipal, em torno de um único tema bimestralmente.

As temáticas, de que tratam os projetos são denominados “temas integradores” e em outros tempos foram nomeados de “eixos temáticos” e no momento atual “projetos

---

<sup>54</sup> Segundo Portaria 049/2015, que dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede municipal de ensino, instituindo as horas departamentais (PMCG, 2015a).

integradores”, abordados bimestralmente, totalizam quatro tópicos ao ano. Os projetos foram desenvolvido em 2015<sup>55</sup> com os seguintes temas: Escola, família e comunidade, uma parceria necessária, Meio ambiente e saúde: é preciso cuidar para melhorar, Diversidade cultural: conhecendo nosso povo, nossas raízes, nossa história, Direitos humanos e cultura de paz: construindo valores, vivenciando a cidadania.

A partir desses temas, a SEDUC/CG faz chegar aos técnicos das escolas e creches, e também aos professores, por meio de encontros pedagógicos bimestrais, uma proposta de projeto com múltiplas possibilidades de vivências, para que os professores no seu contexto escolar em conjunto com o seu técnico complementem, acrescentem ou rejeitem as propostas, construindo outro projeto sobre a mesma temática.

Integra as orientações das DCMEICG, que as propostas sejam asseguradas em conformidade com a organização do tempo, numa estruturação da rotina para que “nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças, o educador (re)significa o processo de ensino e aprendizagem, reduz o tempo de espera da criança e busca contemplar os diferentes ritmos infantis” (SEDUC/CG, 2013, p. 20).

O documento ainda determina a organização do tempo como uma estratégia que atenda a necessidade do professor e da criança, pois a “[...] organização é de fundamental importância para o educador, como para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças, sendo, portanto, necessário considerar o tempo do aprender, do conviver, do falar, do escutar, do silenciar, do brincar e do ser” (SEDUC/CG, 2013, p. 20).

---

<sup>55</sup> Os temas integradores permaneceram os mesmos de 2013 a 2015, havendo uma pequena mudança em 2016 na ordem dos temas para adequação da concepção de que o conceito de Paz deveria ser abordado como primeiro tema do ano, iniciando nesse ano com o tema, *Escola, família e comunidade, numa cultura de paz*. No mesmo ano houve uma consulta aos professores se gostariam de criar novos ou modificar os temas, mas votaram para que continuassem os mesmos, apesar das frequentes críticas a eles. Em 2019 a SEDUC/CG propôs mudanças nos temas, sendo agora mais concisos e nomeados *projetos integradores*: Identidade e Valores, Diversidade Cultural, Cidadania e Sustentabilidade e ainda, Tecnologia no cotidiano.

Na organização do tempo está previsto na DCMEICG o respeito a “individualidade de cada criança e a subjetividade do grupo” (SEDUC/CG, 2013, p. 19), desconsiderando a realidade de estruturas com salas de aula pequenas, na maioria das vezes, com uma única professora para atender de 15 a 28 crianças de 4 e 5 anos.

A formação da autonomia da criança deve ser um dos objetivos da Educação Infantil, dessa forma, as DCMEICG apontam que o professor deve encontrar o equilíbrio entre as atividades dirigidas e aquelas em que as crianças tomam a iniciativa, consideradas atividades livres (SEDUC/CG, 2013).

As atividades cotidianas dentro da Unidades, caracterizadas como rotinas, estão previstas no documento, que descreve um modelo geral de organização de uma rotina, esclarecendo que esse modelo pode ser utilizado pelas Unidades, observando “a importância de cada atividade, para o desenvolvimento da criança, compreendendo a flexibilidade em função dos interesses individuais e coletivos das crianças em cada instituição” (p. 20).

Esse modelo de organização da rotina está esquematizado no documento, propondo 10 horas de convívio da criança na creche, em que descreve a organização do tempo e as possibilidades metodológicas para cada tempo. Para efeito de maior compreensão apresentamos de acordo com as DCMEICG (SEDUC/CG, 2013, pp. 21 - 23) a previsão da rotina em atendimento integral.

**Pela manhã:** acolhida; troca de roupa; café da manhã; roda interativa; atividades dirigidas pela manhã (na sala e/ou área externa, parque, tanque de areia, brincadeira em área externa), higienização e almoço.

**Pela tarde:** soninho, higienização, lanche, atividades dirigidas (na sala de aula ou na área externa), jantar e saída.

Essas atividades, segundo o documento em análise, são direcionadas para as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, ressaltando a necessidade da diversificação e a frequência das

atividades dirigidas ao longo da semana, para contemplar as diferentes linguagens e o encadeamento das atividades.

Apesar do documento atribuir essa rotina para as duas faixas etárias, as turmas de pré-escola na prática não se enquadram nessa rotina, pois a proposta de atendimento a essa faixa etária nesse município é em tempo parcial, ou seja de 4 horas diárias, tendo atividades que se estruturam em jogos de mesa, lanche, atividades dirigidas (na sala de aula ou na área externa), recreio, almoço (para as turmas no horário da manhã) ou jantar (para as turmas no horário vespertino) e saída<sup>56</sup>.

O documento ainda ressalta que deve haver uma flexibilização da rotina no período de adaptação da criança ao ambiente da creche, e deixa claro a abertura da Unidade para um adulto familiar permanecer mais tempo no ambiente escolar, ou a criança poder ficar apenas pequenos períodos até que se sinta segura para continuar por tempo integral, para isso, deve-se ter a atenção voltada também para a “organização do ambiente ou dos espaços na creche/pré-escola” que se constitui aspecto importante, que “influencia na qualidade pedagógica” (SEDUC/CG, 2013, p. 19).

Quanto as expectativas de aprendizagens, propostas pelo documento para as crianças da Educação Infantil, ele orienta que “a ludicidade e o ato de brincar” (SEDUC/CG, 2013, p. 24), sejam princípios e caminho metodológico nas propostas curriculares, para promover aprendizagens que ampliam as experiências das crianças.

Para que as expectativas de aprendizagem lançadas no documento sejam alcançadas, ele propõe ao professor que tenha uma prática voltada a valorizar o brincar como atividade planejada e sistematizada “tanto em situações direcionadas, como de maneira livre, o que requer organizar espaços e materiais potencializadores para que os jogos e/ou brincadeiras das crianças encontrem um lugar de destaque” (SEDUC/CG, 2013, p. 24).

---

<sup>56</sup> Essa estrutura de rotina foi apontada pelos professores que participaram do grupo focal em nossa investigação, como também é observada cotidianamente pela pesquisadora nas Unidades educativas.



O professor ao assumir o papel de mediador do brincar deve “reconhecer, integrar e materializar saberes específicos a partir de um currículo emancipatório<sup>57</sup>” (SEDUC/CG, 2013, p. 25). E por fim, o documento também assinala que o professor terá condições de, por meio da observação cuidadosa das brincadeiras, registrar as aprendizagens das crianças (SEDUC/CG, 2013).

Segundo o documento analisado, a prática do brincar convoca o professor a ter uma posição coerente com a concepção de criança e de mediação. Sendo necessário ter essa prática para atingir os objetivos proposto nas DCMEICG, a construção da autonomia, do sentimento de solidariedade, do estabelecimento de vínculos sociais e a ampliação do repertório de conhecimentos, não só do ponto de vista cognitivo, mas em todas as possibilidades de expressão do ser criança (SEDUC/CG, 2013).

A DCMEICG argumenta que as experiências promotoras de aprendizagem na Educação Infantil, possuem um caráter diferenciado das que são proporcionadas no Ensino Fundamental. E o documento orienta as instituições de Educação Infantil que construam seu projeto pedagógico para “integrar essas experiências, dimensionando quais aspectos serão trabalhados a cada momento do desenvolvimento das crianças” (SEDUC/CG, 2013, p. 26).

Esse modelo de atendimento, em que a vivência de experiências está intencionalmente proposta para um desenvolvimento desejado, representa uma prática segura e consciente, realidade que não encontramos com frequência em nosso município. Mas é um modelo muito defendido na literatura atual, em que a vivência de experiências promotoras de conhecimentos, no âmbito da Educação Infantil, cria uma relação sistêmica entre as pessoas, o conhecimento,

---

<sup>57</sup> Segundo as DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) compreende-se currículo emancipatório como aquele que, “se organiza pelo diálogo entre as linguagens da criança e as contidas nos saberes específicos da escola, cuja finalidade é a formação integral” (p. 25). Já para Albino (2011), a perspectiva emancipatória do currículo, visa a “superação das dicotomias que permeiam o cenário da escola [...] orienta-se pelo princípio educativo que conduz a práxis pedagógica como mediação entre o discurso acadêmico (abordagem teórica) e a prática escolar” (p. 71).

o espaço e o tempo, distanciando-se do modelo de disciplinas dos outros níveis de ensino (Oliveira, 2011).

A orientação das DCMEICG (SEDUC/CG, 2013), demarca a concepção de ensino como os “aspectos [a serem] trabalhados” e determinados a partir do “momento do desenvolvimento das crianças” (p. 26), implicando assim, numa relação entre o que se ensina e a faixa de idade da criança. Segundo esse documento “as idades sugeridas para a realização das atividades, elas são apenas um parâmetro, um indicador. Nesse caso, o professor conhecendo o desenvolvimento das crianças pode flexibilizar as aprendizagens propostas” (SEDUC/CG, 2013, p. 26), o aspecto maturacional determinado por faixas de idade é um parâmetro utilizado para delinear o currículo.

A DCMEICG se propõe a ser orientadora das propostas pedagógicas “com a intenção de nortear de forma sistemática e coerente o trabalho pedagógico das Instituições, que atendem a Educação Infantil no Município (creches e pré-escolas)” (SEDUC/CG, 2013, p. 03), em consonância com a orientação da LDBEN nº 9394/96, (Brasil, 1996, Art. 12). Essa condição autônoma não poderia ser desconsiderada “a escola não podia prescindir de pensar sua intencionalidade” (Albino, 2011, p. 71). Mas, verificamos nas experiências profissionais na SEDUC/CG, que as propostas pedagógicas das instituições educativas são produzidas como um instrumento burocrático necessária no momento da abertura da unidade escolar ou renovação de sua licença para funcionamento.

É importante que a instituição escolar tenha uma proposta curricular objetiva, clara e identificada com a comunidade escolar que convive, pois “só existe processo pedagógico, se houver intencionalidade conquistada mediante uma proposição curricular explícita” (Barbosa, 2010, p. 3). A proposta curricular precisa estar alinhada com as finalidades pedagógicas da instituição e deve ser reconhecida pelos professores como um instrumento de orientação ao seu planejamento pedagógico.

As experiências de aprendizagens propostas na DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) para as crianças de 0 a 3 anos estão denominadas como eixos de trabalho. No documento os critérios de progressão, aprofundamento e encadeamento das vivências propostas são perceptíveis entre uma faixa de idade a outra.

Os eixos de trabalho são propostos em 12 pontos transcritos de citações do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b), apesar de ser anunciado que a organização se dará considerando a estrutura do documento RCNEI (Brasil, 1998a) e que a formação por meio desse documento, promoverá o “desenvolvimento de habilidades e competências” (SEDUC/CG, 2013, p. 26), mas não temos indicações de habilidades e competências e a organização de acordo com o RCNEI só foi utilizada nas sugestões curriculares para pré-escola.

O documento em análise aponta que a organização por faixa etária e em 12 possibilidades formativas não é estímulo à formação compartimentada, mas sim, para vivência de experiências que “permite a intencionalidade e a interdisciplinaridade das ações nos ambientes que desenvolvem as práticas da educação infantil” (SEDUC/CG, 2013, p. 26).

Cada ponto abordado na DCMEICG para as vivências dos eixos de trabalho trazem uma área de conhecimentos a ser abordada (SEDUC/CG, 2013).

**Conhecimento de si e do mundo** – refere-se ao trabalho com o corpo, explorando a motricidade, a expressividade da criança, a interação e a observação de si e dos outros.

**Aprendizagem para autonomia** – na relação com pessoas mais experientes as crianças vão conquistando autonomia em suas ações, tornando-se progressivamente capazes de sozinhas realizar atividades e tomar decisões.

**Vivências éticas e estéticas** – conhecer e interagir com diferentes culturas amplia o conhecimento de mundo das crianças, e, é uma estratégia para combater o preconceito.

**Ampliar a confiança e participação** – nas experiências cotidianas de brincar, construir e explorar, as crianças em grupo e individualmente aprendem a conviver, a conhecer a si e aos demais.

**Interação e conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras** - o contato com a cultura das diferentes regiões brasileiras é uma oportunidade de apropriação pelas crianças, de tradições que marcam nossa identidade.

**Relacionamento e interação com as manifestações artísticas** – experiência de inserção na cultura e na história humana, por meio das produções artísticas, da música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia, literatura etc., leva a criança a se apropriar do patrimônio cultural e artístico da humanidade.

**Diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão** – o contato das crianças com as diferentes linguagens (verbal e não verbal) para o progressivo domínio dos gêneros artísticos e das variadas formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical) criam situações ricas de significado, produzindo aprendizagens significativas.

**Linguagem oral e escrita** – oportunizar às crianças experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Compreendendo que essas propostas devem tornar o ambiente rico e diversificado para todas as crianças, favorecendo aos bebês o desenvolvimento da expressividade verbal.

**Recursos tecnológicos e midiáticos** – uso pedagógico de aparelhos tecnológicos possibilita à criança o contato com diferentes linguagens, aguçando a curiosidade infantil e desde cedo, inclui-las no mundo das mídias e explorar novas formas de brincar, interagir, investigar e comunicar-se.

**Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais** – o contato das crianças com situações que precisam solucionar problemas cotidianos, faz-se necessário para

que elas lidem com quantidades, explorem grandezas e medidas, e se posicionem no espaço e tempo e também, comecem a construir a noção de número.

**Conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza** – despertar a curiosidade, levando à observação, à exploração, ao encantamento e ao questionamento, produzindo atitude investigativa em relação a si mesmo e ao mundo. E também, ter o domínio de relações, correspondências e implicações, compreendendo alguns elementos que constituem um modo científico de conhecer.

**Recursos naturais** – saber conviver com os recursos naturais, respeitando e preservando a vida na Terra, levam-nos a destacar uma série de aprendizagens que se referem à formação de atitudes, de valores e de saberes relativos ao conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Os eixos de trabalho apontados para o currículo das crianças de 0 a 3 anos apresentam indicações de práticas pedagógicas, que visam oferecer uma aprendizagem significativa, nas quais, as crianças possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Esses pontos orientadores da prática do professor têm como característica central a mediação das ações para gerar uma maior interação com seus pares e adultos, para possibilitar aprendizagem, desenvolvimento e socialização (SEDUC/CG, 2013).

Os conhecimentos propostos para a pré-escola na DCMEICG estão anunciados sob o tópico expectativas de aprendizagem. Esses, estão organizados a partir das linguagens apresentadas no documento RCNEI, que são: “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (Brasil, 1998b, p. 9). A DCMEICG propõe trabalhar uma linguagem por vez, explorando alguns aspectos, que foram denominados de eixos, e desses, são especificadas as noções e conceitos, apontando o que é possível de se trabalhar nos eixos, para depois, especificar as expectativas de aprendizagem para cada eixo.

Em relação ao que se deve aprender para os diferentes grupos etários da pré-escola, 4 e 5 anos, as linguagens propostas (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) são as mesmas para as duas faixas de idade. Existem algumas variações quanto aos eixos e conseqüentemente nas noções e conceitos, e, também nas expectativas de aprendizagem. Essas diferenciações se estabelecem em graus de dificuldades ascendente do grupo de 4 anos para o de 5 anos.

As expectativas de aprendizagem, propostas no documento, hora se caracterizam como o que as crianças devem alcançar, hora como estratégia metodológica para o professor, havendo uma clara confusão conceitual sobre o que compete à criança e o que é inerente ao trabalho do professor.

Apresentamos de forma concisa as orientações que propõe cada linguagem de conhecimento e os respectivos eixos de trabalho a serem vivenciados (SEDUC/CG, 2013).

**Arte** – o fazer artístico tem na experimentação a base para a construção de hipóteses, habilidades poéticas e processos de criação. Essas vivências são importantes para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico (SEDUC/CG, 2013). No documento é também proposto ao professor que compreenda que o ato de educar é inseparável do ato estético e ético.

Na linguagem arte para as crianças de 4 anos, temos os eixos elementos da linguagem verbal, leitura de imagem, ação criadora, elementos básicos da linguagem musical, apreciação do universo sonoro, ação criadora em música, elementos de linguagem do corpo, construção de identidade, ação criadora em teatro e dança. Para as de 5 anos são acrescentados a esses, paisagem sonora e representação do tempo.

**Linguagem oral e escrita** – o trabalho com a língua oral e escrita visa ampliar as possibilidades de inserção e de participação das crianças nas práticas sociais. Por meio de “um trabalho gradativo, promove o desenvolvimento das capacidades associadas às quatro competências

linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (SEDUC/CG, 2013, p. 48). Os eixos explorados nessa linguagem, tanto para as crianças de 4 e de 5 anos são oralidade, escrita e leitura.

**Matemática** – o caráter instrumental e aplicado da matemática tem tido ênfase no ambiente escolar, sendo esse, também o caminho para a Educação Infantil por atender “as necessidades das próprias crianças, de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento” (SEDUC/CG, 2013, p. 52).

Os eixos da linguagem matemática também são os mesmos para as crianças de 4 e de 5 anos, números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação.

**Movimento** – por meio do movimento, as crianças conhecem o mundo, experimentam sensações, expressam sentimentos e emoções, têm contato com as propriedades dos objetos, interagem com os colegas, conhecem a si mesmas e interpretam gestos, ampliando seu repertório de cultura corporal. Essa linguagem é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana.

Para as crianças de 4 anos os eixos propostos enfatizam o conhecimento do corpo, brincadeiras, brinquedos, habilidades básicas do movimento, tempo, espaço e relacionamento. E para as de 5 anos se restringem a jogos e brincadeiras, brinquedo e habilidades básicas do movimento.

**Natureza e sociedade** – provocar a curiosidade e o conhecimento das crianças do mundo social e natural contribui para o desenvolvimento da cultura científica, apropriando-se da linguagem e da forma de pensar da Ciência. Dessa forma, o acesso das crianças ao conhecimento elaborado, por meio da observação e exploração do seu ambiente, torna-as capazes de aplicar o conhecimento científico no dia a dia.

Nessa linguagem os eixos para as crianças de 4 e de 5 anos são os mesmos, trabalhando a identidade, cultura, sociedade, valores e atitudes, saúde, seres vivos, fenômenos da natureza.

Na Educação Infantil, a avaliação é compreendida como parte importante da formação das crianças, é um mecanismo mediador do processo de gestão pedagógica do professor. Ela se dá pelo acompanhamento do desenvolvimento infantil nos diferentes aspectos, tendo como suporte para sua elaboração a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, registradas em escritos, fotografias e vídeos.

No Sistema Municipal de Campina Grande, de acordo com a DCMEICG (SEDUC/CG, 2013), a avaliação na Educação Infantil acontece numa perspectiva processual, utilizando-se dos:

[...] relatórios de acompanhamento do desenvolvimento da criança, como ponto de partida e de chegada para o trabalho pedagógico. No nosso município, registros (portfólios, tabelas, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) são compreendidos como elementos imprescindíveis, apresentando-se intrinsecamente relacionados à observação, ao planejamento e à avaliação (p. 69).

Consideramos que a avaliação, quando utilizada para reestruturar a condução do ensino e da aprendizagem, atende uma importante finalidade no processo educativo e a observação com o objetivo avaliativo, deve levar em conta o desenvolvimento integral da criança e ser um instrumento metodológico contínuo, que conduz o educador a reformular sua ação educativa. A finalidade da avaliação no processo educacional é favorecer o acompanhamento da trajetória da criança, tendo em vista uma Educação Infantil de qualidade (Zabalza, 1998).

A documentação dos registros avaliativos produzidos na Educação Infantil deve acompanhar a criança no momento do seu ingresso no Ensino Fundamental, “para garantir que se mantenha atenção continuada ao compromisso em apontar possibilidades de avanços” (SEDUC/CG, 2013, p. 67). Assim, cumpre o objetivo de ser um instrumento para o acompanhamento e continuidade do percurso escolar da criança (Brasil, 2009a).

A SEDUC/CG determina que a produção dos relatórios seja semestral na caderneta e anual para entrega as famílias. A orientação dada sobre a avaliação das crianças é feita nas formações específicas aos técnicos e aos professores das Unidades educativas, estimulando-os



à construção de relatórios individuais do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, registrados em um encarte impresso pelo Sistema Municipal de Ensino, para a Rede pública, que orienta a escrita dos mesmos considerando os avanços nos aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e afetivos.

Apesar de encontrarmos elementos nas DCMEICG que atestam posicionamentos coerentes com os documentos oficiais, normativos do currículo nacional, esse documento ao longo desses seis anos de vigência não conseguiu alcançar o *status* de fonte ou referência para os professores em seus planejamentos e o que percebemos é que nunca foi assim reconhecido por nenhuma das partes, SEDUC/CG ou escolas e creches, como um documento de apoio as suas propostas pedagógicas.



#### 2.1. Enquadramento conceptual nas teorias de currículo

Apesar de muito já se ter dito e teorizado sobre currículo, existe uma dificuldade para se chegar a uma afirmação precisa sobre o tema, Sacristán (1998) atribui essa dificuldade ao fato de que sua concepção está condicionada a “marcos muito variáveis para concretizar seu significado” (p. 147). E segundo Gaspar e Roldão (2014) a mudança conceitual de currículo, não se deu no mesmo ritmo que a evolução da sociedade, ou seja, não está assinalada por essa temporalidade:

[...] a hierarquia temporal das definições não evidenciou, com clareza, a evolução linear quanto a elementos caracterizadores do currículo; [...]. Não se verifica, por exemplo, uma linha clara que [...] anuncie a evolução do currículo com a função reprodutora da sociedade para a função criadora ou inovadora [...] (Gaspar & Roldão, 2014, p. 24).

Mesmo não havendo uma linearidade temporal na estruturação dos diferentes conceitos de currículo, percebemos que a transformação da sociedade demandou do homem<sup>58</sup> adaptação aos diferentes desafios.

Contudo, para compreendermos como o currículo estruturou-se é necessário que o reconheçamos a partir da sua produção histórica, ontológica e epistemológica (Gaspar & Roldão, 2014).

No que tange à visão **histórica**, ele manifesta-se como o desejo de eternizar o conhecimento construído ao longo dos tempos, sendo uma forma de organização do conhecimento que garante sua transmissão e perpetuação.

Para a perspectiva **ontológica**, ou seja, no que se concebe ser o currículo, parte-se de um conceito socialmente construído, que oferece padrões de comportamentos, determinando

---

<sup>58</sup> Termo utilizado para designar a espécie humana.

como agir para ensinar e como fazer para aprender, e ainda, estrutura o conhecimento em matérias, “permitindo não só a sua explicação sistemática, mas também a sua representação formal e declarativa” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 19). É a partir da afirmação social destes padrões comportamentais que ele se firma como conceito.

Do ponto de vista **epistemológico**, o currículo assume o *status* de campo científico, sendo “vivenciado, teorizado e submetido à reflexão [...] assumindo as dimensões que revestem qualquer conceito [...] linguística, [...] conceptual, [...] comunicativa” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 20).

Na dimensão **linguística**, podemos analisar a origem do vocábulo currículo que tem no termo latino *curriculum* “traduzido por pista de corrida” (Silva, 2000a, p. 14), a condição para compreendermos currículo como caminho, identificando a existência de três fundamentos básicos “o conteúdo, o modo e o meio” (Gaspar e Roldão, 2014, p. 20), os quais são interpretados como: os conteúdos escolares; a reflexão e/ou questionamento sobre os fatos da realidade e as experiências vividas pela sociedade (Gaspar e Roldão, 2014).

O currículo na sua dimensão **conceptual**, constitui-se como campo de investigação que busca compreender a realidade a partir do conjunto de conhecimentos que representa; já na dimensão **comunicativa**, é um objeto de estudo que delimita a linguagem e produz uma percepção distinta considerando os aspectos objetivos e subjetivos do currículo, estes, traduzidos nas tipologias “descritivas e pragmáticas” (Tanner & Tanner, 1980 cit. por Gaspar & Roldão, 2014, p. 18), em que, os autores definem como descritivas “um curso de estudos formais” e pragmáticas “a totalidade de experiências de cada aprendente sob a influência da escola” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 18).

Como campo de estudo e pesquisa, o currículo surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos da América e já neste primeiro momento o seu conceito é plural e polissêmico (Gaspar & Roldão, 2014), aspectos que até hoje são ressaltados por muitos autores (Sacristán,

1998; Gaspar & Roldão, 2014; Silva, 2000a; Pacheco, 2001; Varela, 2013) como principais características desta área de estudo.

A construção plural do conceito de currículo é justificada por diferentes ideologias materializadas nas forças econômicas, políticas e culturais que se focam em delinear o percurso formativo das massas. De acordo com Sacristán (1998) na Grécia de Platão e Aristóteles, o conteúdo que designamos para conceituar currículo já era utilizado, sendo uma referência importante “na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturar-se em passagens e níveis” (p. 123).

Na perspectiva de apropriação de modelos para a adaptação na construção de currículo, Silva (2000a) aponta a obra de Bobbitt de 1918 como um marco, por apresentar como modelo educativo as mesmas exigências e expectativas do modelo fabril, sua proposta pretendeu que o “sistema educativo fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitisse saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (p. 19).

O sentido de disciplina ou ordem que o termo currículo carrega, é atribuído em Ponce e Durli (2015) às ideias protestantes de João Calvino. Para essas autoras os ideais de regularidade e centralidade, aspectos inseparáveis do princípio calvinista de disciplina, é transposto para a organização do ensino, desejando um maior rigor a essa estrutura. Na perspectiva religiosa de Calvino, as articulistas atestam que a vida para ele seria uma corrida ou um trilho de corridas, associando essa perspectiva a sua forma de organização do ensino para seus fins religiosos, assim, o termo *curriculum* foi incorporado ao ensino para descrever a andamento que o percurso de ensino deveria seguir (Ponce & Durli, 2015).

O que se sabe é que o caráter polissêmico do conceito de currículo está alicerçado em duas diferentes tradições de conceber ‘a escola e a formação’ a primeira, em uma perspectiva técnica:

Tem início formal na Idade Média, pelo ensino do *Trivium e Quadrivium* [...]. Integram-se, nessa tradição, as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico (Pacheco, 2005, p. 33).

A segunda, numa perspectiva prática e emancipatória está atrelada a um projeto institucional, em que possui:

[...] inter-relação dos diversos contextos de decisão [...] apontam para o currículo ora como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, ora como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação (Pacheco, 2005, p. 35).

O currículo também se apresenta marcado por duas tendências:

Uma, em que se revela o prescrito, o percebido, o praticado e o assumido, observado ou operacional. [...]. Outra revela a significação do currículo e identifica-se com a aproximação do currículo à didática; parece denunciar algo que surge ora implícita ora explicitamente e que pretende ligar o currículo à instrução, ou até vincular a aprendizagem ao currículo, criando, não só uma interligação, mas tomando esta como um elemento constitutivo do currículo (Gaspar e Roldão, 2014, p. 24).

Nesta perspectiva, as autoras revelam a dicotomia do currículo, a face que está prescrita para ser assumida pelo professor, e a outra que, assumida, precisa ter o trabalho de interpretação do prescrito, a escolha do caminho possível para ser vivenciado, avaliado e reestruturado, tendo a aprendizagem como fim. Ainda segundo Gaspar e Roldão (2014) “o currículo, ao transpor-se do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (p. 31).

O carácter polissêmico do currículo produziu o efeito de múltiplas possibilidades de representação ou formação, em que o efeito e as suas possibilidades formativas trouxeram a necessidade intrínseca para sua organização, a partir de estruturas menores, denominadas, entre outros termos de “[...] unidade curricular” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29).

O estudo curricular é um campo que responde às várias formas de conceber o currículo e propõe a articulação entre os componentes teóricos e práticos, em que, sustentado por uma teoria imprime um timbre pessoal, sendo formada por três elementos básicos: “a dinâmica,

correspondente aos motivos e às intenções; a cognitiva, respeitante à consciência e ao conhecimento pessoal; e a prática, abrangente da experiência do saber-fazer pessoal - que integram os sujeitos nos planos cultural e social” (Pacheco, 2005, p. 91).

O currículo, formado a partir desses elementos responde à exigência de refletir, criar e difundir o conhecimento histórico e socialmente produzido e envolver toda a rede escolar na integração com a comunidade. Porque, “assumido socialmente, institucionalizou-se, tornando-se visível na organização e estruturação que conduziram a explicitação da relação entre ensinar e aprender [...]” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 19).

Na construção do conceito de currículo existe um entrelaçamento de cinco áreas apontadas por Gaspar e Roldão (2014) como: “(1) as forças sociais; (2) o tratamento do conhecimento; (3) o crescimento e desenvolvimento humano; (4) a aprendizagem como um processo e (5) a adequação dos meios necessários à aprendizagem” (p.31). Essas áreas abrangem diferentes aspectos da formação do professor, que se faz necessário trabalhar, para construir um caminho em que, o currículo apresente-se como propositivo de uma aprendizagem processo, afastando-se da aprendizagem produto.

A questão mais importante a que devemos nos deter, ao tratar de currículo, é compreender qual a abrangência deste, quais conhecimentos ele contém e qual o tipo de aluno que resultará deste currículo, uma vez que, ele está para defender um aspecto da realidade:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser selecionados, procuram justificar por que é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2000a, p.13).

Um conhecimento, quando veiculado ao currículo, tem sua escolha intencional, revelando opções ideológicas estabelecidas sobre cada grupo social, o qual o currículo é destinado. A este, está atrelado o desejo de modificar o grupo e a individualidade de cada pessoa, que é enquadrada naquele currículo e não em outro. Sendo assim, é necessário que identifiquemos as particularidades epistemológicas que caracterizam cada teoria curricular,

uma vez que elas representam campos intelectuais distintos que buscam legitimar o discurso e as práticas produzidas pelo currículo (Cunha, 2011).

Existem diferentes perspectivas de currículo e diversos modelos de currículo que direcionam a formação do sujeito, por isso, devemos ter clareza que pessoa pretendemos formar. Os questionamentos propostos por Silva (2000a) nos apresentam diferentes modelos formativos:

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimista e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno Estado-Nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (p.14).

No estudo sobre as teorias do currículo tem-se evidenciado três teorias: a tradicional, a crítica e a pós-crítica, em que, numa análise do que mais se distinguem compreendemos a teoria tradicional com ênfase nos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, a crítica nos conceitos de ideologia e poder e a pós-crítica nos estudos culturais.

Mas se pensarmos no que existe em comum nas teorias tradicionais, crítica e pós-crítica de currículo, poderíamos concluir que são formas de condução do poder, em que o poder em diferentes perspectivas se firma e se reafirma como uma possibilidade de construção da realidade na sociedade, muitas vezes, interpretada como única (Moreira & Tadeu, 2013; Apple, 2013; Silva, 2000b).

## **2.2. As teorias curriculares**

A educação está intimamente ligada à construção de um currículo, e é sustentada por um conjunto de ideias que estruturam teorias para um currículo. As teorias do currículo “estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 7). Assim, para atender às diferentes visões e necessidades da sociedade, as



teorias que produzem currículo construíram diferentes concepções para o conhecimento, e não simplesmente emergiram de um pensamento tradicional e chegaram à concepção pós-crítica, numa perspectiva positivista.

Nessa perspectiva Nóvoa (1997) nos alerta para a necessidade de reconhecermos que o currículo “[...] tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Dessa forma, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesse que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas” (p. 14).

Os campos de interesses distintos da sociedade, demarcam o caminho curricular, a teoria tradicional de currículo se posiciona como sendo uma “teoria neutra, científica, desinteressada” (Silva, 2000a, p. 15) e para tanto, é tarefa da escola identificar de forma precisa, os objetivos que deseja obter, estabelecer os métodos para consegui-los e as formas de mensuração precisas para avaliar a aprendizagem (Silva, 2000a).

Para essa teoria, o conceito de currículo é desvinculado de qualquer questionamento, reproduzem-se as orientações a partir dos dispositivos legais, não se questionando os mecanismos de reprodução social que por eles são propostos. O currículo tradicional é um instrumento de intenção prescritiva, que antecipa os resultados de aprendizagem, traduzindo-se num plano estruturado que tem por base, “objetivos, conteúdos, atividades e avaliação” (Pacheco, 2005, p. 33).

Esse modelo de organização curricular tem como referência a fábrica e os mecanismos da indústria desenvolvidos por Frederick Taylor (1911) e Henry Ford (1914), ele encontra no cerne do modelo fabril - a divisão do trabalho para a obtenção de uma maior produtividade e eficiência. Partindo dessa referência estrutura-se o conhecimento escolar, implantando a organização do conhecimento em disciplinas (Silva, 2010).

Nessa forma de organização do conhecimento visa-se obter resultados observáveis e quantificáveis, concentrando-se em conceitos de natureza técnica que “fossem capazes de

especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudessem estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (Silva, 2010, p. 23).

Reportando ao conceito tradicionalista de currículo apresentado por Bobbit (1918 citado por Pacheco, 2005), em que:

[...] é aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar, de modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos (p. 34).

Compreendemos que esta perspectiva enfatiza a ação do aluno sobre o conhecimento, de modo que prevê suas habilidades para desempenhar com eficiência as tarefas profissionais da vida adulta e excluindo-o quando não atende ao resultado esperado.

Também Gaspar e Roldão (2014) apontam um conjunto de conceitos sobre currículo, que nos permite identificá-los na perspectiva tradicional:

Tyler (1949) currículo será toda a aprendizagem, planejada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais; Albery e Albery (1962) currículo é o conjunto de todas as atividades que são providenciadas pela escola para os estudantes; Johnson (1977) currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista; Carrilho Ribeiro (1990) currículo constitui o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e de aprendizagem para a geração que percorre esse sistema (p.22).

Para o modelo tradicionalista de currículo como o proposto por Tyler não havia qualquer questionamento a ser feito na organização educacional existente. Silva (2000a) ao analisar esse modelo conclui que “ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais concentravam-se, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo” (Silva 2000a, p. 27).

O que está posto em evidência na visão do currículo tradicionalista é a concepção de currículo como um produto, em que não se questiona a sua aplicação, baseia-se no ensino como o eixo central e presume-se a efetivação da aprendizagem, sendo a reprodução do currículo como uma necessidade do sistema educativo.

A proposta educacional que se apoia na teoria tradicional do currículo, possui uma estrutura compartimentada em disciplinas para os conteúdos escolares, levando a saberes isolados e produzindo uma grande dificuldade de estabelecer conexão entre eles (Zabalza, 2002).

O modelo tradicional de educação necessita que a escola tenha uma grande preocupação em transmitir como valores absolutos os conhecimentos e as regras sociais, para preparar os indivíduos para assumir papéis na sociedade, e este, é muitas vezes, determinado pela classe social a qual se origina o aluno (Zabalza, 2002; Silva, 2000a).

A esse modelo se liga a preocupação em estruturar os conteúdos em uma sequência lógica e psicológica, em realizar a avaliação para constatar se o aluno atingiu o objetivo desejado, estando pronto ou não, para reproduzir na íntegra o que lhe foi ensinado. São ainda características do modelo tradicional de currículo, que o professor seja o centro do processo de ensino. É ele que estabelece as regras para que ocorra a transmissão dos conteúdos, e também, o responsável pela eficiência no ensino e pelo seu relacionamento com o aluno, que é baseado em regras e disciplina rígida. O aluno nesse processo, é um ser passivo, submisso, receptivo e fragmentado, sua preparação visa o mercado de trabalho e ensinar, para aprender a fazer (Zabalza, 2002).

O currículo tradicional segundo Varela (2013) possui três visões, a primeira denominada clássica, enaltece o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento prático, sendo ele voltado “às escolas de elite, [...] [...], é pensado para proteger os jovens do contato com a cultura popular, pois esta fica excluída do currículo das escolas [...]” (Varela 2013, p. 23).

A segunda visão, defendida por Varela (2013) é a tecnocrática, baseada na concepção de currículo desenvolvida por Bobbitt e Tyler. Ela se estrutura como um plano de trabalho, em que, cabe ao professor a tarefa de executar o que foi instruído antecipadamente. A terceira visão é a progressista e tem em Dewey seu defensor, é um “modelo de base psicológica, defende

uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, [...], como tentativa para dar resposta aos problemas socioeconômicos engendrados pelos processos de industrialização e urbanização [...] do século XX” (Varela, 2013, p. 25).

A visão progressista não rompe com o modelo tradicionalista de currículo, pois ainda tem como foco “o desenvolvimento de aspectos desejáveis da personalidade adulta [...] preconizando, a especificação dos objetivos e correlativos conteúdos [...] e como fazer e controlar o processo educativo” (Varela, 2013, p. 25).

O currículo na teoria tradicional apresenta expectativas de aprendizagem, em que os currículos clássico, tecnocrático e progressista legitimam conhecimentos que servem a uma cultura escolar naturalizada, ampliando esta perspectiva, o currículo deve ser problematizado e não pode ser tratado como conhecimento estagnado, rígido, apoiado em fatos e nem mesmo em conceitos teóricos e abstratos, rompendo com a concepção de currículo apenas como produto, avançamos para uma concepção que considera o processo de construção do conhecimento (Varela, 2013).

Com essa visão, desponta sem muita força no campo da teorização curricular, a teoria prática do currículo, desenvolvida por “Schwab (1969) e Stenhouse (1984)” (Varela, 2013, p. 25) como alternativa à teoria tradicional e à teoria crítica do currículo.

De acordo com Pacheco (2005), essa teoria apresenta uma visão “prática e emancipatória [...], de propósitos educativos que traduzem saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo e que realizam nos contextos de aprendizagem formais e/ou informais” (p. 35).

Outra característica dessa teoria é a valorização de quatro elementos que configuram o currículo na sua dimensão prática – o professor, os alunos, o meio e os conteúdos (Varela, 2013). Para essa teoria, os problemas curriculares têm respostas no campo prático, no envolvimento dos professores e alunos para alcançar um objetivo, definir conteúdos e conduzir

o currículo, em que a interpretação é negociada e é um ato pessoal na busca de significação” (Varela, 2013)

O mesmo autor aponta ainda, que, segundo a teoria prática do currículo para encontrar a solução dos problemas educacionais é necessário compreender por meio de um estudo empírico “as ações e reações da aula” (p. 26) para identificar o que já fazemos e como fazemos, e assim, apontar mudanças necessárias e possíveis. Um outro aspecto dessa perspectiva curricular é que as ações partem da identificação dos problemas, que “se encontram [...] no comportamento do aluno” (Varela, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, o currículo deve ser estruturado pelo professor a partir da análise da sua própria prática, e reestruturado em função do seu senso crítico sobre o seu fazer pedagógico, com isso, recusando a produção do currículo pela academia ou por técnicos, porque sendo assim, torna-se um instrumento prescritivo que determina a prática do professor.

Para Varela (2013) os defensores dessa teoria acreditam que o currículo deve promover “o desenvolvimento de uma perspectiva subjetiva, sensível e autocrítica, e não a aspiração a uma objetividade inalcançável” (p. 27). Dessa forma, anteveem-se uma aproximação com a teoria crítica do currículo, apesar do grande distanciamento das questões sociais que caracterizaram esse modelo curricular.

As primeiras críticas ao modelo tradicional de currículo, surgem em meados do século XX, entre as décadas de 60 e 70, promovendo as condições que tornaram possíveis a discussão dos arranjos sociais e educacionais, e ainda os questionamentos às estruturas da educação, exigindo transformações sociais, que levaram à produção da teoria do currículo crítico.

De acordo com Silva (2010) esse movimento surgiu em diferentes partes do mundo, nos Estados Unidos como “movimento de reconceptualização” (p. 37) impulsionado por Pinar

(1973)<sup>59</sup> que manifestava desacordo com os pressupostos curriculares tecnocráticos propostos por Bobbitt e Tyler.

Outro foco de discussão sobre a teoria do currículo surge com a “nova sociologia da educação” (Silva, 2010, p. 29), proposta pelo sociólogo inglês Michael Young. No Brasil, a obra de Paulo Freire é apontada como a impulsionadora desta reforma e na França, os ensaios dos franceses Althusser, Bourdieu e Passeron, Boudelot e Establet questionam o currículo como um instrumento que serve o *status quo* acentuando as desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2010).

A teoria crítica de currículo propõe ultrapassar a concepção de currículo como programa pronto, pois, questiona a escolha dos conteúdos, e quer atender as diversas expectativas da formação emancipatória, valorizando diferentes saberes, defendendo a análise e discussão do processo de construção do currículo, tornando-se esse, o ponto central na melhoria da qualidade do ensino e reconhece o currículo como um espaço de disputa política, propondo a construção de um currículo democrático (Pacheco, 2005).

A teoria crítica é caracterizada por “toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe” (Santos, 1999, p. 197), sendo toda e qualquer realidade possível de ser questionada, assume-se criticamente a ela, numa posição problematizadora quanto à natureza e validade do conhecimento científico, apresenta-se desconfortável e inconformado instiga-se a buscar alternativas para soluções (Santos, 1999).

A visão crítica do currículo problematiza a realidade, discutindo as desigualdades provocadas pela teoria tradicional no sistema de educação (Varela, 2013). Assim, o foco se desloca das discussões dos conceitos pedagógicos de aprendizagem, da teoria tradicional, para estarem concentrados nos conceitos ideológicos da teoria crítica.

---

<sup>59</sup> Essa posição foi apresentada por William Pinar, durante o I Congresso sobre Currículo, na Universidade de Rochester, Nova Iorque (Silva, 2010, p. 37).

A teoria crítica também denuncia que é por meio do currículo que a sociedade capitalista veicula a sua ideologia ao privilegiar na escola as relações de poder, em que os dominantes e dominados aprendem a praticar seus papéis, uma vez que, “[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (Silva, 2000a, p. 29).

Dessa forma, as escolas reproduzem os conceitos fortalecedores para a produção de uma sociedade capitalista forte, produzindo trabalhadores adequados a cada local de trabalho, líderes para cargos de chefia e trabalhadores obedientes e subordinados para os cargos de produção (Silva, 2000a).

A perspectiva crítica do currículo aponta uma estreita relação entre a seleção e organização dos conhecimentos escolares com as expectativas da sociedade para as diferentes camadas sociais (Young, 2011). Para essa teoria o conhecimento escolar oferece as condições para o controle social, perpetuando as forças dominantes no poder (Young, 2011).

A teoria crítica do currículo adverte ainda que “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2000a, p.27). Portanto, ressaltamos que a teoria crítica do currículo propõe uma reflexão sobre o papel dos conteúdos, das relações sociais que permeiam a escola e da cultura reproduzida por ela, requerendo a luta pela conscientização dos oprimidos e analisando como se estabelece a perpetuação da cultura dominante por meio da incorporação do *habitus* institucionalizado (Freire, 2005, Bourdieu & Passeron, 2014, Silva, 2000a).

A cultura do dominante se perpetua pelo poder de transmissão que a linguagem, os valores, as expressões de arte e da cultura possuem, pois eles são os elementos de dominação simbólica dessa classe. Portanto, a cultura do dominante é a privilegiada nas relações sociais,

que é reconhecida como “a cultura” e perpetuada nestas relações e também no currículo (Silva, 2000a; 2010; Freire 2005; 2007).

Assim, a cultura é transmitida por um código imposto como hegemônico, sendo que, a classe que domina o código eleito socialmente tem garantida a ascensão, enquanto que, aquela que não domina o código é excluída por tê-lo como algo incompreensível (Bernstein, 1984; Silva, 2000a; 2010; Freire, 2005; 2007). Portanto, a cultura é vista como um campo e terreno de luta, em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções da vida social, em que existe uma “conexão clara entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (Silva, 2010, p. 45).

Nessa mesma perspectiva apontamos como as instituições escolares se articulam com o poder hegemônico:

[...] embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (Apple, 2013, p. 56).

O mesmo autor nos alerta que as relações entre educação e currículo não podem ser vistas numa perspectiva determinista com as estruturas econômicas e as desigualdades sociais, mas, que existe a força mediadora da ação humana, que estabelece “objetivos e resultados frequentemente contraditórios” (Apple, 2013, pp. 56 - 57). O autor ainda aponta que para compreender profundamente o currículo é necessário conhecer suas duas faces, a que apresenta o que está explícito e a que apresenta o que está oculto, e também estabelecer uma comparação com os pressupostos dos educadores (Apple, 2013).

O currículo oculto caracteriza-se pelas condições estruturais da sala de aula e situações de ensino, enfim, nas interações sociais na escola, tornando-se explícito nas “relações de autoridade, organização espacial, distribuição do tempo, padrões de recompensa e castigos” (Silva, 2000b, p. 82). Para o autor o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos



do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] atitudes, comportamentos, valores e orientações [...], em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (Silva, 2000b, pp. 82 - 83).

Trazer a discussão sobre currículo oculto tem a finalidade, para a teoria crítica do currículo, de tornar visíveis aspectos das relações na escola, até então ignorados. Esta visibilidade almeja a possibilidade de elucidação do problema, uma vez que, tornar os atores da escola conscientes, é exigir deles um posicionamento e uma possível tomada de atitude para construírem mudanças nestas relações.

Como já foi apontado o currículo opera com um importante papel na reprodução cultural e social, sendo necessário que ofereçamos a mesma atenção do currículo oficial ao currículo que está na “regularidade do cotidiano escolar” (Silva, 2000a, p. 48). Assim, os estudos caminham para uma maior compreensão do que Apple (2013) denominou de “verdadeiro currículo” (p. 55).

Em meio às críticas sobre a construção curricular, a partir da década de 1990, ergue-se um pensamento sobre a educação e o currículo, que se posiciona claramente em oposição ao currículo tradicional e levanta outros indicativos para a construção de um currículo crítico, esse pensamento é reconhecido como pós-moderno e lança bases para uma concepção pós-crítica da teoria curricular.

O pensamento pós-moderno questiona o modelo de legitimação do conhecimento, provocando uma ruptura na concepção de validação do conhecimento científico, produzindo uma nova forma de pensar o conhecimento, a partir da subjetividade do sujeito, considerando o contexto em que esse é produzido (Varela, 2013). Assim, as discussões sobre currículo consideram a construção da identidade e subjetividade dos sujeitos.

As teorias pós-críticas reconhecem que o currículo é uma construção social, em que num processo dinâmico e contextual estabelece e cria significados sociais. Esta teoria propõe o reconhecimento das diferenças socioculturais, e estimula produções metodológicas que favoreçam o diálogo entre os diferentes saberes (Silva, 2000a).

Nesta perspectiva, o currículo é uma construção social que considera as condições “específicas e históricas [...] que não pode sujeitar-se às práticas mecanicistas e não pode ser explicada fora das relações sociais entre professores/alunos [...]” (Pacheco, 2005, p. 78). E em contraste com a teoria tradicional, argumentam que nenhuma teoria é neutra, desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder” (Silva, 2000a, p. 15). Assim, essa teoria propõe trazer à discussão novas formas de compreensão da realidade e do currículo, sob a ótica dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos culturais (Varela, 2013).

Os estudos pós-estruturalistas apontam que o currículo é atravessado pelas discussões da produção linguística, em que a teoria do currículo não serviria apenas para descrever uma realidade, mas seria ela mesma a produtora dessa realidade (Silva, 2000a). Para o mesmo autor “um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (Silva, 2000a, p. 10). Assim, a produção linguística produzimos o sentido que pretendemos, e, portanto, é a partir dos discursos sobre o currículo, que se estruturam as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a oficialidade e a prática do currículo (Silva, 2000a).

Nesse sentido, sendo o currículo resultado de uma produção linguística, Silva (2010) aponta-nos que o conceito da diversidade, tão referendado atualmente nos currículos “não pode ser concebido fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (p. 87).

Da mesma forma, o não diferente é uma construção discursiva, pois é na relação com o diferente que ele se firma nesta posição, e, estando o não diferente em uma situação de não estranhamento tem maior aceitação social, pois, o que determina o diferente é a relação de poder (Silva, 2010).

Os estudos culturais defendem que a diversidade que existe no interior de cada cultura e entre as culturas produz “relações de poder e dominação que devem ser questionadas” (Varela, 2013, p. 39). E posicionando-se em defesa dos grupos sociais minoritários a teoria pós-crítica do currículo aponta para a necessidade do currículo dar voz às culturas excluídas, negadas ou silenciadas pela escola. Dessa forma o currículo deve se posicionar numa concepção que ultrapasse “quer o assimilacionismo, quer a aceitação passiva das diferentes culturas, para assumir formas de uma coexistência activa entre elas, geradora, nos elementos de cada cultura, de um melhor conhecimento de si, e também dos outros” (Leite, 2003, p. 34).

Essa posição se apresenta como alternativa às tradições elitistas de cultura, que de forma hierárquica se impõe como alta cultura ou a cultura, em detrimento da cultura de massa ou de outras culturas (Costa, Silveira & Sommer, 2003).

Nessa perspectiva, o currículo se caracteriza como um instrumento que suporta discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, estabelecendo relações de poder conflituosas e consensuais e atribuindo à teoria educacional o seu caráter político. Porém, não basta apenas reconhecer as relações de poder do currículo, é necessário tornar-se consciente delas, identificá-las, nisto está a grande dificuldade, por se tratar de um poder que é tácito e não é facilmente reconhecido (Moreira & Tadeu, 2013).

Os estudos culturais caracterizam-se por se concentrarem em questões que estão interligadas entre “cultura, significação, identidade e poder” (Silva, 2010, p. 134). A teoria dos estudos culturais parte da concepção de que tudo é uma produção social, ou seja, um “artefato cultural [em que na interação social] é naturalizado [...]. A tarefa da análise cultural consiste

em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. [...] em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou naturalizada” (Silva, 2010, p. 134). É uma perspectiva, em que, a produção do currículo é marcada pela produção das identidades culturais e sociais de diferentes grupos.

A teoria pós-crítica nos proporcionam uma ampla análise da dinâmica do poder que ocorre quando nos deparamos com as questões de “gênero, etnia, raça e sexualidade, nos fornece um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação” (Silva, 2010, p. 146). Embora reconheçamos sua capacidade de amplitude na análise social, para o autor, ela não se posiciona como “[...] simplesmente superação. [...], a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, [...], nos tornarmos aquilo que somos. [...] currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2010, p. 147).

Aos estudos pós-modernos são apontados algumas críticas, tratando da excessiva concentração nas situações particulares, que levam a perda da noção das problemáticas como um todo; das justificativas que tudo é uma construção linguística, dificultando o consenso de opiniões e conseqüentemente a construção coletiva de soluções; da relativização da realidade, pois ela é uma construção social incapaz de ser percebida com nitidez; o conhecimento como verdade também é relativizado, pertencendo ao indivíduo ou grupo que a defende; o descrédito no bem que o progresso pode trazer e no conseqüente aprimoramento das ações de justiça social; e ainda, a negação da possibilidade de um projeto pedagógico emancipatório, gerando desânimo e impotência perante os problemas da escola (Silva, 2010).

Compreendemos que as teorias críticas e pós-críticas do currículo colaboram amplamente para uma visão crítica das relações sociais, e que essas, buscam cotidianamente afirmar-se como poder, agindo de forma descentralizada e difusa, chega em diferentes campos sociais.

Afinal, o currículo é um campo de disputa, construído historicamente, ontologicamente e epistemologicamente, revela o olhar de uma escolha que coloca em destaque uma parte da cultura, em detrimento de outras.

Para Sacristán (2013) “uma vez que o currículo é cultura, ele é uma das culturas possíveis. [...] uma seleção cultural que alguém faz sob os parâmetros de uma opção epistêmica, política, social, cultural, de justiça, psicológica e pedagógica” (p. 11). Diante da proposta de currículo que se tem, é imprescindível que possamos perguntar-nos quais conhecimentos ali apresentados são necessários para legitimar uma proposta de emancipação do indivíduo e da sociedade?

Considerando que o currículo é caracterizado por duas perspectivas complementares e não excludentes, primeiro, o conhecimento que de forma prescritiva e estruturante corresponde à expectativa de um grupo da sociedade para o ensino formal, o segundo, traduz-se nos efeitos que o conhecimento prescrito produz, de forma individualizada, mas também em escala macro, na sociedade.

O currículo na perspectiva estruturante regula o conteúdo da aprendizagem e do ensino, apresentando conhecimentos que,

Se originam na força da tradição, que cristalizam na formação do *habitus* a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional dos docentes, na forma depurada de organizar as instituições de educação, nos regulamentos ditados pelas autoridades da educação, nos materiais curriculares de uso mais frequente, na formação e nos procedimentos de seleção do professorado etc (Sacristán, 2013, p. 22).

Todavia, a perspectiva estruturante, traduzida nos elementos da tradição escolar cristalizada, predetermina o currículo e modela-o, impulsionando-nos a ter ações “que nos parece ser o normal a fazer [...], [pois] é implícita para aqueles que atuam na prática, ou seja, elas são invisíveis” (Sacristán, 2013, p. 22), se incorporam ao fazer, passam a ser hábitos automatizados. O autor ao mencionar a estrutura que sustenta o currículo esclarece-nos a necessidade de termos claro, lá onde a atuação se dá, a ação e reação que produz as linguagens,

o conteúdo, a forma, o funcionamento e as consequências que constituem este currículo, e também, devemos avaliar o sentido e a opção do que fazemos (Sacristán, 2013).

### **2.3. Modelos curriculares para a educação da infância**

As ideias que temos sobre a infância, muitas vezes, evidenciam uma concepção naturalizada da mesma e assim, nos esquecemos ou nos distanciamos da percepção de que, a depender das experiências sociais que vivenciamos, construímos diferentes modos do que é ser criança.

O perfil infantilizado ou adultilizado<sup>60</sup> dos artefatos culturais voltados para esse grupo social, é resultado de como a concebemos, gerando modos diversos de ver a criança e vivenciar a infância. Segundo Kramer (1982) “a visão de criança baseada numa suposta natureza infantil, e não na condição infantil, mascara a significação social da infância” (p. 20), nos convida a pensar sobre a condição naturalizada da infância, pois, assim vista, dificulta reconhecemos a verdadeira condição social em que a criança é colocada

Para a autora (Kramer, 2002), a pesquisa sobre a infância desenvolvida no Brasil tem trilhado “nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (p. 43).

Desse modo, hoje vemos construído um caminho de reflexão que nos leva a pensar a infância em diferentes perspectivas, influenciando os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem propostos ao longo dos séculos. Essa reflexão tem trazido grande contributo à ciência da pedagogia, que segundo Libâneo (2001) se organiza como “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como

---

<sup>60</sup> De acordo com Caetano e Caetano (2016, p. 84) o termo ‘adultilização’ designa “uma nova configuração de infância, a qual está, sobretudo, construída a partir da lógica de mercadoria e de consumo”. Construção simbólica do que é infância e de seus interesses a partir dos interesses dos adultos.

componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (p. 6), apresentando sua colaboração para o avanço na forma de compreender e viver a infância.

A pedagogia moderna para a educação de crianças pequenas se constitui com maior peso em torno dos estudos no campo das teorias do desenvolvimento e da linguagem<sup>61</sup>, dessa forma, os modos de pensar e teorizar esses campos de conhecimentos delineiam os caminhos percorridos teoricamente para traçar o currículo que hoje se estabelece como apropriado à aquisição do conhecimento pela criança de 0 a 5 anos, na Educação Infantil. Mas para se chegar as concepções que hoje se estabelece na pedagogia, percorremos um caminho marcado por pioneiros, que lançaram os pilares dos conceitos que teorizamos e desenvolvemos na prática com as crianças na Educação Infantil.

### **2.3.1. João Amos Comênio (1592-1670)**

Autor dedicado a sistematizar os processos de ensino, Comênio tem em sua obra um conjunto de indicações que tem como objetivo “ensinar tudo a todos<sup>62</sup>” (Comênio, 1966, p. 145). Com esse propósito o autor quer fazer chegar a instrução a todos como forma de levar o conhecimento cristão e conduzir as almas a Deus<sup>63</sup>, para isso, parte da análise dos ensinamentos bíblicos estabelecendo uma comparação pedagógica entre os acontecimentos narrados ali e a sua concepção de ensino e aprendizagem humana:

O homem, enquanto tem um corpo, é feito para trabalhar; vemos, todavia, que de inato ele não tem senão a simples aptidão; pouco a pouco, é necessário ensinar-lhe a estar sentado e a estar de pé, a caminhar e a mover as mãos, a fim de que aprenda a fazer qualquer coisa. [...]. É evidente

---

<sup>61</sup> Para aprofundar indicamos os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon (*cf.* La Taille, Oliveira, & Dantas, 1992).

<sup>62</sup> Comênio (1966) explica que “ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes, [...]. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das quais existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que nos façamos de espectadores, mas também de atores” (pp. 145-146).

<sup>63</sup> Havendo a necessidade do homem desenvolver um caminho de crescimento “cuja preparação se faz em três graus: conhecer-se a si mesmo (e consigo todas as coisas), governar-se e dirigir-se para Deus” (Comênio, 1966, p. 33).

também que, já antes da queda, havia sido aberta, para o homem, no paraíso terrestre, uma escola, na qual ele ia, pouco a pouco, fazendo progressos. Com efeito, embora às duas primeiras criaturas, apenas criadas, não faltasse nem o movimento, nem a palavra, nem o raciocínio, todavia, do colóquio de Eva com a serpente, torna-se evidente que não tinham conhecimento das coisas, o qual vem da experiência; pois se aquela desventurada fosse dotada de uma experiência mais rica, não teria admitido com tanta simplicidade quanto a serpente lhe disse, pois teria então a certeza de que aquela criatura não podia ser dotada da capacidade de discorrer, e que, por isso, devia estar a ser vítima de um engano (Comênio, 1966, p. 121).

Como sabemos, antes mesmo de surgir uma teoria que tratasse sobre currículo, encontrámos na *Didactica Magna*, de Comenius, o primeiro tratado sistemático da pedagogia, de didática e de sociologia escolar. Já nessa obra, deparamo-nos com a “organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente a questão do que ensinar” (Silva, 2000a, p. 18).

As obras de Comênio, são reconhecidas como importantes para a educação, sobre a obra *Didática Magna*, Gomes (1966) ressalta que “contribuiu decisivamente para a criação de uma ciência da educação, como disciplina autônoma” (p. 41). E na obra *Pampaedia*, o mesmo autor analisa a importância da obra diante dos desafios que a educação tem assumido, “preconizando a educação de todos e ao longo de toda a vida [...] como fator primeiro da “*emendatio rerum humanarum*”, embora escrita em meados do século XVII, [...], merece ainda hoje a atenção daqueles que se interessam pela educação” (Gomes, 1971, p. 29).

Em Comênio (1966), encontramos um pensamento pedagógico estruturado e formas de organização escolar em que, ainda hoje, em algumas concepções, as entende como válidas, como por exemplo, a compreensão de que o ensino deve ser gradativo segundo a idade das crianças: “tudo o que deve aprender-se, deve dispor segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender” (p. 209). Nessa forma de organização do ensino aproximam-se os fundamentos para a composição das turmas e a graduação dos conhecimentos para cada faixa de idade, ou seja, para a forma de estruturação curricular que temos hoje.



A infância para Comênio é vista como a perfeição de Deus, a pureza que o mundo ainda não imaculou e devemos ter nelas a referência de como Deus quer o homem, por ter sido a ela que Ele preferiu. Para apoiar esse pensamento cita o Evangelho “deixai vir a mim as criancinhas, porque é delas o reino dos céus” (Marcos, 10,14 citado em Comênio, 1966, p. 63).

Nessa perspectiva, Comênio (1966) aponta que a infância possui todas as “faculdades mais simples e mais aptas [...]” (pp. 64), para serem inseridas nos ensinamentos e que os homens deveriam “desaprender os males que contraíram com a má educação e aprendido com os maus exemplos do mundo, e regressarem ao primitivo estado da simplicidade [...]” (pp. 64-65). Assim, o autor enaltece as qualidades da criança e aconselha o fortalecimento das escolas como “verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos” (Comênio, 1966, p. 71).

No método proposto por Comênio (1966), o professor deve conduzir o aprendiz a observação atenta da natureza, tendo o seu funcionamento como regra para regular os processos de ensino e aprendizagem na escola, assim o autor se expressa: “de tudo isto, é evidente que a ordem, que desejamos seja a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e de tudo aprender, não deve ser procurada e não deve ser encontrada senão na escola da natureza” (p. 190).

As áreas que compunham o currículo, são formadas por “ciências físicas e naturais, línguas, artes, moral e piedade” (Comênio, 1966, p. 305), e está organizado para atender aos diferentes graus de ensino – da infância, da adolescência, da juventude e da idade adulta. A organização escolar está baseada numa “habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (Comênio, 1966, p. 186).

De acordo com Piaget, que fez uma observação interessante sobre o trabalho de Comênio “apesar das diferenças metodológicas, Comênio pode, sem dúvida, ser considerado um dos precursores da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de uma

didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança” (Piaget, 2010, p. 18).

O que podemos observar na Didática Magna de Comênio (1966) é a antecipação de muitas orientações – memorização, repetição, exercícios de imitação, exames constantes, competições entre alunos, trabalho a partir da observação dos sentidos e em situações concretas, todos na escola, separação de turmas em níveis de ensino e a partir da idade, currículo conteudista e estruturado, metodologias que buscam partir da realidade mais próxima do aluno para atingir realidades mais distantes no tempo e no espaço etc – que ainda hoje, continuam a exercer uma forte influência sobre os sistemas de ensino. Segundo Garcia (2014) comentando a comparação que Comênio estabeleceu entre a escola e o funcionamento de uma máquina tipográfica, o autor analisa na seguinte perspectiva:

É uma antecipação daquilo que viria a ser a instituição escolar, principalmente após o advento da revolução industrial e da sociedade dividida em classes sociais. Em outras palavras a gênese da escola de massas com todas as suas características: grande número de alunos; transmissão de conhecimentos científicos, livros didáticos e manuais adaptados para guiar o trabalho do professor, olhar vigilante dos mestres e diretores e castigos e advertências para os que se negarem a cooperar (p. 321).

Na busca pela inovação e adaptação as necessidades do homem hoje, as escolas e o currículo recriam propostas pedagógicas, mas, o que se percebe é que, pouco se distanciou da proposta de Comênio (1966), assim, não podemos deixar de reconhecer a referência singular que a *Didática Magna* representa para toda a pedagogia contemporânea.

### **2.3.2. Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778)**

O grande projeto educativo de Rousseau se estrutura em torno do desejo de conhecer o homem, que para ele, é conhecer sua natureza - ou seja, “vê-lo tal como o formou a Natureza” (Reis, 2002, p. 70).

O plano educativo proposto por Rousseau começou a ser estruturado desde 1740 quando trabalhou como preceptor dos filhos do Sr. Jean Bonnot de Mably, em Lyon, na França, cuja

experiência serviu-lhe de inspiração para o que mais tarde seria relatado em seu livro *Emílio ou da educação*, publicado pela primeira vez em 1762.

Rousseau na obra *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie* apresenta o objetivo do seu pensamento pedagógico “o que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito, e isto na ordem em que estou citando” (Rousseau, s/d, p. 45).

O projeto pedagógico desenvolvido por Rousseau opôs-se à visão pedagógica do século XVIII, colocando a criança como o centro da sua teorização, elaborando uma nova forma de ver a infância, sociável e autônoma, articulada em fases consecutivas que vai da primeira infância à adolescência, assim, aponta características que diferenciam essas fases, desde as capacidades cognitivas às comportamentais, traçou modelos teóricos educativos que delinearão caminhos pedagógicos para a formação do homem e do cidadão.

Esse pensamento gerou uma obra educativa, apontando ideias originais que acenderam inovações para pedagogia moderna. Entre os aspectos mais relevantes Cambi (1999, pp. 346 – 347), aponta três:

1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; [...];
2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; [...];
3. a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia, ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre a liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética; [...].

De acordo com Paiva (2007), o modelo educativo defendido por Rousseau estava na contramão da “imposição pedagógica dos jesuítas e de outros métodos educacionais. A obra rousseuniana sugere uma educação interativa, espontânea, divertida, prática e contextualizada, que aperfeiçoa a natureza humana e promove a felicidade” (p. 329).

Na obra de Rousseau o termo natureza é trazido a partir dos significados “1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e

dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não urbano e por isso considerado mais genuíno” (Cambi, 1999, p. 346).

A busca por esse homem natural, conduz Rousseau a traçar um caminho pedagógico que para ele, produz no homem o desejo de abandonar o caminho do mal, caminho esse, traçado pelo distanciamento da vida em contato com a natureza e conseqüentemente como o que existe de mais puro e natural em si.

De acordo com Cambi (1999) Rousseau levanta em sua obra um problema antropológico-político, que aponta a “reestruturação de um homem subtraído à alienação e a desorientação interior que assumiu nas sociedades “opulentas”, ricas e dominadas por falsas necessidades. [...], as causas do mal na sociedade pelo afastamento do estado de natureza intervindo com a divisão do trabalho” (Cambi, 1999, p. 343). Mas, é especificamente, na obra *O Contrato Social* também lançado em 1762 (Burgelin, 1996) que Rousseau aponta as ideias para organização da sociedade, indicando que a sociedade poderá trilhar um caminho cada vez mais perfeita, à medida que tiver ideais igualitárias e comunitárias, estruturadas por meio do governo e das leis, e aponta que o *Emílio* é o modelo de homem para estruturá-la (Rousseau, 1996).

O tema central da obra rousseauiana *Emílio ou da educação*, aponta um modelo pedagógico que leva o homem ao “retorno natural”, ou seja, a uma proposta de educação. De acordo com Cambi (1999) o foco dessa proposta são:

[...], as necessidades mais profundas da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil. [...]. A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptas do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para facilidades que reflitam as exigências da própria natureza (, p. 346).

A obra *Emílio ou da educação* foi organizada em 5 livros, em que tratam de cinco grandes etapas para a formação do homem natural. O primeiro livro apresenta a criança na primeira infância, apontando os princípios gerais da sua pedagogia, em que retrata as necessidades pedagógicas da criança quanto ao domínio da articulação de discursos

satisfatoriamente estruturados, orientações à educação higiênica e para não criar dependência das crianças aos comandos dos adultos. Ainda expõe seu posicionamento sobre o uso de fraldas, as qualidades da ama e faz crítica à insensibilidade do adulto ao choro das crianças (Rousseau, 1979).

No segundo livro, trata da educação dos três aos doze anos e aponta como objetivo nessa fase o fortalecimento do corpo e o uso correto dos sentidos, com a instrução restrita à geometria e desenhos, o autor aponta que a criança nessa faixa etária cultiva particularidades, entre elas aponta a fraqueza e a dependência dos primeiros anos, quando começa sua jornada de curiosidade e busca pela liberdade já no meio dessa fase. Ao preceptor Rousseau indica que invista em um trabalho que ensine as noções das coisas deixando que Emílio viva experiências diretas, não faça tanto uso de explicações teóricas (Rousseau, 1979).

O terceiro livro trata da educação da criança na fase da pré-adolescência. Para Rousseau, esse Emílio começava a adquirir características determinantes:

Embora, até a adolescência, todo o curso da vida seja um tempo de fraqueza, há um momento, na duração dessa primeira idade, em que o progresso das forças, tendo ultrapassado o das necessidades, o animal em crescimento, ainda absolutamente fraco, torna-se forte relativamente. Suas necessidades não estando todas desenvolvidas, suas forças, no presente, são mais do que suficientes para provê-las. Como homem seria muito fraco, como menino é muito forte (Rousseau, 1979, p. 130).

Na perspectiva de Cambi (1999) essa fase é denominada a “idade do útil” (p. 349), Emílio já é forte, mantém a curiosidade pelas coisas e não está contaminado pelas paixões. A formação terá foco no estudo de experiências e não em situações abstratas, está baseada no “método empírico e não sistemático” (Cambi, 1999, p. 349). Rousseau (1979) explica como seu método para essa fase se desenvolve: “Não gosto das explicações em discurso; os jovens prestam pouca atenção e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca repetirei bastante que damos demasiada importância às palavras; com nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas” (p. 144).

Rousseau adota um único livro, *Robinson Crusóé*, e propõe a Emílio que se inspire, analise a autossuficiência da personagem e desperte a curiosidade, elementos considerados importantes para a manutenção do estímulo na formação, que visa aprendizagem, que para Rousseau (1979) tinha objetivos:

Quero que se inquiete com as medidas a serem tomadas, com isto ou aquilo de que venha a carecer, que examine a conduta de seu herói, que procure ver se nada omitiu, se não podia fazer melhor; que anote atentamente os erros e que disso se aproveite para não os repetir, pois não duvideis de que não projete atirar-se a semelhante proeza; é o verdadeiro castelo na Espanha dessa idade feliz, em que não se conhecem outras felicidades senão o necessário e a liberdade (p. 150).

O empenho de Rousseau no quarto livro está voltado para a fase da adolescência, propriamente dita, caracterizado como o “segundo nascimento” (Rousseau, 1979), ele assim o descreve:

Assim como o mugido do mar precede de longe a tempestade, essa tormentosa revolução se anuncia pelo murmúrio das paixões nascentes; uma fermentação surda adverte da aproximação do perigo. Uma mudança de humor, exaltações frequentes, uma contínua agitação do espírito, tornam o menino quase indisciplinável. Faz-se surdo à voz que o tornava dócil; é um leão na sua febre; desconhece seu guia, não quer mais ser governado (p. 173).

Analisando Emilio no quarto livro, Cambi (1999) o aponta como o jovem que desperta para as “paixões e numa primeira atenção para com os outros homens, que se manifesta na amizade e na piedade. [...], as matérias que devem ser enfrentadas nesta idade: a história, a moral e a religião” (Cambi, 1999, p. 350). Para esse autor a concepção religiosa proposta por Rousseau era “próxima do deísmo e distante de qualquer confessionalismo, [...], apela para a centralidade da consciência como sede da crença no divino e na lei moral” (Cambi, 1999, p. 350).

No quinto livro, Rousseau dedica seu trabalho ao relato do amor entre Emílio e Sofia, descrita em seu livro como a mulher ideal. Esse autor conclui apontando *Emílio* como o responsável pela educação e instrução do seu próprio filho.

Nesse livro também apresenta um projeto de educação para a mulher. De acordo com Cambi (1999) o projeto de mulher traçado por Rousseau não ressoou as primeiras

reivindicações de emancipação feminina que já apareciam naquela época, ao contrário, tratou a mulher como subordinada ao homem “empenhada para a “profissão” única, de esposa e mãe, apreciada porque “casta”, “submissa e laboriosa” (p. 350, *grifo do autor*).

Ao mesmo tempo, propõe um projeto de formação social e política para Emílio através de viagens, explorando o estudo das características dos povos e das diferentes línguas (Cambi, 1999).

Essa interpretação é atestada na forma submissa que Rousseau (1979) descreve Sofia e a relação que ela deve estabelecer com Emílio:

Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. [...]. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco. Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidade menos direta: seu mérito está na sua força; agrada, já, pela simples razão de ser forte. Não se trata da lei do amor, concordo; mas é a da natureza, anterior ao próprio amor. Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo. Sua violência está nos seus encantos; é por eles que ela deve constrangê-lo a encontrar sua força e empregá-la. A arte mais segura de animar essa força consiste em fazê-la necessária pela resistência. Então o amor-próprio une-se ao desejo, e um triunfa da vitória que o outro o obrigou a ganhar. Daí nascem o ataque e a defesa, a ousadia de um sexo e a timidez de outro, finalmente a modéstia e o pudor com que a natureza armou o fraco para escravizar o forte.

Todo o processo formativo de Rousseau propõe que olhemos para Emílio como uma figura modelo que pretende ser inspiração ao homem natural e bem-educado, construindo um parâmetro de formação que tem influenciado ainda hoje o pensamento pedagógico moderno, pois vemos ressoar em nossos currículos ideias plantadas por ele “a bondade da infância, a não intervenção educativa [...], o papel do educador, a própria consciência por parte do pedagogo das estruturas e da função (social e política) do próprio discurso, [...], visto quase como o “pai” da pedagogia moderna” (Cambi, 1999, p. 354) suas ideias encontram espaços, hoje de forma bem transversais, influenciadas por alguns avanços sociais, chegam até os dias de hoje com grande força apelativa para que o homem se aproxime do homem natural e tudo que ele representa, harmonia e equilíbrio, diálogo e reflexão.

### **2.3.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)**

Estudioso da pedagogia moderna é reconhecido por ter valorizado o afeto, principalmente os vínculos maternos, defendia que as crianças já nasciam dotadas de certas características de personalidade e habilidades. O papel da escola, na concepção de Pestalozzi, é apontado por Oliveira (2011) como o de promover condições para potencializar o afeto, funcionando como uma extensão da educação promovida pela família, deveria trabalhar ao lado dela, valorizando a comunidade do entorno, assim, compreende que família, escola e comunidade representam espaços fundamentais no qual a criança deve ser inserida.

As ideias de Pestalozzi estão intimamente ligadas à religião, cristão devoto e seguidor do protestantismo. Seu pensamento está baseado na crença de que ocorre a manifestação da divindade no ser humano pela vivência da caridade, principalmente em favor dos pobres (Soëtard, 2010).

A base do seu trabalho tem como inspiração o pensamento de Rousseau e marcaram uma vertente da pedagogia designada pedagogia intuitiva, baseada na valorização dos sentidos, desenvolvendo um método que “reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional” (Oliveira, 2011, p. 65).

Em Pestalozzi encontramos três percursos pedagógicos e didáticos (Cambi, 1999) “1. a educação como processo que deve seguir a natureza, [...], 2. a formação espiritual do homem como unidade de “coração”, “mente” e “mão” (ou “arte”), [...], 3. a da instrução” (p. 418).

De acordo com Soëtard (2010), Pestalozzi “se nega a que ele [o seu método] funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado, seja real ou ideal [...]” (p. 17). Assim, a partir do modelo educativo proposto por Pestalozzi a humanidade adulta tem a possibilidade de regenerar-se por meio da criança, favorecendo no processo educativo o desenvolvimento da liberdade autônoma.



A criança, na visão de Pestalozzi, se desenvolve de dentro para fora, assim era evidente que seu desenvolvimento obedeceria a leis definidas no mundo físico, seguindo três princípios básicos: intelectual, físico e moral.

Nesse processo formativo Pestalozzi deduz que “a instrução das crianças é tarefa da escola. [...], [...], no qual os três aspectos devem se desenvolver em harmonia. Contudo, a primazia é sempre da moral; os dois outros lhe são subordinados” (Gasparin, 2010, p. 39). Segundo esse autor, a proposta de Pestalozzi se baseia na observação da natureza infantil, para decifrar os códigos característicos do seu desenvolvimento, considerando a dimensão social da relação educativa e promovendo a valorização da ação da criança.

O processo pedagógico de Pestalozzi é “metodicamente ordenado para os sentidos: a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, não palavras” (Oliveira, 2011, p. 66). A ideia de prontidão e gradualidade do conhecimento, ganham reforço, pois já haviam sido defendidas por Comênio e Rousseau. O método incide sobre um princípio simples: “seguir a natureza e o papel do professor é saber ler e imitá-la” (Soëtard, 2010, p. 61).

A originalidade do método elaborado por Pestalozzi se baseia na possibilidade do professor estabelecer a distinção na sua intenção pedagógica, do que ele quer e do que realmente ocorre, fazendo uso da técnica para nascer o novo que brota do outro. Segundo Soëtard (2010) o trabalho de Pestalozzi confere que:

[...] o mérito é, de fato, o seguinte: quando quase todos seus discípulos, declarados ou o não, permitiram sistematicamente que sua intenção desaparecesse na materialidade de um conhecimento, uma técnica, uma concepção apriorística do homem, e lutaram sistematicamente para que não se confundisse o que eles queriam com o que havia realizado, o próprio Pestalozzi compreendeu que o método e todos seus componentes não deviam ser mais do que instrumentos nas mãos do pedagogo, a fim de que este produzisse “algo” que não se encontra no método e que resulta ser de uma natureza totalmente diferente de seu processo mecânico: a liberdade autônoma (pp. 22 – 23).

O método de Pestalozzi revela profunda atualidade por ter conseguido articular sua teoria e sua prática, ou seja, entre aquilo que se quer ensinar e o que de fato se ensina, para ele

isso é “a essência da formação elementar” (Soëtard, 2010, p. 29), deixando-nos o convite para que assumamos individualmente a responsabilidade da ação pedagógica, atualizando a produção de outros meios e técnicas a fim de que se produzam outras forças autônomas.

Compreendemos assim, que no método de Pestalozzi o professor trabalha sobre a “natureza específica da criança”, e que ao questionar a naturalidade entre as abordagens pedagógicas teórica e prática, desmistifica a concepção de que a criança é “um instrumento dócil de verificação da legitimidade das teorias preconcebidas” (Soëtard, 2010, p. 29-30). Assim, compreendemos que esse método introduz o professor como ator implicado diretamente nos resultados dessa legitimidade, indicando que a criança é um componente que responde de forma relativa ao processo educativo, a depender de fatores internos e externos a ela.

#### **2.3.4. Friedrich Froebel (1782 – 1852)**

Educador alemão, que viveu em uma época reconhecida como “A Era das Revoluções (1789-1848). Nesse contexto, instaurou-se grandes contradições nas esferas econômicas, políticas e socioculturais, produzindo profundas desigualdades sociais (Arce, 2002b).

Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação humana, assim fundou os jardins de infância, destinado às crianças menores de 8 anos. Para Arce (2002a) “a pedagogia de Froebel é fortemente marcada por um tipo de filosofia cristã, na qual Deus, a natureza e o ser humano formam uma unidade que seria o fundamento de toda a existência” (p. 112) e de acordo com Kishimoto (2002), a proposta de “Froebel aspira desenvolver todo o ser da criança, mediante processos escolares e o auxílio da família” (p. 70).

O princípio froebeliano compara a criança a uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados apropriados para crescer e se desenvolver “desabrochando sua divindade

interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo” (Oliveira, 2011, p. 67).

De acordo com Arce (2002b) as experiências educativas propostas por Pestalozzi e Froebel possuem características que trazem a criança para o centro do trabalho pedagógico “o que autoriza adotá-los como marco de referência, para o nascimento tanto do escolanovismo como para da educação infantil, no final do século XVIII e e primeira metade do século XIX” (p. 219).

O espaço educativo para as crianças é denominado por Froebel como jardim de infância. De acordo com Arce (2002a) esse nome foi escolhido para não haver a conotação com um lugar em que se “colocasse “coisas” na cabeça da criança, [...], e sim guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas e sua essência humana, através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza” (p. 116).

Segundo Oliveira (2011) as propostas de Froebel para os jardins de infância “divergiam tanto das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior” (p.76).

Tendo grande preocupação com a prática do professor, Froebel estabeleceu um elo claro para a sustentação metodológica do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Para Arce (2002a) é evidente que o princípio froebeliano não se apoia no ensino transmissivo de um grande número de coisas, mas em evidenciar a viva unidade que entrelaça todas as coisas.

Situando assim, como princípio educativo o trabalho com os conceitos unidade e harmonia, compreendemos que, só na relação com a natureza esses conceitos são relacionados, promovendo às crianças condições de acessar a própria identidade e estabelecer uma união com o eterno.

Ainda segundo Arce (2004) existe um elo triangular na obra de Froebel, representado pela relação “entre Deus, Natureza e Humanidade [...]”. Os três elementos dessa tríade seriam inseparáveis uns dos outros. Essa tríade formaria o que Froebel denominava "unidade vital", na qual a educação deveria estar alicerçada para poder conduzir o indivíduo ao desenvolvimento pleno” (p. 11).

Temos em Kishimoto (2002) a compreensão de que para Froebel “a criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, a andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos” (p. 59). Promover autonomia é um objetivo muito presente em nossos currículos.

As propostas de Froebel seguem uma metodologia com “músicas e marchas que levam a atividades infantis com movimentos corporais imitativos” (Kishimoto, 2002, p. 74). As atividades brincantes propostas por Froebel fizeram ele compreender que “ao relacionar sons a ideias poder-se-ia ensinar a linguagem” (Kishimoto, 2002, p. 75).

Para essa autora, a teoria de Froebel ganha novos caminhos quando ele, “ao ver a capacidade simbólica da criança criar significações a partir de objetos de seu mundo” (Kishimoto, 2002, p. 75). Froebel utiliza as brincadeiras para exteriorizar seu mundo interno e interiorizar as novidades vindas de fora (Kishimoto, 2002).

Para essa autora Froebel reconhece no jogo dois modos de uso o “fim em si mesmo: auto expressão, espontaneidade e meio de ensino: busca de algum resultado” (Kishimoto (2002) p. 71), esses caminhos metodológicos na vivência de jogos é uma compreensão e escolha dos professores, ainda hoje, muito frequente.

Os brinquedos criados por Froebel eram chamados de "dons" que estimulam as atividades nomeadas por “ocupações” (Arce, 2004, p. 15). O uso dos dons e a vivencia das ocupações foram previstas por Froebel para serem exploradas ao ar livre para uma maior

interação com o ambiente natural, assim, os brinquedos – dons - tornam-se “mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização” (Arce, 2004, p. 15).

De acordo com Oliveira (2011), Froebel reconhece a origem da atividade mental nas atividades de cooperação e no jogo, sendo os recursos pedagógicos os meios para promover essas propostas, foram classificados em prendas ou dons:

As prendas eram materiais que não mudavam de forma – cubos, cilindros, bastões e lápides – e que usados em brincadeiras, possibilitariam a criança fazer construções variadas e formar um sentido da realidade e um respeito à natureza. Já as ocupações consistiam em materiais que se modificavam com o uso – tais como argila, areia e papel – usados em atividades de modelagem, recorte, dobradura, alinhavo em cartões [...] buscariam estimular a iniciativa da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais (p. 67).

Uma outra grande contribuição que a obra de Froebel trouxe foi a percepção que o desenvolvimento humano se dá por meio de estágios – “a primeira infância, a infância e a idade escolar” (Arce, 2004, p. 13). Segundo essa autora ele explorou essas fases muito mais que Pestalozzi, detalhando a necessidade de um tipo de educação distinta, que deve respeitar as características próprias de cada fase (Arce, 2004).

### **2.3.5. Maria Montessori (1870 - 1952)**

Pioneira no campo da medicina e da pedagogia, seu interesse na pedagogia se voltou para crianças e jovens com retardos mentais (Röhrs, 2010). Como médica, durante sua experiência na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, verificou que os jovens, apesar do retardo, possuem grande necessidade e desejo de brincar, o que a faz pensar nas possibilidades de desenvolver meios para educá-los. Montessori entende sua necessidade de “desabrochamento das suas qualidades e da sua integração social, de forma a encontrar a dignidade de ser humano” (Araújo & Araújo, 2007, p. 115).

Essa notável médica começa a encontrar suas aptidões pedagógicas e em “1898 defende no Congresso Pedagógico de Turim que as crianças deficientes não são delinquentes, têm direito aos benefícios da instrução tanto ou mais que as crianças normais” (Araújo & Araújo, 2007, p. 115).

Esse trabalho a fez ter esperança na educação das crianças como caminho para melhorar a humanidade. Na visão da italiana o professor antes de ver os resultados precisa ter fé que as crianças têm potencial e irão desenvolver, mas para isso a mediação intencional deve acontecer.

Maria Montessori desenvolveu e colocou em prática um método estruturado em bases sistemáticas, que promove o desenvolvimento das capacidades perceptivas, tendo claro que a utilidade dos materiais pedagógicos é permitir “as situações concretas e imediatas” (Röhrs, 2010, p. 26) despertando na criança a atenção, para em seguida levá-la à condição de abstração, de acordo com nossa médica:

Se esses materiais não incentivam a generalização, correm o risco, com suas ‘armadilhas’, de amarrar a criança à terra. Se isso ocorre, a criança permanece ‘fechada no círculo vicioso de objetos inúteis’ [para favorecer a abstração]”. [...] fazendo experiências e observações precisas em um espírito científico, ela via na fé, na esperança e na confiança, os meios mais eficazes de ensinar às crianças a autonomia e a confiança em si (Röhrs, 2010, p. 13).

O maior impacto do trabalho de Montessori na educação do século XX foi o avanço nas possibilidades metodológicas ao fazer pedagógico dos professores, esse, concretizado nos jogos e materiais concretos desenvolvidos por ela, que oportunizaram a mediação do professor na sistematização do ensino, buscando superar o ensino simultâneo proposto por Comênio (Röhrs, 2010).

Baseando-se na mediação simplificada e na observação atenta do professor, se utiliza da psicologia e de suas aplicações práticas para organizar o trabalho docente, de forma a promover o atendimento individualizado, mesmo com um grande número de alunos (Belo, 1999).

O método desenvolvido por Maria Montessori representou grande avanço no trabalho do professor e teve amplo prestígio frente aos docentes:

Devido a sua simplicidade, aos materiais específicos que utilizava, ao seu alcance ilimitado e aos seus resultados visíveis, o método Montessori atraiu muitos professores que procuravam uma orientação firme para o seu trabalho [...], devido à escassez de recursos materiais, sentiam dificuldades em desenvolver o seu trabalho. Contudo, a principal contribuição de Montessori [...], nas atitudes dos professores relativamente às crianças e ao processo educativo. [...], os professores passaram a prestar mais atenção a observação e ao estudo das crianças que ensinavam e, para além disso, iniciou-se um trânsito do professor para o aluno como elemento central do processo educativo (Belo, 1999, p. 130).

Na vivência do método montessoriano o professor não é a fonte do conhecimento, mas, a criança é o centro do processo e a educação é o resultado de sua conquista. De acordo com Lancillotti (2010), Montessori em seus estudos desenvolveu um método muito didático de observação e avaliação do desenvolvimento da criança: “quando uma criança se auto educa e o próprio material lhe indica seus erros, resta à mestra observar e dirigir a atividade psíquica das crianças e o seu desenvolvimento fisiológico” (Lancillotti, 2010, p. 169). Assim sendo, é competência do professor na adequada estimulação sensório-perceptiva, uma ação objetivada e incorporada a organização da rotina diária; como também, acompanhar o processo e identificar o modo individual como cada um apresenta seu potencial. Encontramos em Röhrs (2010), um excerto de Montessori que aponta qual a postura do professor frente ao seu método:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é uma educação na independência (p. 70). [...]. Numa palavra, queremos dizer que o material não constitui um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora. Não; o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra “instrutora” é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança (p. 85).

Segundo Lancillotti (2010) o posicionamento do professor frente à mediação com a criança, no método montessoriano é uma atuação de intermédio, com objetivos claros de aprendizagem, entre o material estruturado e a própria criança, num processo ativo e respeitoso pelas descobertas da criança:

O fato do professor ocupar um papel menos ativo não equivale a dizer que deve ser eliminado. Ele assume um papel de guia dirigente e também de animador, deve ter uma personalidade entusiasta sensível e interessada nos progressos do aluno, deve ser uma pessoa inteligente e viva, com grande saber e experiência, de modo a servir de inspiração para os discípulos (p. 171).

O método Montessori é essencialmente biológico e fundamenta-se sobre a educação dos sentidos, que é a base para o integral desenvolvimento do indivíduo, sobre o qual se construiria a adaptação social, “trata-se de auxiliar o desenvolvimento natural do indivíduo e prepará-lo para o seu ambiente. A educação profissional ensina o indivíduo a utilizar esse ambiente. O desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, [...]” (Röhrs, 2010, pp. 78-79).

Em sua abordagem, Montessori defende que as necessidades e interesses das crianças sejam consideradas, tendo como parâmetro os estágios de desenvolvimento correspondentes às faixas etárias, pois, o método assegura que a natureza humana estabelece as condições para a aprendizagem.

Adepta da perspectiva desenvolvimentista, Montessori elegeu como foco inicial de trabalho, crianças nos anos iniciais da vida, fundando as *Casa dei Bambini* (Casa das crianças), em que explorou suas ideias da educação pelos sentidos e de educação pelo movimento, sendo o caminho para chegar ao intelecto as experiências sensoriais com as mãos, pois, é por meio do movimento e do toque que as crianças conhecem, exploram e compreendem o mundo ao seu redor (Araújo & Araújo, 2007).

De acordo com Röhrs (2010), no método de Montessori existe uma associação das experiências sensoriais, as experiências com o ambiente e com os materiais, representando a base para o bom aproveitamento da criança no espaço escolar:

Isto quer dizer que a criança aprendeu a mover-se, enquanto que, no método antigo, num processo totalmente inverso, a disciplina tendia a obter da criança imobilidade e silêncio. Imobilidade e silêncio que impediam o aluno de aprender a mover-se com cuidado e distinção; e quando este se achava em sala onde as cadeiras não eram presas no pavimento, arrastava-as logo ruidosamente. Aqui, pelo contrário, a criança aprende um controle e habilidade de movimentos que lhe hão de ser úteis, mesmo quando fora da escola: continuando a ser criança, seus movimentos tornar-se-ão livres, porém corretos. Quando falamos de “ambiente”, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à



saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. [...]. Podemos, pois, auxiliar o desenvolvimento dos sentidos às crianças precisamente nesta idade, mediante uma graduação e adaptação dos estímulos, como também devemos auxiliá-las na formação da linguagem antes que esta esteja completamente desenvolvida. Toda a educação da primeira infância deve estar penetrada deste princípio: auxiliar o desenvolvimento natural da criança. A educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade (pp. 65 - 79).

Na organização do ambiente, a proposta de Montessori considera que a utilização dos objetos nas classes seja feita para desenvolver a autonomia e o respeito coletivo na partilha dos mesmos:

[...] atrativos, coloridos, simples, leves e, ao mesmo tempo, resistentes. De cada objeto particular, existe um único exemplar. Os objetos são cuidadosamente dispostos e ordenados no recinto. Cada criança faz sua própria escolha dentre aqueles disponíveis. E, após utilizá-los, segundo seus próprios interesses e seu próprio ritmo, deve limpá-lo, arrumá-lo, recolocando-o no lugar de onde o retirou, para que possa ser utilizado por outra criança. Se uma criança quiser utilizar algum objeto que esteja em uso por um colega, terá de esperar seu turno; desse modo, exercita-se, segundo a autora, a paciência e a disciplina, e elimina-se a competição entre os pares (Lancillotti, 2010, p. 169 – 170).

Muitos dos exercícios desenvolvidos pela educadora Maria Montessori (2003), são, ainda hoje utilizados na Educação Infantil, seus materiais são projetados para reter a atenção das crianças e provocar o raciocínio. Estimulado pela mediação intencional do professor que deve explorar as propriedades do material - tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho etc – auxiliando o aprendizado em muitas áreas, do sistema decimal à estrutura da linguagem ou às ciências naturais.

### **2.3.6. Henri Wallon (1879-1962)**

O médico e filósofo francês Henri Wallon se destaca entre os vários teóricos do início do século XX, por se dedicar a estudar o psiquismo humano e seu funcionamento na relação que o homem estabelece com o meio a partir da perspectiva genética.

Ele é reconhecido pela sua teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade e apontado por desenvolver importantes aspectos, até então desconhecidos, no campo do

desenvolvimento infantil e da gênese do pensamento humano, sendo essa sua principal contribuição no campo da psicologia (Galvão, 1994).

De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010) o trabalho desenvolvido por Wallon tem destaque pelo “seu pensamento abrangente e largamente fundamentado” (p. 31), resultados da sua extensa formação e seu envolvimento político, características que marcaram sua forma de conceber os processos educativos. Em sua teoria ele pretende colaborar simultaneamente com a formação do indivíduo e da sociedade, tendo como meta a promoção da justiça social (Galvão, 1994).

Na teoria proposta por Wallon, o objeto de estudo é a criança em seu processo evolutivo, atribuindo grande importância à afetividade. O autor defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva - que coexistem e atuam de forma integrada (Mahoney & Almeida, 2005).

O princípio central da psicologia walloniana é a defesa da reciprocidade de ação entre o ser vivo e o seu meio, e se tratando do ser humano, o meio social exerce maior peso do que o meio físico e biológico, sendo o responsável pelo nascimento do psiquismo na criança.

Para Dantas (1992) analisando a teoria de Wallon “a mediação está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo “geneticamente social”, radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie” (p. 92).

Na teoria apresentada por Wallon o processo de evolução depende da carga biológica e das condições sociais do ambiente, que de alguma forma transforma os seres:

A consciência individual não é um fato primitivo; ela é resultado das trocas e confrontos da criança com o seu meio. A dependência absoluta do recém-nascido em relação ao meio humano e a natureza emocional das relações que se estabelecem entre ambos demonstra o estado de indiferenciação em que se encontra a criança no início do desenvolvimento. A progressiva redução da inabilidade instrumental acompanha o processo de diferenciação da criança em relação ao meio, tornando-a progressivamente autônoma para resolver parte de sua sobrevivência sem o auxílio direto de outra pessoa. Mas a participação do meio social na vida psíquica nunca se extingue - mantém-se pelo contato entre os indivíduos e pelo contato com os produtos da cultura (objetos, utensílios, escrita, arte). A qualidade dessas relações é

determinante na construção do conhecimento e na formação da personalidade (Galvão, 1994, p. 35).

Tendo grande importância para essa teoria o vínculo afetivo que a criança estabelece com o meio social, pois, lhe garante o acesso aos conhecimentos da sua cultura, e ao depender do meio, das condições orgânicas, que lhe oferecem determinados recursos, ela pode ou não, desenvolver suas potencialidades (Dantas, 1992).

Para esse autor, os estímulos nos afetam de alguma forma, sejam, pelos elementos do ambiente - uma informação, o olhar do outro, um objeto, sejam, pelas sensações internas - fome, medo, alegria, respondemos a elas de forma positiva ou negativa, a depender dos sentidos que produzem em nós (Dantas, 1992).

Segundo Dantas (1992), ser afetado pelo meio é uma condição humana a qual Wallon denominou afetividade, e ao depender do sentido construído na experiência com o meio, respondemos mais afetivamente ou menos afetivamente a ela.

A importância da relação do homem com o ambiente para Wallon é descrita por Gratiot-Alfandéry (2010), assinalando que “o meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motora e depois psicomotoras” (p. 17).

O desenvolvimento infantil para Wallon, segundo Gratiot-Alfandéry (2010), também acontece por meio de estágios, assim como descreve Piaget, mas diferentemente de Piaget, Wallon aponta que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear de acordo com faixas etárias, mas acontecem pela constante atividade da afetividade e inteligência, assinalando que as mudanças ocorrem:

[...] por rupturas e sobreposições, [...] por meio do mecanismo de ‘alternâncias funcionais’ [...]. Para Wallon, o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as. A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil: Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses) Emocional (3 meses a 1 ano) [...], Estágio 2 - Sensório-motor (12 a 18 meses) Projetivo (3 anos) [...], Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos) Crise de

Oposição (3 a 4 anos) Idade da graça (4 a 5 anos) Imitação (5 a 6 anos) [...], Estágio 4 - Categorical (6 a 11 anos) [...], Estágio 5 - Adolescência (a partir dos 11 anos) (Gratiot-Alfandéry, 2010 p. 34).

De acordo com Wallon nas etapas de desenvolvimento ocorrem momentos em que, alternadamente a afetividades e a inteligência ocupam predominância nos processos, isto é, num certo momento uma função exerce um papel maior do que a outra, mas não quer dizer que desaparece. Como afirma Galvão (1994) “apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não são funções exteriores uma à outra. Ao reaparecer como atividade predominante, uma incorpora as conquistas da anterior” (p. 39).

A teoria waloniana apresenta características específicas a cada estágio, no *impulsivo-emocional (0 a 1 ano)*, o bebê utiliza a afetividade como meio para se expressar, promovendo interação com as pessoas e o ambiente, “respondendo a sensibilidades corporais: proprioceptiva (sensibilidade dos músculos) e interoceptivas (sensibilidade das vísceras). O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contato epidérmicos” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 22).

No estágio *sensorio-motor e projetiva (1 a 3 anos)*, a inteligência rege as ações, é o período em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está envolvida em descobrir o mundo externo “(sensibilidade exteroceptiva)” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 22).

A participação efetiva do professor em oferecer uma diversidade de propostas, explorando diferentes espaços e em responder a insistente curiosidade das crianças, revela-se facilitadora em suas descobertas de discriminação dos objetos no mundo, promovendo um processo ensino-aprendizagem afetivo (Mahoney & Almeida, 2005).

De acordo com o *estágio personalismo (3 a 6 anos)*, é nessa fase que a criança começa a estabelecer diferenciação entre ela e as outras crianças, como também com os adultos. Nesse estágio o desenvolvimento acontece em torno de si mesmo, estabelecendo oposição ao outro, descobrindo o que a distingue das outras pessoas. É importante promover a convivências com

crianças de idades diferentes e aceitação por parte do adulto de seu posicionamento de negação, pois representa um recurso de desenvolvimento (Mahoney & Almeida, 2005).

Para o *estágio categorial (6 a 11 anos)*, já construído a diferenciação entre o eu e o outro, a criança tem possibilidades mais estável de estabelecer “exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração, até chegar ao pensamento categorial. [...]. O predomínio é da razão” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 23). É um período longo, em que o conhecimento novo é caracterizado por insegurança e à medida que o tempo passa a criança adquire mais competência.

E o *estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante)*, é caracterizado pela busca de si mesmo na construção de uma identidade autônoma, em que a tática do confronto, autoafirmação e questionamentos é auto referendada pelo apoio dos pares e divergência dos valores dos adultos do seu convívio.

Alcança maior capacidade cognitiva de abstração dando-lhe a possibilidade de perceber seus limites de autonomia e de dependência. O caminho que facilita o ensino-aprendizagem na afetividade é a “possibilidade de expressão e discussão das diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 24).

De acordo com Dantas (1992), a afetividade em Wallon se expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. A afetividade expressa uma forma de evolução dos sentimentos humanos, que caminham do global para o específico. A emoção é a primeira forma de expressão da afetividade, tem uma motivação orgânica, não controlada pela razão (Dantas, 1992).

O sentimento tem um caráter mais cognitivo, e, é por meio dele que representamos as sensações. Ele é característico do período em que o indivíduo já consegue falar sobre o que lhe afeta. Já a paixão traz a necessidade do autocontrole para atingir um objetivo (Dantas, 1992).

Na teoria de constituição da personalidade proposta por Wallon o processo começa na individualização do ser e encontra na socialização, as condições para a construção da sua singularidade, tendo a afetividade um lugar central no processo de formação da pessoa e também na construção de conhecimentos.

Do ponto de vista da contribuição dessa teoria para a educação, Mahoney e Almeida (2005), apontam que as reações emotivas podem ser indicadoras para analisar o envolvimento em sala de aula, “se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado, ele pode usar essa informação a favor do conhecimento, controlando a situação” (p. 12). Sem dúvida, encontramos na afetividade um caminho para favorecer uma maior e melhor abordagem, para concretizar objetivos de aprendizagem.

### **2.3.7. Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934)**

Vygotsky foi um ávido estudioso das áreas do direito, da crítica literária, ciências e psicologia, mas o seu crescente interesse pelas anomalias físicas e mentais o fez cursar a Faculdade de Medicina e a partir de 1924 se dedicou mais exclusivamente a psicologia (Rego, 2011).

O psicólogo bielo-russo não teve o objetivo de formular uma teoria pedagógica voltada ao aprendizado, embora, no seu trabalho fique evidente a importância da instituição escolar na formação do conhecimento, na intervenção pedagógica e no avanço da aprendizagem. Foi a partir do seu estudo que se desenvolveu uma corrente pedagógica denominada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, que aponta o valor das relações com a cultura e como o meio, para a formação da pessoa como ser individual e social (Oliveira, 1992).

Na evidente defesa da importância das relações do homem com o meio social, surge a grande diferenciação ou oposição teórica ao suíço Jean Piaget, que atribuiu maior importância aos processos internos do homem e na capacidade de construir o conhecimento, do que nos processos interpessoais, proposto por Vygotsky.

Sendo contemporâneo de Piaget, a literatura registra algumas críticas publicadas por Vygotsky, ao trabalho do suíço em 1932 “quanto a interpretação da relação entre pensamento e linguagem”, mas também teceu comentários positivos, “reconheceu a riqueza do método clínico adotado [...], no estudo do processo individual e a semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos” (Rego, 2011, p. 33).

O trabalho desenvolvido por Vygotsky teve como principal finalidade “estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética” (Rego, 2011, p. 24). Mas, nesse percurso, dedicou-se “ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil, [...] na chamada pedologia (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos)” (Rego, 2011, p. 25).

Os estudos de Vygotsky têm como ponto central a teoria das funções psicológicas superiores, que é um modo de desempenho psicológico típico do ser humano, presente na “capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc” (Rego, 2011, p. 39). Esses, são mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, produzidos de forma voluntária, em processos mentais sofisticados, oferecem ao homem a possibilidade de reações independentes das fornecidas pelo meio (Rego, 2011; Oliveira, 1992).

Sendo assim, a aprendizagem ocorre na compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, sendo um conhecimento de origem sociocultural, que tem sua gênese em processos psicológicos elementares, de origem biológica. Ou seja, a aprendizagem é estabelecida numa relação dialética em que o sujeito e a sociedade ao seu redor

são modificados pela interferência que um produz no outro, sendo uma experiência de interação que resulta em modificações individuais.

De acordo com Cole e Scribner (2007) o estudo de Vygotsky trouxe grande contributo ao desenvolvimento da psicologia:

[...] ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas superiores são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia (p. 24).

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores se caracterizam pela capacidade humana de pensar em objetos e situações abstratas, fazer uso da imaginação, constituir relações entre fatos e eventos, projetar ações a serem realizadas posteriormente e fazer uso da consciência e do discernimento, essas funções só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado (Vygotsky, 2007), sendo denominadas por Vygotsky de “*internalização a reconstrução interna de uma operação externa*” (Vygotsky, 2007, p. 56).

Já as funções psicológicas elementares, de origem biológica, são características também dos animais e se traduzem em ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações (Vygotsky, 2007).

Esse autor aponta como conclusão a ser proposta pelo seu trabalho que “*o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem*” (Vygotsky, 2007. pp. 11 - 12).

Um conceito chave proposto por Vygotsky (2007) para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano é a *mediação*. Considerando que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana” (Oliveira, 1992, p. 42 - 43), compreende-se que a mediação é necessária, uma



vez que o homem é sujeito do conhecimento e não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (Vygotsky, 2007).

Dessa forma, vemos na teoria proposta por Vygotsky a importância de que alguém mais experiente que a criança seja aquela que intermedeie o acesso a um novo conhecimento. Para ele, o ensino é a forma de dispor ao aluno o que ele ainda não domina e não tem possibilidade de aprender sozinho, dessa forma, Rego (2011) reafirma que a mediação de toda e qualquer atividade é o meio pelo qual atingimos o desenvolvimento humano:

[...] os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente [...]. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. [...]. O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento (Rego, 2011, pp. 42 - 43).

Assim, podemos compreender que Vygotsky identifica o pensamento e a linguagem como bases para o desenvolvimento humano e propõe que a construção dos conceitos não pode ser identificada com o objeto em si, mas, está relacionada com a identidade que a cultura atribui ao objeto, são construções de dois processos distintos que resultam para a criança na apropriação constante da cultura. Segundo Vygotsky (2009):

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social (p. 13).

Um outro aspecto importante na teoria de Vygotsky é a relação entre aprendizado e desenvolvimento, para ele o aprendizado promove o desenvolvimento e “[...] começa muito antes da criança frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depare na escola tem sempre uma história prévia. [...], o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 2007, pp. 94 - 95). Desse

modo, o aprendizado e o desenvolvimento estão num processo de dependência mútua, em que, para que ocorra desenvolvimento é necessário antes que se promova aprendizagem, provocando avanços nos níveis de conhecimento.

Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (2007) ele aponta que, se queremos “descobrir as relações reais entre os processos de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (p. 95) não podemos nos limitar a determinar os níveis de desenvolvimento, mas precisamos definir “o nível de desenvolvimento mental da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vygotsky, 2007, p. 96), ou seja, precisamos conhecer o seu nível de *desenvolvimento real*.

Na estruturação de sua tese esse autor aponta que, se uma criança consegue chegar de forma independente a resposta a certos problemas, ela conquistou as funções mentais necessárias para adquirir esses conhecimentos, atingindo o nível de desenvolvimento real.

E se a criança ainda não consegue, de forma independente, êxito na resolução de algum problema, mas, apenas, com o auxílio de alguém mais experiente, adulto ou outra criança, significa que, as funções mentais necessárias para resolvê-las ainda não estão acessíveis à criança, mas “estão presentes em estado embrionário”, caracterizando que ela está no *nível de desenvolvimento potencial* (Vygotsky, 2007, p. 98).

O autor ainda propõe que compreendamos que existe uma *zona de desenvolvimento proximal*, sendo um campo de proximidade entre o *nível potencial* e o *nível real*. É nessa zona proximal que acontece a mediação dos educadores e psicólogos para aproximar o aprendiz do conhecimento, ajudando-o a entrar na zona de desenvolvimento real. De acordo com Vygotsky (2007) “usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completos, [...], como também daqueles processos que estão em estado de formação [...]” (p. 98).

Saber identificar no aprendiz as necessidades de intervenção e saber propor adequadamente as mediações, objetivando ultrapassar cotidianamente a zona de desenvolvimento proximal, para promover avanços em direção do desenvolvimento real, são habilidades necessárias a um professor que são conquistadas com estudo e observação atenta aos seus alunos.

### **2.3.8. Jean Piaget (1896 – 1980)**

Piaget, nascido na Suíça, com formação em Biologia, ampliou ao longo da vida os estudos em Filosofia e Sociologia e apresentou ainda grande compreensão da Matemática, mas foi sobretudo na psicologia e na educação que deixou as maiores contribuições (Goulart, 2010, p. 11). Suas pesquisas trouxeram grande compreensão na área da criança e de seu desenvolvimento, apesar de seus estudos não estarem focados somente nessa fase da vida.

De acordo com Goulart (2010) Piaget desenvolveu seus estudos para “compreender o processo de construção do conhecimento num sujeito universal, sem ocupar-se de sujeitos particulares, marcados por condições específicas” (p. 15). Essa forma de compreensão, de como se dá a apreensão do conhecimento pelo sujeito universal, atribui a Piaget que o sujeito estudado por ele “é o sujeito epistêmico, isto é, o sujeito do conhecimento” (Goulart, 2010, p. 15).

Com efeito, a concepção desenvolvida por Piaget, indica, segundo Maury (1991), a conciliação entre as teorias empirista e racionalista, no diálogo com uma concepção biológica, que supera a oposição entre ambas, pois compreende que o desenvolvimento se apoia na relação entre o organismo e o meio, e estes, “reagem de forma complexa um sobre o outro” (p. 75).

Piaget a partir de 1950, percorreu um caminho de reflexão marcando definitivamente as bases para se compreender o desenvolvimento da criança, em que teve por motivação o questionamento:

*Como tem origem e como evolui o conhecimento? [...].* A Epistemologia Genética usa uma abordagem que consiste em procurar compreender o desenvolvimento do conhecimento desde

o momento em que a pessoa nasce até o momento em que a pessoa é capaz de um raciocínio complexo [...]. [...] O objeto de conhecimento de Piaget era, portanto, *o conhecimento e não o desenvolvimento* [...] (Goulart, 2010, p. 13 -15).

Nos estudos desenvolvidos por Paiget, descobertos por meio de pesquisa experimental e teórica<sup>64</sup>, concluiu-se que cada criança desenvolve um esquema de concepções que varia segundo sua condição maturacional, que, a depender da estrutura mental já construída até o momento, reagirá de forma diferente a um estímulo exterior. Para Piaget, “a reação de um organismo não é, portanto, simplesmente uma resposta a um estímulo exterior, mas é também a resposta da estrutura subjacente do organismo [...]” (Goulart, 2010, p. 16). Ou seja, a resposta vai variar de como o estímulo vai ser interpretado a partir das condições orgânicas mentais da criança no momento em que o estímulo lhe é apresentado.

Um conceito essencial da epistemologia genética, desenvolvido por Piaget é sobre o egocentrismo, para esse teórico, ele se caracteriza por ser uma atitude pré-lógica do raciocínio infantil (Munari, 2010). Compreendendo que a aquisição da maturidade do pensamento passa pelo domínio da lógica e consiste num abandono gradual do egocentrismo, com isso, se adquire a noção de responsabilidade individual, indispensável para a autonomia moral da criança (Munari, 2010).

As pesquisas de Piaget identificam como nascem as operações intelectuais e para isso, o caminho metodológico é a observação da experiência do sujeito na interação com o objeto. Assim, Piaget estabeleceu como caminho de observação “os erros cometidos pelas crianças, que indicava estruturas mentais características de determinadas faixas etárias” (Goulart, 2010, p. 11).

De acordo com Piaget os conceitos de tempo, espaço e causalidade são desenvolvidos de forma espontânea pela criança, estabelecendo com o mundo exterior as relações necessárias para a assimilação dos mesmos (Goulart, 2010).

---

<sup>64</sup> Goulart (2010, pp. 11 – 13), apresenta a variação de interesse das pesquisas realizadas por Piaget (1896 – 1980) e o percurso metodológico construídos por ele.

Ainda para Piaget “o desenvolvimento de crianças e adolescentes se caracteriza pela sucessão de estruturas mentais diferentes, cada uma delas regida por leis próprias e caracterizando um modelo de compreensão da realidade que inclui a percepção, pensamento, linguagem e afetividade” (Goulart, 2010, p. 16). Em que, a estrutura mental mais simples é suporte para estruturas mais complexas, constituindo assim, “o desenvolvimento cognitivo como um processo de sucessão de esquemas mentais” (Goulart, 2010, p. 16).

Do ponto de vista piagetiano a relação do sujeito com o objeto é de interdependência, pois é por ela que ele constrói o sentido das coisas e por consequência, essa experiência produz um grande efeito na construção do sujeito. É na compreensão dessa relação que Piaget toma da Biologia os conceitos de assimilação e acomodação. De acordo com Goulart (2010, pp. 18 - 19), esses conceitos assim se estruturam:

A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação, por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Assim, diante de um objeto novo ou de uma ideia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação.

Dessa forma, para que ocorra desenvolvimento o sujeito assimila novas informações que lhe chegam, sendo incorporada a um conjunto de informações já existentes, precisando adaptar a nova informação à estrutura mental já existente. A modificação ocorrida no sujeito é denominada de acomodação (Munari, 2010). Nessa perspectiva, concluímos que nenhum conhecimento nos chega sem que seja modificado pelo sujeito, pois, tudo o que se aprende é influenciado por aquilo que já havia sido aprendido antes pelo sujeito aprendiz.

Na identificação do percurso de desenvolvimento humano, Piaget (1983) reconhece por meio da observação dos seus filhos, quatro estágios nos quais os sujeitos passam, desde os primeiros momentos de apreensão do mundo até o período da adolescência, momento em que a competência plena para raciocinar é atingida.

O primeiro estágio é o sensório-motor, que vai de 0 aos 2 anos de idade. Nesse estágio, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos, na conquista de ações

prazerosas ou vantajosas. É um período anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos a sua volta, tendo como maior fonte de conhecimento o próprio corpo e as atitudes imitativas (Piaget, 1983).

De acordo com Goulart (2010), é nesse período em que se constrói as bases para “as construções perceptuais e intelectuais dos períodos seguintes, bem como para o desenvolvimento da afetividade” (p. 25). Mesmo nessa fase inicial da vida, a visão piagetiana é de que não existe uma associação estímulo – resposta, o que ocorre é que a criança se torna sensível aos estímulos, porque eles vão gradativamente sendo assimilados e acomodados a sua estrutura mental já construída, buscando sempre mais novos estímulos (Goulart, 2010).

O estágio pré-operacional é identificado como o que vai dos 2 aos 6 ou 7 anos e é caracterizado por Piaget (1999) como aquele que a criança já tem a capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos, estabelecendo maior interação com o mundo e construindo maior capacidade de construir sentido às imagens que identifica e nomeia.

A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz de moralmente, se colocar no lugar de outra pessoa. Por meio da linguagem já consegue estabelecer uma narrativa das ações passadas e futuras. Inicia-se nessa fase o processo de troca entre os indivíduos, estabelecendo condições para a socialização. Sendo ainda, para Goulart (2010) um período em que “a afetividade também apresenta significativa evolução, aparecendo sentimentos interindividuais, como simpatia, antipatia, respeito etc. e uma afetividade interior, que se organiza de forma mais estável” (p. 26).

No estágio das operações concretas, que corresponde as crianças dos 7 aos 11 ou 12 anos de idade, a maior conquista são as operações lógicas, em que a criança adquire a capacidade crescente de ter “ações interiorizadas e reversíveis, a partir das quais conhecer o real é pensar sobre ele (caráter interiorizado) e agrupar este conhecimento em sistemas

coerentes e passíveis de construção e anulação (caráter de reversibilidade)” (Goulart, 2010, p. 26).

Piaget (1999) identificou esse estágio como aquele em que a criança já tem condições de desenvolver operações lógicas baseadas nos modelos matemáticos, denominados de classificação, seriação, compensação, razão-proporção, probabilidade, entre outros.

Por volta dos 11 - 12 anos de idade começa o estágio das operações formais. Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita a experimentação mental e análise das probabilidades. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses. Como refere Goulart (2010), esse período “é o tempo dos grandes ideais [...], o passado e presente são concretos, mas o futuro é abstrato” (, p. 27), é com essa conquista que o ser humano se torna capaz de sonhar com o que ainda está por vir, o futuro.

As descobertas de Piaget oferecem um grande contributo à pedagogia, e nos ajuda a compreender que a aprendizagem não se dá pela transmissão de conhecimentos, pois, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem esquemas mentais em condições de absorver. Isso porque, para o cientista suíço, o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz. Vem de Piaget a concepção de que o aprendizado é construído pelo aluno, inaugurando assim a corrente construtivista de ensino e de aprendizagem.

### **2.3.9. Loris Malaguzzi (1920 - 1994)**

A experiência de Loris Malaguzzi<sup>65</sup> é muito peculiar, nasce de uma íntima relação com o sofrimento e a luta de uma comunidade após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. Malaguzzi, tomando conhecimento da iniciativa dos cidadãos de Villa Cella, localidade próxima da cidade

---

<sup>65</sup> Nasceu em Correggio (Itália), cursou psicologia em Roma e formou-se em pedagogia na Universidade de Urbino. Em 1940 começou a ensinar nas escolas primárias, de 1941-1943 em Sologno, uma cidade perto de Reggio Emilia, no município de Villa Minozzo (cf. Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

de Reggio Emilia, do desejo de reconstruir uma escola para as crianças, pois, a comunidade almejava novas oportunidades educativas para seus filhos após o massacre da guerra, ele se envolveu no projeto e encontrou nessa iniciativa a possibilidade de reestruturação do tecido social, cultural e político dessa comunidade (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

A região de Reggio Emilia se estruturou ao longo dos anos como uma experiência educativa diferente, sua origem foi impulsionada pelo empenho das famílias em ter, no contexto de pós-guerra, uma educação que possibilitasse a construção de um mundo melhor (Lino, 2013; Faria, 2007).

Sua proposta está na vanguarda das escolas de atendimento a primeira infância na Itália, até então, oferecido em monopólio pela Igreja Católica, numa perspectiva de ação social (Malaguzzi, 1999). Assim, surge na Itália a primeira escola com um projeto educativo denominado “a pedagogia das relações, pedagogia da escuta, pedagogia das diferenças” (Faria, 2007, p. 280).

O grande diferencial dessa pedagogia é tornar a criança o centro de suas propostas, significando uma mudança de paradigma, em que a criança assume esse novo papel. Para Malaguzzi (1999) ao iniciar essa aventura de descobertas pedagógicas “sentimos tanto entusiasmos quanto medo. Um pensamento simples e confortador veio ao meu auxílio: que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (p. 61).

A proposta pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia tem como base a reconceptualização da imagem de criança, que é “preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Lino, 2013, p. 127).

A competência da criança para estabelecer interação com a cultura, com o mundo é apontada como um aspecto a ser valorizado na formação da imagem da criança, que



competente, estabelece relação e constrói conhecimento “[...] no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família e na comunidade” (Lino, 2013, p. 118).

Nessa perspectiva, essa abordagem desde o começo assumiu como grande função a formação dos professores, pais e investigadores, porque compreende que disso depende todas as implicações do trabalho pedagógico (Malaguzzi, 1999).

Uma abordagem mais ampla de como se organiza a proposta de Reggio Emilia é trazida por Rinaldi (1999), contemporânea de Malaguzzi, ela hoje dá continuidade ao projeto:

A ênfase de nossa abordagem educacional é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as comunicações e as interações mantêm nossa abordagem educacional em sua complexidade; são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: ação e socialização em grupo (p. 116).

O projeto educacional proposto em Reggio Emilia é alicerçado numa estreita relação com a realidade:

Quando contamos sobre nossa origem humilde e ao mesmo tempo extraordinária, e tentamos explicar que a partir dessas origens extraímos princípios teóricos que ainda apoiam nosso trabalho, percebemos muito interesse e não pouca incredulidade. É curioso (mas não injustificável) quão rígida é a crença de que as ideias e as práticas educacionais podem derivar-se apenas de modelos oficiais ou de teorias estabelecidas. Devemos, contudo, afirmar imediatamente que nós também emergimos de uma bagagem cultural complexa. Estamos imersos em história, cercados por doutrinas, por política, por forças econômicas, por mudanças científicas e por dramas humanos; existe sempre em progresso uma difícil negociação pela sobrevivência (Malaguzzi, 1999, p. 69).

A trajetória de estruturação do arcabouço teórico que constitui essa experiência, como hoje a conhecemos tem um forte elemento apontado por Malaguzzi (1999) “é importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas ao invés disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (p. 69). Esse elemento de incerteza, traduz a cultura investigativa que permeia essa experiência pedagógica, ancorada por princípios teóricos e reflexivos que oferecem o suporte para a prática pedagógica dessa abordagem:

Nos anos 60, os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Declory, Anton Makarenko, Lev Vygostsky, [...], Erick Erickson e Urei Bronfenbrenner [...]. Até disso, estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolfe Ferrière [...] e as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista da Dalton School de Nava Iorque, e sobre as pesquisas de Piaget e colegas de Genebra (*idem*, p. 69). [...] os escritos de Montessori e Agazzi devem receber nossa reflexão para que possamos seguir além deles. [...]. Nos anos 70, atentávamos a uma segunda onda de eruditos, incluindo psicólogos como Wilfred Carr, Davis Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, o filósofo Davis Howkins e teóricos como Serge Moscovici, Charles Moris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster e Francisco Varela e mais os que trabalham na neurociência dinâmica. A rede de fontes de nossa inspiração abrange várias gerações e reflete escolhas e seleções que fizemos ao longo do tempo. A partir dessas fontes, recebemos ideias que persistiram e outras que não duraram muito – tópicos para discussões, razão para descobrirmos conexões, discordância com as mudanças culturais, ocasiões para debates e estímulos para conformarmos e expandirmos as práticas e valores, E, no geral, obtivemos um senso de versatilidade da teoria e das pesquisas” (Malaguzzi, 1999, p. 70).

A experiência construída em Reggio Emilia a partir dessas referências, promoveu consciência teórica e um olhar crítico, levando a necessidade de adaptação e contextualização dos mesmos à proposta filosófica educacional, às crenças e valores da história e da cultura local, constituindo uma identidade educativa (Lino, 2013; Faria, 2007; Rinaldi, 2011).

Na Itália a educação pré-escolar passou a ser obrigatória somente em 1968, após lutas de movimentos sociais, e as creches, ainda hoje são oferecidas em regime de coparticipação, proporcional à renda da família (Faria, 2007). A participação da comunidade no apoio as instituições escolares em Reggio Emilia, nasceu da cultura democrática desenvolvida por meio de muitos programas municipais italianos, principalmente, no Norte da Itália (Lino, 2013).

A presença da comunidade se expressa na participação dos “Conselhos Administrativos – a *Consulta* – que se destina a resolver os problemas administrativos e a apoiar as necessidades da família” (Lino, 2013, p. 112), essa forma de organização de escolas públicas confere um modelo curricular respaldado por um conselho de pais e um consórcio de empresas da região de Emilia Romana, que oferecem suporte a essa filosofia educativa, constituindo uma organização social e comunitária de escola, que lhe confere uma identidade própria (Malaguzzi, 1999).

A proposta defendida por esse modelo curricular é definida como uma educação que reconhece, respeita, envolve e ativa diferentes forças sociais: “[...] a educação ativa envolve uma aliança inerente entre conteúdo e método. [...] nossa crença na educação ativa estava na nossa consciência sobre o pluralismo da família, crianças e professores, tornando-se cada vez mais em nosso projeto conjunto” (Malaguzzi, 1999, p. 70). Para esse autor, essa estrutura educacional também se propõe ser:

[...] um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. [...]. Também tem sido sempre importante, para nós, o fato de nosso sistema de escolarização expandir-se para o mundo das famílias, com seu direito a conhecer e participar” (Malaguzzi, 1999, pp. 72 - 73).

A proposta educativa de Reggio Emilia, acredita no potencial da criança e na sua capacidade criativa, pois elas são:

[...] encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesma através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombra, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade, [...], operando em dois turnos e aberta a todos, incluindo crianças com necessidades especiais (Edwards, Gandim & Forman, 1999, p. 22).

O percurso pedagógico proposto por Malaguzzi (1999) propõe que a criança explore todas as possibilidades de representação simbólica, como ele descreve em sua poesia, as “cem linguagens”, gerando aprendizagens subjetivas e objetivas.

Para isso defende em seu modelo curricular os campos de experiência<sup>66</sup>, por acreditar que na Educação Infantil devemos parar de pensar em educar através de ensino e de currículos prontos. Devemos sim, privilegiar a auto-aprendizagem das crianças e descobrir com elas os currículos, pois, “aprendizagem e ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre, devemos embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através

---

<sup>66</sup> “Desde 1914, a Itália elabora orientações para a pré-escola, a quinta orientação que está agora em vigor, foi elaborada em 1991 e tem como organização de base “os “campos de experiência”, em vez de disciplinas escolares ou simulações delas com outros nomes” (Faria, 2007, p. 289).

de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensino pode ser a força para aprender a aprender” (Malaguzzi, 1999, p. 94).

Num conjunto de características que fazem do trabalho em Reggio Emilia uma proposta educativa única, tem-se na dimensão estética, uma abordagem transversal à pedagogia vivenciada nas escolas desse projeto (Zuccoli, 2015). A abrangência da dimensão estética nessa abordagem pedagógica é apontada por Lino (2013):

Reflete-se no cuidado com o ambiente [...], na inclusão do *atelier* como espaços privilegiados para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão – as “cem linguagens”, na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem – espaços de meditação e de liberdade que transcendem a função da visibilidade e no conhecimento que se constrói no âmbito da “pedagogia das relações” (p. 116).

O ambiente é considerado um grande aliado à proposta, pois, nele existe a preocupação “de integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente” (Malaguzzi, 1999, p. 73).

Nessa proposta, o ambiente participa ativamente do processo educativo “ele é considerado o “terceiro educador” (Gandini, 1999, p. 157). Essa organização do ambiente objetiva uma maior “integração social, aprendizagem colaborativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013, p. 120).

Todo o ambiente é cuidadosamente planejado a atender esses objetivos, de forma que venha a refletir os valores e o patrimônio cultural de todos os que ali convivem:

Existe o *hall* de entrada que informa, documenta e antecipa a organização da escola. Este leva à sala de refeições, com a cozinha bem a vista. O *hall* de entrada leva ao espaço central ou *piazza*, local dos encontros, jogos e outras atividades que complementam aqueles da sala de aula. As salas de aula [...] estão conectadas à área central. [...], estabelecemos o *atelier*, o estúdio e o laboratório da escola [...], os *mine-ateliers*, sala para música e também um arquivo [...]. As paredes são usadas como espaços de exposições temporárias e permanentes [...] nossas paredes falam e documentam (Malaguzzi, 1999, p. 73).

O espaço exterior é outro ambiente cuidadosamente organizado para uma maior exploração das crianças em seus projetos que muitas vezes se iniciam ou dão continuidade a eles nesse espaço. Os materiais para utilização nos projetos são separados de acordo com a

necessidade das temáticas abordados em parceria com a demanda própria da cultura produtiva da comunidade<sup>67</sup>.

Um espaço privilegiado na abordagem de Reggio Emilia, para a reconceptualização da imagem da criança é o atelier, pois, permite a ampla experimentação de diferentes linguagens artísticas, espaço para promover a investigação dos interesses das crianças e das teorias levantadas por elas sobre o mundo, desenvolve o pensamento crítico e a criatividade e oferece a oportunidade de comunicar ideias e sentimentos por meio das experiências com a arte (Zuccoli, 2015).

Em Reggio Emilia o *atelier* é um “veículo cultural para o desenvolvimento dos professores” (Vecchi, 1999, p. 129). E possui duas funções, a primeira é um espaço privilegiado em que a criança tem contato com diferentes formas de expressão da arte, e aprende diferentes técnicas para se exprimir:

[...] pintura, desenho e trabalho com a argila – todas as linguagens simbólicas. E em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. [...] tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas” (Vecchi, 1999, p. 130).

Cada escola conta com a presença de um profissional *atelierista*<sup>68</sup> para auxiliar o professor na construção dos projetos como uma experiência que Vecchi (1999) assim nos apresenta: “Trabalhando juntos, guiando as crianças em seus projetos, os professores e eu temos nos encontrado repetidamente frente a frente – como se estivéssemos nos olhando em um espelho – aprendendo uns com os outros e aprendendo juntos com as crianças” (p. 131).

---

<sup>67</sup> Esses materiais são coletados de empresas parceiras na região de *Emilia Romagna* e levados ao centro de reciclagem de material para as escolas. De acordo com as solicitações das escolas, o Centro Municipal de Reciclagem administrado pelo governo municipal, que atende todas as escolas da região, encaminha os materiais que são guardados nas escolas numa espécie de almoxarifado, sendo acessível para as crianças e as professoras escolherem os materiais necessários aos seus projetos. (Informações coletadas em visita *in loco* ao *Centro Intenacional Loris Malaguzzi*, na comunidade de Reggio Emilia, Itália, pela pesquisadora em 2012).

<sup>68</sup> Profissional especialista em arte, responsável por promover atividades pedagógicas no *Atelier*. Proposta implementada pelas escolas de Reggio Emilia, que segundo Vecchi (1999) faz uso de “linguagens visuais, como a construção de pensamentos e sentimentos dentro de uma educação holística” (p. 129).

A rotina proposta para a Educação Infantil nas escolas de Reggio Emilia está para favorecer ao tempo de diversificadas propostas interativas, em que, as crianças trabalham sozinhas ou em pequenos grupos com seus pares, ou escolherem trabalhar com os adultos, professores, auxiliares ou pais que integram a equipe educativa. E também participam das assembleias ao início ou final de dia letivo (Rinaldi, 2011).

As crianças podem escolher trabalharem nos diferentes espaços da sala de aula, no *atelier*, no *mine-atelier*, na *piazza* e no espaço exterior. Na rotina podem acontecer passeios ao exterior ou visitas de estudo, para explorar temas trabalhados e fornecerem experiências que são exploradas nas diferentes representações gráficas.

Faz parte da proposta educativa que as crianças partilhem responsabilidades com os adultos de algumas tarefas de organização e manutenção do espaço, como por exemplo “pôr a mesa do refeitório; tratar das plantas e dos animais; dar apoio na cozinha, ajudando a cozinheira na confecção das refeições; limpar os materiais e os equipamentos do *atelier* e do *mine-atelier*” (Lino, 2013, p. 126).

A escuta atenta é um ponto muito importante na proposta educativa vivenciada em Reggio Emilia, está fundamentando o conceito que ela carrega de “pedagogia das relações e da escuta” (Rinaldi, 2012, p. 206), revelando assim, o conceito de criança preconizado e assumido teoricamente.

A criança nas interações que estabelece com o mundo vai lançando hipóteses, na tentativa de construção de sentido, para isso, questiona, investiga e comunica suas descobertas. Esse processo é retroalimentado pela escuta atenta dos seus pares e dos adultos, que lhes proporcionam espaço/tempo, em que, a criança se problematiza ao apresentá-las e tem a chance de ser apreciada e também problematizada quanto aos seus achados.

O papel que o conhecimento teórico ocupa nessa abordagem pedagógica é defendido por Malaguzzi (1999), que diz: “a tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam

melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria” (p. 97).

Para que essa experiência seja assim vivenciada, a proposta pedagógica de Reggio Emilia preconiza que a equipe pedagógica oportunize propostas diversificadas, para as crianças se expressarem e se escutarem mutuamente, levando-as a se confrontarem com diferentes perspectivas do conhecimento, gerando uma aprendizagem ampla que respeite as diferenças, promovendo avanços individuais e do grupo, por meio de experiências de partilha, negociação e colaboração, em que o professor tenha a oportunidade de confrontar seus conhecimentos teóricos em sua prática (Rinaldi, 1999).

A ação ativa da criança nas interações produz algo mais que respostas ao meio, faz com que produzam estruturas mentais, estabelecendo uma estreita relação entre o desenvolvimento social e cognitivo, forma “uma espécie de espiral que é mantida pelo conflito cognitivo que modifica o sistema tanto cognitivo quanto social” (Rinaldi, 1999, p. 117).

O conflito é um elemento importante na construção social, mas também cognitiva da criança. É apontado pela autora como “elemento essencial [...]. [produz] oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial - como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo” (Rinaldi, 1999, p. 117).

A postura assumida pelo professor de observador atento é apontada por essa abordagem como primordial para dar conta da pedagogia das relações, assumida por eles. De acordo com Rinaldi (1999) o grande desafio do trabalho do professor, nessa perspectiva é a de “estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em processo. Ocasionalmente, deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas [...]. Em outros momentos, deve envolver-se para reviver uma situação [...]” (p. 117).

A mesma autora (2012) ressalta, que, um elemento fundamental para a vivência dessa pedagogia são as condições de trabalho cotidianas, entre elas, aponta a relação numérica

adultos/crianças que deve assegurar as possibilidades para escuta, observação, investigação e documentação, permitindo “instaurar-se uma relação autêntica, uma história e não um episódio” (p. 118).

A postura do observador atento, assumida no contexto dessa proposta como uma característica importante, leva à conseqüente escuta atenta, apontada por essa autora como um processo que resulta em **observar** com todos os sentidos e também com a direção do corpo, **documentar** com todas as possibilidades e em diferentes linguagens, **interpretar** numa experiência coletiva de diálogo ético com todos os atores envolvidos, e **auto avaliar** para **projetar** futuros passos (Rinaldi, 2012).

O planejamento que antecede esses passos metodológicos é estimado com a mesma importância, assim como publicou Rinaldi em 1999, “o planejamento é entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem” (p. 115).

Nesta perspectiva tão abrangente e complexa de planejamento a autora defende que se assim não for “o potencial de aprendizagem das crianças é paralisado, quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão. [...], e as instituições educacionais [...], como sistemas ecológicos complexos, [...], com potencial para auto-regulagem, elas seriam asfixiadas pelo planejamento prévio” (Rinaldi, 1999, pp. 115 - 116).

A documentação pedagógica assume nessa perspectiva o valor de um instrumento que atende a muitos objetivos, apontados por Dahlberg e Moss (2012):

Visualiza os processos de aprendizado das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Permite a conexão entre a teoria e a prática, no trabalho do dia a dia. É um meio para o desenvolvimento profissional do educador [...], entendido e tratado como pesquisador quanto como aprendiz. Promove a ideia de que a escola é um lugar de prática política democrática, [...]. É ainda um método de aferir e avaliar, “um anticorpo” extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas” (Dahlberg & Moss, 2012, p. 56).



Nessa dinâmica, a proposta de Reggio Emilia alicerça o processo de aprendizagem construído por três protagonistas “crianças, educadores e famílias” (Rinaldi, 1999, p. 115).

É também nesse contexto que se estrutura o processo de auto formação do professor, em que, por meio da escuta atenta, da observação criteriosa e do planejamento intencional, a produção da documentação pedagógica assume um importante papel para a auto formação consciente da equipe pedagógica. Para sistematizar esse processo auto formativo Rinaldi (2012) designou a expressão *progettazione*:

O emprego de forma substantiva *progettazione* em Reggio Emilia [...] é em oposição a *programmazione*, que implica currículos, programas, estágios e outros aspectos pré-definidos. O conceito *progettazione* representa, assim, uma abordagem mais global e flexível, na qual as hipóteses iniciais são elaboradas acerca do trabalho em sala (assim como acerca do desenvolvimento dos demais educadores e da relação com os pais) e estão sujeitas a modificações e alterações de rumo no curso do processo de andamento do trabalho: o projeto de trabalho cresce em direções distintas sem nenhum princípio ordenador geral, desafiando a ideia corrente de que a aquisição do conhecimento se dá numa progressão linear, simbolizada pela árvore (p. 13).

A documentação pedagógica dos processos e produtos deve apresentar as experiências de aprendizagem e o *atelier* é um espaço de oficina para a produção dessa documentação (Vecchi, 1999).

A documentação é ainda uma representação subjetiva da produção da criança, resultado de escolhas, por isso não é neutra, é seletiva, parcial e contextual. É uma construção que é produto da ação da criança, mas também do professor. Não é a história de uma pessoa apenas, mas conta um percurso de vida e experiências de um grupo (Rinaldi, 2011). De acordo com Lino (2013), a documentação pedagógica nessa experiência de Reggio Emilia atende a três funções chaves:

A primeira consiste em proporcionar as crianças uma memória das experiências realizadas, [...]. A segunda [...] consiste em proporcionar aos professores uma perspectiva sobre o processo de aprendizagem da criança e o seu papel na educação de infância. A terceira função [...] providenciar informação para os pais e para o público [...] como meio de provocar reações e solicitar apoio (p. 133).

E complementando o valor da documentação pedagógica para essa proposta, Malaguzzi (1999) aponta um aspecto que resume a finalidade desse instrumento “a necessidade de revelarmos em toda sua força a imagem de uma criança competente” (p. 102).

Todos esses aspectos apontam para uma proposta pedagógica que exige um currículo contextualizado (Rinaldi, 2012), ou seja, determinado pelas interações e diálogos cotidianos entre crianças, professores, famílias e os comunicantes sociais que chegam até a escola. Assim, em Reggio Emilia, a documentação pedagógica produzida se mostra como um recurso essencial para o diálogo colaborativo com toda a equipe da escola que formulam hipóteses sobre as possíveis direções dos projetos, sugerem os recursos materiais mais adequados, apontam propostas de mediação e participação dos pais e comunidade, oportunizando integrar interesses e necessidades que nascem das práticas cotidianas (Rinaldi, 2012).

Nessa proposta pedagógica, um forte pilar de sustentação é a formação dos profissionais - educadores, professores e outros agentes do sistema educativo, que, assim como a formação das crianças, se alicerça na interação social e nas relações. A utilização dos conceitos de Vygotsky para explicar a necessidade formativa a partir desta escolha é explicada por Lino (2013) que diz:

O sistema educacional nestas escolas está organizado para apoiar um modelo de elevada cooperação e de relações fortes e coesas. A importância da interação social para o desenvolvimento da inteligência foi amplamente salientada por Vygotsky (1993) que sustenta que o conhecimento se constrói primeiro a um nível interpessoal e, só depois, a um nível intrapessoal (p. 134).

Nessa perspectiva pedagógica a formação profissional dos adultos se caracterizam por ocorrerem em contexto<sup>69</sup>, tendo como suporte as relações construídas no dia-a-dia por cada par de professores<sup>70</sup> e depois, entre os pares. Esse é o primeiro passo para gerar as condições

---

<sup>69</sup> Cf. A formação em contexto (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

<sup>70</sup> Na proposta pedagógica de Reggio Emilia os professores trabalham em dupla, sendo responsáveis diretamente por um grupo de crianças, permanecendo com o mesmo par e o mesmo grupo de crianças por três anos (Edwards, Gandim & Forman, 1999, p. 23).

internas de colaboração com os pais e com a comunidade, representando uma ruptura com o modelo tradicional do trabalho isolado do docente (Malaguzzi, 1999).

De acordo com essa concepção, gera-se um novo sujeito em formação, nascido de um novo protagonismo, que “exige uma disposição forte e constante, bem como disponibilidade de organização” (Rinaldi, 1999, p. 118) que reconhece no grupo de educadores pessoas com autonomia, com direitos próprios, estimulados a exercerem suas ações pedagógicas no âmbito dos direitos, de pensar, de planejar, de trabalhar, de refletir e de interpretar cooperativamente no seio do grupo (Rinaldi, 2012).

Esse sujeito coletivo e protagonista, de posse da documentação pedagógica produzida no cotidiano de sua prática, encontra condições a uma reflexão mais profunda e abrangente, traçando caminhos e decisões mais conscientes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento profissional, proposto nas formações é desde o começo objetivado por Malaguzzi (1999) que propõe:

Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. [...]. Além disso, devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas” (p. 83).

A proposta conta com o apoio do pedagogo junto aos professores para analisar as experiências e os projetos. Nos encontros formais, mais amplos, participam os educadores de cada sala, o artista plástico e, por vezes o pedagogo<sup>71</sup>, os pais e por vezes elementos do pessoal auxiliar (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012). Existem também as reuniões informais, para troca de ideias e reflexões conjuntas, Rinaldi (2012) considera de grande valor formativo os momentos de apresentação da documentação pedagógica aos pais, sendo uma oportunidade de

---

<sup>71</sup> O pedagogo integra a equipe de profissionais nas creches e jardins-de-infância, sendo um para cada sete escolas visa apoiar a ação das equipes educativas e das famílias como também é sua responsabilidade as tarefas de identificar as necessidades de formação contínua e organizar os cursos e seminários, apoiar os educadores a documentar, analisar a documentação e planejar os projetos (Filippini, 1999).

reflexão conjunta com os pais sobre os processos de aprendizagem das crianças, representam também uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os educadores.

De acordo com Lino (2013), todo esse trabalho cooperativo gera condições para uma reflexão ao nível interpsicológico, ou seja, é uma oportunidade de confrontar-se com a opinião dos outros e assim formar as condições favoráveis para desenvolver um maior crescimento intrapsicológico, possibilitando uma capacidade de reflexão profunda e de mudança mais efetiva nas práticas individuais e coletivas, gerando as condições ideais para romper com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Para resumirmos a proposta pedagógica de Reggio Emilia, apontamos, que a organização curricular está apoiada nas premissas da interação, colaboração e comunicação, possuindo três grandes características pedagógicas que amparam as peculiaridades práticas dessa proposta. A primeira, a valorização das diferentes formas de expressão, como possibilidades de exercer e proclamar as *le cento lingue del bambino* – as cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1999).

A segunda particularidade dessa proposta é o olhar apurado e sensível na organização dos ambientes, que oferece condições à expressão das linguagens, sendo essa organização, muitas vezes a protagonista na ação de integrar a comunicação dos envolvidos nesse processo educativo – pais, crianças e educadores, torna-se “um ambiente formador” (Rinaldi, 2012, p. 157).

A terceira característica particularmente original é a proposta de vivência de projetos, em que a escuta atenta do professor oportuniza a criança a ser de fato a protagonista das descobertas dessa experiência, abre caminho para a explosão da criatividade e apreensão do conhecimento por meio de ações e têm como principal atributo o caráter investigativo, construindo interações nesse percurso, entre os educadores, crianças e famílias (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 1999; 2012).

As premissas da interação, colaboração e comunicação propostas em Reggio Emilia são bem aceitas em muitas outras experiências pedagógicas (Finco, Barbosa & Faria, 2015; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). Pois, essas premissas trazem a valorização das crianças como ponto central, em que, na escuta respeitosa geram espaços, para que elas queiram experimentar e expressar suas teorias e seus pontos de vista. Mas, também nesse processo, o professor é visto como parte imprescindível, ele está como protagonista de um projeto que lhe habilita a ser sempre mais profissional (Rinaldi, 2012).



### O trabalho pedagógico com a pré-escola

#### 3.1. Caracterização do currículo nas dimensões instituído e instituinte

A oferta de educação gratuita ao cidadão brasileiro é um dever do Estado. Dessa prerrogativa estatutária, decorre a obrigatoriedade de pais e/ou responsáveis proporcionarem o ingresso de crianças, a partir dos 4 anos de idade, perdurando essa obrigatoriedade educacional até o ensino médio.

Assegurado esse direito na CF de 1988 como direito público subjetivo (§ 1º, inciso VII, Art. 208) é classificado como direito fundamental à pessoa humana, ou seja, um direito de amplo alcance, que prevê o acionamento do poder público no âmbito federal, estadual ou municipal quando o indivíduo não tiver seu direito atendido, mas se tratando de “um direito social, o seu objeto não é, simplesmente uma prestação individualizada, mas sim, a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis” (Duarte, 2004, p. 115).

Para que a criança tenha seus direitos assegurados a família é a provedora originária, mas a sociedade, compreendendo também as instâncias produtoras e reguladoras de direitos é responsável por gestar e efetivar as políticas públicas para preservar a sobrevivência e a evolução da vida, por isso, deve velar, zelar e assumir o dever de ser guardiã da infância, que significa ser guardiã de cada criança individualmente (Duarte, 2004).

No cumprimento desses direitos não podemos perder de vista a garantia da oferta das vagas no ensino da Educação Infantil que atender a demanda, como também, a qualidade dessa oferta, aspectos referendados nos documentos oficiais (Brasil, 2009d; 2014) como elemento que não pode ser desconsiderado pelos entes federados.

A abertura das escolas ao atendimento crescente de alunos confronta as instituições ao desafio de lidar com a diversidade e o multiculturalismo (Candau, 2008) revelando, em algumas experiências, a inabilidade de garantir a adequação para a qualidade no atendimento (Roldão, 2015).

O atendimento que deseja a qualidade precisa ser questionado a que qualidade se refere. Para Roldão (2015), a qualidade pode está ligada a definição estreita de “eficácia face a padrões pré-estabelecidos, ou tomado essencialmente como caracterizador de práticas educativas, em que se valoriza o aluno e os processos adequados de promover o seu desenvolvimento harmonioso e a sua aprendizagem” (p. 17).

A qualidade no plano educativo, em escolas, segundo Zabalza (1998) deve atender as expectativas de valores, a efetividade de resultados, a satisfação dos participantes do processo e dos usuários, e ainda, as condições organizacionais que permitam o bom funcionamento. Dessa forma, o autor aponta que desenvolver qualidade na Educação Infantil é estruturá-la para garantir “10 aspectos-chave” (Zabalza,1998, pp. 50 - 54):

- Organização dos espaços;
- Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
- Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- Utilização de uma linguagem enriquecida;
- Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- Rotinas estáveis;
- Materiais diversificados;
- Atenção individualizada a cada criança;
- Sistemas de avaliação, anotações etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
- Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

A dinamicidade em que os processos educativos acontecem não pode produzir uma visão restrita de qualidade, ao contrário, por essa dinamicidade carregar em si a polissemia dos



contextos, dos tempos e dos espaços<sup>72</sup>, ela atrai uma diversidade de possibilidades que, se bem articuladas enriquece o trabalho pedagógico com a estratégia de alternância de propostas.

Nessa perspectiva, Candau (2008) defende que se alcança a qualidade, quando se estimula as interações entre indivíduos socialmente situados. A qualidade deve ser determinada a partir das demandas de um público específico, podendo não significar a mesma coisa em diferentes contextos. Alcançar qualidade é lutar em uma arena, em que se entrecruzam e enfrentam valores sociais contraditórios (Candau, 2008).

O que se especifica por qualidade é sem dúvida uma visão polissêmica. Bondioli (2013) nos apresenta uma proposta para alcançar qualidade na Educação Infantil, respaldada na experiência das creches da Região Emilia-Romana, resultando na produção de indicadores de qualidade que “propõem um modelo, em certo sentido, único e emblemático” (p. 13). Os indicadores de qualidade propostos das creches da Região Emilia-Romana não devem ser replicados sem considerar as idiossincrasias dos diferentes espaços (Bondioli, 2013). Esses indicadores resultaram das contribuições de “educadoras de 16 creches municipais, de uma representação dos coordenadores pedagógicos da Região e da Administração” (Bondioli, 2013, p. 17).

O caráter participativo e negociado dessa experiência evidenciou os aspectos indispensáveis que caracterizam a qualidade (Bondioli, 2013, pp. 13 - 17):

- A natureza negociável ou transacional da qualidade;
- A natureza participativa e “polifônica” da qualidade;
- A natureza auto reflexiva da qualidade;
- A natureza contextual da qualidade;
- A natureza processual da qualidade;
- A natureza transformadora da qualidade;
- A qualidade tem uma natureza formadora.

---

<sup>72</sup> Compreendemos espaço como lugar que se caracteriza pela amplitude. Abrangendo o conceito de região e de tempo juntos. O espaço, trazido aqui para caracterizar a qualidade, quer dizer, que ela deve atender concomitantemente, as necessidades do local, do agora e do futuro e abrangendo uma maior área, denominada território.

A qualidade na educação deverá ser desejada e assumida nos contextos, produzindo espaços de problematizações, para compreendermos como esse direito pode ser garantido tanto no individual como no coletivo, ampliando as condições para o exercício consciente da cidadania.

A organização do funcionamento da educação escolar no Brasil, dá-se por meio dos Conselhos de educação e dos Sistemas de educação, de âmbito federal, estadual e municipal, sendo o currículo um instrumento central e articulador, na transmissão dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural e científico da humanidade e na produção de novos conhecimentos no contexto de ensino e aprendizagem.

O currículo como um instrumento de difusão do conhecimento, patrimônio da humanidade é constituído pelas dimensões instituído e instituinte. De acordo com Lourau (1994) é na institucionalização dos espaços que o “instituído (o já dado, o que procura se manter) e o instituinte (forças de subversão, de mudança)” (p. 25) marcam suas atuações e concomitantemente convivem. Nessa coexistência, o autor aponta que “o instituído aceita o instituinte quando pode integrá-lo, quer dizer, torná-lo equivalente às formas já existentes” (p. 25).

Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) discutem o instituído e o instituinte no contexto escolar, reconhecendo como instituído, o que se estabelece por meio de normas legais determinadas pelos órgãos oficiais e vigente para a organização das instituições e instituinte a organização que as pessoas dentro da escola propõem ao seu funcionamento no cotidiano.

A relação instituinte/instituído é apresentada por Guedes e Araújo (2017) como uma arena de “conflitos e tensões que podem originar processos de institucionalização dinâmicos e únicos” (p. 773), e nesse movimento o instituinte transforma as instituições, produzindo resultados que se institucionalizam em um produto, tornando-se assim instituído.

Essas duas dimensões do currículo no contexto escolar são descritas por Nadal (2010), apontando o que os distingue:

Ao ser identificado com normas e sistemas de valores, com formas naturalizadas e dadas, com uma dada forma de organizar e fazer acontecer a educação, a dimensão instituída da escola aproxima-se de seus momentos universal e singular, uma vez que ambos estão estabelecidos em termos de crenças e convicções sobre o que a instituição é ou deve ser e da organização necessária para o exercício dessa função. A prática instituinte, por sua vez, caracteriza-se pelo movimento e vida dos sujeitos e grupos nas instituições, já que eles, movidos por suas necessidades, convicções e objetivos, buscam alterar os momentos (instituídos) universal e singular. A prática instituinte, assim compreendida, identifica-se com o momento particular da instituição, porque justamente lá, estão os sujeitos, capazes de engendrar processos de autoria (pp. 66 – 67).

Na perspectiva do currículo intuído a produção curricular no Brasil está prevista em seus dispositivos legais, sendo a BNCC publicada em 2017, o currículo instituído mais recente em âmbito nacional, que reiterou pontos importantes das orientações apresentada na LDBEN (Brasil, 1996) e nas DCNEI (Brasil, 2009a).

Entre as orientações curriculares desses documentos é proposto às Unidades educativas que construam sua proposta pedagógica, contemplando conhecimentos comuns previstos no currículo oficial e também os conhecimentos específicos que emanam da cultura local. É também propositura desses documentos, que as Unidades educativas tendo suas propostas, articulem os professores para que as traduzam em atividades pedagógicas para a sala de aula, planejadas para atender a amplitude de interesses, desejos e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, aproximam o currículo oficial macro - BNCC e Projeto Pedagógico da instituição - de um currículo também oficial - planejamento do professor -, numa perspectiva direcionada a um público específico, a sua turma.

O currículo compreendido como instrumento pedagógico é produtor de uma cultura que se expressa na ação, apontado por Sacristán (1998) como instrumento de ensino de uma “cultura mediatizada” (p. 129), que tem esse aspecto evidenciado no currículo instituinte, nas relações construídas nos momentos da prática pedagógica, produzindo uma realidade de aprendizagem

nem sempre imediatamente percebida ou intencional. De acordo com Sacristán (1998), a realidade construída na relação de ensino e aprendizagem perpassa três realidades de currículo:

Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. [...]. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar se desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto (pp. 131 - 132).

Sendo o ensino uma atividade eminentemente de mediação, tanto o currículo manifesto ou instituído, como o oculto ou instituinte, tem no professor o mediador decisivo, aquele responsável pela relação fim, pela “transformação do currículo da esfera técnico-política à prático-pedagógica [...]. O que os professores ensinam é o resultado de um processo de decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretção, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura [...]” (Acosta, 2013, p. 189).

O currículo nas realidades instituída e instituinte se expressam na vida das Unidades educativas, produzindo processos geradores de um currículo que na concretude do texto e da intenção, manifesta suas dimensões.

Nos processos de mediação do currículo a dimensão instituinte pode contribuir para reforçar questões naturalizadas, produzindo relações controladoras e propagadoras de subordinação, perpetuando um currículo que produz desinteresse e apatia nas relações de ensino e aprendizagens. Mas, com igual possibilidade o currículo instituinte pode gerar uma força impulsionadora de novas relações, rompendo questões cristalizadas e provocando mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Sacristán (1998) enfatiza seu posicionamento sobre que tipo de currículo de fato produz efeito na aprendizagem dos alunos:

O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (p. 133).

Evidenciando o componente pessoal do currículo, instalado na dimensão instituinte, percebemos o quanto a aprendizagem não se realiza de forma independente. Ela é construída ou produzida nas relações de mediação que estabelecemos socialmente e especificamente no contexto escolar, nas relações de ensino e aprendizagem promovidas nesse e por esse ambiente.

Na Educação Infantil, a criança é muito impulsionada pela curiosidade, pelo desejo de descoberta do mundo, desenvolvendo o anseio de aprender numa experiência de vivência social. Assim, considerando o potencial do currículo instituinte que surge no contexto das práticas pedagógicas, Cerisara, Rocha e Filho (2002) apontam que:

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe, então, como forma de *captar o caráter dinâmico das práticas educativas*, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que tem para além da descrição e da explicação uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação (p. 206).

Nesse sentido, as autoras apresentam as práticas educativas como o cerne da ciência pedagógica, sendo também um espaço de desenvolvimento profissional para o professor, se reconhecer nela o caráter de ciência investigativa, produtora de saberes, que a análise da prática pode promover no contexto escolar.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) existe uma distinção entre o conhecimento prático e o conhecimento da práxis pedagógica, sendo o conhecimento prático mobilizador das “tarefas rotineiras e dos procedimentos automáticos interiorizados [...] aparece muitas vezes desligado do conhecimento teórico e do conhecimento ético” (p. 14).

O conhecimento gerado da práxis pedagógica está baseado numa “prática fundamentada, situada e contextualizada, [...]. [...] fundamenta-se em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, consideramos que a práxis pedagógica é um saber organizado em torno da ação contextualizada no espaço educativo, em que, tendo suporte da teoria e do sistema de crenças, pode ser capaz de requerer “a ruptura com o aqui e agora para promover outra visão de processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16), construindo um diálogo profícuo com o currículo instituído, pois constrói uma prática consciente dos processos de aprendizagem que estão sendo estabelecidos na vivência mais intencional do currículo instituinte. Nessa perspectiva, os saberes construídos – pelos professores e crianças - se conectam com a realidade percebida a partir de diferentes ângulos.

### **3.2. Os saberes docentes e sua profissionalidade**

O saber docente se constitui a partir de duas dimensões formadoras, uma produzida pelo corpo docente e outra, pela comunidade científica, havendo uma grande distinção entre essas dimensões, assumindo “tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si” (Tardif, 2002, p. 35).

Na visão do autor citado anteriormente, na educação básica “o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (Tardif, 2002, p. 35). Já o saber científico é produzido para que os professores se apropriem dele e estando imersos em processos de rotinização do seu fazer, ficam alheios aos processos de produção de conhecimento e muito mais comprometidos com a sua reprodução (Tardif, 2002).

Nessa perspectiva, a formação dos professores deve se estruturar a partir dos saberes já estabelecidos e da produção de novos saberes, constituindo-se “dois polos complementares e inseparáveis” (Tardif, 2002, p. 36), e assumir que o saber do professor “tem uma função social

estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. [...], pode-se admitir, se não de fato pelo menos em princípio” (Tardif, 2002, p. 36).

O professor no exercício de sua atividade profissional tem por finalidade principal promover a aprendizagem e sem o alcance dessa finalidade seu trabalho não se efetiva. Mesmo não havendo uma relação biunívoca entre ensino e aprendizagem, a vinculação entre os dois processos é muito estreita (Almeida & Grubisich, 2011). Mas, para que sua finalidade seja alcançada o professor precisa ter ciente seu papel como “gestor das condições de aprendizagem” (Altet, 2001, p. 26) e considerar seu trabalho como uma ação que não se resume a:

[...] tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos *apriore*, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção (Altet, 2001, p. 26).

A atividade profissional do professor, apesar de ser uma relação baseada na mediação é marcada por dois tempos distintos e interdependentes, o tempo diacrônico, aquele que o professor destinou para produzir seu planejamento e o tempo sincrônico, determinado pelo tempo da ação e interação das propostas (Altet, 2001). Esses tempos marcam duas funções das tarefas do professor ao organizar suas ações em sala de aula, “a função didática de estruturação e gestão de conteúdos e a função pedagógica de gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula” (Altet, 2001, p. 27).

Certos da necessidade de termos essas funções vivenciadas para o progressivo desenvolvimento do profissionalismo docente, compreendemos que a estas, precede e antecede bons processos de formação. De acordo com Tardif e Moscoso (2018), o caminho mais apropriado para a formação passa necessariamente pelo respeito à idiosincrasia, pois no processo de aprendizagem não existe um único caminho, nem fórmulas acabadas, mas tentativas de construção na situação e entre as situações, respeitando as individualidades de todos.

No processo de construção da profissionalidade, Perrenoud (2002) reconhece que qualquer atividade para ser compreendida como ofício profissional, requer o seu exercício com objetivo e ética. E na expectativa de alcançar a profissionalização docente, este autor alerta que ela só será adquirida num processo de lenta transformação, em que os professores estejam envolvidos em condições propícias para isso. Do contrário, mesmo que haja muito investimento do governo ou de corporações para esse objetivo, “não haverá profissionalização do ofício de professor se essa evolução não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos atores coletivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas” (Perrenoud, 2002, pp. 9 - 10).

A formação para a profissionalização identifica que os saberes dos professores são constituídos a partir de várias fontes e, é no exercício da sua ação docente, que ele lança mão de todos esses saberes “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36). O autor atrás citado também reconhece que quando esses saberes são articulados transformam-se em “saberes pedagógicos” (p. 37).

Mesmo compreendendo que os saberes pedagógicos são produzidos a partir de diferentes experiências, Tardif (2002) aponta que o conhecimento científico, seja ele, na formação inicial e ou continuada, que, quando “incorporado à prática docente, pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem” (p. 37).

O saber científico abrange o saber disciplinar, que é estabelecido na divisão do conhecimento científico em campos disciplinares – matemática, literatura, didática, história, e incorporados pelos professores em sua formação acadêmica. Esses saberes juntos devem formar o núcleo de sustentação para a produção de outros saberes (Tardif, 2002).

Os saberes curriculares são incorporados ao conhecimento do professor ao longo de sua trajetória profissional, apresentados a eles como programas escolares para aprender a aplicar no contexto das instituições escolares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e



métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2002, p. 38).

O saber curricular é produzido num contexto específico e por si só não consegue abranger o compromisso de democratização do conhecimento, pois é um saber que emana de alguns grupos que consideram seus conhecimentos mais essenciais que outros, revelando algo extremamente importante de quem detém o poder na sociedade (Apple, 2017).

Na configuração do saber profissional docente o saber experiencial ou prático, representa uma importante fonte de estruturação na profissionalidade do docente, ele nasce do conhecimento gerado pelo meio, no contexto do seu trabalho e validado no exercício dele e, é desenvolvido “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão” (Tardif, 2002, p. 38).

O saber prático do professor é aquele “incorporado na experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p. 39). É por meio desse saber que os professores “constituem os fundamentos de sua competência. [...] e os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão” (Tardif, 2002, p. 48).

No exercício da profissão, os saberes experienciais do professor se evidenciam nas situações concretas “que exigem improvisações e habilidade pessoal, [...], [que] permite formar o *habitus* [...]. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional” (Tardif, 2002, p. 49). No calor da ação, os professores buscam soluções para situações inesperadas, assim, os mais experientes recorrem ao conhecimento tácito, adquirido empiricamente, de forma espontânea, intuitiva e experimental, ocorrendo no cotidiano (Schön, 1992, p. 82).

Os saberes da experiência representam o ponto central dos saberes dos professores, pois num processo de transformação dos saberes exteriores – oriundos da formação profissional, das disciplinas e dos currículos – em saberes interiorizados, ocorre uma apropriação desses saberes,

na medida que os saberes exteriores tiverem provocado no professor uma experiência pessoal, assim, serão “retraduzidos, polidos e submetido às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2002, p. 54).

Os saberes profissionais estão no patamar dos saberes elaborados para uma demanda específica, situados num contexto de produção e funcionalidade particular. Nessa perspectiva, os saberes elaborados pelos docentes se coadunam para contextualizando-se encontrar um percurso para atender as demandas profissionais, atendendo a peculiaridade do processo de ensino e aprendizagem que requer do docente o não distanciamento da sua ação individualizada com o educando. Sendo esta, uma característica do profissionalismo docente que se sobressai, contrapondo-se a grande maioria dos saberes de outras profissões.

O percurso trilhado pelos professores para construir os saberes que lhes permitam desenvolver um caminho de profissionalidade é construído numa experiência pessoal, acionando os saberes já internalizados, por isso constitutivo dele, desde antes da preparação profissional formal (Tardif, 2002).

Esse percurso profissional perpetua a continuidade dos modelos “pré-profissionais, especialmente aqueles que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (Tardif, 2002, p. 72). Os modelos educativos interiorizados pelo professor desde a vivência da experiência de aluno, são incorporados ao seu fazer pedagógico como *habitus* (Tardif, 2002; Oliveira-Formosinho, 2013).

O desenvolvimento profissional da docência, requer a ruptura com o modelo de aprendizagem implícita no professor em formação, construído ao longo do seu percurso escolar enquanto aluno, dessa forma, Oliveira-Formosinho (2013) defende que “caberia à instituição de formação analisar estas aprendizagens prévias e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (p. 11), de modo a provocar a quebra dos modelos naturalizados de ensino transmissivos.

Como percebemos, a formação do professor está alicerçada em grande parte, nos modelos que produzem a pedagogia transmissiva, em que, “o profissional de ensino, ao ensinar, pelo que diz e pelo que faz, transmite inevitavelmente a sua interpretação do saber docente, a sua percepção do que é ser professor” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 11). Nessa perspectiva, a autora reconhece que o professor ao ensinar, transmite dois tipos de conhecimentos, os conteúdos e os processos de ensino, o segundo, quase sempre sem a intenção de fazê-lo.

A ruptura com os processos naturalizados de ensino deve acontecer, segundo Oliveira-Formosinho (2013) no curso de formação inicial do professor “no componente de Prática Pedagógica Supervisionada que assumisse a necessidade de ruptura com os modelos de docência implicitamente apreendido [só assim] poderia fazer a diferença” (p.11).

O curso de formação inicial de professores é uma experiência decisiva, que pode perpetuar os modelos transmissivos de ensino ou não, pois, quanto maior for a semelhança entre as práticas docentes neste contexto de formação com as práticas anteriormente vividas pelo discente, maior a probabilidade de dar continuidade a transferência desses saberes, como um processo natural e eficaz (Oliveira-Formosinho, 2013).

Considerando que os processos formativos que desenvolvemos encontram uma estreita convergência entre o que e o como nos ensinam, e que, a formação se inicia muito antes de adentrarmos nas instituições profissionalizantes para o magistério, compreendemos que também os processos formativos continuados, podem contribuir para a ruptura dos modelos transmissivos, produzindo novos saberes, promovendo espaços reflexivos, críticos e construtores de profissionalidade (Tardif & Reymond, 2000; Oliveira-Formosinho, 2013; Altet, 2001) .

Os saberes construídos pelos professores são modelados pela relação que eles podem estabelecer com os conhecimentos gerados pela individualidade de cada um, com também, por aqueles que são compartilhados na coletividade, estabelecendo “uma conexão com a sua

história de vida e a socialização [nos permite], [...], perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor” (Tardif & Reymond, 2000, p. 225).

Discutindo como a cultura docente se forma, Morgado e Pacheco (2011) defendem que a cultura produzida no interior da escola, produz uma cultura própria de cada instituição educativa, que exprime a cultura dos professores que nela trabalham, manifestada como cultura de um grupo social.

A cultura da escola aponta para uma forma específica de pensar e agir. Segundo Hargreaves (1998 citado em Morgado e Pacheco, 2011), quatro formas de culturas docentes são apontadas “cada uma delas com reflexos distintos no trabalho dos professores e na mudança da escola: o *individualismo*, a *colaboração*, a *colegialidade artificial* e a *balcanização*” (p. 49).

As características de cada cultura docente são apontadas por esses autores evidenciando que o *individualismo* produz comportamentos de isolamento profissional, facilitado pela arquitetura das escolas ou pela organização curricular que compartimenta o conhecimento em disciplinas.

A cultura da *colaboração* que pouco a pouco se evidencia impulsionado pelas recentes propostas de mudanças de trabalho docente, contribui para produzir mais autonomia no professor frente às decisões educativas, sendo compreendida como uma cultura que favorece o desenvolvimento do profissional docente.

A *colegialidade artificial* resulta de uma imposição administrativa provocada pela necessidade de alcançar metas fixadas previamente, agrega o professor em torno de objetivos desejáveis; a *balcanização* é uma cultura que produz interação a partir de interesses particulares, trabalham em pequenos grupos que se formam em torno de especificidades, conhecimentos científicos ou amizades.

Reconhecendo que essa cultura docente é presente em nossas escolas, nos ancoramos em Altet (2001) para afirmar que o profissionalismo docente é uma conquista que não se resume ao acúmulo de experiências e à prática da sala de aula, mas é um percurso que se faz na profissão e necessita de um “[...] mediador que facilite a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação” (p. 32). Dessa forma, a autora defende que a formação do professor que privilegia “os dispositivos de análise das práticas e a pesquisa, [...] [desenvolve] uma metacognição: o saber analisar” (Altet, 2001, p. 32).

Considerando o importante papel da formação continuada na ruptura de processos de naturalização do ensino, a vivência da análise das práticas auxilia o professor a desenvolver um trabalho com maior intencionalidade e menos automatismo, problematizando os saberes condicionados pelo *habitus*, que pode levar a ter atitudes e posicionamentos que exigem um olhar mais atento e uma ação pedagógica mais contextualizada e menos intuitiva.

Apontando os saberes que estão na base dos saberes profissionais dos professores, Tardif (2002) nos indica que “os fundamentos do saber-ensinar [...] são, a um tempo só, *existenciais, sociais e pragmáticos*” (p. 103). Dessa forma, compreendemos que saber ensinar requer a articulação de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, sobre as possibilidades de promover aprendizagem, conhecimentos sobre a cultura e as relações sociais que levam a aprendizagem, e ainda, sobre a forma de desenvolver uma prática pedagógica que promova aprendizagem, todos esses, concomitantemente.

Na necessidade de desenvolvermos esses saberes, Oliveira- Formosinho (2002) nos interpela a pensarmos sobre o que é profissionalidade docente, compreendendo que é “a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (p. 43). É um processo de desenvolvimento profissional que não pode ser

desvinculado do desenvolvimento da pessoa, pois é um ciclo ao longo da vida que requer crescimento, sensibilidade, percepção e ação (Oliveira- Formosinho, 2002).

Nesse processo de desenvolvimento profissional do professor as condições estruturais do ambiente de trabalho também precisam ser garantidas. As instalações dos equipamentos e materiais de trabalho que lhes são oferecidos, influenciam diretamente na qualidade das respostas de engajamento ao seu trabalho e na sua autoformação, sendo um fator de influência na sua profissionalidade individual, mas também como resposta coletiva da instituição a uma maior profissionalidade (Tardif, 2002).

De acordo com Tardif (2002) a falta de estabilidade no vínculo de trabalho com a instituição incide diretamente sobre a precariedade do trabalho docente. Pois, a instabilidade leva o professor a estar susceptível a mudanças que produzem muita insegurança e o indivíduo em constantes vicissitudes, não encontra facilmente o equilíbrio para construir boas relações consigo e com o outro.

Os processos avaliativos que os professores temporários, em regime de contrato, passam todo o final de ano é outra forma de desvalorização do seu trabalho, pois apenas eles são submetidos à avaliação, “como se sua competência estivesse sendo continuamente colocada em dúvida e tivesse que ser provada” (Tardif, 2002, p. 95).

As fragilidades internas e externas existentes nos processos de desenvolvimento profissional, são potencializadas pela falta de clareza da identidade da profissão, especificamente, quando se trata do professor de Educação Infantil (Ongari & Molina, 2003; Oliveira- Formosinho, 2002).

A conduta de atuação do professor de Educação Infantil não está, em muitas instituições e sistema de educação, claramente especificada, mas está em um “consenso implícito, ligado a normas profissionais aceitas convencionalmente e amplamente compartilhada” (Ongari & Molina, 2003, p. 149). Consensualmente, espera-se do professor de

Educação Infantil que sua atuação corresponda por primeiro as necessidades de cuidado das crianças, por se tratar de alguém em tenra idade e estar em situação de vulnerabilidade, não respondendo pelos seus atos, requer do profissional que reconheça a sua dependência física, emocional e social para o seu amplo desenvolvimento infantil, mas também reconheça e valorize sua ampla competência de comunicação com o mundo (Oliveira- Formosinho, 2002).

### **3.3. O desenvolvimento profissional e as etapas da carreira docente**

O desenvolvimento da carreira profissional é uma conquista que acontece num “processo e não numa série de acontecimentos” (Huberman, 1992, p.38). Dessa forma, reiteramos que o desenvolvimento profissional está inserido no contexto do desenvolvimento da pessoa, ocorrendo de forma contínua, mas não necessariamente de forma linear, pois, o despertar para uma maior consciência profissional pode se dar, para alguns, logo no início da carreira, para outros, pode ser tardiamente ou nunca, podendo ainda ocorrer uma flutuação, em que o profissional encontra seu caminho de desenvolvimento, depois o abandona para em seguida reencontrá-lo (Huberman, 1992; Tardif, 2002).

Para se ter o desenvolvimento profissional, a formação permanente é apontada como uma necessidade, em virtude do crescente desenvolvimento por que passa a sociedade (Alvarenga, 2012).

Ao tratar do desenvolvimento profissional do professor, a formação continuada se apresenta como um dos maiores desafios, pois, a enxurrada de mudanças, que também passa a educação, pressiona o professor a adaptações constantes, que nem sempre consegue dar conta, sendo, muitas vezes, apontado como um profissional que está em descompasso com as necessidades do aluno, produzindo efeitos negativos sobre sua aprendizagem, recaindo sobre o professor o estigma de ser o primeiro a ter a responsabilidade do sucesso ou fracasso da educação (Alvarenga, 2012).

A necessidade de atualização profissional dos professores vem sendo discutida pelos documentos internacionais (ONU, 2015; OCDE, 2017), colocando-os na mira de numerosas políticas regionais, nacionais e internacionais defendendo que a atualização profissional se dê ao longo da vida (Delors, 2012).

Nas etapas da formação profissional do professor, a formação inicial constitui-se a primeira etapa sobre a qual se sustenta o futuro desenvolvimento profissional, delineando, de certo modo, o conjunto das políticas de formação continuada, uma vez que as lacunas da formação inicial e as demandas do exercício profissional apontam essa necessidade como um importante investimento formativo.

Pensando no desenvolvimento profissional docente, Oliveira-Formosinho (2013) propõe que a formação do professor ocorra em processos que produza um olhar de dentro para fora, ou seja, partir de uma perspectiva que leva ao encontro com a prática, apontando na teoria os elementos de sustentação e de atualização, sempre a partir do contexto. Pois, como já mencionado, o professor em formação necessita fazer uma ruptura com os modelos educativos internalizados na sua experiência de aluno, e enquanto mais cedo ele começar a trilhar um percurso consciente do seu fazer pedagógico, mais rápido ele terá autonomia para constituir-se profissional.

Os processos de desenvolvimento profissional apontados na literatura fazem relação com “os ciclos de vida”, “fases” ou “estádios” (Huberman, 1992, p.38) em que as pessoas se encontram durante o exercício profissional. Para esse autor, a construção da profissionalidade docente acontece permeada por momentos de satisfação e ou insatisfação, tendo grande influência a vida pessoal sobre a vida profissional.

O desenvolvimento profissional docente é caracterizado pelos elementos temporal, relacional e contextual, em que, se desenvolve diversamente a depender de suas experiências como pessoa no contexto de relação com os outros, do ambiente profissional específico e da



motivação pela procura de respostas as suas necessidades como profissional (Gonçalves, 2009). É uma construção individual, por isso diferente, dentro de contextos e tempos específicos.

As diferentes respostas profissionais que o docente apresenta ao longo de sua carreira, são delineadas pelos momentos específicos em que está vivendo na carreira, impulsionado pelas diferentes formas de perceber suas relações com os pares, alunos e o sistema educativo.

A investigação desenvolvida por Haberman (1992) aponta que apesar de existir um percurso de desenvolvimento profissional docente que segue “tendências centrais”, produzindo um “modelo esquemático e especulativo”, não pretende enquadrar os professores em “um percurso global” (pp. 47 - 48). Ao contrário, ele reconhece que existem “outros percursos e subgrupos de professores que seguem outros caminhos” (p. 48) para a construção de sua profissionalidade.

A satisfação e a insatisfação são fatores analisados por Haberman (1992) na condução do seu estudo, apontando duas possibilidades no caminho a ser seguido pelos professores durante o percurso de desenvolvimento profissional:

“O percurso mais harmonioso seria: Diversificação — Serenidade — Desinvestimento sereno. Os percursos mais problemáticos: a) Questionamento — Desinvestimento amargo. b) Questionamento — Conservantismo — Desinvestimento amargo” (Haberman, 1992, p. 48).

Baseado na sistematização proposta por Haberman (1992) para o desenvolvimento profissional docente, Gonçalves (2009) realizou uma investigação longitudinal - durante o mestrado e o doutoramento - definindo e redefinindo “no plano diacrônico, as respectivas trajetórias profissionais [...]” (p. 25), ampliando conceptualmente as características já evidenciadas por Haberman para as etapas de desenvolvimento profissional.

As etapas propostas por Haberman (1992) e investigadas por Gonçalves (2009) consideram os anos de carreira e as tendências centrais evidenciadas temporalmente e as características que delineiam cada etapa do desenvolvimento docente.

Essas investigações reconhecem que o desenvolvimento profissional não está aprisionado nos condicionantes de uma etapa anterior, pois, a condição humana não está reduzida a sua capacidade de reação. O profissional não só reage ao ânimo interior ou aos estímulos externos, pois nele existe a “plasticidade das interações entre o indivíduo que age sobre o meio social envolvente e se adapta a ele” (Haberman, 1992, p. 54). Assim, mesmo que o prognóstico de saída de uma etapa para outra, esteja temporalmente previsto e pressuposto pelas possibilidades da etapa anterior, o caminho desse desenvolvimento não está determinado.

Um outro aspecto levantado por Haberman (1992) que aponta a mudança de fase no desenvolvimento profissional é o aparecimento de novas características no indivíduo que anteriormente não eram percebidas. Essa nova configuração se dá ao nível qualitativo, marcando fases distintas e imprevisíveis, delineadas pela individualidade do profissional.

A investigação desenvolvida por Gonçalves (2009) sobre as etapas da carreira docente, também não quer propor, assim como os estudos de Haberman (1992), que o desenvolvimento profissional se dê como um itinerário de desenvolvimento estático. Pois, o professor torna-se o que é, numa construção individual e dependente de vários contextos pessoais, culturais e emocionais, que colaboram positivamente ou produzem lacunas, gerando alterações individuais na vivência das etapas “sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modifiquem” (Gonçalves, 2009, p. 26). Assim, fica evidente o poder de interferência dos processos formativos continuados, sobre como as etapas da carreira docente serão vivenciadas por cada profissional.

O itinerário ou caminho de desenvolvimento profissional estabelecido por Gonçalves (2009) aponta cinco etapas, identificadas temporalmente, em início, estabilidade, divergência, serenidade e também, renovação do interesse/desencanto.

O que caracteriza a primeira etapa da carreira docente, denominada início é que ela acontece de 1 até 4 anos de trabalho e o desejo do profissional nessa fase pode variar, entre encontrar formas para sobreviver e o ânimo despertado pela expectativa do novo (Gonçalves, 2009).

Quando no início da carreira o professor conquista a estabilidade no emprego, esse fator torna-se decisivo na busca pela antecipação na construção dos saberes profissionais, mesmo o docente não estando isento das dificuldades que qualquer pessoa inexperiente profissionalmente pode passar (Tardif, 2002).

Os aspectos caracterizadores da etapa inicial da carreira docente apontam para a necessidade de “sobrevivência” e o desejo de “descoberta” (Haberman, 1992, p. 39), indicando, segundo o autor, que esses aspectos podem ser vivenciados em paralelo, ou um pode prevalecer sobre o outro, mas, quando o docente o experimenta em paralelo, a vivência do aspecto da descoberta permite suportar o da sobrevivência.

A análise desenvolvida por Jesus e Santos (2004) sobre o início da carreira docente é, apontou três configurações motivacionais que o professor pode sentir nessa fase da carreira, que são: a busca pela sobrevivência, quando o choque com a realidade resulta no sentimento de fracasso, a descoberta, quando o sucesso e a realização permeiam a experiência docente, e a indiferença, quando o professor está na profissão por falta de opções profissionais, não tendo sido motivado por uma escolha desejada.

A inexperiência do primeiro período da vida profissional, leva o professor a traçar um caminho de sobrevivência, motivado pelo sentimento da “falta de preparação, real ou suposta, para o exercício da docência, pelas condições difíceis de trabalho e o não saber como fazer-se aceitar como professora” (Gonçalves, 2009, pp. 25 - 26).

Na fase inicial da carreira, o sentimento de descoberta que invade o docente produz a convicção de que ele é capaz de enfrentar esse período sem dificuldades, com muita garra e entusiasmo (Gonçalves, 2009). Nas pesquisas desse autor, ele recorda que durante as entrevistas

os professores se reportam a esse sentimento como “aparente ou ilusório” (p. 26). Essa fase também é identificada como um “choque da realidade, [...], choque de transição, [...], choque cultural” (Tardif, 2002, p. 82). A assimilação desse momento inicial como uma experiência de choque está ligada à idealização da profissão, reforçada também pela formação inicial (Esteve, 1995), em que há um embate com a realidade, caindo por terra muitas expectativas construídas, colocando em prova sua competência pessoal.

Constatando a quebra da idealização profissional, Tardif (2002) identificou o professor em crise com a sua formação inicial, como sendo aquele que critica a qualidade dela e reconhece suas lacunas, valoriza mais o conhecimento gerado pela sua prática e o apoio dos colegas que compartilham aprendizagens. O autor reconhece, que por uma questão de sobrevivência o professor quebra a idealização do conhecimento gerada na sua formação inicial.

Para Jesus e Santos (2004), os professores iniciantes centralizam suas preocupações em manter os alunos motivados e na disciplina do seu comportamento em sala de aula.

No início da carreira o professor sente-se motivado a experimentar papéis e avaliar a sua competência profissional (Haberman, 1992). De acordo com essa visão, os posicionamentos assumidos pelo professor iniciante estão impregnados de afetos e menos ligados a processos conscientes, ficando comprometidos pelos sentimentos e arraigados em certezas profundas, assim como se refere Tardif (2002), que aponta os professores iniciantes, como os mais susceptíveis a conduzirem processos inconscientes, construindo um percurso profissional em que adere “espontaneamente a uma visão tradicionalista do ensino e do aluno” (p. 74), por estarem baseados em crenças que “remetem a esquemas de ação e interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo” (Tardif, 2002, p. 74).

Ainda para esse autor, esses são fatores que “[...] dão origem à rotinização do ensino, na medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor” (Tardif, 2002, p. 75).

Percebermos que esses processos de rotinização, que levam à reprodução de práticas automatizadas e sem uma intencionalidade planejada, não são práticas exclusivas dos professores iniciantes, pois, em alguns casos, se perpetuam ao longo de toda a carreira docente.

As análises das etapas da carreira docente na perspectiva motivacional, trazidas por Jesus e Santos (2004), apontam ser na etapa inicial o momento em que o professor se preocupa em encontrar o seu estilo pessoal de ensino, construindo mentalmente uma percepção sobre a “auto eficácia e identidade pessoal” (p. 47). Os autores analisam que um fracasso no início da carreira abala em muito o profissional docente, enquanto que, se fosse ocorrido mais tarde, seria considerado uma exceção.

A entrada do professor na carreira docente é considerada por Tardif (2002) como uma experiência marcante, que apresenta a realidade da profissão logo nas primeiras interações dentro da instituição de trabalho. Esse autor faz referência ao trabalho desenvolvido por Eddy (1971) que aponta três aprendizagens de iniciação à profissão.

A primeira aprendizagem, acontece nos momentos de preparação ao início do ano letivo, pode se dar em reuniões administrativas ou de planejamento dentro da escola, antes do começo das aulas, nesse período, o professor compreende seu papel “como ama-seca das crianças” (Eddy, 1971 citado por Tardif, 2002, p. 83). A ele é apresentado os processos burocráticos e de rotinização da instituição.

A segunda aprendizagem é dada diretamente pelos colegas, o professor é iniciado “no sistema normativo e na hierarquização das posições ocupadas na escola” (Tardif, 2002, p. 83). Seus pares apresentam como as coisas funcionam, os mais velhos dentro da instituição sentem-se responsáveis por conduzir os mais jovens na cultura do local, explicando as normas de funcionamento, que para os autores, vão desde a roupa e comportamentos mais apropriados, até os assuntos aceitáveis na sala dos professores.

A terceira aprendizagem diz respeito ao comportamento dos alunos, antes mesmo que o professor tenha contado com eles. Ihe é oferecido um perfil detalhado sobre os seus hábitos, comportamentos, expectativas de competência e formas de punição (Tardif, 2002).

No estudo desenvolvido por Gonçalves (2009), a segunda etapa do desenvolvimento profissional docente é denominada estabilização. De acordo com as características apontadas o professor vivencia essa fase quando tem entre 5 a 7 anos de exercício na profissão, nela ele desenvolve a confiança em si mesmo de que “é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem” (Gonçalves, 2009, p. 26) e instala-se nesse período a satisfação pelo trabalho, sentida por muitos docentes pela primeira vez.

Essa fase é caracterizada como um tempo de calma mesmo que a etapa inicial tenha sido uma satisfação ou um grande obstáculo. Para Haberman (1992) estar na fase da estabilização desperta o sentimento de “pertença a um corpo profissional e independência [...], liberdade ou de emancipação” (p. 40). Assim, estabilizar significa equilibrar a liberdade, as prioridades e o caminho para dar conta das necessidades do exercício da profissão.

A estabilização é uma fase que “precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente”. Ou seja, “[...], as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (Haberman, 1992, p. 40). Nessa fase o professor reconhece sua identidade e é reconhecido dele pela comunidade, ocorrendo a segurança de adotar um estilo de trabalho, produzindo a liberdade de uma maior flexibilização na gestão da turma e a relativização pela responsabilidade do insucesso da mesma, sendo gerado o sentimento de “consolidação pedagógica” (Haberman, 1992, p. 41).

De acordo com Tardif (2002), o maior domínio do trabalho pedagógico, adquirido nessa fase, faz o professor se envolver com maior segurança nos problemas de aprendizagem dos alunos.

O sentimento de segurança pela escolha profissional é afirmado na fase da estabilização, despertando no professor a confirmação por essa escolha e a rejeição por outros caminhos que o tirasse, naquele momento, dessa opção de trabalho (Jesus & Santos, 2004).

O sentimento de consolidação pedagógica explorado por Haberman (1992), produz uma maior segurança ao professor no enfrentamento de situações complexas e na condução dos seus objetivos, agindo com maior naturalidade, ele “se afirma perante os colegas mais experiência e sobretudo, perante as autoridades” (p. 40).

A estabilização do professor na carreira não é algo que acontece somente pela sucessão dos anos, suas experiências formativas e as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho são aspectos que não podem ser relegados, Tardif (2002) aponta algumas condições que auxiliam na maior estabilização do professor:

Turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle “policia”, um vínculo definitivo com a instituição [...], colegas de trabalho “acessíveis” e com os quais se pode colaborar etc (pp. 85 - 86).

Na fase de estabilização, o professor passa a reconhecer mais nitidamente a distinção dos papéis dentro da escola e fora dela, compreendendo melhor o que compete à escola e à família. É também ganho dos docentes, as competências diretamente relacionadas ao seu fazer pedagógico, “liderança, gerenciamento e motivação” (Tardif, 2002, pp. 88 - 89).

A terceira fase no processo de desenvolvimento profissional do professor, proposta por Gonçalves (2009) é a divergência, passando por essa etapa quando se está entre 8 a 14 anos de trabalho.

No estudo sobre as etapas do desenvolvimento profissional Haberman (1992) assinalou um grande diferencial entre essa fase e as que antecederam, é que nas fases anteriores os entrevistados apontaram um padrão de respostas parecidas, aspecto não constatado na etapa da divergência, pois os indivíduos nessa etapa responderam, indicando uma maior liberdade para experimentar e diversificar suas possibilidades de atuação profissional.

De acordo com Haberman (1992) é a consolidação pedagógica adquirida pelo professor na vivência da etapa da estabilização, que promove a segurança necessária na etapa da divergência, levando a diversificar a sua atuação e trazendo “[...] uma tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais que contrariam esse desejo” (p. 41).

A etapa da divergência é apontada nos estudos de Haberman (1992), Gonçalves (2009) e Jesus e Santos (2004) como um período em que os professores “traduzem o grau de satisfação-insatisfação” (Jesus e Santos, 2004, p. 43), podendo viver experiências divergentes positivas ou divergentes negativas. Esses caminhos foram evidenciados “independentemente do sentido do início do seu percurso profissional” (Gonçalves, 2009, p. 26).

Quando a resposta do professor aos seus desafios é identificada como divergência na positiva, é porque ele desenvolve seu trabalho de forma “empenhada e entusiástica” (Gonçalves, 2009, p. 26), conferindo um trabalho dinâmico e comprometido, em que as qualidades do profissional se sobressaem. É nesse período que ele procura ser reconhecido ou ter prestígio, “[...], esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal. [...], através do acesso aos postos administrativos (Haberman, 1992, p. 42).

A busca por novos desafios leva o professor a assumir novos compromissos, procurando manter o sentido da escolha da profissão e lutando para não cair na rotina (Haberman, 1992).

Quando o professor não consegue fugir da rotina, ele é identificado na perspectiva negativa da etapa da divergência. Nessa fase ele apresenta um comportamento alheio as necessidades, declarando “cansaço e saturação, deixando-se, mesmo, cair na rotina” (Gonçalves, 2009, p. 26).

De acordo com Haberman (1992) nessa fase o professor não tem clareza do que é que está se passando com ele, e é invadido por questionamentos que produzem “desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efetiva, face a progressão na carreira” (p. 42).



Alguns fatores são levantados por esse autor para explicar os motivos pelos quais o professor se coloca em questão. Para ele, a monotonia de um trabalho sem desafios, o desencanto atraído pelo fracasso das experiências ou das reformas educativas, que mobilizam interiormente e não aponta os resultados esperados, e também, um balanço que se costuma fazer, mais ou menos no “meio da carreira” (p. 43), levam a repensar a escolha pela carreira e a opção de partir para outro caminho profissional, representando esses fatores, o cerne das implicações em que o professor está, quando se encontra na etapa da divergência no percurso do desenvolvimento profissional (Huberman, 1992).

Ao tratar sobre esses fatores o autor ainda esclarece que o aparecimento deles, não são determinados, somente, pela natureza puramente psicológica do professor, mas que, as “características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar - são igualmente deterministas” (p. 43) para o seu aparecimento. Havendo diferenças na forma de vivenciar a influência desses fatores a depender, se o professor for homem ou mulher (Huberman, 1992).

A fase da serenidade é a quarta, no processo de desenvolvimento profissional do professor e está associada ao período de 15 a 22 anos de trabalho docente. Para Haberman (1992) nem todos os professores alcançam essa fase, mas geralmente, os que atingem, percebem que ela chega como resultado da sequência de questionamentos que se fizeram ao longo da carreira.

Essa fase é marcada, de acordo com Haberman (1992) por um menor investimento físico do professor nas atividades pedagógicas e uma maior capacidade de análise e previsão dos resultados dela, não estando tão sensível ao que os outros acham de si, o seu envolvimento torna-se mais distante, trazendo menos preocupação, uma maior confiança em si e serenidade nas suas relações. Ainda para o mesmo autor, esses sentimentos geram “uma atitude mais

tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula. [...], a questão passa igualmente pela reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real” (Haberman, 1992, p. 44).

A calma, típica dessa etapa do desenvolvimento profissional, não está associada diretamente à quebra de entusiasmo sentida na etapa da divergência, mas principalmente a um certo “distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de reinteriorização como pela experiência” (Gonçalves, 2009, p. 26).

A percepção que essa fase produz distanciamento afetivo e por vezes, um certo conservadorismo é compartilhada em diferentes investigações (Haberman, 1992; Gonçalves, 2009; Jesus e Sousa, 2004). Para Jesus e Sousa (2004), o conservadorismo da fase da serenidade, gera rigidez aos alunos por parte dos professores, produzindo um certo tipo de negociação educativa e distanciamento afetivo, efeito dessa rigidez e do sentimento que não tem mais nada a provar para si mesmo nem para os outros.

Do ponto de vista de Gonçalves (2009) o conservadorismo é gerado a partir da satisfação do professor, que se convenceu de que sabe o que está fazendo e de que, o que faz, muito bem.

Segundo Haberman (1992) o distanciamento afetivo se dá gradualmente à medida que o professor vai ficando mais experiente. O autor reporta que os professores se sentem no início da carreira mais ligados aos alunos por laços afetivos, como de um irmão mais velho ou pai. Ao passar dos anos a idade os distanciam e o professor se torna mais rígido com os alunos.

O autor ainda considera que esse distanciamento possa ser promovido pelos alunos que antes viam o professor como irmãos e agora os vê mais próximos do pai, e numa perspectiva mais sociológica, o distanciamento geracional é visto como barreira no diálogo, uma vez que ambos estão em “diferentes subculturas” (Haberman, 1992, p. 45).

Na perspectiva desse autor, a diminuição da serenidade se dá pouco a pouco, enquanto vai se instalando um conservadorismo mais forte, caracterizado por lamentações sobre os alunos, sobre o sistema e os colegas de trabalho, o conservadorismo é uma marca da idade do

professor, que se instala aceleradamente aos 50 anos, sendo caracterizado por “maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica face ao futuro” (Haberman, 1992, p. 45).

Na quinta etapa de desenvolvimento profissional proposta por Gonçalves (2009), o professor está com o tempo de exercício profissional igual ou superior a 23 anos. Para esse autor, os professores assumem, nessa fase, posicionamentos em duas vertentes, por isso a denominou de “renovação do interesse e desencanto” (p. 26). Ele explica que, entre os entrevistados com esse tempo de exercício profissional, destacou-se um grupo com percentual maior que sentiam desânimo, cansaço e impaciência, desejando muito a aposentadoria e um outro grupo, em menor percentual sentindo-se estimulado a reinvestir na carreira, mostrando-se “entusiasmados e desejando continuar a aprender coisas novas” (Gonçalves, 2009, p. 26).

No percurso de desenvolvimento profissional, a quinta fase é classificada por Haberman (1992) apenas como uma etapa de “desinvestimento, [...] evocando um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional” (p. 46), sendo comum, investir mais tempo em interesses pessoais, na vida social e construir uma trajetória mais filosófica sobre a vida.

Essa tendência ao desinvestimento profissional é apontada por Haberman (1992) como uma característica presente ao longo da carreira, mas, também é fortemente sentida na fase da serenidade. Fase em que o docente já não alimenta a ambição aos ideais profissionais que anteriormente tinha e dá espaço para o conservadorismo, em que se coloca na posição de discordância dos processos evolutivos, que a educação costuma passar. Essa posição discordante seria mais pelo desejo de não atrair para si mais trabalho, almejando terminar sua carreira “calmamente” (Haberman, 1992, p. 46), sem precisar investir em novos conhecimentos.

A característica de não investimento nessa fase da vida profissional do professor, pode variar também para Haberman (1992), quando alguns profissionais se sentem envolvidos no

final da carreira, motivados por uma especificidade da carreira, às vezes, pela necessidade de uma turma, de uma tarefa a ser executada ou por certas propostas de programas educativos.

De acordo com Gonçalves (2009), existe a probabilidade de que os professores que apontam renovação do interesse, depois de um certo tempo, comecem a apresentar desencanto, mas os docentes que entraram nessa fase com o sentimento de desencanto não apresentam características de renovação do interesse.

De acordo com Jesus e Sousa (2004) o modelo de desenvolvimento profissional proposto por Haberman confere ao professor a possibilidade de que ele mude de polo, ou seja, que no processo do seu desenvolvimento profissional ele se desloque na direção de um polo negativo para o positivo, ou vice-versa.

Mesmo que o quadro descrito por esses autores se assemelhem com as experiências que partilhamos ao nosso entorno, não é pretensão deles, nem nossa, enquadrar os professores numa perspectiva determinista.

### **3.4. O trabalho pedagógico na Educação Infantil: a rotina, intencionalidade da ação pedagógica e a construção das práticas pedagógicas**

A Educação Infantil no Brasil, historicamente, se estruturou para atender as demandas de mães recém libertas da escravidão que necessitavam trabalhar (Rosemberg, 1999) e em contexto mais próximo, para as mulheres trabalhadoras das fábricas (Campos, 1999).

Seu funcionamento se restringiu por algum tempo ao atendimento das necessidades de assistência às famílias pobres e suas crianças, não havendo de imediato uma relação com o setor educacional, pois, inicialmente, ficou a cargo da Assistência Social, nas secretarias estaduais e municipais de bem-estar social e no âmbito federal, pela Legião Brasileira de Assistência (Kuhlmann Jr, 2015; Campos, 1999).

Na perspectiva do profissional que trabalhou nessas instituições de assistência as crianças, Campos (1999) aponta que:

[...] os profissionais que detêm a competência técnica acumulada sobre esse serviço são principalmente as assistentes sociais. As diretrizes adotadas baseiam-se em conhecimentos da área de saúde e nutrição e na tradição de desenvolvimento comunitário do serviço social. A preocupação pedagógica geralmente só se manifesta em relação aos grupos de crianças com idades próximas a 7 anos. Muitas vezes, as mesmas mulheres que se manifestam nos movimentos feministas por creches, são as que vêm trabalhar nas creches, mão de obra barata sem formação profissional, enfrentando longas jornadas de trabalho em penosas condições (p. 122).

De fato, o que se deu historicamente, foi que a formação do professor para a Educação Infantil não cumpriu um percurso academicista como os demais profissionais docentes, mas foi marcado pela relação maternal, inicialmente, por ter sido espaço de trabalho para a própria mãe das crianças atendidas, não exigindo nenhum treinamento específico, precisavam apenas ter amor devocional às crianças, aspecto associado de forma inata às mulheres (Rosemberg, 1999).

O foco no caráter assistencialista, gerou uma formação pobre ou inexistente para o profissional da Educação Infantil e tornou-se, segundo Oliveira (1994<sup>73</sup>):

[...] área de muito trabalho leigo, onde se observava (e ainda se observa) a dicotomia entre cuidado e educação, havendo alguém (pajem, monitora, recreacionista) para trabalhar com os pequenos (que estavam ali apenas para serem cuidados e pouco para aprender) e outra pessoa para ser, algumas horas por dia, a professora dos maiores (trabalhando com eles um conjunto de atividades entendidas como mais preparatórias para o ensino de primeiro grau) (p. 65).

Mesmo havendo uma orientação sobre a indissociabilidade do cuidar e educar (Brasil, 1996; Brasil, 2009a), ainda é frequente na concepção dos formadores e conseqüentemente dos professores a dicotomia entre o cuidar e educar (Gomes, 2013). Ainda, que, esse binômio possa ser considerado imprescindível, o professor não domina a competência para articulá-lo, não os vivencia como ações simultâneas e indissociáveis de uma prática pedagógica promotora da formação integral da criança pequena (Lima, 2010).

A dimensão do cuidar, necessária e estruturante para a dimensão do educar é identificada na Educação Infantil como ações rígidas (Barbosa, 2009; Debortoli, 2008), que acontecem,

---

<sup>73</sup> No ano de publicação desse trabalho, o Ensino Fundamental no Brasil era designado Ensino de primeiro grau.

como experiências “burocrática e rotineira, pouco prestigiosa, sem maiores significados pedagógicos” (Debortoli, 2008, p. 90).

Essa dicotomia cuidar/educar é sinal claro de um outro binômio que vivenciamos na formação do professor. Aquele próprio da distinção entre o que é conhecimento teórico e o que é conhecimento prático.

Os cursos de formação inicial do pedagogo, segundo Pimenta, *et all* (2017), possuem no currículo um enfoque disciplinar que contribui para uma das maiores lacunas na sua formação, o fosso entre o que é conhecimento teórico e o que é conhecimento prático, colaborando para “a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes” (Pimenta, *et all*, 2017, p. 24).

A formação fragmentada, resultado do enfoque disciplinar, alimenta a dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, lançando no mercado de trabalho um profissional que irá lidar com o desafio da formação polivalente, que apresenta dificuldades em conectar esses conhecimentos para subsidiar, analisar e reestruturar sua prática docente, em “processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças e dos jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica” (Pimenta, *et all*, 2017, p. 24).

O professor se encontra numa posição profissional em que é colocado em linha de frente de um sistema educativo e social que concebe profundos equívocos, sendo responsabilizado, muitas vezes, por processos de ensino e de aprendizagens que não levam à emancipação dos alunos. Esse comprometimento da sua imagem contribui para a desvalorização social e a desqualificação do seu *status* de profissionalidade.

Pensando sobre os processos de ensino que produzem diferentes práticas educativas, Tardif (2002) nos questiona sobre que tipo de atividade é a educação e qual a posição assumida pelo professor:

A ação do educador pode ser comparada ao criar do artista, ao fazer do técnico, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao agir do político? Seria ela uma mistura de todas essas formas de atividade ou uma forma de ação específica que possui seus próprios atributos? (p. 154).

Investigando os processos de constituir-se professor de Educação Infantil, Lima (2010) analisa discursos sobre a motivação dos alunos nos cursos de Pedagogia para a escolha desse curso. A autora identifica e nos provoca a romper com respostas tipo “*Eu sempre gostei de criança*” (Lima, 2010, p. 79) e nos interpela para a necessidade “do conhecimento e do reconhecimento de que a Educação Infantil é um espaço em que, para se querer estar e permanecer, é necessário reconhecer as demandas teórico-práticas desse trabalho. [...], que se dão para além do gostar de crianças” (Lima, 2010, pp. 79 - 80).

O trabalho pedagógico na Educação Infantil é caracterizado de forma mais imediata pelas ações pedagógicas propostas e desenvolvidas pelo professor, mas não estão descontextualizadas das ações de toda uma equipe de profissionais que compartilham o ambiente de trabalho com o professor de forma direta e indireta, e ainda das vivências da família e da cultura, que funcionam como espaços socializadores importantes e influenciadores da cultura escolar e do trabalho do professor (Barbosa, 2007).

O professor no exercício da sua ação docente é um agente de socialização da criança com a cultura escolar, tendo o controle dos tempos e dos espaços das aprendizagens, pode contribuir ou não com a perpetuação de uma “lógica específica de socialização, que legitima apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como “a legítima” (Barbosa, 2007, p. 1071).

Exercer práticas pedagógicas apoiadas em uma única perspectiva de cultura, reconhecida como “a legítima” leva a rotinização das ações docentes enrijecidas, para atender, quase sempre, à cultura e ao tempo do adulto.

A rotina escolar aberta às necessidades dos diversos atores e à valorização de diferentes culturas, torna-se uma forma de organização dos tempos e dos espaços que considera o conteúdo da rotina e coloca-se em constante revisão e avaliação, nos permitindo compreender a mensagem formativa do trabalho, pois, a rotina “costuma ser um reflexo fiel dos valores que regem a ação educativa” (Zabalza, 1998, p. 52).

Na investigação desenvolvida por Debortoli (2008) os professores denominam de rotina a divisão dos tempos e apontam a sala de aula, o refeitório, o banheiro e o pátio como os lugares de referência em que ela acontece, havendo uma estreita relação entre os lugares e o que determina a rotina, indicando a força institucionalizadora das mesmas.

A rotina institucionalizada deixa de exercer uma força rígida e condicionadora quando ela é organizada em função das aprendizagens, envolvida por ações que se constituem pedagógica com intencionalidade, tem a criança como o centro de toda a ação. Ter intencionalidade é uma necessidade do processo de ensino, cultivá-la, nos permite trilhar um caminho de consciência da ação pedagógica do professor que compreende e enxerga a aprendizagem, qualificando-a e nomeando-a.

No documento curricular da BNCC (Brasil, 2017a), essa necessidade é expressa convocando o professor a se posicionar intencionalmente frente ao currículo instituído, para a produção do currículo instituinte, estabelecendo um diálogo com esse documento e a cultura local para construir uma prática significativa para a criança e, ao mesmo tempo, produzir resultados de aprendizagem.

A orientação intencionalizada e tutorizada da ação de ensino conduz a uma maior possibilidade de aprendizagem pretendida, reforçando o estatuto de profissionalidade do



professor (Roldão, 2015). O fazer pedagógico do professor tem no planejamento o elemento estruturador da sua intencionalidade e ao construir com a criança experiências de aprendizagem, reestrutura essa intencionalidade no momento em que a experiência de ensino e aprendizagem está ocorrendo, pois, a ação planejada pode apontar para resultados não esperados.

Ter intencionalidade é algo difícil de não ter, a ação docente não está totalmente dissociada de uma intenção. Mas, partindo do que Franco (2016) nos indica podemos pensar que além da previsão do planejamento uma prática docente:

Será prática pedagógica quando incorporar uma reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

No projeto de trabalho do professor a intencionalidade educativa deve articular-se com as necessidades do projeto pedagógico da instituição, num sentido integrador e num cenário relacional entre quem ensina e aprende, mas também com a estrutura macro da instituição que condivide a experiência do projeto pedagógico.

Nessa crescente articulação com as estruturas de suporte ao trabalho do professor, ele se conecta com possibilidades coletivas de desenvolvimento profissional que podem colaborar na conscientização do seu processo histórico-social e construir um compromisso profissional para a crescente humanização, assumindo individualmente e coletivamente uma dívida social (Freire, 1979). O comprometimento com a sua profissionalidade leva o docente a ter uma postura cada vez mais reflexiva, em que, segundo Freire (1979) a sua capacidade de “atuar, de operar e de transformar a realidade [...] está associada à sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (p. 17).

Mesmo que a prática docente não esteja dissociada de uma intenção, nem sempre ela está alicerçada por um fio condutor pedagogicamente referendado, em que, partindo de um planejamento claro e objetivo, oferece ao aprendiz o suporte necessário, afetivo e estrutural, comprometendo-se com o desenrolar da sua aprendizagem.

Quando a prática docente não se alicerça pedagogicamente se confunde com um agir mecânico, mesmo que esteja no contexto de um planejamento, esse não se situa como uma possibilidade de escuta, aberta às possíveis respostas que a criança possa oferecer.

O fazer docente intencional prevê que ele seja pedagogicamente referendado pelos profissionais que dele participa. Sendo assim, apropriar-se das técnicas, conceber uma rotina e contar com um aparato estrutural, são condições prévias para efetivar a intencionalidade que deve estar a serviço da formação humana. Nessa perspectiva de atuação, as práticas intencionalmente construídas, assumem-se mediadoras na construção de novos conhecimentos, enquanto, as que não assumem esse compromisso se comprometem com uma prática de submissão a técnica, a rotina e a estrutura.

A prática de submissão acentua o descompromisso do professor com a função sociopolítica e pedagógica do ato educativo, pois o direciona a uma prática reprodutora, sem conhecimento crítico e muito menos autocrítico, aproximando os processos escolares a condutas heterônomas, em que projetos externos são aceitos e vistos como necessários ao fazer docente.

A autonomia profissional docente é uma conquista que se apoia nos conhecimentos científicos do campo de conhecimento a ser proposto, mas também encontra na própria prática o conhecimento auto formativo, que se estrutura no exercício de reflexão com os pares sobre os processos de ensino, e ainda, na valorização dos processos de interação entre professor e aluno. Dessa forma, constatamos que os processos formativos e de exercício profissional “encontram-se no centro de um conflito epistemológico” (Shõn, 1992, p. 91), medindo forças com uma formação que está apoiada na racionalidade técnica, busca novos caminhos numa prática reflexiva. Para Shõn (1992) “o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (p. 91).

Na construção de uma prática reflexiva, a produção de saberes autônomos pelo professor passa necessariamente pelo questionamento sobre sua própria prática, em que ele deixa de ser consumidor de conhecimento para tornar-se produtor de conhecimento.

Ser um professor, em que sua prática seja um processo reflexivo, depende de uma decisão profissional que, segundo Perrenoud (2002) “para tornar-se regular, exige uma postura e uma identidade particular. [...]. Essa postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela não se constroem de forma espontânea” (p. 44), se faz, por processos de busca do auto crescimento, desenvolvendo as capacidades de “auto-socioconstrução do *habitus*, dos *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais” (p. 44).

Essa abordagem formativa defende que os professores sejam estimulados a repensarem sua prática, tendo a possibilidade de se problematizarem diante de suas propostas de ensino, da realidade em que se encontram e das respostas das crianças. De acordo com Perrenoud (2002) o professor “ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento” (p. 44), buscando teorizar sua prática, seja em um percurso solitário ou em um contexto coletivo:

O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando se encontra numa situação semelhante ou quando o ano seguinte se inicia, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. [...] uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação (Perrenoud, 2002, pp. 44 - 45).

A perspectiva do professor reflexivo é assinalada por Schön (2007) e Perrenoud (2002) como tendo uma forte base em Dewey, mas, para Perrenoud (2002) “encontramos essa ideia - e não a expressão - em todos os grandes pedagogos” (p. 13). Para esse autor, a ideia de uma prática reflexiva se fez presente todas as vezes que os pedagogos de destaque apontaram o professor como alguém que assume a postura de inventor, pesquisador, improvisador e aventureiro, correndo sério risco de ter uma prática vazia se “não refletir de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002, p. 13).

De acordo com Schön (1992) o professor para ter uma prática reflexiva necessita desenvolver habilidades de ensino em que, no processo de reflexão na ação considere quatro momentos:

[...] primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz. Num segundo momento, [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação, [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese” (p. 83).

Enriquecido por esse processo de reflexão na ação, o professor constrói uma visão geral do conhecimento agregado ao ato de ensinar. Se com um olhar retrospectivo refletir sobre a reflexão na ação, produz sobre o que observou um novo significado à experiência de ensino, apontando possíveis sentidos às respostas do aluno (Schön, 1992), assim, torna-se capaz de descrever o percurso de aprendizagem que construíram - professor e aluno (Freire, 1996).

Dessa forma, temos na percepção de Schön (1992; 2007) que o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e ainda, a reflexão sobre a reflexão na ação, constituem-se em um percurso de desenvolvimento profissional do professor, tendo como objeto da investigação o próprio fazer pedagógico, e assim, delineia o pensamento prático, que aponta condições intencionais para uma intervenção prática e racional.

A experiência proposta é que o conhecimento gerado na ação produz um conhecimento identificado com o saber-fazer (Tardif, 2002), mesmo que em alguns casos ocorra de forma inconsciente e impulsiva (Perrenoud, 2002). A reflexão na ação acontece no percurso da ação, sendo possível avaliar o saber-fazer como possibilidade de mudança ou não.

A reflexão sobre a ação é a retomada mnemônica sobre a ação, tomando a própria prática como objeto de reflexão, identifica pontos no desempenho que se tornam alvos para a tomada de consciência. Para Perrenoud (2002) é um exercício “simultaneamente, *retrospectivo e prospectivo*, ligando o passado e o futuro, [...], pode - ainda que isso não seja automático - *capitalizar experiências*, ou até transformá-las em *saberes* capazes de serem retomados em outras circunstâncias” (p. 36).

A ação que nos leva a *reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 2007), é um comportamento que para Perrenoud (2002), suscita uma reflexão “sobre as estruturas de sua ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte” (p. 37).

Nesse nível de reflexão, esse autor defende, que passamos a analisar os fundamentos das ações “as informações disponíveis, seu tratamento, os saberes e os métodos nos quais ela se baseia” (Perrenoud, 2002, p. 37), apontando ainda que é por meio desse tipo de reflexão que emergem à consciência “as operações mentais de rotina, efetuadas sem a orientação da parte mais vigilante de nosso cérebro” (p. 38).

Ainda para Perrenoud (2002) a reflexão sobre os esquemas mentais que condicionam nosso fazer, trazem uma maior consciência “do caráter repetitivo de algumas reações e de algumas sequências, ou seja, de cenários que se reproduzem em situações semelhantes” (p. 40).

A proposta para gerar uma postura reflexiva no professor, objetiva que haja uma transformação de si. Pois, do processo de reflexão na ação o professor lança objetivos imediatos sobre sua ação, e em um nível mais profundo de reflexão questiona-se “sobre si mesmo, sobre sua história de vida, sobre sua formação, sobre sua identidade pessoal ou profissional e sobre seus projetos” (Perrenoud, 2002, p. 40).

Para ser um profissional reflexivo, o professor, segundo Perrenoud (2002), não pode se questionar ocasionalmente ou impulsionado por um projeto de ascensão na carreira. Para que a tomada de consciência e a mudança ocorram é necessário que o professor se questione de forma sistemática, metódica e regular. Dessa forma, é indispensável que o docente não esteja sozinho no projeto reflexivo de sua prática, mas seja acompanhado por “abordagens sistêmicas de terapia e de mudança” (Perrenoud, 2002, p. 40). Essas abordagens, ancoradas num projeto de formação continuada em contexto, constituem uma estratégia de integração e interação dos atores participantes da comunidade escolar.

A abordagem reflexiva como percurso de formação, evidencia o conhecimento individualizado sobre o processo da prática de ensino, como elemento de análise e reflexão do professor, é um “momento privilegiado de integração de competências, oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir” (Moreira & Alarção, 1997, p. 121).

A prática reflexiva como processo de formação constitui-se como experiência “colaborativa, de questionamento sistemático da ação” (Moreira & Alarção, 1997, p. 121), resultando assim, na socialização da experiência pessoal, que sob a orientação de um formador se torna conhecimento coletivo, reconhecido no espaço da coletividade como novo conhecimento.

O professor no exercício da prática reflexiva adquire gradativa autonomia para identificar as suas necessidades de intervenções e assim fazê-las conscientes das consequências morais, sociais e políticas do seu desempenho (Moreira & Alarção, 1997).

A abordagem reflexiva traz aos professores exigências individuais, que se caracterizam em grande parte pela quebra da resistência em apresentarem suas experiências de trabalho que podem evidenciar fragilidades profissionais que não estão à vontade para expô-las; pela resistência ao novo, pois estão acostumados a recorrerem a modelos prontos para resolução de dificuldades em sala de aula e não se colocam disponíveis para repensarem sua prática; por se tratar de uma forma de análise complexa, pois muitas variáveis se evidenciam e acreditam não contarem com esse tempo, por se sentirem cada vez mais carregados das demandas institucionais que lhe são exigidas (Perrenoud, 2002).

A formação do professor na abordagem reflexiva evidencia essas dificuldades que pela experiência histórica de formação está apoiada em processos formativos que privilegiam o professor técnico. Aquele que desenvolve uma prática apoiada em modelos prontos para serem transmitidos, desvinculados de uma vivência de escuta e de processos participativos, em que,

as experiências de ensino e aprendizagens não privilegiam a autonomia do pensar, descobrir-se, interpretar e criar.





## **PARTE II**

### **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

Na segunda parte apresentamos o percurso teórico metodológico, incluindo os procedimentos que respondem às questões orientadoras do nosso estudo e aos objetivos propostos. Descrevemos, ainda, a produção, a validação e a aplicação dos instrumentos e dos métodos de recolha de dados, assim como também, aos procedimentos de tratamento e de análise dos dados coletados, os resultados apontados pelas análises e a discussão dos mesmos produzidos na conjugação dos dados evidenciados no questionário e na entrevista e apresentamos nas considerações finais as contribuições gerais desse estudo.



### Percurso metodológico da investigação

#### 4.1. Questões orientadoras da investigação

A investigação aqui proposta está inserida nas discussões entre o currículo instituído e as práticas pedagógicas do educador, ou seja, o currículo instituinte, no contexto da Educação Infantil no Brasil. Para tanto, buscamos conhecer o que o currículo instituído evidencia e o que o currículo instituinte nos revela, situando os diferentes percursos que o professor estabelece em sua prática pedagógica. Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto de creches e escolas que possuem salas de pré-escola no Sistema Público Municipal de Campina Grande/Paraíba/Brasil, tendo como participantes os professores dessas turmas.

A nossa experiência profissional nos apresentou uma **problemática** que representou o fio condutor no desenvolvimento desse trabalho - como o professor responde à necessidade de intencionalidade pedagógica no seu trabalho profissional?

O que nos impulsionou a levantar essa situação problema, é que identificamos, recorrentemente, no fazer pedagógico dos professores práticas pedagógica vazia, sem a sistematização do seu trabalho, que lhes permitissem ter consciência das intencionalidades pedagógicas na Educação Infantil.

Esse contexto produziu inquietações que buscamos compreender mais profundamente enquanto desenvolvíamos essa tese. E para isso, apontamos como **questões orientadoras** da nossa investigação:

1. Qual o nível de familiaridade do professor com a proposta curricular dos documentos oficiais?
2. Como o professor vivencia as propostas de rotina no contexto de creche e escola?

3. Como se caracteriza a intencionalidade pedagógica do professor no contexto da Educação Infantil?

4. De onde provêm o saber do professor de Educação Infantil na sua atuação profissional?

Na perspectiva de darmos conta dessa problemática considerando as questões orientadoras, traçamos como objetivo geral **identificar e compreender** as comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte, no contexto do Sistema público municipal de Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Como estratégia para respondermos ao objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: **identificar** as familiaridades do professor com a proposta curricular dos documentos oficiais; **analisar** por meio das categorias de análise – currículo oficial, rotina e processos pedagógicos – como a intencionalidade pedagógica do professor se apresenta no currículo instituinte; **apontar** como o professor constrói os saberes profissionais.

#### **4.2. Fundamentos e procedimentos metodológicos aplicados à investigação**

Na investigação em ciências sociais, a compreensão dos significados é uma busca incansável e o processo investigativo se traduz na tentativa de desvelar questões desafiadoras que surgem da relação do pesquisador com a realidade confrontada anteriormente e durante a pesquisa (Bardin, 2011). Para desenvolvermos essa pesquisa, buscamos confrontá-la aos métodos e técnicas científicas, no intuito de estabelecer diálogo e contribuir com a comunidade científica e a sociedade.

Na construção do nosso caminho metodológico, optamos por adotar duas abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa, buscando encontrar com a quantitativa, condições favoráveis a extrair a objetividade dos dados, tornando-os medíveis com regularidades e tendências observáveis. Assim, compreendemos que a contribuição da abordagem quantitativa

não responderia de maneira satisfatória para a compreensão dos processos humanos e sociais, porque, sobretudo, não são suficientes para mensurar “aspectos importantes do comportamento dos professores e do aluno [...] (como as variáveis cognitivas, afetivas e emocionais), nem as relações (e as interações)” (Amado, 2013, p. 39). Havendo também, a necessidade de uso dos modelos qualitativos, pois, traz uma colaboração mais extensa e profunda para apreensão dos fenômenos sociais e educativos, porque têm como “foco a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (André, 1995, p. 17).

Portanto, na ancoragem desses dois paradigmas investigativos, buscamos encontrar um caminho metodológico que nos oferecesse o rigor da coleta, a segurança dos dados e ao mesmo tempo a subjetividade interpretativa dos fatos. Dessa forma, pela combinação dos métodos qualitativos e quantitativos, utilizamos o que a literatura (Creswell, 2007) denomina por métodos mistos para a coleta dos dados e para a análise desses, de forma que pudessem dialogar e se complementarem.

Assumindo-nos com uma metodologia mista, fizemos uso de instrumentos quantitativos e qualitativos, que se apresentam não para unir duas formas de inquérito, mas para integrar os dados de cada um desses processos. Para Creswell (2007), a investigação por métodos mistos, leva o pesquisador a buscar a diversificação dos dados qualitativos e quantitativos, para garantir a melhor compreensão do problema pesquisado. Na metodologia mista, a interpretação dos dados é realizada por meio da comparação e confronto de informações, oriundas de diferentes métodos de coleta e análise de dados.

Em nosso estudo, essa escolha se justifica pela contribuição particular de cada método para superar a lacuna da individualidade de cada um (Amado, 2013), oferecendo explicação mais consistentes ao fenômeno social que analisamos. De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013) não há um método maior que o outro, cada um existe para o cumprimento de um propósito, eles não possuem um fim em si mesmo. Cada técnica na sua individualidade é válida, mas limitada

na capacidade de responder a todas as demandas do nosso processo investigativo, e com sua junção queremos produzir resultados que leve à completude dos dados.

Para atender às necessidades de nossos objetivos, adotamos um modelo de investigação, que produziu conhecimentos teóricos e práticos, e por isso, não poderíamos fugir da conjugação dos métodos qualitativos e quantitativos. Essa opção foi em vista de possibilitar a ampliação e obtenção de resultados que respondessem à demanda da investigação complexa a que nos propusemos, uma vez que, necessitávamos interligar diferentes aspectos da vida escolar para compreendermos os fenômenos que convergem na composição do currículo na Educação Infantil.

Essa conjugação de técnicas para coleta de dados possibilitou-nos construir as variáveis de investigação, abrindo-nos um leque de possibilidades para aprofundarmos a relação que o currículo instituinte estabelece com o currículo instituído e vice-versa.

Com esse desenho metodológico acatou-se as necessidades da natureza do objeto, do problema investigado e dos objetivos. Dessa forma, assumimos as abordagens quantitativa e qualitativa no intuito de evidenciar a contribuição mútua e requerer a validação dos dados. Pois, segundo Vieira (1995) é muito vantajoso para a produção científica olhar o fenômeno nessas duas perspectivas, porque com o instrumento quantitativo abrange-se um número alargado de respondentes, contribuindo para uma visão mais extensiva da problemática, e com o uso dos instrumentos qualitativos acrescenta-se profundidade às análises da investigação, a partir de um olhar de compreensão sobre o fenômeno.

Corroborando com essa perspectiva, Thiollent (1984) vem nos afirmar que “qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos [...] e em termos qualitativos” (p. 46). E para Minayo e Sanches (1993) não é esperado que a relação quantitativa e qualitativa esteja em contínua oposição, ao contrário “é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e

aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p. 247).

Observando mais de perto o que cada abordagem promove, compreendemos que na quantitativa, os instrumentos são capazes de medir e analisar as relações causais entre variáveis, essas, determinadas pelo objeto de estudo. A opção metodológica que tomamos parte da abordagem “[...] hipotético-dedutiva [...], em que o indivíduo e o fenômeno em estudo apresentam características semelhantes, pelo que podem ser descritos e explicados com base em fatores comuns” (Vieira, 1995, p. 43).

Nas metodologias qualitativas, os instrumentos produzem dados que apontam para análise dos processos e dos significados atribuídos pelos participantes do estudo, levando o pesquisador a compreender o modo como a experiência social é vivida e narrada pelos seus protagonistas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

O objetivo das abordagens quantitativas é trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis da realidade, sendo utilizadas para compreender, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados a partir de conjuntos demográficos, classificando-os e tornando-os acessíveis através de variáveis (Minayo & Sanches, 1993). Já na qualitativa, a finalidade é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja a amostra pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações. O trabalho de produção dos dados é uma atividade que requer criatividade e flexibilidade frente às demandas imprevisíveis que surgem no decurso da investigação (Coutinho, 2011).

No método quantitativo, a realidade é vista como única e estudada de forma quantificável, buscando nesses dados a credibilidade das informações para o fenômeno estudado, que é compartimentado na relação com as variáveis causais. A ênfase é dada nos resultados e esse é captado apenas pelo observador externo. Os conhecimentos “de como as

coisas existem” (Vieira, 1995, p. 28), é passível de ser apreendido de forma objetiva/verificável, podendo ser generalizado de maneira a ser interpretado como causa e efeito (Vieira, 1995).

Os dados são tratados nas metodologias qualitativas pela análise de conteúdo, cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto, seja ele oral, escrita ou visual. Segundo Guerra (2008) “os paradigmas compreensivos consideram que o foco da análise de conteúdo incide sobre o sentido da ação e as diferentes racionalidades dos atores e que o desafio é tornar objetiva a subjetividade” (p. 31). Para as metodologias quantitativas, os dados são tratados com o uso de recursos e de técnicas estatísticas que visam apresentar percentagens, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc, de acordo com a necessidade dos dados (Hill & Hill, 2009).

Ainda numa análise das abordagens metodológicas utilizadas, podemos dizer que as qualitativas estão focadas nos fenômenos reais, evidenciando os processos sociais e possibilitando ao pesquisador atribuir sentido aos dados, as quantitativas oferecem mensurações aos dados que fortalecem os argumentos e reforçam os indicadores importantes trazidos pelas análises qualitativas.

Um aspecto a ser considerado nas pesquisas qualitativas é a validação da investigação que se faz necessária como forma de “demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer” (Amado & Vieira, 2013, p. 357). Outra característica desse método de investigação é a transferibilidade, que não pode ocorrer de forma literal, uma vez que o objeto desse tipo de investigação está focado nas relações sociais e essas não podem ser reproduzidas na sua totalidade, mas não significa que algumas realidades não sejam compatíveis com outras em alguns aspectos, podendo ocorrer a generalização dos dados de uma pesquisa a outra (Amado & Vieira, 2013). Ainda para esses autores, o procedimento generalista da pesquisa, concentra-se na identificação da semelhança, que não necessariamente



acontece na totalidade do fenômeno pesquisado, “reconhecendo que a verdade se encontra tanto no geral e no típico, como no particular e no atípico [...]” (p. 365).

A nossa opção pela abordagem mista dos dados nos possibilitou gerar conclusões mais abrangentes, compreensivas e significativas em relação aos problemas investigados, porque nos fez ver além das limitações de cada método (Dal-Farra & Lopes, 2013). Embasando esse pensamento os mesmos autores afirmam que:

A subjetividade não se separa das práticas investigativas, já que os processos de pesquisa resultam de reflexões e realizações dos sujeitos, das suas escolhas e dos pressupostos básicos com os quais orientam suas visões de mundo e suas concepções de pesquisa, de ciência e do objeto de estudo em questão (p. 73).

Nessa mesma perspectiva Oliveira (2003) nos indaga, “[...] o que são as quantidades, senão indicadores que nos levam a analisar as qualidades do objeto de estudo?” (p. 57).

#### **4.3. Instrumentos adotados na investigação**

O percurso metodológico de nossa investigação levou-nos a utilizar como técnicas de coleta de dados quantitativa a aplicação de um **questionário estruturado** e qualitativa, a **entrevista em grupo focal**.

Para desenvolver os processos investigativos, estabelecemos de acordo com Gil (2008) três fases, a primeira é a exploratória, que nos aproximou do problema através do levantamento bibliográfico. A segunda, descritiva e inferencial, obtivemos o ponto de vista dos professores sobre o fenômeno em estudo, analisando a influência das variáveis etapas da carreira docente e nível de formação, por meio do questionário. A terceira fase, explicativa, foi vivenciada na entrevista grupo focal e ofereceu as condições para apontar os aspectos relevantes na produção do fenômeno pesquisado.

De acordo com Gil (2008) a partir dos objetivos, uma investigação pode ser classificada em exploratória, descritiva ou inferencial e explicativa. Para cada classificação o autor estabelece um propósito: a exploratória, proporciona uma maior familiaridade com o

problema, construindo hipóteses e tornando o problema mais explícito; a descritiva, descreve o fenômeno ou a população, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis; e a explicativa identifica os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno. Ao propor nossa investigação, nos posicionamos em consonância com a classificação apresentados por Gil (2008), considerando nossa investigação como descritiva e explicativa, dando conta dessa demanda com os instrumentos metodológicos que nossos objetivos exigiram.

#### **4.3.1. Questionário**

O questionário é uma técnica de coleta de dados empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, como também na complementariedade das pesquisas de cunho qualitativo. Segundo Gil (1995), essa coleta pode ser definida “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (p.128).

Por meio do questionário, o pesquisador busca respostas a diversos aspectos da realidade, por isso, em sua construção é importante ter conhecimento sobre o perfil dos inquiridos, pois as proposições devem ter a forma e o conteúdo adaptados ao público alvo, considerando suas preferências e o nível de informação que ele oferece.

As questões formuladas no questionário podem ser classificadas em perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas aceitam respostas com tamanho indefinido e o inquirido tem a liberdade de utilizar sua linguagem própria, escrevendo aquilo que lhe vier à mente. As questões fechadas podem ter múltiplas escolhas ou apenas duas alternativas.

O inquérito deve ser escrito de maneira clara e concisa para possibilitar uma única interpretação, tratando de uma ideia de cada vez, com coerência e neutralidade, não levando o

inquirido a construir juízos de valor ou aderir ao preconceito do próprio autor (Amado, 2013). Outro aspecto a ser estimado é a formatação do texto/questionário que precisa considerar a fonte e o tamanho da letra, a disposição das questões, o espaçamento e o número de questões (Barros & Lehfeld, 2002).

Quanto ao conteúdo das questões, segundo Hill e Hill (2009) tratam dos temas referentes aos objetivos gerais que querem alcançar, e esses, podem incidir sobre: “fatos, opiniões, atitudes, preferências, valores e satisfações” (p. 89).

A construção do questionário é uma fase importante para a evolução da investigação, e necessita ser bem planejada e preparada, seguindo os critérios de testagem para validação (Vieira, 1995). No momento da aplicação aos inquiridos, deve zelar pelas melhores condições possíveis de execução, e também, na análise e apresentação dos resultados, trazer clareza ao objeto estudado e respostas às questões problematizadas (Hill & Hill, 2009).

Outro aspecto a ser considerado no questionário é que ele deve atender a um objetivo dentro do contexto da investigação, para tanto, elegemos como **objetivo** do questionário **identificar** a opinião dos inquiridos quanto aos aspectos que constituem as categorias currículo oficial; rotina; intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas, e analisar a influência que variáveis como as etapas da carreira docente e nível de formação docente podem ter nessas opiniões.

O nosso questionário foi construído tendo por base três caminhos teóricos. O primeiro, a partir das indicações da revisão da literatura<sup>74</sup>; o segundo, fundamentado nas propostas dos

---

<sup>74</sup> Destacamos as referências mais utilizadas: Kramer (1986; 2006), Oliveira-Formosinho (2013). Oliveira-Formosinho & Kishimoto (2002); Barbosa (2006). Sacristán (2013), Sacristán & Gómez (1998), Moreira e Tadeu (2013), Silva (2000; 2010), Varela (2013), Pacheco (2000; 2001; 2005; 2009), Young (2011; 2007), Gaspar & Roldão (2007) entre outros.

documentos oficiais levantados<sup>75</sup> e o terceiro, baseado no documento Escalas de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)<sup>76</sup>.

A forma de apresentação do questionário considerou os critérios de clareza e profundidade (Gil, 2008), sendo estruturado em duas partes. A primeira, levanta os dados pessoais e profissionais, denominado **caracterização do inquirido**.

A segunda parte, intitulada **dados de opinião**, solicita a apreciação do professor quanto às ações da prática profissional e do currículo oficial. O critério de clareza foi evidenciado na abordagem direta em que as proposições foram construídas, e o critério de profundidade, na necessidade que tivemos de solicitar do inquirido no questionário, uma análise intensa e detalhada de sua prática, refletida no seu posicionamento de concordância ou não.

Quanto ao conteúdo, os itens se concentraram a explorar os fatos e as opiniões dos inquiridos, oportunizando o mesmo a vivenciar uma experiência de reflexão sobre sua prática pedagógica, trazendo-lhe à mente questões que lhe fizessem questionar-se, pois:

[...] os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa (Gil, 2008, p 5).

No processo de **validação do questionário** foram vivenciados dois momentos. No primeiro, deu-se o estudo piloto, em que submetemos o questionário à apreciação de um grupo de 10 especialistas da área do currículo na Educação Infantil, escolhidos por amostragem de conveniência. Segundo Carmo e Ferreira (2008), para o estudo piloto “utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível [...] aplicado a uma pequena amostra pertencente à população

---

<sup>75</sup>Alguns, dentre muitos documentos oficiais levantados durante a produção do questionário: DCNEI (Brasil, 2009a), Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006b), DCMEICG (SEDUC/CG, 2013), RCNEI (Brasil, 1998a).

<sup>76</sup>Os itens do questionário que foram baseados na escala ECERS-R e estão identificados no questionário com um \* ao final da propositura. Essa escala é um modelo internacional que visa avaliar a qualidade da educação da infância através das seguintes escalas: Espaço e Mobiliário; Rotinas/Cuidados Pessoais; Linguagem - Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

do inquérito. [...] a dimensão e os elementos escolhidos dependem dos objetivos do estudo ” (pp. 162 - 163).

O estudo piloto foi proposto com o objetivo de avaliar se os itens formulados no questionário estavam linguisticamente compreensíveis ou se geravam demasiado cansaço ao respondente ao ponto de desistirem de respondê-los. Para Carmo e Ferreira (2008), o estudo piloto também pode servir para “averiguar as condições em que o questionário deverá ser aplicado, a sua qualidade gráfica e a adequação da carta e das instruções que o acompanham” (p. 162).

Colaboraram nesta etapa, um grupo de quatro técnicos da Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG) que trabalham na gerência da Educação Infantil e são responsáveis pela formação dos professores da Educação Infantil, e também quatro professoras que trabalham na Educação Infantil, em turmas de pré-escola em um projeto intitulado Brinquedoteca e mais dois professores da Universidade Federal de Campina Grande, do Curso de Pedagogia, perfazendo um grupo de 10 profissionais da educação, diretamente ligados à área estudada.

A versão inicial do questionário foi formulada com 141 questões e reformulada a partir das indicações propostas por esses especialistas, que inicialmente a analisaram, considerando a clareza da linguagem, formatação, perguntas com alto grau de semelhança e as que fogem da problemática e dos objetivos da investigação. Essas questões atendiam a nove categorias, escolhidas inicialmente, para nortear o questionário, e que eram: perfil dos professores; conhecimento das DCNEI e DCMEICG; construção, apropriação e efetivação do Projeto Político Pedagógico; formação continuada e em serviço; concepção de currículo e aprendizagem; rotina; espaço físico e mobiliário; relação com a família; concepção de avaliação.

Durante a avaliação do questionário pelos especialistas, o pesquisador os observou e preencheu um instrumento, denominado guia de observação e sugestões (cf. anexo 01) buscando levantar dados quanto às condições de preenchimento e traços comportamentais dos avaliadores.

Do ponto de vista verbal – avaliamos dúvidas quanto às instruções, ao conteúdo da questão, à compreensão, às sugestões de sinônimos, à reformulação ou à inclusão de novos itens e quanto aos comentários gerais. Do ponto de vista não verbal – tempo de preenchimento, se demonstram interesse ou desinteresse pelo tema, se externalizam algum sinal facial de desacordo ou concordância, demora na leitura dos itens, indicando incompreensão, se abordaram o instrumento de forma curiosa ou aborrecida.

Os avaliadores chamaram atenção quanto à clareza das questões, sugeriram a troca de termos, a inclusão de algumas questões e supressão de outras que consideravam já contempladas. Solicitaram que refletíssemos sobre o número de dimensões abordadas, argumentando que, apesar das dimensões terem pertinência sobre o tema, não havia a necessidade de sermos tão abrangentes, uma vez que, um questionário muito amplo poderia confundir e cansar muito os participantes.

Como resultado das observações levantadas, reestruturamos o questionário, de forma a atender as necessidades apontadas. Um aspecto que investimos foi na formatação, que necessitava ser melhor estruturada, resultando em mais conforto visual e agilidade ao respondente. Outro aspecto considerado foi a troca de palavras por sinônimos mais específicos da área da pedagogia e uma grande revisão nas dimensões o que resultou no enxugamento do questionário, ficando com 67 questões na sua versão final, como pode ser conferido no anexo 04.

O segundo momento da validação foi a apreciação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, por meio da inscrição do projeto e questionário no site da Plataforma Brasil, portal

eletrônico criado pelo Governo Federal Brasileiro para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa com seres humanos, sendo o nosso, encaminhado para avaliação da Universidade Federal da Paraíba e aprovado sob o registro CAAE: 43413815.0.0000.5188 em abril de 2015.

O questionário está estruturado, de forma que, na primeira página encontra-se o quadro de “instruções”, com a apresentação da investigação, objetivo, professores orientadores e instituição formadora, além da solicitação de colaboração aos participantes e agradecimento, com a garantia da confidencialidade e do anonimato das informações coletadas.

A formatação obedeceu a um layout organizado em duas partes, na 1ª Parte está o espaço para codificação do questionário, que foi preenchido após o término de toda a coleta com a sequência numérica de 01 a 174, objetivando termos o controle dos dados no questionário para o preenchimento na base de dados do *SPSS*<sup>77</sup> versão 22.

Também os itens que solicitam os dados pessoais e profissionais dos inquiridos objetivou caracterizar o grupo de professores, questionando quanto a idade, sexo, tempo de magistério, tempo de magistério na pré-escola, regime de trabalho, maior nível de formação, se está atualmente em formação continuada ou qualificação e ainda, se a formação acadêmica forneceu os conhecimentos necessários para trabalhar na pré-escola.

Além disso, a primeira parte conta com um item que nos oferece dados sobre qual a principal atribuição do professor de Educação Infantil na pré-escola. Em algumas questões o respondente teve que quantificar sua resposta e em outras, escrever o que traduz sua situação. A grande maioria dos itens, nessa 1ª parte, possuem questões fechadas com múltiplas escolhas.

Na “**2ª Parte**” do questionário, encontram-se os os itens relativamente aos quais se solicita dados de a opinião dos professores, organizados em quatro blocos. A resposta a cada item está estruturada numa numa *escala de Likert* (Likert, 1932), avaliando o nível de discordância ou concordância dos inquiridos, face às afirmações apresentadas.

---

<sup>77</sup> Sigla em inglês: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A escala segue graus hierárquicos com as seguintes opções e cotações para análise no SPSS, discordo em parte (1); discordo (2); concordo em parte (3); concordo (4); para a opção não sei/não se aplica foi atribuído código 999. De acordo com Carmo e Ferreira (2008) a objetividade, a fidelidade, a validade e a consistência da escala garantem a qualidade dela, sendo esses critérios assegurados em nosso questionário, pois compreendemos como eles podem comprometer a consistência dos dados coletados.

Nessa mesma parte do questionário, a divisão em quatro blocos produziu conforto visual, objetivando não cansar o inquirido<sup>78</sup>. Diversificamos as perguntas, não agrupando por categorias, de forma a não induzir a padronização das respostas<sup>79</sup> para a mesma categoria (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, estruturamos cada bloco em um lauda, independentemente do número de questões do bloco, tendo o “Bloco 1” três itens<sup>80</sup>, o “Bloco II” 19 itens, o “Bloco III” 20 itens e o “Bloco IV” 14 itens.

Considerando o questionário em suas duas partes, temos na primeira, 13 itens para a caracterização da amostra e na segunda parte, 56 itens distribuídos em quatro categorias, nomeadas como: currículo oficial – 8 itens; rotina na Educação Infantil – 6 itens; intencionalidade pedagógica – 21 itens e práticas pedagógicas – 21 itens.

Nas questões que tratam dos **dados pessoais e profissionais** o perfil dos professores da pré-escola é levantado produzindo dados que caracterizam os profissionais deste estudo. Nos itens que compõem as categorias do questionário, temos como primeira a categoria **currículo oficial**, que objetiva identificar o nível de conhecimento dos professores quanto aos documentos

---

<sup>78</sup> Uma vez que o questionário possui 67 itens, fez-se necessário pensar estrategicamente como estimular o respondente a continuar a respondê-lo cada vez que concluía uma página.

<sup>79</sup> Para atender este critério, os itens em todos os blocos aparecem numa sequência categorial aleatória, correspondendo a diferentes categorias num mesmo bloco de questões.

<sup>80</sup> Esse bloco veio na sequência da Parte 1 e se localizou ao final da página (*cf.* Anexo 01).



que instituem o currículo instituído. Atenderam a essa categoria os seguintes itens<sup>81</sup>: BII.4, BII.10, BII.17, BIII.8, BIII.14, BIV.4, BIV.9, BIV.14.

A categoria **rotina na Educação Infantil** averigua como o professor se relaciona com as propostas do cotidiano da Educação Infantil e tem como itens correspondentes, BII.6, BII.8, BII.13, BII.18, BIII.9, BIV.10.

Na terceira categoria **intencionalidade pedagógica**, buscou-se compreender como o professor organiza sua dinâmica profissional, utilizando-se de uma intencionalidade que pressupõe planejamento e compreensão do processo de ensino e aprendizagem. São itens dessa categoria BI.1, BI.2, BII.3, BII.7, BII.12, BII.14, BII.16, BIII.1, BIII.3, BIII.4, BIII.6, BIII.10, BIII.12, BIII.13, BIII.17, BIII.18, BIII.20, BIV.2, BIV.3, BIV.7, BIV.11.

E a quarta categoria, **práticas pedagógicas**, objetivou apontar as opções metodológicas em que estão apoiadas as práticas dos professores da Educação Infantil. Sendo composta pelos itens: BI.3, BII.1, BII.2, BII.5, BII.9, BII.11, BII.15, BII.19, BIII.2, BIII.5, BIII.7, BIII.11, BIII.15, BIII.16, BIII.19, BIV.1, BIV.5, BIV.6, BIV.8, BIV.12, BIV.13.

Para **analisar o questionário** cruzamos as informações dos itens das categorias construídas em função das variáveis independentes etapas da carreira docente e níveis de formação. Para categorizar as etapas da carreira docente utilizamos como referência o quadro classificatório das **etapas da carreira docente** apresentado por Gonçalves (2009), em que de **1 a 4 anos** é o início da carreira; de **5 a 7 anos** o período de estabilidade; entre **8 a 14 anos** o período da divergência; dos **15 aos 22 anos** é o tempo da serenidade, reflexão e satisfação pessoal; e com **23 anos ou mais** de trabalho docente é a etapa da renovação do interesse e do entusiasmo ou desencanto, desinvestimento e saturação do trabalho.

---

<sup>81</sup> Identificaremos os blocos do questionário com os códigos BI; BII; BIII e BIV. E os itens de cada bloco, correspondem inicialmente, a identificação do bloco, seguido de um ponto e da sequência numérica obedecendo à ordem da questão no bloco, por exemplo BI.1, BI.2, BI.3. BII.1; BII.2, [...], BII.19. BIII.1, [...], BIII.20. BIV.1, [...], BIV.14. Mas, quando agrupamos por categorias não estão numa sequência numérica crescente procurando com isso, não induzir a padronização das respostas na mesma categoria.

Para a classificação dos **níveis de formação docente** apontamos os compreendidos como **nível médio**, professores com magistério, curso Normal, com duração de três anos, como o pré-requisito de ter concluído o Ensino Fundamental II. O **nível superior**, os que concluíram um curso de licenciatura com duração de quatro anos, oferecido a alunos que terminaram o curso em nível médio. E o nível de **pós-graduação**, curso oferecido a pessoas que tenham concluído o curso superior, sendo esse grau em nível de especialização com um ano de duração, mestrado com dois anos de permanência e doutorado, três ou mais.

#### **4.3.1.1. Procedimentos na aplicação do questionário**

Quanto ao momento de **coleta dos dados**, entramos em contato com a SEDUC/CG, munidos do projeto de pesquisa com cronograma, termo de autorização do Conselho de Ética e cópia do questionário para solicitar autorização, com a devida anuência iniciarmos os contatos com as Unidades de Educação que atendem à pré-escola no Sistema Público Municipal de Campina Grande. A Secretaria de Educação forneceu os endereços, números telefônicos e concordou em convocar os professores da pré-escola<sup>82</sup> em dois momentos formativos, com o objetivo de aplicarmos o questionário e desenvolvermos uma palestra sobre o tema currículo na Educação Infantil. O primeiro aconteceu em 14/04/2015 e o segundo em 07/05/2015.

Para o primeiro encontro, foram convidados os professores da pré-escola de 50 Escolas de Ensino Fundamental e de 13 Creches, no segundo, mais 50 professores de escolas e 10 de creches. A escolha das instituições obedeceu à ordem alfabética em que estavam listadas nos documentos: Planilha de professores por escola 2015 e Mapa de atendimento das creches 2015, ambos concedidos pela SEDUC/CG. Convocamos os professores por meio de carta convite (*cf.* anexo 02) e estruturamos esses encontros em três momentos. No primeiro ocorreu a

---

<sup>82</sup> A SEDUC/CG não desenvolvia formação por grupos de professores, ou seja, somente com professores da pré-escola. Após esse momento formativo apresentamos o resultado da avaliação para a SEDUC/CG, que autorizou a equipe de técnicos da Educação Infantil a começarem a oferecer formação separando os professores de acordo com a turma que atuam, ou seja, berçário, maternais e pré-escola.

apresentação dos objetivos dessa ação e da pauta, foi feito o convite para participarem da nossa investigação e a distribuição, leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (cf. anexo 03) e ao recolhê-lo, o segundo momento foi a entrega do questionário.

Para o segundo costume momento foi atribuída uma hora e trinta minutos e quem concluía era convidado a participar de um café. O terceiro momento foi uma palestra sobre o tema *Currículo na Educação Infantil*, na qual foram discutidos alguns conceitos historicamente construídos sobre currículo e apresentados os eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, segundo as DCNEI (Brasil, 2009a). Essa formação foi muito apreciada pelos participantes que relataram na avaliação a necessidade de aprofundarem seus conhecimentos sobre os documentos oficiais que orientam a vivência do currículo na Educação Infantil.

Essa estratégia para aplicação do questionário atingiu 89 participantes, significando um percentual de 43.41% do total de inquiridos. Consideramos essa taxa de adesão bastante satisfatória, uma vez que os professores participaram em horário contrário ao que estavam na sala de aula, exigência recente da Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB em acordo patronal com o sindicato da categoria, que prevê a participação dos professores, técnicos e diretores em atividades departamentais<sup>83</sup>, como atividades formativas, reuniões e planejamentos no contra turno de trabalho, pelo tempo semanalmente de cinco horas pagas em salário para atividades dessa natureza.

Em virtude de não termos atingido o quantitativo total dos professores da pré-escola do Sistema público municipal de Campina Grande-PB, como foi nosso objetivo, utilizamos uma segunda estratégia para aplicar os questionários, por meio de visitas às Unidades de educação, em que, fizemos contato com os professores e lhes entregamos os questionários para que os analisassem e concordando com a sua aplicação, assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo o mesmo respondido em casa.

---

<sup>83</sup> Regulado pela Portaria Municipal de Campina Grande nº 049/2015 (PMCG, 2015a).

Em alguns casos, em que os professores da pré-escola trabalhavam no turno contrário da nossa visita, falamos com os diretores ou com os coordenadores, a fim de solicitar em nosso nome a participação dos professores da pré-escola na investigação. E para tanto, explicamos todo o procedimento para assinatura do termo de consentimento e entrega do questionário. Com essa estratégia atingimos 85 participantes, representando 41.46% do total de inquiridos.

Ao final da aplicação do questionário, conseguimos o retorno de 84.88% do total de professores ( $n=205$ ) requisitados, que estavam no ano de 2015 em salas de pré-escola no Sistema público municipal de Campina Grande.

#### **4.3.1.2. Procedimentos de análise estatística do questionário**

Para analisar os dados do questionário fez-se uso do programa estatístico SPSS versão 22, recorrendo a análise estatística descritiva e de comparação inferencial, o que nos permitiu levantar as médias e desvios-padrão, a frequência, e também, associar e estabelecer relações entre variáveis. Essa análise nos ofereceu condições para uma leitura rica e profunda das opiniões dos inquiridos (Marôco, 2007).

A análise de consistência interna do questionário indicou um valor *Alfa de Cronbach* em .73, para a escala total e inferior a .60 em cada uma das categorias propostas. Tendo em conta que um valor inferior a .70 é indicador de uma fraca consistência interna (DeVellis, 1991), os valores encontrados apontam para um questionário unidimensional e não para um questionário com várias categorias que podem ser analisadas separadamente. Pelo fato de não podermos fazer uma análise agrupada dos itens de cada categoria, pela baixa consistência interna apresentada, não recorreremos à análise de cada uma das categorias a partir da média dos itens que a compõem, mas sim à análise item a item dentro de cada categoria.

Na análise dos resultados de cada categoria, começamos por apresentar a estatística descritiva com médias e desvio padrão, para cada um dos itens que as compõem. Os valores

médios em cada item podem variar entre o mínimo de 1 e o máximo de 4 valores, correspondendo aos valores da escala de resposta tipo *Likert* utilizada. A análise estatística desenvolvida considerou como parâmetros para conceituar as médias concordantes aquelas que se encontrassem entre de 4.0 a 2.6 e discordantes entre 2.5 a 1.0, compreendo que médias enquanto mais altas, maior a concordância e enquanto mais baixas, maior a discordância.

Para analisarmos as diferenças na resposta a cada item em função das variáveis independentes estudadas, especificamente as etapas da carreira docente e nível de formação docente, recorreremos à estatística não paramétrica<sup>84</sup>, uma vez que estávamos perante uma variável de tipo ordinal (escala de *Likert*). Nssa análise inferencial utilizamos o teste de significância *Kruskal-Wallis*<sup>85</sup> para amostras independentes, que “constitui o equivalente não paramétrico de Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial. Trata-se de um teste que averigua se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal” (Martins, 2011, p. 161).

A aplicação desse teste a cada item do questionário objetivou investigar se existem diferenças estatísticas significativas, menores que .05, para as etapas da carreira docente e para os níveis de formação docente.

Nos itens em que a análise indicou a existência de diferenças significativas, promovemos à uma análise mais específica, buscando apontar em que etapas da carreira e em que níveis da formação se concentram essa diferença. Para isso, procedemos ao teste de *Mann-*

---

<sup>84</sup> Segundo Pocinho (2010, p. 50), “a estatística não paramétrica deve ser usada quando os dados não respeitam as premissas básicas que encabeçam os procedimentos estatísticos (*e.g.* normalidade ou homogeneidade de variâncias)”.

<sup>85</sup> O teste de *Kruskal-Wallis* é um teste de hipóteses não-paramétricos usado para comparar três ou mais populações. Ele é utilizado para testar a hipótese nula de que todas as populações têm a mesma função de distribuição, contra a hipótese alternativa de que pelo menos dois deles têm diferentes funções de distribuição (Martins, 2011).

*Whitney*<sup>86</sup> para amostras não paramétricas aplicando a correção de *Bonferroni*<sup>87</sup>, em que baixamos o ponto de corte tradicional de  $p = .05$ , para  $p = .005$  dividindo o  $p = .05$  por 10, no caso da variável independente etapas da carreira docente, uma vez que temos 5 etapas e realizamos 10 testes de *Mann-Whitney* de comparação. Os pares para esse teste constituíram-se por grupos, considerando nas etapas da carreira docente o grupo 1, aqueles docentes que têm de 1 a 4 anos de carreira, no grupo 2 os que possuem de 5 a 7 anos, o grupo 3 de 8 a 14, o grupo 4 de 15 a 22 anos e ainda, grupo 5 os que possuem  $\geq$  a 23 anos de exercício profissional.

Para a análise dos níveis de formação docente a correção de *Bonferroni* teve como ponto de corte .017, pois dividimos  $p = .05$  por 3, já que temos 3 níveis de formação e atingimos 3 testes de *Mann-Whitney* de comparação entre pares. Para a comparação dos grupos estabelecemos como grupo 1 o nível médio; grupo 2, o nível superior e o grupo 3 a pós-graduação (em nível de especialização e mestrado).

Sempre que se observaram diferenças estatisticamente significativas entre pares, considerando os valores de  $p$  acima referidos com a correção de *Bonferroni*, recorremos a uma análise da distribuição de frequências das respostas para compreendermos a distribuição das mesmas em cada conceito utilizado na escala de *Likert*. Nessa análise de frequências, consideramos a soma dos percentuais “concordo em parte” e “concordo” como respostas positivas e a soma “discordo em parte” e “discordo” como negativas.

---

<sup>86</sup> Utilizamos o teste de Mann-Whitney de comparação entre pares, para amostras não paramétricas por ser o teste adequado para “averiguar se existe diferença significativa entre as ordens médias de dois grupos independentes ao nível de uma variável ordinal dependente” (Martins, 2011, p. 141).

<sup>87</sup> Para aplicar a correção de Bonferroni “que aparece no contexto dos testes não-paramétricos, consiste em dividirmos o valor de ponto de corte convencional relativo à significância estatística,  $p = .05$ , pelo número de testes adicionais que temos de executar na sequência de um teste de diferenças significativo que comparou três ou mais grupos (Martins, 2011, p.167).

### 4.3.2. Entrevista tipo grupo focal

A técnica de coleta de dados denominada grupo focal ou *focus group* é aplicada a um grupo de pessoas que possuem a representatividade dos sujeitos investigados. Nessa técnica de cariz qualitativo, o objetivo é “utilizar explicitamente a interação grupal para produzir dados e *insights*, [...] que permitam ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco, [...] que de outra forma não seriam obtidos” (Scarparo, 2000, p. 60).

Como característica dessa técnica, ela nos possibilita compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos e apontar fenômenos grupais, permitindo um estreito envolvimento dos participantes, facilitando o surgimento de questões do subconsciente (Scarparo, 2000).

Em nossa investigação, a entrevista por grupo focal foi desenvolvida em duas fases, o teste piloto e a entrevista principal, ambas no primeiro semestre do ano de 2018. Essa técnica nos permitiu averiguar os itens do questionário que necessitaram maior aprofundamento, para compreendermos o posicionamento dos professores. Esses itens foram tratados linguisticamente para serem levados ao questionamento dos docentes no grupo focal, oferecendo-nos material para uma análise mais profunda e informações mais robustas e detalhadas.

Nosso **objetivo** com a entrevista grupo focal foi analisar as categorias discursivas previamente estabelecidas - currículo oficial, rotina e intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas, para compreender a intencionalidade do professor ao produzir currículo na pré-escola.

Essa técnica é apontada por Smeha (2006) como uma possibilidade de apreender e analisar o saber que cada participante já traz, mas também aquele que “se constrói durante o grupo. Sendo assim, a opção do pesquisador por esse instrumento elucida a forma como ele entende as possibilidades de acesso à realidade, assim como a sua compreensão sobre como ela

se constitui” (p. 262). De tal modo, é necessário que o moderador-pesquisador esteja atento às intervenções para facilitar a discussão, provocando o aprofundamento das questões, como também, averiguar se suas interpretações e concepções teóricas estão claras e se fazem sentido frente às discussões do grupo, uma vez que as interpretações são construídas, também, a partir da interação pesquisador/participantes que se coloca efetivamente dentro do processo de pesquisa.

Uma outra função que o moderador-pesquisador precisa exercer frente à aplicação dessa técnica é a de regulador das interinfluências na formação de opiniões sobre um determinado tema e do fluxo dessas interações, para que os participantes não se distanciem do foco e todos sejam escutados. Para isso, é importante o uso de questões guia, previamente elaboradas (Gondim, 2003).

#### **4.3.2.1. Etapas e procedimentos adotados na entrevista grupo focal**

No preparo e condução do grupo focal observamos as etapas que delineiam a qualidade da experiência, apontadas por Gomes e Barbosa (1999).

A **seleção da equipe**, deve optar por ser formada pelo pequeno grupo de entrevistados, o moderador-pesquisador e um relator, devendo ter substancial conhecimento do tópico em discussão (Gomes & Barbosa, 1999).

Em nossa investigação, a equipe foi formada por uma técnica em equipamentos audiovisuais que se incumbiu da gravação em som e áudio e de controlar o tempo dos participantes. Incluiu, também, duas professoras especialistas que se mantiveram atentas avaliando as condições estruturais e assinalando aspectos relativos ao discurso dos professores participantes (*cf.* anexo 07), como também, se encarregaram de produzir um resumo geral da entrevista, que foi posteriormente ampliado com nossa colaboração e encaminhado aos entrevistados para darmos ciência dos discursos produzidos, validando assim a entrevista,



aspecto apontado pela literatura como revalidação dos dados, ou seja, os dados coletados nas entrevistas precisam antes de iniciarem o tratamento deles, apresentar as transcrições para os entrevistados ou um resumo dos principais temas e dar a eles a oportunidade de conhecerem as informações coletadas (Moreira & Caleffe, 2006).

A **seleção dos participantes**, é uma importante etapa, que deve primar por ser mais homogênea possível, com níveis socioeconômicos e culturais semelhantes, pois, públicos alvos muito diferentes não devem ser colocados juntos, porque um pode inibir os comentários do outro (Gomes & Barbosa, 1999). Esses fatores foram levados em consideração no momento de escalar os professores participantes, pois, todos se encontram na condição de docentes remunerados por seu trabalho. Quanto ao número, utilizamos proporcionalmente, os percentuais do perfil traçado no questionário, para isso, partimos do consenso de que o ideal seria o número máximo de 10 professores.

Segundo a literatura esse quantitativo é uma controvérsia, não havendo muito acordo. Silva, Veloso e Keating (2014) apontam o posicionamento de que existem casos que a literatura aconselha ser ideal o número de “quatro a dez”, como também, pode ser “entre seis a dez” (p. 182), exemplificando assim, que não existe uma convenção, nem parâmetros rígidos para o quantitativo de participantes numa boa experiência de entrevista coletiva.

Considerando a etapa **duração da sessão e local de realização**, os autores sugerem que cada encontro deva durar aproximadamente de 1 a 2 horas e estando num local com privacidade, acomodados de forma que todos possam se veem. O número de encontros vai depender dos objetivos da investigação, mas reuniões longas e sucessivas desgastam o grupo, esvaziam a discussão e o material coletado será extremamente volumoso, dificultando a análise dos dados (Gomes & Barbosa, 1999).

Em nossa experiência, ultrapassamos o tempo estimado pelos autores, mas não consideramos que isso tenha sido prejuízo, pois, como pode ser observado nas transcrições (*cf.*

anexo 08), o grupo não dispersou, nem apresentou desinteresse. A entrevista teve a duração de 3 horas e 30 minutos e cada participante falou em média 20 minutos, respondendo a todas as perguntas. Promovemos o acesso fácil para se levantarem para tomar água, café ou ir ao banheiro. O local organizado atendeu às necessidades de privacidade e neutralidade, e os participantes se posicionaram em semicírculo promovendo a visualização de todos e dos slides projetados.

Quanto a etapa de **elaboração do roteiro de discussão**, segundo Gomes e Barbosa (1999) deve ser feita uma matriz com os temas que gostaria de levantar na discussão, para que o moderador ao fazer perguntas possa explorar e investigar mantendo o foco das discussões. Para os autores, esse roteiro deve conter poucos itens permitindo flexibilidade para dá prosseguimento a temas não previstos, porém relevantes e as primeiras questões discutidas devem ser de caráter geral e abordagem fácil, para permitir a participação imediata de todos, para no seguimento, levantar questões mais específicas e de caráter mais analítico.

Nosso guião foi construído em torno das quatro categorias já trabalhadas no questionário e para cada uma o número de questões variou, conforme a necessidade de aprofundamento, apontada anteriormente pela análise do questionário.

As perguntas identificadas como “questões-chave” atenderam à lógica da profundidade, e a primeira de cada categoria é mais abrangente, buscando promover um clima envolvente e descontraído, estimulando a participação de todos, que opinaram livremente e expressaram seus conhecimentos e experiências em sala de aula. As demais perguntas, foram mais específicas, atendendo a objetivos particulares.

Outra característica do guião foram as “questões subsidiárias”. Essas com o papel de esclarecer e ou estimular repostas mais detalhadas, quando os entrevistados acham que não têm mais o que falar, é uma forma de trazer à tona a questão. Quando necessitam de maior esclarecimento, essas perguntas podem ser utilizadas pelo pesquisador, ou não, sendo

evidenciadas para os entrevistados quando necessárias. Ainda sobre o guião, temos as “orientações norteadoras” que servem para guiar o pesquisador na condução da questão e não são apresentadas aos entrevistados.

O guião utilizado na entrevista grupo focal (*cf.* anexo 06) passou por um processo de tratamento das questões, numa primeira sondagem por uma professora especialista e depois de realizado um teste piloto, as questões foram reduzidas e alteradas sua redação. Na etapa de **condução da entrevista**, as orientações dos autores são para que, o momento seja orientado pelo moderador-pesquisador e ao iniciar a sessão deve apresentar os membros da equipe de investigação presentes na sala, informando a finalidade do encontro e como a discussão vai ocorrer. E também, esclarecer que a discussão é informal, que todos devem falar e que divergências de opiniões são bem-vindas, controlar bem a discussão e equilibrar a participação, e ainda, que as pessoas devem sentir prazer em estar dando informações (Gomes & Barbosa, 1999).

O momento de aplicação da nossa entrevista foi descontraído e com muito respeito aos participantes. Foi oferecido um jantar a eles, pois concordaram em participar no horário noturno, logo após o expediente de trabalho, como também transporte, para chegarem ao local estabelecido e ao término da sessão para chegarem em suas casas.

A nossa postura e o desenrolar da entrevista foram avaliadas pelos professores experientes que formaram a equipa de apoio, como positiva e segura. Nessa avaliação foi chamado atenção, como aspecto positivo, o cuidado que tivemos para não haver intimidação de um sobre o outro, dirigindo perguntas aos indivíduos que se mostraram relutantes em falar, minimizando a pressão do grupo.

As questões-chave e as subsidiárias foram apresentadas em *Power point* em *data show*, para facilitar a visualização quando as lemos e também para oportunizar leituras individuais quantas vezes necessária, para uma melhor reflexão dos participantes em suas respostas.

O **registro da discussão**, ainda segundo Gomes e Barbosa (1999) deve ser realizado por gravação em vídeo e áudio, sendo necessário comunicar aos participantes, assegurando-lhes anonimato e uso exclusivo das gravações para as finalidades da pesquisa. As transcrições escritas devem ser bastante completas e refletir o conteúdo da discussão, bem como os comportamentos não verbais (expressões faciais, gestos etc.), porque a linguagem não verbal deve ser confrontada com a linguagem verbal, subsidiando uma melhor compreensão dos dados coletados.

No momento do recrutamento dos participantes eles foram informados que a entrevista seria gravada. Iniciamos a sessão, apresentando a técnica responsável pela gravação e a sua função ali, como também foi lido e solicitado a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (*cf.* anexo 03) que elucida as condições da entrevista.

Na transcrição dos dados, a linguagem não verbal foi um suporte em muitos aspectos, trazendo aprofundamento aos dados discutidos e enriquecendo os detalhes do posicionamento dos entrevistados, em muitas situações, traduzimos a gestualidade do corpo em texto escrito que pode ser lido na transcrição (*cf.* anexo 08).

Ainda como etapa da entrevista grupo focal, os autores Gomes e Barbosa (1999) consideram que a **análise dos resultados** deve ser iniciada após cada sessão, trabalhando juntos o moderador-pesquisador e o relator para resumir as informações, oferecer as suas impressões e apontar as implicações das informações para o estudo ou qualquer outro dado relevante para analisar tendências e padrões.

Em nossa experiência, a equipe de investigação, presentes na entrevista, se reuniu novamente no dia seguinte para avaliarmos as condições de produção e repassarmos as inferências produzidas a partir do vivido. No prosseguimento das transcrições, evidenciou-se as unidades de registro e a categorização dos discursos dos professores entrevistados.

O tratamento dos dados aconteceu por meio da análise de conteúdo tendo nas fases desenvolvidas anteriormente, o levantamento bibliográfico e a inquirição por questionário, o suporte que apontou muitos esclarecimentos.

#### **4.3.2.2. Procedimentos na aplicação do teste piloto**

Promovemos o teste piloto da entrevista grupo focal com o **objetivo** avaliarmos as condições necessárias para execução da mesma. O teste foi desenvolvido em uma creche pública municipal de Campina Grande-PB que disponibilizou suas instalações e professoras. A entrevista piloto foi aplicada no dia 08 de março de 2018 com 4 professoras, número mínimo exigido para a execução dessa técnica de recolha (cf. Silva, Veloso & Keating, 2014).

As **entrevistadas** atuavam em turmas do maternal que atendem crianças de 2 a 3 anos. Inicialmente nos apresentamos e explicamos como se processa a técnica de entrevista grupo focal. Foi entregue o consentimento termo livre e esclarecido e feita a leitura do mesmo, tornando-as cientes dos objetivos e termos da nossa investigação, como também, autorizando sua participação e possíveis publicações produzidas a partir dos dados ali coletados. Foi requerido ainda, que preenchessem um questionário para levantamento do perfil dos participantes.

As entrevistadas no teste piloto são na totalidade do sexo feminino ( $n = 4$ ), têm idades entre 27 a 52 anos. O tempo de experiência como professoras na Educação Infantil está entre de 5 a 17 anos. Possuem vínculo de trabalho com a prefeitura municipal baseado em concurso ( $n=2$ ), e em contrato ( $n=2$ ). Quanto à formação, temos duas professoras com pós-graduação, uma com nível superior em pedagogia e uma com nível médio, modalidade Normal.

A **entrevista piloto** contou com o apoio de uma técnica que se responsabilizou em gravar em áudio e vídeo e ainda, regular o tempo de resposta dos participantes. Contamos, ainda, com o auxílio de uma professora especialista que fez anotações pertinentes e ao final,

transmitiu à pesquisadora-moderadora suas observações sobre a postura da mesma, alertando para interferências feitas no discurso das professoras participantes e apontando dificuldades nos aspectos exteriores, como os ruídos do local, os deslocamentos dos professores, o tempo estimado e vivido, e ainda, assinalando pontos relativos a clareza da redação das questões e discutindo posicionamentos conceituais que estão atrelados às perguntas. Essa equipe auxiliar, participou também da entrevista principal com os professores da pré-escola.

O teste piloto nos forneceu **muitas pistas** que levaram ao aprimoramento da entrevista grupo focal, principalmente na reestruturação das questões, para que se tornassem mais claras e também na reestruturação do *layout* de apresentação das perguntas. Inicialmente, apresentavam-se as perguntas de uma mesma categoria num único slide *Power point*, depois desse momento, exibimos cada pergunta em um slide, de forma a oferecer mais conforto visual e possibilidades de reflexão mais concentrada. Também com a avaliação do estudo piloto pensamos na otimização das condições estruturais.

Após esse momento de avaliação, fizemos todos os ajustes necessários e partimos para selecionar os professores da pré-escola de creches e escolas do ensino público no município de Campina Grande-PB para participarem da entrevista.

#### **4.3.2.3. O guião da entrevista grupo focal**

O instrumento guia utilizado para orientar o processo em nossa investigação foi produzido em 4 categorias. Na primeira, **currículo oficial**, apresentamos cinco questões que visaram identificar no discurso do professor a articulação dos conhecimentos teóricos sobre o currículo instituído à sua prática pedagógica. Na Tabela 1 vemos as proposições dessa categoria.

**Tabela 1 - Questões da entrevista grupo focal da categoria currículo oficial**

<b>Questões chave</b>	<b>Questão subsidiária</b>	<b>Orientações norteadoras</b>
1. Qual a finalidade da pré-escola?	Qual é o papel da Educação Infantil?	
2. Quando pensamos em currículo qual a palavra que nos vem à mente?		Entregar uma targeta antes de fazer a pergunta. (Escrever a palavra em uma targeta. Ler, discorrer sobre ela e entregar à pesquisadora).
3. A partir de que critérios você escolhe os conhecimentos que serão vivenciados com as crianças?		
4. Quais são os documentos que orientam a construção do currículo na educação infantil?		
5. Que objetivos de aprendizagem elegeríamos na construção do currículo da pré-escola?		Escrever e comentar sobre eles.
		Antes de passar para o próximo bloco redigir coletivamente o conceito de currículo e registrar numa cartolina.

Na Tabela 2, apresentamos as questões da categoria **rotina na Educação Infantil** trabalhadas na entrevista, esses pontos objetivaram reconhecermos como a rotina é compreendida pelo professor. Contamos também com 5 itens para questionar essa categoria.

**Tabela 2 - Questões da entrevista grupo focal da categoria rotina na Educação Infantil e orientação norteadora**

<b>Questões chave</b>	<b>Questão subsidiária</b>
1.O que caracteriza a rotina na pré-escola?	
2. No que você se baseia para construir a rotina?	
3.Pensa-se num planejamento para as atividades rotineiras (roda de conversa, brincadeiras no parque, recreio, momentos de espera na sala de aula ou no pátio)?	Como é o planejamento das atividades rotineiras?
4.Como acontece a organização da sala e o acesso das crianças aos jogos, materiais de arte e livros dentro da sala de aula?	
5.Como a televisão é utilizada no contexto escolar?	
<hr/> <b>Orientação norteadora:</b> Antes de passar para o próximo bloco construir coletivamente uma proposta de rotina e registrar numa cartolina. <hr/>	



Na categoria **intencionalidade pedagógica** apresentada na Tabela 3, o guião levantou questões que averiguaram o que pressupõe a intencionalidade do professor. É formada por 6 questionamentos.

**Tabela 3 - Questões da entrevista grupo focal da categoria intencionalidade pedagógica**

Questões chave	Questões subsidiárias
1. Como compreendemos intencionalidade pedagógica?	
2. Qual a real necessidade de sistematizar o planeamento das propostas para a pré-escola?	Como esse planeamento acontece? E o que te leva a modificá-lo?
3. Como você sabe que ocorreu aprendizagem na pré-escola?	Como você avalia na pré-escola?
4. Por que os jogos e quebra-cabeças estão na sala de aula?	Em que momentos eles surgem?
5. Como se caracteriza a leitura literária para as crianças da pré-escola?	Os objetivos do professor para a leitura se modificam também em função do contexto social da criança?
6. Qual a intenção do brincar na pré-escola? Como ele aparece?	Onde é vivenciado? O que é o brincar livre? Por que é livre?

Para a categoria **práticas pedagógicas**, apresentada na Tabela 4 construímos 8 questões que objetivaram reconhecer em que se fundamentam as práticas pedagógicas dos professores.

**Tabela 4 - Questões da entrevista grupo focal da categoria práticas pedagógica**

Questões chave	Questões subsidiárias
1. Como você acha que o professor(a) se torna professor(a) de fato?	
2. Em que o professor se baseia para desenvolver suas práticas pedagógicas?	
3. Existe um foco na formação da criança da pré-escola?	Por quê?
4. As atividades em xerox são utilizadas no trabalho com as crianças?	Por quê?
5. O professor participa nas brincadeiras das crianças? Em que situações?	Por quê?
6. Que práticas pedagógicas o professor desenvolve nos momentos de alimentação das crianças (lanche e almoço) na pré-escola?	
7. O que o professor propõe objetivando estimular autonomia nas crianças da pré-escola?	
8. Como a música aparece nas propostas pedagógicas?	Qual o seu papel?

#### **4.4. Contexto da investigação**

Nossa investigação delimita-se ao contexto da Educação Infantil, no âmbito brasileiro, tendo como recorte o ambiente educativo público do município de Campina Grande-PB,

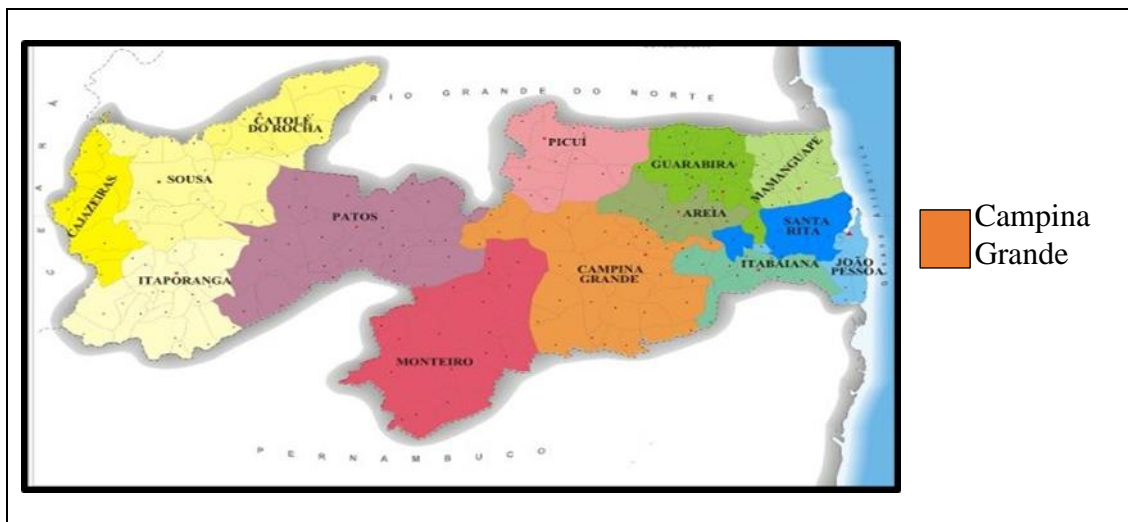
priorizado-o como universo de nossa investigação por estabelecermos uma estreita relação pessoal com o referido contexto, pois é no serviço público municipal, especificamente na Educação Infantil, o ambiente de trabalho no qual estamos inseridos desde 2007, como professora do Sistema público Municipal de Ensino e técnica da Secretaria de Educação desse município.

Apresentamos alguns aspectos gerais do município que consideramos pertinentes para trazer o **contexto da nossa investigação**. Campina Grande tem uma população estimada em 2019 de 409.731 habitantes, tendo a população na faixa de 0 a 4 anos de 28.205 crianças, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). A área territorial do município abrange 599.6 km<sup>2</sup> e possui densidade demográfica de 648.3 hab./km<sup>2</sup>, está a 555 metros acima do nível do mar, situada entre o litoral e o sertão, na Zona do Agreste, parte ocidental do Planalto da Borborema, por essa razão, possui um clima menos árido do que o predominante no sertão e no cariri (Francisco & Santos, 2017). Localizada no interior do Estado da Paraíba, no contexto da região nordeste do Brasil, como pode ser observada no mapa da Figura 2. O município de Campina Grande é apontado no mapa da Figura 3.

**Figura 2 - Localização do Estado da Paraíba no mapa do Brasil**



**Figura 3 - Localização de Campina Grande no mapa do Estado da Paraíba**



Fonte: Imagem da internet. Disponível em: <<https://www.google.com>>.

Considerada um dos principais polos industrial e tecnológico da Região Nordeste do Brasil, destaca-se também nas áreas de informática, serviços, saúde, educação, comércio e indústria, principalmente de calçados e têxtil. Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano - IDHM de 0,72, ocupando o 3º lugar no *ranking* do Estado. Insere-se na faixa de IDHM alto, de acordo com a Organização das Nações Unidas – ONU, que considera alto os valores entre 0,700 - 0,799 (IBGE, 2020).

A Cidade de Campina Grande também é conhecida como polo universitário. Possui três grandes e importantes instituições públicas de ensino superior, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e também, um Polo de Educação Superior à Distância, mantido pela Universidade Federal da Paraíba em parceria com o governo municipal. Além das instituições públicas citadas, há mais 14 instituições privadas de Ensino Superior; 72 instituições de Ensino Médio, sendo 21 escolas privadas; 596 instituições de Ensino Fundamental, dessas, 125 são escolas privadas. E ainda, no Ensino Profissionalizante, cursos técnicos nas áreas da saúde, ciências exatas, informática, telecomunicações, entre outras (QEdU, 2018).

No âmbito da Educação Infantil, em Campina Grande as matrículas dessa etapa de ensino, de 0 a 5 anos, dá-se de forma irregular, ora crescente, ora decrescente. As políticas

públicas impõem ao Sistema de Educação a necessidade de expansão em vista da demanda crescente de crianças nessa faixa etária que se encontram fora da escola. A maior dificuldade, no município, como no restante do país, é o atendimento a faixa de 0 a 3 anos em creches.

Em 2010, Campina Grande atingiu o percentual de 28.5% e na totalidade do Brasil 23.5% (QEdu, 2018). Podemos assim perceber, que embora o percentual de atendimento a essa faixa de idade seja baixo em Campina Grande é superior ao do país como um todo.

Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), o município de Campina Grande encontrava-se, já em 2010, com um alto percentual de atendimento às crianças de 4 a 5 anos, com uma taxa de 93.3%, não estando distante da meta de universalização da pré-escola, com previsão para ser alcançada em 2016 em todas as Unidades da Federação.

Do ponto de vista nacional, esse percentual estava, em 2010 com 90.5%. Os indicadores apontam que os 9.5% restantes, sem cobertura de pré-escolar, significam cerca de 500 mil crianças, sabendo que, as desigualdades regionais no Brasil são acentuadas, devemos considerá-las como um grande desafio ao objetivo da universalização (QEdu, 2018). É necessário ter grande atenção a essa expansão, pois, ao mesmo tempo que não podemos nos restringir à oferta não devemos desconsiderar, com especial atenção os indicadores de qualidade da educação.

Até o momento, não temos uma avaliação mais precisa sobre o alcance da meta de universalização das matrículas na pré-escola, mas, como pode ser observado na Tabela 5, de 2013 a 2017 tivemos um decréscimo nas matrículas da pré-escola, em vez do acréscimo necessário.

**Tabela 5 - Matrículas em escolas de Educação Infantil no município de Campina Grande: pré-escola por dependência administrativa**

Ano	Dependência			Total
	Municipal	Federal	Privada	

2013	4.636	50	5.569	10.255
2014	4.513	42	5.512	10.067
2015	4.222	55	5.421	9.698
2016	4.532	47	5.609	10.188
2017	4.513	68	5.059	9.640
2018	4.512	53	5.006	9.571

---

Fonte: QEdu, 2018. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>.

De acordo com informações da SEDUC/CG, em 2015 o quadro da pré-escola municipal contava com 205 professores atendendo 4.222 crianças, distribuídas no município em 99 Escolas de Ensino Fundamental e em 34 creches abrangendo 239 salas de aula. Em 2019 o município tinha em seus quadros 223 professores na pré-escola, recebendo 4.890 crianças, matriculadas em 27 creches e em 81 escolas do Ensino Fundamental, totalizando 227 turmas de pré-escolas (SEDUC/CG, 2019). O aumento de matrículas e a diminuição de Unidades de ensino, significa um acentuado aumento de crianças por sala de aula. Em 2015 a distribuição de alunos por quantidade de salas atingiu o percentual de 17.7% de crianças em média geral por turma. Em 2018 esse número aumentou para 21.5% em média geral, de crianças frequentando as salas de aula (SEDUC/CG, 2019).

#### **4.5. Sujeitos da investigação e constituição da amostra**

Os professores que participaram da investigação foram selecionados a partir da base comum de professores que lecionam em turmas de pré-escolar no Sistema público municipal de Campina Grande-PB. O perfil dessa amostra foi traçado a partir dos sujeitos que responderam positivamente à solicitação de participarem ao inquérito do questionário e posteriormente à entrevista grupo focal.

#### 4.5.1 Amostra do questionário

Para a aplicação do questionário em 2015, levantamos junto à SEDUC/CG o percentual de professores na pré-escola em instituições públicas municipais, que nos indicou o número de 205 docentes em exercício. Quando da inquirição por questionário, constituímos uma amostra de 174 professores respondentes. Os docentes apresentam um perfil em que a faixa de idade está entre 25 a 70 anos, sendo 164 participantes do sexo feminino e apenas 10 do sexo masculino.

A experiência profissional desse grupo varia entre 1 ano a 35 anos de trabalho docente na pré-escola. Quanto ao regime de trabalho da amostra, temos 110 concursados e 64 em regime de contrato. O maior nível de formação atingido pela maioria (n=95) é a pós-graduação, seguidos por 66 professores com formação em nível superior e 13 que possuem nível médio.

#### 4.5.2 Amostra do grupo focal

Para compor a amostra do grupo focal levantamos do universo dos professores que responderam ao questionário, **um grupo de 10 docentes**. O perfil dos sujeitos participantes foi traçado estabelecendo um paralelo com o perfil dos respondentes do questionário, **estipulando um percentual proporcional** das características apontadas pelo mesmo.

Dessa forma, estabelecemos, que, por exemplo, assim como encontramos na amostra do questionário um maior percentual de professores com pós-graduação, buscamos na seleção do grupo focal também um maior número de professores com esse nível de formação, para que não tivéssemos resultados influenciados por uma amostra com características diferentes da que respondeu ao questionário.

Então, já conhecedores das características que deveríamos buscar para compor a amostra do grupo focal, traçamos as estratégias de recrutamento por um caminho que consideramos de acesso amplo aos professores da pré-escola do município.

Inicialmente, intermediamos junto aos professores formadores do programa de formação continuada PNAIC<sup>88</sup>, o encaminhamento via e-mail aos professores da pré-escola participantes, um questionário para o levantamento do perfil desses professores, para serem devolvidas também por e-mail. Com esse procedimento, obtivemos o retorno de 4 questionários, no entanto, posteriormente, fomos pessoalmente a essa formação e em contato com os participantes e solicitamos que respondessem ao questionário de levantamento do perfil do professor para a entrevista grupo focal (*cf.* anexo 05), com retorno imediato.

Esse questionário consta das seguintes informações: nome, idade, sexo, tempo de trabalho como professor na pré-escola, vínculo de trabalho, nível de escolaridade, etapa da pré-escola em que trabalhou em 2018, instituição em que trabalhou no Sistema público Municipal de Ensino, telefone para contato e e-mail.

Os dados de identificação tiveram o propósito de facilitar a localização dos professores para o convite na participação da entrevista. Portanto, de posse do levantamento do perfil respondidos, cruzamos as informações com as necessidades que o perfil do questionário nos mostrou e elegermos a amostra.

Para escolhermos os professores participantes da entrevista grupo focal partimos das características evidenciadas na amostra do questionário, procurando estabelecer um perfil equitativo com o mesmo. Logo, nesse grupo de professores cadastrados para a entrevista, conseguimos atingir 66 professores, sendo 33 atuantes em cada fase da pré-escola, ou seja, professores das turmas do pré-escolar I e do pré-escolar II<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC também visa reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. Em 2017, essa formação foi oferecida também aos professores da Pré-Escola (Brasil, 2017c).

<sup>89</sup> Crianças que cursam o pré-escolar I estão na faixa de idade de 4 anos e 11 meses e no pré-escolar II na faixa de 5 anos e 11 meses.



Quanto às características do grupo inicial dos 66 professores, contemplamos docentes do pré-escola I e II, do sexo masculino e feminino, nos três níveis de formação docente previstos (médio, superior e pós-graduação), representantes das duas formas de vínculo de trabalho no ensino público municipal (concurso e contrato) e também em diferentes etapas da carreira docente (de 1 a 4 anos, de 5 a 7, de 8 a 14, de 15 a 22, e  $\geq 23$  anos). As características referentes ao perfil desses profissionais podem ser melhor visualizadas no Tabela 6.

**Tabela 6 - Perfil dos 66 professores da pré-escola como potenciais entrevistados no grupo focal**

		Pré-escola I		Pré-escola II	
		N	%	N	%
Idade	25 a 35 anos	6	18	9	27.27
	36 a 46 anos	12	36.36	10	30.30
	47 a 57 anos	14	42.42	10	30.30
	58 a 70 anos	1	3.03	4	12.12
Sexo	Feminino	33	100	31	93.93
	Masculino	0	0	2	6.06
Tempo de trabalho na pré-escola	1 a 4 anos	13	39.39	11	33.33
	5 a 7 anos	7	21.21	9	27.27
	8 a 14 anos	6	18.18	6	18.18
	15 a 22 anos	4	12.12	5	15.15
	$\geq 23$ anos	3	9.09	2	6.06
Vínculo de trabalho	Concurso	20	60.60	18	54.54
	Contrato	13	39.39	15	45.45
Nível de formação	Nível Médio	2	6.06	3	9.09
	Nível Superior	10	30.30	10	30.30
	Nível Pós-graduação	21	63.63	20	60.60

O grupo constituído como potenciais professores entrevistados (*cf.* Tabela 6), tem sua representatividade como prioritariamente feminina, alcançando 100% entre as professoras do pré-escolar I e 93.9% no pré-escolar II, com a representação masculina de 6.06%. A faixa de idade com maior percentual é de 45 a 57 anos.

A etapa da carreira docente em que se encontram a maioria das professoras do pré-escolar I é entre 1 a 4 anos, com 39.39%, seguido pela etapa de 5 a 7 anos, que chegou a 21.21%. No pré-escolar II, as etapas em que estão o maior número de professores é também de 1 a 4 anos, com 33.33% e 5 a 7 anos, perfazendo 27.27%. Ambos os grupos estão em sua maioria com o vínculo de trabalho estabelecido como concurso, no pré-escolar I representa 60.60% e no pré-escolar II, 54.54% dos professores. O nível de formação profissional dos docentes, em ambos os grupos, atingiu maior porcentagem na pós-graduação com 63.63% a pré-escola I e 60.60% a pré-escola II.

A partir desse grupo recrutamos por telefone os professores que atenderam aos critérios levantados anteriormente e aqueles 10 primeiros que aceitaram compuseram a amostra da entrevista.

Os professores entrevistados na técnica grupo focal estão com idade entre 28 e 59 anos, são em maioria do sexo feminino ( $n= 8$ ) com apenas dois do sexo masculino, o tempo que exercem a profissão de docente na pré-escola está entre 1 a 22 anos.

No que tange ao nível de formação, cinco estão com nível de pós-graduação – especialista e mestrado, quatro em nível superior, sendo que, entre esses, um possui um curso que não está na área da pedagogia, tendo como formação pedagógica o nível médio Normal e um professor possui somente o nível médio na modalidade do Curso Normal.

Sobre o vínculo de trabalho fizemos a escolha de ter metade ( $n=5$ ) como concursado e a outra metade em regime de contrato ( $n=5$ ), uma vez que a desvantagem numérica para a condição de trabalho, poderia gerar intimidação de um grupo sobre o outro durante a entrevista,

pois representa uma pressão social de grande peso que atrapalharia o desenrolar da entrevista (Gomes & Barbosa, 1999). Na Tabela 7 podemos visualizar o perfil dos participantes da entrevista grupo focal.

**Tabela 7 - Perfil dos professores recrutados para a entrevista grupo focal**

		Pré-escola I		Pré-escola II	
		N	%	N	%
Idade	25 a 35 anos	1	10	1	10
	36 a 46 anos	3	30	1	10
	47 a 57 anos	1	10	2	20
	58 a 70 anos	0	-	1	10
Sexo	Feminino	5	50	3	30
	Masculino	0	-	2	20
Tempo de trabalho na pré-escola	1 a 4 anos	1	10	1	10
	5 a 7 anos	1	10	1	10
	8 a 14 anos	2	20	0	-
	15 a 22 anos	1	10	2	20
	≥ 23 anos	0	-	1	10
Vínculo de trabalho	Concurso	3	30	2	20
	Contrato	2	20	3	30
Escolaridade	Nível Médio	1	10	1	10
	Nível Superior	3	30	0	-
	Nível Pós-graduação	1	10	4	40

Entre os professores participantes da entrevista, 80% é do sexo feminino, estando com maior percentual 40%, na idade do grupo de 36 a 46 anos. De acordo com as etapas da carreira docente, os professores participantes estão bem distribuídos, atingindo no máximo 30% na etapa com 15 a 22 anos de trabalho. As duas formas de vínculo trabalhista na prefeitura de Campina Grande foram contempladas igualmente na amostra e o nível de escolaridade pós-graduação alcançou o maior percentual, de 50% entre os participantes da entrevista.

#### **4.6. Questões de natureza ética na investigação**

Em toda produção humana o princípio ético precisa ser considerado, na produção acadêmica não poderia ser diferente, do começo ao fim de qualquer atividade científica, a ética deve permear.

A ética da pesquisa não se separa da ética do pesquisador, pois, nos dois casos deveria ter como princípio o que fundamentalmente sustenta o maior código de ética humana ‘aquilo que não quer que seja feito a você, não faça ao outro’. Pois, segundo Viana (2012) “a ética na pesquisa determina que haja honestidade, honradez, amor a verdade, modéstia e precisão” (p. 27).

Os processos de execução de uma investigação científica precisam ser resguardados da dúvida ética, para assegurar o anonimato dos participantes e a segurança do pesquisador. Assim, ciente que, através das técnicas de recolha de dados, existem muitas possibilidades dialógicas do pesquisador com o cenário social a que se propõe pesquisar, cabe aqui ressaltar a necessidade de ele estar seguro eticamente do que está a propor à sua comunidade científica.

Considerando a importância da lisura no processo de produção científica é importante ressaltar os aspectos da autenticidade, pertinência e exatidão das informações que precisam fazer parte de um protocolo de compromissos assumidos eticamente pelo investigador, contribuindo para fortalecer as relações de confiança na pesquisa, em que existe “o cuidado [...]

de proceder à explicitação, a todos os atores envolvidos, dos objetivos dos trabalhos de investigação, considerando que é este um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática na investigação” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 10).

Tratando da fidelidade aos dados levantados, um aspecto que coloca a ética em questão, é a dúvida de que, até que ponto o investigador influencia nos resultados da pesquisa, uma vez que o mesmo tem sua personalidade formada socialmente e atravessada por crenças, interesses e perspectivas de mundo que podem vir em relevo no momento das conclusões (Amado & Vieira, 2013).

A imparcialidade na condução do processo é algo que perseguimos dentro da investigação científica e uma forma de tê-la mais fortemente presente é nos admitirmos como seres de posicionamentos conflitantes, assim, dentro do processo de produção científica, é necessário contemplar os pontos de vista diferentes, de forma que possamos dá voz a todos os atores sociais (Amado & Vieira, 2013).



### Análise e discussão crítica dos resultados do estudo quantitativo

#### 5.1. Análise estatística dos dados

Os dados aqui analisados foram produzidos com a aplicação de um questionário aos professores da pré-escola da Rede pública municipal de Campina Grande e teve o objetivo de identificar a opinião dos participantes em aspectos pertinentes às categorias **currículo oficial, rotina, intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas**, avaliando como as variáveis tempo de serviço e nível de formação docente interferem em seus julgamentos.

##### 5.1.1. Caracterização da amostra do questionário

O questionário foi aplicado a uma amostra de 174 professores que estavam numa faixa etária entre 25 a 70 anos, com a média de idade de 43.06 anos e desvio padrão (*DP*) de 8.65, estando 133 professores na faixa de idade de 36 a 70 anos, representando 76.43% do total dos participantes. Os docentes da amostra são em maior número do sexo feminino, compondo 94.2% (*n*=164) desse grupo e os de sexo masculino 5.7% (*n*=10).

Quanto ao tempo de trabalho dos docentes na pré-escola, o máximo atingido pela amostra é de 35 anos e o mínimo de 1 ano. Categorizamos esse dado em cinco etapas a partir do que discorre Gonçalves (2009), sobre as etapas da carreira docente, já apresentadas no capítulo 4, estas, podem ser divididas em períodos, de 1 a 4 anos, caracterizado como o **início da carreira**; de 5 a 7 anos é o **período de estabilidade**; no tempo de 8 a 14 anos, o professor pode **vivenciar a divergência**, tanto no aspecto positivo, em que será empenhado e entusiasta pelo trabalho, quanto no aspecto negativo, que alimentará a descrença e cairá na rotina; dos 15 aos 22 anos de trabalho será o **momento da serenidade, reflexão e satisfação pessoal**; e no período que corresponde a ser maior ou igual que 23 anos de trabalho docente, o professor

poderá passar pela **renovação do interesse e do entusiasmo ou desencanto, desinvestimento e saturação do trabalho.**

A distribuição da amostra pelas categorias das etapas da carreira docente encontra-se na Tabela 8. De acordo com esses dados verificamos que os mesmos quantitativos de professores estão no início da carreira e no meio, atingindo ambos o percentual de 28,7% e, os demais professores ficaram distribuídos nas outras etapas da carreira docente, atingindo percentagens menores.

**Tabela 8 - Quantitativo da amostra por etapas da carreira docente**

<b>Etapas da carreira docente</b>	<b>Quantidade de professores da amostra</b>	<b>Percentual da amostra</b>
1 a 4 anos	50	28,74%
5 a 7 anos	22	12,64%
8 a 14 anos	50	28,74%
15 a 22 anos	33	18,97%
≥ 23 anos	19	10,91%
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100%</b>

Para analisar o agrupamento etário de nossa amostra dividimos em 4 faixas de idade para compreendermos as especificidades do grupo (*cf.* Tabela 9).



**Tabela 9 - Quantidade de professores por idade e etapas da carreira docente**

<b>Idade</b>	<b>Total de professores</b>	<b>Etapas da carreira docente na pré-escola</b>	<b>Número de professores nas etapas</b>
25 a 35 anos	41 professores	1 a 4 anos	22
		5 a 7 anos	06
		8 a 14 anos	10
		15 a 22 anos	03
		≥ 23 anos	00
36 a 46 anos	76 professores	1 a 4 anos	17
		5 a 7 anos	09
		8 a 14 anos	28
		15 a 22 anos	17
		≥ 23 anos	05
47 a 57 anos	47 professores	1 a 4 anos	09
		5 a 7 anos	06
		8 a 14 anos	11
		15 a 22 anos	09
		≥ 23 anos	12
58 a 70 anos	10 professores	1 a 4 anos	02
		5 a 7 anos	01
		8 a 14 anos	01
		15 a 22 anos	04
		≥ 23 anos	02
<b>Total de professores</b>			<b>174</b>

Como podemos observar na Tabela 9, em que se evidencia a relação entre idade e etapas da carreira docente, detectamos que entre os professores mais jovens, de 25 a 35 anos, a prevalência, como esperávamos, está na etapa com menos tempo na carreira docente, de 1 a 4 anos, representando 53.6% ( $n= 22$ ) do total de professores desta faixa etária ( $n= 41$ ).

No grupo etário de 36 a 46 anos ( $n= 76$ ), existe uma concentração de 36.8% de professores ( $n= 28$ ) na etapa de 8 a 14 anos de exercício profissional na pré-escola. E entre os professores com 47 a 57 anos ( $n= 47$ ), o maior índice é de 25.5% ( $n= 12$ ) e ocorre entre os que já têm 23 anos ou mais na profissão. Já na faixa de idade de 58 a 70 anos, temos 10 professores no total, sendo que o maior percentual atingiu 40% ( $n= 4$ ) entre os que possuem de 15 a 22 anos de trabalho na pré-escola.

Na Tabela 10 observamos dentro do grupo etário, qual a etapa da carreira docente propostas por Gonçalves (2009) que foi mais representada.

**Tabela 10 - Grupo etário mais representado em cada etapa da carreira docente**

<b>Idade</b>	<b>Etapas da carreira docente</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem</b>
25 a 35 anos ( $n= 41$ )	Início da Carreira (1 a 4 anos)	22	53.6%
36 a 46 anos ( $n= 76$ )	Período de Renovação ou Desencanto (8 a 14 anos)	28	36.8%
47 a 57 anos ( $n= 47$ )	Renovação do interesse e do entusiasmo ou desencanto, desinvestimento e saturação do trabalho ( $\geq 23$ anos)	12	25.5%
58 a 70 anos ( $n= 10$ )	Serenidade, Reflexão e Satisfação pessoal (15 a 22 anos)	04	40%

Entre os grupos etários apontados na Tabela 10 encontramos uma maior concentração de professores entre 36 a 46 anos e os mesmos possuem experiência docente entre 8 a 14 anos.

Ao relacionarmos os dados da amostra considerando as etapas da carreira docente (Gonçalves, 2009) e os níveis de formação docente (médio, superior e pós-graduação) encontramos os quantitativos apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11 - Número de professores por etapas da carreira docente em função dos níveis de formação docente**

<b>Etapas da carreira docente</b>	<b>Níveis de formação docente</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Total</b>
1 a 4 anos	Médio	5	50
	Superior	25	
	Pós-graduação	20	
5 a 7 anos	Médio	1	22
	Superior	11	
	Pós-graduação	10	
8 a 14 anos	Médio	4	50
	Superior	12	
	Pós-graduação	34	
15 a 22 anos	Médio	2	33
	Superior	8	
	Pós-graduação	23	
≥ 23 anos	Médio	1	19
	Superior	10	
	Pós-graduação	8	

De acordo com esses dados, podemos afirmar que na etapa da carreira docente correspondente de 1 a 4 anos, o maior número de professores ( $n= 25$ ) possui nível de formação superior atingindo 50% do total de professores dessa etapa. Já os professores com pós-graduação são 40% e os com nível médio chegam a 10% nessa etapa da carreira.

Para a etapa de 5 a 7 anos o maior percentual ( $n= 11$ ) também são os professores com nível superior, atingindo 50%, seguidos por aqueles com pós-graduação, alcançando ( $n= 10$ ) 45.5%, e depois, os de nível médio com ( $n= 1$ ) 4.5%.

As etapas de 8 a 14 anos e 15 a 22 anos, estão com maior número os professores com pós-graduação ( $n= 34$ , 68%) e ( $n= 23$ , 46%), respectivamente, em seguida, os docentes que estão com formação em nível superior com ( $n=12$ ) 24% na etapa de 8 a 14 e com ( $n= 8$ ) 24.24% na de 15 a 22 anos, para o nível médio, temos ( $n= 4$ ) 8% e ( $n= 2$ ) 6.1% na mesma sequência das etapas. Na etapa  $\geq 23$  anos, a formação em nível superior alcançou o maior índice ( $n= 10$ ) num percentual de 52.6%, na pós-graduação ( $n=8$ ) 42.1% e na sequência, com o nível médio ( $n= 1$ ) 5.3%.

Considerando os quantitativos de professores em cada nível de formação docente, constatamos, que, com formação em nível médio temos 13 professores nas idades entre 25 e 49 anos, em nível superior são 66 docentes, com idades entre 26 e 65 anos e com formação em nível de pós-graduação, são 95 professores nas idades de 27 a 70 anos.

No que se refere ao vínculo de trabalho na nossa amostra existe um percentual de 63.2% de professores que é concursado ( $n= 110$ ) e 36.8% de docentes que trabalham em regime de contrato, ( $n= 64$ ), em um universo de 174 investigados. Como já explicitamos, o grupo de professores concursados, são os que possuem um vínculo permanente com o município e os contratados, o vínculo é temporário, em média de um ano, podendo ser renovado de acordo com um relatório avaliativo expedido pela Unidade educativa em que está lotado.

Na Tabela 12, observa-se que nas faixas de idade de 36 a 46 e de 47 a 57 anos, estão concentradas o maior número de docentes concursados, revelando o percentual de 74.5% ( $n=82$ ) do quadro permanente de professores da pré-escola. Já entre os contratados, a maior concentração está nas faixas de idade de 25 a 35 e de 36 a 46 anos, perfazendo 78.1% ( $n=50$ ) de professores.

**Tabela 12 - Número de professores por faixas de idade em função do regime de trabalho**

<b>Idade</b>	<b>Regime de trabalho: Concurso</b>	<b>Regime de trabalho: Contrato</b>	<b>Total de professores</b>
25 a 35 anos	19 professores	22 professores	41
36 a 46 anos	48 professores	28 professores	76
47 a 57 anos	34 professores	13 professores	47
58 a 70 anos	09 professores	01 professores	10
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>64</b>	<b>174</b>

**Tabela 13 - Número de professores na pré-escola por etapas da carreira docente e por regime de trabalho**

<b>Etapas da carreira docente</b>	<b>Regime de trabalho: Concurso</b>	<b>Regime de trabalho: Contrato</b>	<b>Total de professores</b>
1 a 4 anos	28 professores	22 professores	50
5 a 7 anos	14 professores	8 professores	22
8 a 14 anos	31 professores	19 professores	50
15 a 22 anos	24 professores	9 professores	33
≥ de 23 anos	13 professores	6 professores	19
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>64</b>	<b>174</b>

Ao analisarmos nossa amostra, encontramos que é na etapa de 8 a 14 anos da carreira docente na pré-escola, que está o maior número de professores concursados, atingindo 28.2% ( $n=31$ ), e os que estão na etapa de 1 a 4 anos, encontram-se o maior quantitativo de professores contratados, com o percentual de 34.4% ( $n=22$ ) (cf. Tabela 13).

Observando as variáveis tempo de exercício no magistério<sup>90</sup>, temos como menor tempo 2 anos e maior tempo de exercício na profissão 36 anos, obtendo uma média de 17.39 anos ( $DP=7.53$ ) de profissão docente. Para a variável tempo de experiência na pré-escola<sup>91</sup>, obtivemos como menor tempo, 1 ano de exercício profissional e maior tempo na docência, em turma de pré-escola, 35 anos conferindo uma média de 10.67 anos de trabalho ( $DP=7.84$ ) nesse contexto escolar.

Comparando essas variáveis constatamos que um grupo de 127 professores, representando 72.9% iniciaram sua carreira docente em outras turmas na Educação Infantil ou em outro nível de ensino e ao longo de sua carreira, em diferentes momentos no exercício da docência, migraram para a pré-escola, e que, de toda a amostra, apenas 47 docentes<sup>92</sup>, significando que 26.4% dos professores começaram sua carreira na Educação Infantil e permanecem até o momento de nossa pesquisa nessa etapa de ensino. Ressaltamos ainda que, a idade mínima destes professores, quando migraram era de 21 anos e a máxima de 60 anos, havendo uma maior concentração de professores que optaram por mudança, quando tinham as idades entre 24 a 45 anos.

Os 127 professores que migraram estavam no momento da investigação com uma média de tempo no exercício do magistério de 12.6 anos ( $DP= 9.9$ ). Considerando a classificação de Gonçalves (2009), das etapas da carreira docente, podemos afirmar que estes

---

<sup>90</sup> Compreendendo como tempo de magistério o número de anos de exercício na profissão de professor.

<sup>91</sup> Tempo de pré-escola é o tempo em anos que o inquirido exerce a profissão de professor, atuando em turmas de pré-escola, crianças de 4 e 5 anos de idade.

<sup>92</sup> Esse dado foi apontado por observarmos que em 47 professores as variáveis tempo de exercício no magistério e tempo de exercício em turmas de pré-escola são os mesmos.

professores estão na etapa da divergência, seja no aspecto positivo, empenhados e entusiasmados pelo trabalho, ou no aspecto negativo, cheio de descrença e cansado da rotina. Este estudo não dará conta de definir com objetividade a direção que estes professores estão tomando, mas a Educação Infantil é vista por muitos, como um espaço para trabalhar em que não precisa haver investimento intelectual e que nela, existe uma menor demanda de trabalho com planejamento e exigências da escola, do que nos outros níveis de ensino.

Uma outra informação da nossa investigação é quanto à carga de trabalho remunerado do professor. Entre os inquiridos, o percentual de professores que exercem uma profissão paralela é de 6.9% ( $n=12$ ). A grande maioria se dedica exclusivamente à profissão de professor, atingindo 93.1% ( $n= 162$ ). Quanto às horas de trabalho semanais estão distribuídas nas proporções de 20h, representando 24.1% ( $n= 42$ ), com 30h, 27% ( $n= 47$ ) dos docentes, exercendo 40h de trabalho 21.8% ( $n= 38$ ) e laborando 60h, 27% ( $n= 47$ ) dos professores.

Como já foi referido, o nível de formação foi uma outra variável a ser considerada em nossa amostra, constituída a partir de 3 graus: médio, superior e pós-graduação (especialização e ou mestrado). Conforme a Tabela 14, o maior nível de formação encontrado na amostra é pós-graduação ( $n=95$ ) representando 54.6% do total de inquiridos. Entre os que não possuem pós-graduação e estão com nível superior, temos 37.9% ( $n=66$ ) e só com o curso Normal em nível médio temos 13 professores, representando 7.5% da amostra.

**Tabela 14 - Nível máximo de formação dos professores da pré-escola: frequência e percentagem**

<b>Nível de formação docente</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem acumulativa</b>
Médio	13	7.5	7.5
Superior	66	37.9	45.4
Pós-graduação	95	54.6	100

**Total**                      **174**                      **100.0**

---

Entre os inquiridos com curso superior, o curso de Pedagogia foi indicado por 74.9% da amostra ( $n=131$ ). Vale esclarecer que no grupo que possui o curso de Pedagogia, também computam muitos com pós-graduação, uma vez que, para obter a titulação de especialista ou mestre é exigido que se tenha cursado qualquer curso em nível superior. Os demais cursos em nível superior foram, por número decrescente de escolha, Letras, História, Ciências Sociais, Psicologia, Administração, Bioquímica, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Geografia e Teologia.

A Tabela 15 apresenta como se distribuem os cursos de especialização na amostra, havendo empate para as escolhas em Educação Infantil e Psicopedagogia, com 16% dos professores em cada curso ( $n=28$ ).

**Tabela 15 - Cursos de especialização dos professores da amostra: frequência e percentagem**

<b>Curso de especialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem acumulativa</b>
Alfabetização e letramento	2	2.1	2.1
Educação e Multidisciplinariedade	1	1.1	3.2
Educação Infantil	28	29.5	32.6
Ensino de língua portuguesa	1	1.1	33.7
Ensino e Aprendizagem	2	2.1	35.8
Étnico Racial	3	3.2	38.9
Formação do Educador	20	21.1	60.0
Gênero e diversidade	1	1.1	61.1
Gestão Ambiental	1	1.1	62.1



Gestão Escolar	1	1.1	63.2
Inclusão Escolar	4	4.2	67.4
Língua e literatura brasileira	1	1.1	68.4
Linguística da língua portuguesa	1	1.1	69.5
Psicologia da infância e da adolescência	1	1.1	70.5
Psicopedagogia	28	29.5	100.0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100.0</b>	
<hr/>			
Ausentes*	79		
<b>Total geral</b>	<b>174</b>		

\*Número de professores que não responderam a esse item por negarem a informação ou não terem pós-graduação (especialização e ou mestrado).

O percentual de professores que estavam no momento da pesquisa em formação continuada ou qualificação<sup>93</sup> é de 34.5% da amostra, representando o número de 58 professores.

A frequência das crianças, na sala de aula dos professores inquiridos, possui uma variação, em que, a menor turma é de 10 crianças e a maior, tem uma frequência de 32 alunos. Sendo a média de frequência da amostra de 20.36 alunos ( $DP=5.47$ ). Esse dado de 2015 é superior ao apresentado pela SEDUC/CG (2019), que nos ofereceu informações sobre o quantitativo de alunos e matrículas de 2015 a 2018 (*cf.* o ponto 4.4 Contexto da investigação).

#### **5.1.1.1. Preparação acadêmica para o exercício da profissão e principal função do professor**

Buscamos conhecer, através do questionário, se para o professor, a academia forneceu os conhecimentos necessários para trabalhar na pré-escola. Constatamos que a maioria acredita ter sido preparada pela academia de forma parcial, com o percentual de 62.5% ( $n=106$ ) dos respondentes com essa opinião, seguido pela opinião de suficientemente, 17.9% ( $n=30$ ),

<sup>93</sup> Entende-se por qualificação algum curso em nível superior ou especialização.

integralmente com 11.9% ( $n=20$ ) e por fim, os que consideram que não ofereceram conhecimentos necessários para trabalhar na pré-escola 7.7% ( $n=13$ ).

Um outro aspecto levantado pelo instrumento, inquiriu sobre a principal atribuição do professor de Educação Infantil. Para os respondentes, cuidar e educar, atingiu o maior percentual válido, de 48.5% ( $n=83$ ). As respostas subsequentes se encaminham para as opções, ensinar a conhecer 17% ( $n=29$ ), ensinar a conviver 14% ( $n=24$ ) e ensinar a ser, com 13.5% ( $n=23$ ). Como última alternativa escolhida, está que, o objetivo principal da pré-escola é preparar a criança para ler e escrever, com 7% ( $n=12$ ).

## **5.1.2. Resultados da análise das respostas aos itens do questionário por categorias**

### **5.1.2.1. Categoria currículo oficial**

Na análise da categoria 1 currículo oficial, objetivamos identificar o nível de conhecimento dos professores quanto aos documentos oficiais que produzem o currículo instituído. Essa categoria é composta por 8 itens. Como pode ser observado na Tabela 16 apresentamos as médias e desvios padrão das respostas que os 174 professores da amostra deram a cada um dos itens. De acordo com esses resultados podemos afirmar que para a maioria dos itens os professores têm uma opinião positiva, com uma média superior a 3 pontos. Mas, os itens relativamente aos quais há **maior concordância** nessa categoria são os itens **BII.4**. “A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas” ( $M=3.85$ ) e **BIV.14**. “A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica” ( $M=3.83$ ). Os itens que apresentam médias inferiores a 3.0 mostram **discordância**, são os **BII.17** “O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem às necessidades das mesmas” ( $M=2.56$ ) e ainda, **BIV.4** “A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano” ( $M=2.59$ ).

**Tabela 16 - Itens da categoria currículo oficial: médias e desvio padrão (n = 174)**

<b>Itens</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
BII.4. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas.	3.85	.42
BII.10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) são documentos bem conhecidos dos professores(as).	3.11	.94
BII.17. O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem as necessidades das mesmas.	2.56	.84
BIII.8. O planejamento proposto pelo(a) professor(a) para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras.	3.48	.76
BIII.14. Organizar o currículo a ser trabalhado com as crianças da pré-escola é estruturá-lo a partir do que é proposto pelas orientações dos documentos oficiais RCNEI e DCNEI.	3.63	.55
BIV.4. A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.	2.59	.91
BIV.9. O currículo se constitui como um conjunto de práticas que se apoiam nas regulamentações da oficialidade e na valorização do conhecimento como culturalmente produzido em um contexto.	3.76	.48
BIV.14. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.	3.83	.49

Analisaremos agora as respostas aos itens dessa categoria considerando a variável etapas da carreira docente, em seguida, a mesma categoria será avaliada em função da variável independente níveis de formação docente.

#### **5.1.2.1.1. Currículo oficial e etapas da carreira docente**

A Tabela 16.1 apresenta a distribuição das classificações das médias e desvio padrão obtida nos itens da categoria currículo oficial em função das etapas da carreira docente. Nos

itens com **maior concordância** BII.4 ( $M=3.85$ ), temos a maior média ( $M=3.90$ ) entre os professores na etapa de 8 a 14 anos de experiência profissional na pré-escola e menor média ( $M=3.68$ ) na etapa de 5 a 7 anos na docência e o item BIV.14 ( $M=3.83$ ), alcança a maior média ( $M=3.90$ ) entre os professores menos experientes, na etapa de 1 a 4 anos e como menor média ( $M=3.64$ ) a etapa de 5 a 7 anos de trabalho docente na pré-escola.

Para os itens em que encontramos **discordância** na média geral, os itens BII.17 ( $M=2.56$ ), tem a maior média ( $M=2.74$ ) em meio aos professores com 1 a 4 anos de atividade na pré-escola e menor média ( $M=2.31$ ) os docentes na etapa de 5 a 7 anos de trabalho. Já no item BIV.4 ( $M=2.59$ ), a maior média ( $M=2.84$ ) é entre os professores que têm de 1 a 4 anos de experiência e menor média ( $M=2.40$ ) os que possuem de 8 a 14 anos de trabalho.

**Tabela 16.1 - Itens da categoria currículo oficial em função das etapas da carreira docente: médias e desvio padrão**

<b>Itens</b>	<b>Etapas da carreira docente</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
	1 a 4 anos	50	3.88	.33
	5 a 7 anos	22	3.68	.71
BII.4. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas.	8 a 14 anos	50	3.90	.30
	15 a 22 anos	33	3.85	.44
	≥ 23 anos	19	3.84	.37
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.85</b>	<b>.42</b>
BII.10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) são documentos bem conhecidos dos professores(as).	1 a 4 anos	50	3.14	.97
	5 a 7 anos	22	3.19	1.00
	8 a 14 anos	50	3.10	.86
	15 a 22 anos	33	3.15	.94
	≥ 23 anos	19	2.89	1.05

	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.11</b>	<b>.94</b>
	1 a 4 anos	50	2.74	.86
	5 a 7 anos	22	2.31	.86
BII.17. O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem às necessidades das mesmas.	8 a 14 anos	50	2.41	.87
	15 a 22 anos	33	2.63	.81
	≥ 23 anos	19	2.69	.65
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.56</b>	<b>.84</b>
	1 a 4 anos	50	3.39	.85
	5 a 7 anos	22	3.09	.85
BIII.8. O planejamento proposto pelo(a) professor(a) para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras.	8 a 14 anos	50	3.70	.61
	15 a 22 anos	33	3.53	.71
	≥ 23 anos	19	3.47	.68
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.48</b>	<b>.76</b>
	1 a 4 anos	50	3.62	.51
	5 a 7 anos	22	3.48	.50
BIII.14. Organizar o currículo a ser trabalhado com as crianças da pré-escola é estruturá-lo a partir do que é proposto pelas orientações dos documentos oficiais RCNEI e DCNEI.	8 a 14 anos	50	3.70	.59
	15 a 22 anos	33	3.74	.48
	≥ 23 anos	19	3.49	.68
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.63</b>	<b>.55</b>
	1 a 4 anos	50	2.84	.93
	5 a 7 anos	22	2.46	.95
BIV.4. A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.	8 a 14 anos	50	2.40	.90
	15 a 22 anos	33	2.65	.89
	≥ 23 anos	19	2.47	.84
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.59</b>	<b>.91</b>

	1 a 4 anos	50	3.67	.58
BIV.9. O currículo se constitui como um conjunto de práticas que se apoiam nas regulamentações da oficialidade e na valorização do conhecimento como culturalmente produzido em um contexto.	5 a 7 anos	22	3.72	.55
	8 a 14 anos	50	3.86	.33
	15 a 22 anos	32	3.83	.36
	≥ 23 anos	19	3.66	.57
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.76</b>	<b>.48</b>
	1 a 4 anos	50	3.90	.36
	5 a 7 anos	22	3.64	.73
BIV.14. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.	8 a 14 anos	50	3.89	.36
	15 a 22 anos	33	3.82	.58
	≥ 23 anos	19	3.78	.63
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.83</b>	<b>.49</b>

Na Tabela 16.2 apresentamos os valores obtidos pela aplicação do teste de hipótese *Kruskal-Wallis*, em que exibimos o valor do Qui-quadrado ( $x^2$ ), com 4 graus de liberdade, e o valor  $p$ . De acordo com os resultados apresentados nessa tabela, verificamos que na quase totalidade dos itens da categoria currículo oficial não há uma diferença estatisticamente significativa, ao nível de .05. A exceção está no item BIII.8, com o valor  $p = .013$ , em que se evidencia uma diferença estatisticamente significativa na opinião dos inquiridos em função das etapas da carreira docente.

**Tabela 16.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria currículo oficial em função das etapas da carreira docente**

Itens	$X^2$ (g.l. = 4)	$p^{94}$
BII.4. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas.	5.76	.217
BII.10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) são documentos bem conhecidos dos professores.	1.90	.754
BII.17. O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem às necessidades das mesmas.	7.74	.102
BIII.8. O planejamento proposto pelo professor para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras.	12.62	.013*
BIII.14. Organizar o currículo a ser trabalhado com as crianças da pré-escola é estruturá-lo a partir do que é proposto pelas orientações dos documentos oficiais RCNEI e DCNEI.	6.30	.178
BIV.4. A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.	6.90	.141
BIV.9. O currículo se constitui como um conjunto de práticas que se apoiam nas regulamentações da oficialidade e na valorização do conhecimento como culturalmente produzido em um contexto.	4.30	.367
BIV.14. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.	2.81	.590

\* $p < .05$

<sup>94</sup> O valor  $p$  é definido como a probabilidade de se observar um valor da estatística de teste maior ou igual ao encontrado. Tradicionalmente, o valor de corte para rejeitar a hipótese nula é de 0.05, o que significa que, quando não há nenhuma diferença, um valor tão extremo para a estatística de teste é esperado em menos de 5% das vezes (Ferreira & Patino, 2015).

Para identificarmos em que etapas da carreira docente estão as diferenças de opinião do item BIII.8, recorreremos ao teste de *Mann-Whitney* de comparação entre pares, considerando os grupos constituídos em função dessa variável independente. Passamos a apresentar os resultados dessa análise.

- **Análise do item BIII.8**

Os resultados obtidos com o teste de *Mann-Whitney* de comparação entre pares permitem-nos constatar que as diferenças nas respostas dos inquiridos estão concentradas, entre os seguintes grupos de professores: 1 e 3, com valor  $p = .042$  ( $U=1005.00$ ); 2 e 3, valor  $p = .000$  ( $U=303.50$ ); e 2 e 4 com valor de  $p = .032$  ( $U=248.50$ ). Aplicando a *correção de Bonferroni* proposta às etapas da carreira docente, da qual resulta um valor de  $p < .005$  como nível de significância a considerar, podemos afirmar que só há uma diferença significativa entre o par constituído pelos grupos 2 e 3, ou seja entre os professores que estão nas etapas de 5 a 7 anos e de 8 a 14 anos de carreira docente.

Nas Tabelas 16.3 e 16.4 apresentamos a frequência das respostas ao item BIII.8 para, respetivamente, cada um desses grupos de professores. Na Tabela 16.3, mostramos as respostas de 22 professores que estão entre 5 a 7 anos na carreira docente. Em sua maioria, exibem a opinião de concordar em parte, representando 45.5% do grupo, acompanhado em seguida por 31.8% de concordantes. As respostas indicam discordo e discordo em parte com apenas 22.7%, entre os inquiridos.

**Tabela 16.3 - Distribuição da frequência do item BIII.8: grupo com 5 a 7 anos na carreira docente**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem acumulada</b>
Discordo em parte	1	4.5	4.5



Discordo	4	18.2	22.7
Concordo em parte	10	45.5	68.2
Concordo	7	31.8	100.0
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>	

Na Tabela 16.4 exibimos a frequência da opinião do grupo de professores da pré-escola com 8 a 14 anos de trabalho em sala de aula, sendo este grupo formado por 50 docentes, os quais majoritariamente opinam concordando, obtendo o percentual de 76%, e em seguida os que concordam em parte, atingem 20% dos participantes. Apenas 4% têm opiniões discordantes.

**Tabela 16.4 - Distribuição da frequência do item BIII.8: grupo com 8 a 14 anos na carreira docente**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem acumulada</b>
Discordo em parte	1	2.0	2.0
Discordo	1	2.0	4.0
Concordo em parte	10	20.0	24.0
Concordo	38	76.0	100.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>	

De acordo com os dados analisados nas frequências, se considerarmos as opiniões de tendência ao discordo e as com disposição ao concordo, em que as interpretamos como posicionamento negativo e positivo, respectivamente, concluímos que no grupo com 5 a 7 anos de serviço o discordo apresenta maior percentual (22.7%) que no grupo com 8 a 14 anos de serviço e, contrariamente, o grupo com 8 a 14 anos tem maior índice para o concordo (96%) que o grupo de 5 a 7 anos (*cf.* Tabelas 16.3 e 16.4), sendo estes os dois únicos grupos entre os

quais se observam diferenças estatisticamente significativas na resposta ao item “O planejamento proposto pelo professor para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras”.

#### 5.1.2.1.2. Currículo oficial e nível de formação docente

A Tabela 16.5 apresenta a distribuição das médias e desvio padrão dos itens da categoria currículo oficial em função dos níveis de formação docente, dentre eles, os que apontam maior concordância são, o BII.4 ( $M=3.85$ ) que possui a maior média ( $M=3.92$ ) no grupo de professores com formação em nível médio e um empate na menor média ( $M=3.84$ ) entre os grupos com formação em nível superior e pós-graduação, e, o item BIV.14 ( $M=3.01$ ) atingiu a maior média que se pode obter nessa análise ( $M=4.00$ ) no grupo de nível médio e menor média ( $M=3.82$ ) entre os que têm pós-graduação. Já os itens que apontam médias discordantes são, o BII.17 ( $M=2.56$ ), que alcançou entre os professores com a formação em nível médio a maior média ( $M=3.01$ ) e entre os docentes com pós-graduação a menor ( $M=2.48$ ), já o item BIV.4 com média geral ( $M=2.59$ ), obteve a maior média ( $M=3.08$ ) entre os professores com nível médio e menor média ( $M=2.43$ ) aqueles que possuem pós-graduação.

**Tabela 16.5 - Itens da categoria currículo oficial e níveis de formação docente: médias e desvio padrão**

Itens	Nível de formação docente	N	M	DP
BII.4. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas.	Médio	13	3.92	.28
	Superior	66	3.84	.36
	Pós-graduação	95	3.84	.47
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.85</b>	<b>.42</b>

BII.10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) são documentos bem conhecidos dos professores(as).	Médio	13	3.09	.95
	Superior	66	3.21	.98
	Pós-graduação	95	3.04	.91
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.11</b>	<b>.94</b>
BII.17. O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem às necessidades das mesmas.	Médio	13	3.01	.88
	Superior	66	2.59	.89
	Pós-graduação	95	2.48	.78
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.56</b>	<b>.84</b>
BIII.8. O planejamento proposto pelo(a) professor(a) para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras.	Médio	13	3.50	.76
	Superior	66	3.51	.76
	Pós-graduação	95	3.45	.77
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.48</b>	<b>.76</b>
BIII.14. Organizar o currículo a ser trabalhado com as crianças da pré-escola é estruturá-lo a partir do que é proposto pelas orientações dos documentos oficiais RCNEI e DCNEI.	Médio	13	3.94	.14
	Superior	66	3.53	.51
	Pós-graduação	95	3.66	.59
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.63</b>	<b>.55</b>
BIV.4. A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.	Médio	13	3.08	1.04
	Superior	66	2.73	.96
	Pós-graduação	95	2.43	.83
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.59</b>	<b>.91</b>
BIV.9. O currículo se constitui como um conjunto de práticas que se apoiam nas regulamentações da oficialidade e na	Médio	13	3.90	.28
	Superior	66	3.71	.54
	Pós-graduação	95	3.78	.46

valorização do conhecimento como culturalmente produzido em um contexto.	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.76</b>	<b>.48</b>
	Médio	13	4.00	.00
BIV.14. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.	Superior	66	3.83	.51
	Pós-graduação	95	3.82	.50
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.83</b>	<b>.49</b>

A aplicação do teste de *Kruskal-Wallis*, mostra o valor do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), com 2 graus de liberdade e o valor  $p$ , cujos resultados se apresentam na Tabela 16.6, permite-nos avaliar as diferenças nas respostas aos itens em função dos três níveis de formação docente aqui considerados.

**Tabela 16.6 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria currículo oficial em função dos níveis de formação docente**

<b>Itens</b>	<b>X<sup>2</sup> (g.l.= 2)</b>	<b>P</b>
BII.4. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas.	.66	.719
BII.10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) são documentos bem conhecidos dos professores(as).	2.72	.256
BII.17. O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem às necessidades das mesmas.	3.80	.150
BIII.8. O planejamento proposto pelo(a) professor(a) para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras.	.61	.737
BIII.14. Organizar o currículo a ser trabalhado com as crianças da pré-escola é estruturá-lo a partir do que é proposto pelas orientações dos documentos oficiais RCNEI e DCNEI.	9.12	.010*
BIV.4. A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.	7.69	.021*

BIV.9. O currículo se constitui como um conjunto de práticas que se apoiam nas regulamentações da oficialidade e na valorização do conhecimento como culturalmente produzido em um contexto.	2.53	.282
BIV.14. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.	2.49	.288

---

\*Valores  $p < .05$

Os itens que apresentaram uma diferença estatisticamente significativa, ao nível de .05 foram o BIII.14, com valor  $p = .010$ , e o BIV.4, tendo o valor  $p = .021$  (cf. Tabela 16.6). Passaremos agora a analisar em que pares de níveis de formação docente se encontram diferenças estatisticamente significativas na resposta a estes dois itens. Para tanto, recorreremos ao teste de comparação entre pares, *Mann-Whitney* não paramétrico, cujos resultados apresentaremos a seguir.

- **Análise do item BIII.14**

De acordo com os valores obtidos na aplicação do teste *Mann-Whitney* de comparação entre pares, há uma diferença estatisticamente significativa nas respostas ao item BIII.14, entre os grupos 1 e 2, com valor  $p = .007$  ( $U=247.00$ ); e também entre os grupos 2 e 3, obtendo o valor  $p = .034$  ( $U=2591.50$ ). No entanto, se consideramos a *correção de Bonferroni*, que para os níveis de formação docente exige um valor de  $p < .017$ , podemos afirmar que só há uma diferença significativa entre os grupos do par 1 e 2, respectivamente nível médio e nível superior de formação.

As tabelas 16.7 e 16.8 apresentam as frequências e o percentual das respostas dos dois grupos dessa combinação.

**Tabela 16.7 - Distribuição da frequência do item BIII.14: grupo de professores com formação de nível médio**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem acumulada</b>
Concordo	13	100.0	100.0
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>	

**Tabela 16.8 - Distribuição da frequência do item BIII.14: grupo de professores com formação de nível superior**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem acumulada</b>
Discordo	1	1.5	1.5
Concordo em parte	26	39.4	40.9
Concordo	39	59.1	100.0
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100.0</b>	

As frequências nos indicam que no grupo com formação de nível médio (*cf.* Tabela 16.7) o percentual total de 100% ( $n=13$ ) está concentrado no concordo. No grupo com formação superior (*cf.* Tabela 16.8), as opiniões distribuem-se em concordo em parte com 39.4% e concordo 59.1%, apresentando apenas 1.5% no discordo.

Assim, a diferença estatisticamente significativa entre os pares médio e superior indica que os professores com nível de formação médio concordam mais significativamente com a afirmação de que a organização do currículo para a pré-escola deve basear-se nos documentos da oficialidade RCNEI e DCNEI e os professores com formação de nível superior, apresentando respostas mais heterogêneas, marcam a diferença para o discordo.

- **Análise para o item BIV.4**

Iniciaremos essa análise com o teste de comparação entre pares, para encontrar em que níveis de formação do professor se localizam as distinções na resposta a esse item. Essa análise indicou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 3 com valor  $p = .019$  ( $U=385.50$ ), e os grupos 2 e 3 atingindo o valor  $p = .046$  ( $U=2590.50$ ). No entanto, se consideramos a *correção de Bonferroni*  $p = .017$ , não há nenhuma diferença estatisticamente significativa, entre os diferentes grupos que representam os níveis de formação docente, na resposta à propositura do item BIV.4 “A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano”. Mas de acordo com a frequência por nível de formação para esse item o grupo com formação em nível médio atingiu o percentual de concordância em 69.3%, e a discordância com essa afirmação está entre aqueles que possuem pós-graduação, correspondendo 61% de respondentes.

#### **5.1.2.2. Categoria rotina na Educação Infantil**

A categoria 2 do questionário trata dos aspectos da rotina na Educação Infantil e tem como objetivo, averiguar como os professores dessa fase de ensino, se relacionam com as propostas do cotidiano, primeiro em virtude das diferentes etapas da carreira docente e, posteriormente, em função do nível de formação docente.

Quando consideramos as médias totais dos itens dessa categoria apresentadas na Tabela 17 podemos observar um maior número de médias concordantes. Os itens relativamente aos quais os professores expressam maior concordância, são os itens BII.6. ( $M=3.91$ ) “Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do professor”, BII.18. ( $M=3.85$ ) “A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver” e BII.13. ( $M=3.84$ ) “A rotina é vivenciada por meio de

processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula”. Por sua vez, aqueles em que as médias apontam para discordância, inferiores a 2.5, são os itens BII.8. ( $M = 2.46$ ) “Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho etc. são recursos dispensáveis na sala de aula” e BIV.10. ( $M=2.39$ ) “A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças”.

**Tabela 17 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil: médias e desvio padrão (n = 174)**

<b>Itens</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
BII.6. Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do professor.	3.91	.38
BII.8. Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho etc. são recursos dispensáveis na sala de aula.	2.46	.88
BII.13. A rotina é vivenciada por meio de processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula.	3.84	.48
BII.18. A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver.	3.85	.42
BIII.9. As propostas da rotina são planejadas porque requerem diferentes maneiras de serem trabalhadas.	3.69	.61
BIV.10. A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças.	2.39	.82



### 5.1.2.2.1. Categoria rotina na Educação Infantil e etapas da carreira

#### docente

A Tabela 17.1 apresenta as médias e o desvio padrão dos itens que formam a categoria rotina na Educação Infantil, em função das etapas da carreira docente.

**Tabela 17.1 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil e etapas da carreira docente: médias e desvio padrão**

Itens	Etapas da carreira docente			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
BII.6. Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do(a) professor(a).	1 a 4 anos	50	3.90	.46
	5 a 7 anos	22	3.95	.21
	8 a 14 anos	50	3.92	.27
	15 a 22 anos	33	3.82	.53
	≥ 23 anos	19	4.00	.00
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.91</b>	<b>.38</b>
BII.8. Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho etc. são recursos dispensáveis na sala de aula.	1 a 4 anos	50	2.50	.91
	5 a 7 anos	22	2.61	.95
	8 a 14 anos	50	2.33	.86
	15 a 22 anos	33	2.53	.93
	≥ 23 anos	19	2.37	.68
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.46</b>	<b>.88</b>
BII.13. A rotina é vivenciada por meio de processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula.	1 a 4 anos	50	3.86	.53
	5 a 7 anos	22	3.72	.55
	8 a 14 anos	50	3.90	.30
	15 a 22 anos	33	3.79	.60
	≥ 23 anos	19	3.84	.37

	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.84</b>	<b>.48</b>
	1 a 4 anos	50	3.84	.42
	5 a 7 anos	22	3.77	.68
BII.18. A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver.	8 a 14 anos	50	3.87	.38
	15 a 22 anos	33	3.85	.36
	≥ 23 anos	19	3.95	.23
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.85</b>	<b>.42</b>
	1 a 4 anos	50	3.80	.40
	5 a 7 anos	22	3.85	.47
BIII.9. As propostas da rotina são planejadas porque requerem diferentes maneiras de serem trabalhadas.	8 a 14 anos	50	3.68	.59
	15 a 22 anos	33	3.51	.79
	≥ 23 anos	19	3.51	.83
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.69</b>	<b>.61</b>
	1 a 4 anos	50	2.42	.83
	5 a 7 anos	21	2.72	1.00
BIV.10. A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças.	8 a 14 anos	50	2.29	.77
	15 a 22 anos	33	2.44	.86
	≥ 23 anos	19	2.13	.46
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.39</b>	<b>.82</b>

Da Tabela 17.1 ressaltamos os itens com maiores médias concordantes e os que apontam discordância em função das etapas da carreira docente. Os itens com maior concordância BII.6 ( $M=3.91$ ), têm a maior média ( $M=4.00$ ) entre o grupo de professores com  $\geq 23$  anos de atividades profissionais na pré-escola e menor média ( $M=3.72$ ) o grupo de professores com 15 a 22 anos de trabalho, o item BII.13 ( $M=3.84$ ), está com maior média ( $M=3.90$ ) no grupo de docentes que está na etapa de 8 a 14 anos na carreira em pré-escola e

menor média ( $M=3.72$ ) aqueles professores com 5 a 7 anos, e também, o item BII.18 ( $M=3.85$ ), com a maior média ( $M=3.85$ ) entre os docentes na etapa de  $\geq 23$  anos e menor média ( $M=3.77$ ) o grupo que tem entre 5 a 7 anos de atuação com as crianças na pré-escola.

Nos item de discordância, o primeiro a ser analisado é o BII.8 ( $M=2.46$ ), com maior média ( $M=2.61$ ) na etapa de 5 a 7 anos de experiência na pré-escola e menor média ( $M=2.33$ ) na etapa de 8 a 14 anos, e o item BIV.10 ( $M=2.39$ ), tem como maior média ( $M=2.72$ ) na etapa de 5 a 7 anos de trabalho docente e menor média ( $M=2.13$ ) entre o grupo com  $\geq 23$  anos como professor da pré-escola.

**Tabela 17.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria rotina na Educação Infantil em função das etapas da carreira docente**

Itens	$X^2$ (g.l.=4)	P
BII.6. Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do professor.	3.21	.523
BII.8. Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho, etc. são recursos dispensáveis na sala de aula.	1.83	.767
BII.13. A rotina é vivenciada por meio de processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula.	3.91	.419
BII.18. A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver.	1.57	.814
BIII.9. As propostas da rotina são planejadas porque requerem diferentes maneiras de serem trabalhadas.	5.53	.237

BIV.10. A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças.	5.49	.210
--	------	------

---

De acordo com os resultados do teste de *Kruskal-Wallis*, aplicado à categoria rotina considerando as etapas da carreira docente, não há, diferença estatisticamente significativa, ao nível de .05 (*cf.* Tabela 17.2), em nenhum dos itens. Podemos por isso afirmar que os posicionamentos dos professores aos itens dessa categoria são concordantes independente da experiência profissional.

A Tabela 17.3 mostra a distribuição da frequência dos itens correspondentes à categoria rotina na Educação Infantil. Percebemos que existe uma certa unanimidade nas respostas concentradas no concordo, sendo exceção, as questões BII.8 e BIV.10 em que obtiveram 70.7% e 66.6% respectivamente, respondidas nas escalas negativas, ou seja, no discordo em parte somado ao discordo.

**Tabela 17.3 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil: número e percentagem por escala de resposta**

		<b>Discordo em parte</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo</b>
BII.6.	N	1	2	9	162
	%	.6	1.1	5.2	93.1
BII.8.	N	10	113	15	36
	%	5.7	65	8.6	20.7
BII.13.	N	2	2	21	149
	%	1.1	1.1	12	85.6
BII.18.	N	1	2	18	153
	%	.6	1.1	10.3	87.9

BIII.9.	N	2	8	32	132
	%	1.1	4.6	18.4	75.8
BIV.10	N	16	100	36	22
	%	9.2	57.4	20.7	12.6

#### 5.1.2.2.2. Categoria Rotina na Educação Infantil e nível de formação docente

Os resultados apresentados na Tabela 17.4 referem-se às respostas dos professores nos itens da categoria rotina em função dos níveis de formação docente. Observando os resultados apresentados verificamos, também aqui, uma alta disposição às opiniões de concordância nessa categoria, assim, evidenciaremos os itens que se destacam pelas maiores médias concordantes e aquelas que apontam discordância.

Entre os itens que apresentam maior concordância, o BII.6 ( $M=3.91$ ) tem maior média ( $M=3.93$ ) entre os professores com formação em nível médio e menor média ( $M=3.89$ ) os docentes com pós-graduação, o item BII.13 ( $M=3.84$ ), demonstra que entre os professores com formação em nível médio se concentra a maior média ( $M=4.00$ ) e entre os que estão com nível superior a menor média ( $M=3.77$ ), e ainda como item de maior concordância o BII.18 tem a maior média ( $M=3.95$ ) no grupo com formação superior e a menor média ( $M=3.77$ ) com os professores que têm formação em nível médio.

Dentre os itens com médias discordantes evidenciamos o BII.8 ( $M=2.46$ ), com a maior média ( $M=2.61$ ) os professores que têm formação em nível médio e menor média ( $M=2.35$ ) os que possuem pós-graduação e também, o item BIV.10 ( $M=2.39$ ) com a média mais elevada ( $M=2.85$ ) no grupo com formação em nível médio e menor média ( $M=2.26$ ) o grupo de nível superior.

Tabela 17.4 - Itens da categoria rotina na Educação Infantil e níveis de formação docente: médias e desvio padrão

Itens	Nível de formação docente	N	M	DP
BII.6. Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do professor.	Médio	13	3.93	.28
	Superior	66	3.92	.32
	Pós-graduação	95	3.89	.42
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.91</b>	<b>.38</b>
BII.8. Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho, etc. são recursos dispensáveis na sala de aula.	Médio	13	2.61	.96
	Superior	66	2.58	.87
	Pós-graduação	95	2.35	.87
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.46</b>	<b>.88</b>
BII.13. A rotina é vivenciada por meio de processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula.	Médio	13	4.00	.00
	Superior	66	3.77	.57
	Pós-graduação	95	3.86	.43
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.84</b>	<b>.48</b>
BII.18. A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver.	Médio	13	3.77	.60
	Superior	66	3.95	.21
	Pós-graduação	95	3.80	.50
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.85</b>	<b>.42</b>
BIII.9. As propostas da rotina são planejadas porque requerem diferentes maneiras de serem trabalhadas.	Médio	13	3.92	.28
	Superior	66	3.72	.54
	Pós-graduação	95	3.63	.69
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.69</b>	<b>.61</b>

	Médio	13	2.85	1.14
BIV.10. A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças.	Superior	66	2.50	.76
	Pós-graduação	94	2.26	.78
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.39</b>	<b>.81</b>

Na Tabela 17.5 apresentamos os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para a variável níveis de formação. Constatamos nessa tabela que há diferença estatisticamente significativa apenas na resposta ao item BIV.10, com um valor  $p = .039$ .

**Tabela 17.5 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria rotina em função do nível de formação docente**

Itens	$x^2$ (g.l.=2)	P
BII.6. Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do professor.	.12	.943
BII.8. Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho, etc. são recursos dispensáveis na sala de aula.	2.88	.237
BII.13. A rotina é vivenciada por meio de processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula.	3.10	.212
BII.18. A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver.	3.87	.145
BIII.9. As propostas da rotina são planejadas porque requerem diferentes maneiras de serem trabalhadas.	2.81	.245
BIV.10. A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças.	6.47	.039*

\* $p < .05$

Passaremos agora a analisar o item que apresentou um valor estatisticamente significativo ao nível de .05, a fim de localizarmos entre quais níveis de formação docente se encontram as diferenças.

- **Análise do item BIV.10**

Recorremos ao teste *Mann-Whitney*, de comparação entre pares, considerando os grupos 1, 2 e 3 que correspondem, respectivamente, aos níveis de formação médio, superior e pós-graduação. Na comparação, os grupos 1 e 3 apontaram diferença, com um valor de  $p = .045$  ( $U=421.50$ ). No entanto, quando consideramos a *correção de Bonferroni*, nesse caso correspondente a um valor de  $p = .017$ , concluímos que não há uma diferença significativa entre os pares de grupos de formação docente, na resposta ao item “A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças”.

### **5.1.2.3. Categoria: Intencionalidade pedagógica**

No questionário, a categoria 3 é formada por 21 itens e trata da intencionalidade pedagógica. Nessa categoria buscamos compreender como o professor organiza sua dinâmica profissional, utilizando-se de intencionalidade que pressupõe planejamento e compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Tabela 18, em que exibimos as médias gerais e o desvio padrão dos itens dessa categoria, observamos a opinião favorável ao concordo em 17 itens, destes, destacamos as médias que mais se aproximam ao valor 4, que são, BI.1 ( $M=3.90$ ) “Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do professor na pré-escola”, BII.12 ( $M=3.87$ ) “A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas”, BIII.4 ( $M=3.86$ ) “O desenvolvimento da



oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada”. Por outro lado, os itens que atingiram discordância, estão com médias próximas ao valor 2.5, são eles, BII.7 ( $M=2.20$ ) “Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento”, BIV.2 ( $M=2.30$ ) “Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor para as brincadeiras livres”, BIV.11 ( $M=2.51$ ) “O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas”.

**Tabela 18 - Itens da categoria intencionalidade pedagógica: médias e desvio padrão (n = 174)**

<b>Itens</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
BI.1. Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do(a) professor(a) na pré-escola.	3.90	.40
BI.2. Instrumentos musicais de material reciclado representam uma boa iniciativa para desenvolver a musicalização na sala de aula.	3.78	.46
BII.3. As propostas que contemplam o eixo Natureza e Sociedade estão associadas à vivência de experiências, observação e socialização dos fenômenos naturais e sociais.	3.81	.43
BII.7. Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento.	2.20	.69
BII.12. A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas.	3.87	.40
BII.14. Existe uma variedade de atividades para brincar que ocorrem todos os dias, algumas dirigidas pelo professor e outras por iniciativa das crianças.	3.78	.50

BII.16. Sua Unidade de Educação conta com materiais variados como (livros, fantoches, papéis, lápis cera, tintas, pincéis, cartolinas, tesouras, cordões etc.) que garantem a diversidade de propostas planejadas pelo professor.	3.52	.76
BIII.1. Escolher livros para ler é uma das propostas livres que as crianças fazem na sua turma.	3.64	.61
BIII.3. A leitura para as crianças é uma atividade pedagógica que ocorre de forma planejada.	3.83	.44
BIII.4. O desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada.	3.86	.43
BIII.6. A matemática deve ser explorada, prioritariamente, por meio de materiais concretos para contar, medir e comparar formas e tamanhos.	3.84	.50
BIII.10. Observar o desempenho e a interação da criança na turma, frente aos desafios de conhecimento propostos a ela, é a forma de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas na pré-escola.	3.82	.42
BIII.12. A leitura para as crianças é um recurso pedagógico essencialmente lúdico.	3.49	.75
BIII.13. Não existe um planejamento na sua Unidade de Educação para as atividades do recreio.	2.92	.95
BIII.17. O planejamento proposto por você para turma da pré-escola se apoia na sua experiência pessoal como professor.	3.16	.87
BIII.18. As atividades com areia e água são importantes propostas para o desenvolvimento da motricidade, criatividade e socialização da criança na pré-escola.	3.76	.47
BIII.20. Materiais como fantasias, maquiagens, roupas e adereços de adultos são oferecidos às crianças da pré-escola em diferentes propostas a partir de um planejamento.	3.31	.85

BIV.2. Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor para as brincadeiras livres.	2.30	.75
BIV.3. Organizar a sala de aula por focos de interesse das crianças requer do(a) professor(a) conhecer individualmente as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.	3.70	.55
BIV.7. As propostas com areia e água são contempladas nas atividades da pré-escola.	3.55	.66
BIV.11. O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas.	2.51	.81

---

#### **5.1.2.3.1. Categoria intencionalidade pedagógica e etapas da carreira docente**

As médias e desvio padrão referentes aos itens da categoria intencionalidade pedagógica, são apresentadas na Tabela 18.1, encontram-se na grande maioria concentradas em um percentual que representa o posicionamento de concordância, tendo em alguns itens uma média mais elevada do que em outros. Nos itens com tendência a uma maior concordância, o item BI.1 ( $M=3.90$ ), aponta a maior média, também ( $M=3.90$ ) entre os professores na etapa de 1 a 4 anos de experiência na pré-escola e a menor média ( $M=3.88$ ) é dos docentes na etapa de 8 a 14 anos de trabalho. O item BII.12 ( $M=3.87$ ) traz a maior média ( $M=3.97$ ) no grupo que está na etapa de 15 a 22 anos de atividade docente na pré-escola e menor média ( $M=3.68$ ) entre os que têm  $\geq 23$  anos na carreira docente, também o item BIII.4 ( $M=3.86$ ) apresenta maior concordância e tem a maior média ( $M=3.96$ ) no grupo de 1 a 4 anos e na menor média ( $M=3.68$ ) aconteceu empate entre os grupos de 5 a 7 anos e os com  $\geq 23$  anos de experiência profissional.

Nos itens que apresentam discordância, o BII.7 ( $M=2.20$ ) está com a maior média ( $M=2.59$ ) na etapa  $\geq 23$  anos e menor média ( $M=2.06$ ) na etapa de 1 a 4 anos de experiência profissional na pré-escola, o item BIV.2 ( $M=2.30$ ) está com a maior média ( $M=2.48$ ) no grupo de 1 a 4 anos e menor média ( $M=2.14$ ) na etapa que possui entre 15 a 22 anos de trabalho

docente e ainda, o item BIV.11 ( $M=2.51$ ) possui maior média ( $M=2.66$ ) entre os professores que estão na etapa  $\geq 23$  anos e menor média ( $M=2.35$ ) com os docentes na etapa de 8 a 14 anos de trabalho na pré-escola.

**Tabela 18.1 - Itens da categoria intencionalidade pedagógica e etapas da carreira docente: médias e desvio padrão**

Itens	Etapas da carreira docente	N	M	DP
	1 a 4 anos	50	3.90	.46
BI.1. Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do professor na pré-escola.	5 a 7 anos	22	3.95	.21
	8 a 14 anos	50	3.88	.48
	15 a 22 anos	33	3.91	.29
	$\geq 23$ anos	19	3.89	.31
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.90</b>	<b>.40</b>
	1 a 4 anos	50	3.77	.54
BI.2. Instrumentos musicais de material reciclado representam uma boa iniciativa para desenvolver a musicalização na sala de aula.	5 a 7 anos	22	3.77	.43
	8 a 14 anos	50	3.84	.37
	15 a 22 anos	33	3.76	.43
	$\geq 23$ anos	19	3.70	.55
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.78</b>	<b>.46</b>
	1 a 4 anos	50	3.83	.37
BII.3. As propostas que contemplam o eixo Natureza e Sociedade estão associadas à vivência de experiências, observação e socialização dos fenômenos naturais e sociais.	5 a 7 anos	22	3.59	.67
	8 a 14 anos	50	3.84	.42
	15 a 22 anos	33	3.94	.24
	$\geq 23$ anos	19	3.74	.45
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.81</b>	<b>.43</b>

	1 a 4 anos	50	2.06	.71
	5 a 7 anos	22	2.23	.68
BII.7. Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento.	8 a 14 anos	50	2.14	.53
	15 a 22 anos	33	2.28	.76
	≥ 23 anos	19	2.59	.76
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.20</b>	<b>.69</b>
	1 a 4 anos	50	3.84	.37
	5 a 7 anos	22	3.95	.21
BII.12. A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas.	8 a 14 anos	50	3.88	.38
	15 a 22 anos	33	3.97	.17
	≥ 23 anos	19	3.68	.75
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.87</b>	<b>.40</b>
	1 a 4 anos	50	3.78	.46
	5 a 7 anos	22	3.86	.35
BII.14. Existe uma variedade de atividades para brincar que ocorrem todos os dias, algumas dirigidas pelo professor e outras por iniciativa das crianças.	8 a 14 anos	50	3.74	.63
	15 a 22 anos	33	3.80	.39
	≥ 23 anos	19	3.79	.53
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.78</b>	<b>.50</b>
	1 a 4 anos	50	3.49	.78
	5 a 7 anos	21	2.95	1.16
BII.16. Sua Unidade de Educação conta com materiais variados como (livros, fantoches, papéis, lápis cera, tintas, pincéis, cartolinas, tesouras, cordões, etc.) que garantem a diversidade de propostas planejadas pelo professor.	8 a 14 anos	50	3.63	.60
	15 a 22 anos	33	3.67	.52
	≥ 23 anos	19	3.68	.58
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.52</b>	<b>.76</b>
	1 a 4 anos	50	3.73	.44
	5 a 7 anos	22	3.50	.96

BIII.1. Escolher livros para ler é uma das propostas livres que as crianças fazem na sua turma.	8 a 14 anos	50	3.54	.68
	15 a 22 anos	33	3.75	.50
	≥ 23 anos	19	3.68	.48
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.64</b>	<b>.61</b>
BIII.3. A leitura para as crianças é uma atividade pedagógica que ocorre de forma planejada.	1 a 4 anos	50	3.86	.45
	5 a 7 anos	22	3.82	.39
	8 a 14 anos	50	3.86	.35
	15 a 22 anos	33	3.73	.63
	≥ 23 anos	19	3.89	.31
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.83</b>	<b>.44</b>	
BIII.4. O desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada.	1 a 4 anos	50	3.96	.20
	5 a 7 anos	22	3.68	.65
	8 a 14 anos	50	3.88	.33
	15 a 22 anos	33	3.88	.41
	≥ 23 anos	19	3.68	.67
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.86</b>	<b>.43</b>	
BIII.6. A matemática deve ser explorada, prioritariamente, por meio de materiais concretos para contar, medir e comparar formas e tamanhos.	1 a 4 anos	50	3.96	.20
	5 a 7 anos	22	3.77	.68
	8 a 14 anos	50	3.84	.37
	15 a 22 anos	33	3.76	.75
≥ 23 anos	19	3.79	.53	
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.84</b>	<b>.50</b>	
BIII.10. Observar o desempenho e a interação da criança na turma, frente aos desafios de conhecimento propostos a ela, é a forma de	1 a 4 anos	50	3.86	.40
	5 a 7 anos	22	3.81	.39
	8 a 14 anos	50	3.80	.49

avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas na pré-escola.	15 a 22 anos	33	3.85	.36
	≥ 23 anos	19	3.79	.42
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.82</b>	<b>.42</b>
BIII.12. A leitura para as crianças é um recurso pedagógico essencialmente lúdico.	1 a 4 anos	50	3.63	.60
	5 a 7 anos	22	3.52	.79
	8 a 14 anos	50	3.36	.83
	15 a 22 anos	32	3.47	.75
	≥ 23 anos	19	3.47	.84
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.49</b>	<b>.75</b>
BIII.13. Não existe um planejamento na sua Unidade de Educação para as atividades do recreio.	1 a 4 anos	50	2.91	.94
	5 a 7 anos	22	3.04	.95
	8 a 14 anos	50	2.87	.98
	15 a 22 anos	33	2.96	.92
	≥ 23 anos	19	2.84	1.07
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.92</b>	<b>.95</b>
BIII.17. O planejamento proposto por você para turma da pré-escola se apoia na sua experiência pessoal como professor.	1 a 4 anos	49	3.27	.77
	5 a 7 anos	22	3.05	.95
	8 a 14 anos	50	3.21	.81
	15 a 22 anos	33	3.07	.97
	≥ 23 anos	19	3.06	1.03
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.16</b>	<b>.87</b>
BIII.18. As atividades com areia e água são importantes propostas para o desenvolvimento da motricidade, criatividade e socialização da criança na pré-escola.	1 a 4 anos	50	3.69	.50
	5 a 7 anos	22	3.72	.45
	8 a 14 anos	50	3.79	.45
	15 a 22 anos	33	3.79	.54
	≥ 23 anos	19	3.89	.31

	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.76</b>	<b>.47</b>
	1 a 4 anos	50	3.47	.65
	5 a 7 anos	20	2.95	1.06
BIII.20. Materiais como fantasias, maquiagens, roupas e adereços de adultos são oferecidos às crianças da pré-escola em diferentes propostas a partir de um planejamento.	8 a 14 anos	50	3.22	.98
	15 a 22 anos	33	3.41	.80
	≥ 23 anos	19	3.40	.75
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.31</b>	<b>.85</b>
	1 a 4 anos	50	2.48	.75
	5 a 7 anos	22	2.30	.76
BIV.2. Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor para as brincadeiras livres.	8 a 14 anos	50	2.22	.81
	15 a 22 anos	33	2.14	.54
	≥ 23 anos	18	2.33	.82
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.30</b>	<b>.75</b>
	1 a 4 anos	50	3.69	.61
	5 a 7 anos	22	3.67	.47
BIV.3. Organizar a sala de aula por focos de interesse das crianças requer do professor conhecer individualmente as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.	8 a 14 anos	50	3.68	.61
	15 a 22 anos	33	3.71	.51
	≥ 23 anos	19	3.77	.42
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.70</b>	<b>.55</b>
	1 a 4 anos	50	3.42	.76
	5 a 7 anos	22	3.50	.77
	8 a 14 anos	50	3.57	.61
BIV.7. As propostas com areia e água são contempladas nas atividades da pré-escola.	15 a 22 anos	33	3.55	.59
	≥ 23 anos	19	3.87	.32
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.55</b>	<b>.66</b>



BIV.11. O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas.	1 a 4 anos	50	2.56	.88
	5 a 7 anos	22	2.50	.84
	8 a 14 anos	50	2.35	.81
	15 a 22 anos	33	2.59	.68
	≥ 23 anos	19	2.66	.82
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.51</b>	<b>.81</b>

O teste *Kruskal-Wallis* realizado nos itens da categoria intencionalidade pedagógica para as etapas da carreira docente, pode ser visualizado na Tabela 18.2. O resultado evidenciou 20 itens sem diferenças estatisticamente significativas ao nível de .05, a ressalva é o item BII.7 que apresenta diferença, com o valor  $p = .024$ .

**Tabela 18.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria intencionalidade pedagógica em função das etapas da carreira docente**

Itens	$\chi^2$ (g.l.=4)	P
BI.1. Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do professor(a) na pré-escola.	.79	.940
BI.2. Instrumentos musicais de material reciclado representam uma boa iniciativa para desenvolver a musicalização na sala de aula.	2.91	.573
BII.3. As propostas que contemplam o eixo Natureza e Sociedade estão associadas à vivência de experiências, observação e socialização dos fenômenos naturais e sociais.	7.60	.107
BII.7. Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento.	11.24	.024*

BII.12. A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas.	5.41	.248
BII.14. Existe uma variedade de atividades para brincar que ocorrem todos os dias, algumas dirigidas pelo professor e outras por iniciativa das crianças.	.87	.929
BII.16. Sua Unidade de Educação conta com materiais variados como (livros, fantoches, papéis, lápis cera, tintas, pincéis, cartolinas, tesouras, cordões etc.) que garantem a diversidade de propostas planejadas pelo professor.	8.43	.077
BIII.1. Escolher livros para ler é uma das propostas livres que as crianças fazem na sua turma.	2.59	.628
BIII.3. A leitura para as crianças é uma atividade pedagógica que ocorre de forma planejada.	1.53	.821
BIII.4. O desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada.	7.81	.099
BIII.6. A matemática deve ser explorada, prioritariamente, por meio de materiais concretos para contar, medir e comparar formas e tamanhos.	4.17	.384
BIII.10. Observar o desempenho e a interação da criança na turma, frente aos desafios de conhecimento propostos a ela, é a forma de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas na pré-escola.	1.01	.909
BIII.12. A leitura para as crianças é um recurso pedagógico essencialmente lúdico.	2.62	.624
BIII.13. Não existe um planejamento na sua Unidade de Educação para as atividades do recreio.	.58	.966
BIII.17. O planejamento proposto por você para turma da pré-escola se apoia na sua experiência pessoal como professor.	1.14	.888

BIII.18. As atividades com areia e água são importantes propostas para o desenvolvimento da motricidade, criatividade e socialização da criança na pré-escola.	5.50	.240
BIII.20. Materiais como fantasias, maquiagens, roupas e adereços de adultos são oferecidos às crianças da pré-escola em diferentes propostas a partir de um planejamento.	3.88	.422
BIV.2. Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor para as brincadeiras livres.	5.39	.250
BIV.3. Organizar a sala de aula por focos de interesse das crianças requer do professor conhecer individualmente as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.	.80	.939
BIV.7. As propostas com areia e água são contempladas nas atividades da pré-escola.	7.13	.129
BIV.11. O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas.	2.62	.624

---

\* $p < .05$

Passamos a analisar o item dessa categoria que apresentou valor  $p$  significativo ao nível de .05, com o intuito de compreendermos em que etapa da carreira docente se concentra a diferença estatística e para isso, realizaremos o teste de comparação entre pares *Mann-Whitney*, para amostras não paramétricas.

- **Análise do item BII.7**

No teste de comparação entre pares adotados nessa investigação, detectamos que as diferenças de opinião dos inquiridos se estabeleceram entre os grupos 1 e 5, com valor  $p = .004$  ( $U = 290.00$ ) e ainda entre 3 e 5, com valor  $p = .006$  ( $U = 313.00$ ), ou seja, entre os grupos que representam os professores que têm menos e os que têm mais tempo na carreira docente, e também, entre os que estão em etapa intermediária e no final da carreira. Mas, realizando a

*correção de Bonferroni* que nos exige baixar o ponto de corte tradicional de  $p = .05$  para  $p = .005$ , afirmamos que só há diferença significativa relacionada ao par 1 e 5.

As frequências descritas nas Tabelas 18.3, e 18.4 do item BII.7 nos mostram como se posicionam as respostas dos inquiridos nas etapas de 1 a 4 anos e também, dos que possuem tempo igual ou maior que 23 anos na carreira docente com a pré-escola.

Essas 2 etapas da carreira do professor, se caracterizam-se nesse item por terem o maior percentual de opiniões no discordo, atingindo 68% entre os menos experiente e maior percentual de concordo 57.9% entre os que possuem mais tempo de prática.

**Tabela 18.3 - Distribuição da frequência do item BII.7: grupo de 1 a 4 anos na carreira docente**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem acumulativa</b>
Discordo em parte	8	16.0	16.0
Discordo	34	68.0	84.0
Concordo em parte	5	10.0	94.0
Concordo	3	6.0	100.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>	

**Tabela 18.4 - Distribuição da frequência do item BII.7: grupo com mais de 23 anos na carreira docente**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem acumulativa</b>
Discordo	11	57.9	52.6
Concordo em parte	5	26.3	84.2
Concordo	3	15.8	100.0
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	

Considerando os percentuais negativos e positivos dessas frequências, a diferença estatística desse item em função das etapas da carreira docente se posiciona na etapa de 1 a 4 anos, com 84% de discordância e concordando 16%, e entre os com 23 anos ou mais de experiência profissional temos 57% de discordo e 42.1% de concordo. Assim, concluímos que na etapa de 1 a 4 anos de experiência profissional o docente discorda em maior percentual que “Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais que não precisam de planejamento”, do que os outros professores que estão nas demais etapas da carreira e o grupo que possui 23 anos ou mais de atividade na pré-escola são os que mais concordam com essa afirmação.

#### **5.1.2.3.2. Categoria intencionalidade pedagógica e nível de formação docente**

As médias apresentadas na Tabela 18.5 exibem o posicionamento dos professores, distintos por seus níveis de formação profissional, ou seja, em nível médio, superior e pós-graduação, analisados a partir da intencionalidade pedagógica que atribuem às suas ações, ocorrendo que, na grande maioria, 18 itens, a média atingiu um percentual que representa grande concordância, havendo ressalvas nos itens BII.7, BIV.2 e BIV.11 em que ficaram com médias que representam discordância.

Entre os itens que apresentam **maior concordância** estão o BI.1 ( $M=3.90$ ) atingindo a maior média ( $M=4.00$ ) os professores com formação em nível médio e menor média ( $M=3.85$ ) entre os professores com nível superior, o item BII.12 ( $M=3.87$ ) a média com maior percentual ( $M=3.92$ ) é dos que possuem nível médio e a menor ( $M=3.86$ ) está com os professores com formação superior, e também, o BIII.4 ( $M=3.86$ ) encontramos como maior média ( $M=4.00$ ) entre os que estão com formação em nível médio e menor média ( $M=3.79$ ) entre os professores que têm nível superior.

Nos itens que expõem **discordância** estão, o item BII.7 ( $M=2.20$ ) com a maior média ( $M=2.24$ ) no grupo de nível superior e menor média ( $M=2.00$ ) atingida pelo grupo de docentes com formação em nível médio. A proposição do item BIV.2 ( $M=2.30$ ) a maior média ( $M=2.37$ ) é do grupo com nível superior e a menor ( $M=2.25$ ) é expressa pelo grupo com pós-graduação e ainda, o item BIV.11 ( $M=2.51$ ), nesse, a maior média ( $M=2.64$ ) foi afirmada entre os que têm formação em nível superior e menor média ( $M=2.40$ ) está com docentes de pós-graduação.

**Tabela 18.5 - Itens da categoria intencionalidade pedagógica e níveis de formação docente: médias e desvio padrão**

Itens	Nível de Formação Docente	N	M	DP
BI.1. Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do professor na pré-escola.	Médio	13	4.00	.00
	Superior	66	3.85	.56
	Pós-graduação	95	3.93	.26
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.90</b>	<b>.40</b>
BI.2. Instrumentos musicais de material reciclado representam uma boa iniciativa para desenvolver a musicalização na sala de aula.	Médio	13	3.54	.66
	Superior	66	3.78	.51
	Pós-graduação	95	3.82	.38
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.78</b>	<b>.46</b>
BII.3. As propostas que contemplam o eixo Natureza e Sociedade estão associadas à vivência de experiências, observação e socialização dos fenômenos naturais e sociais.	Médio	13	3.92	.28
	Superior	66	3.82	.37
	Pós-graduação	95	3.79	.48
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.81</b>	<b>.43</b>

BII.7. Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento.	Médio	13	2.00	.82
	Superior	66	2.24	.72
	Pós-graduação	95	2.20	.64
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.20</b>	<b>.69</b>
BII.12. A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas.	Médio	13	3.92	.28
	Superior	66	3.86	.39
	Pós-graduação	95	3.87	.42
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.87</b>	<b>.40</b>
BII.14. Existe uma variedade de atividades para brincar que ocorrem todos os dias, algumas dirigidas pelo professor e outras por iniciativa das crianças.	Médio	13	3.77	.44
	Superior	66	3.83	.41
	Pós-graduação	95	3.75	.56
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.78</b>	<b>.50</b>
BII.16. Sua Unidade de Educação conta com materiais variados como (livros, fantoches, papéis, lápis cera, tintas, pincéis, cartolinas, tesouras, cordões etc.) que garantem a diversidade de propostas planejadas pelo professor.	Médio	13	3.61	.51
	Superior	66	3.56	.80
	Pós-graduação	94	3.47	.76
	<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>3.52</b>	<b>.76</b>
BIII.1. Escolher livros para ler é uma das propostas livres que as crianças fazem na sua turma.	Médio	13	3.69	.63
	Superior	66	3.69	.58
	Pós-graduação	95	3.61	.64
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.64</b>	<b>.61</b>
BIII.3. A leitura para as crianças é uma atividade pedagógica que ocorre de forma planejada.	Médio	13	3.77	.83
	Superior	66	3.83	.41
	Pós-graduação	95	3.84	.39
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.83</b>	<b>.44</b>

BIII.4. O desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada.	Médio	13	4.00	.00
	Superior	66	3.79	.54
	Pós-graduação	95	3.88	.35
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.86</b>	<b>.43</b>
BIII.6. A matemática deve ser explorada, prioritariamente, por meio de materiais concretos para contar, medir e comparar formas e tamanhos.	Médio	13	4.00	.00
	Superior	66	3.83	.51
	Pós-graduação	95	3.83	.52
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.84</b>	<b>.50</b>
BIII.10. Observar o desempenho e a interação da criança na turma, frente aos desafios de conhecimento propostos a ela, é a forma de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas na pré-escola.	Médio	13	3.69	.75
	Superior	66	3.84	.36
	Pós-graduação	95	3.83	.40
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.82</b>	<b>.42</b>
BIII.12. A leitura para as crianças é um recurso pedagógico essencialmente lúdico.	Médio	13	3.77	.44
	Superior	66	3.45	.82
	Pós-graduação	94	3.48	.73
	<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>3.49</b>	<b>.75</b>
BIII.13. Não existe um planejamento na sua Unidade de Educação para as atividades do recreio.	Médio	13	2.54	.97
	Superior	66	2.87	.90
	Pós-graduação	95	3.00	.98
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.92</b>	<b>.95</b>
BIII.17. O planejamento proposto por você para turma da pré-escola se apoia na sua experiência pessoal como professor.	Médio	13	3.17	.99
	Superior	66	3.29	.87
	Pós-graduação	94	3.08	.85
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.16</b>	<b>.87</b>
BIII.18. As atividades com areia e água são importantes propostas para o	Médio	13	3.90	.28
	Superior	66	3.68	.53



desenvolvimento da motricidade, criatividade e socialização da criança na pré-escola.	Pós-graduação	95	3.80	.44
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.76</b>	<b>.47</b>
BIII.20. Materiais como fantasias, maquiagens, roupas e adereços de adultos são oferecidos às crianças da pré-escola em diferentes propostas a partir de um planejamento.	Médio	13	3.64	.63
	Superior	65	3.18	.92
	Pós-graduação	94	3.36	.81
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.31</b>	<b>.85</b>
BIV.2. Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor para as brincadeiras livres.	Médio	13	2.33	.94
	Superior	66	2.37	.79
	Pós-graduação	94	2.25	.69
	<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>2.30</b>	<b>.75</b>
BIV.3. Organizar a sala de aula por focos de interesse das crianças requer do professor conhecer individualmente as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.	Médio	13	3.85	.55
	Superior	66	3.73	.55
	Pós-graduação	95	3.65	.55
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.70</b>	<b>.55</b>
BIV.7. As propostas com areia e água são contempladas nas atividades da pré-escola.	Médio	13	3.58	.86
	Superior	66	3.58	.66
	Pós-graduação	95	3.52	.64
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.55</b>	<b>.66</b>
BIV.11. O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas.	Médio	13	2.61	.96
	Superior	66	2.64	.79
	Pós-graduação	95	2.40	.81
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.51</b>	<b>.81</b>

A Tabela 18.6 exibe os resultados do teste *Kruskal-Wallis*, apresentando a categoria intencionalidade pedagógica em função dos níveis de formação profissional, médio, superior e pós-graduação.

**Tabela 18.6 - Teste Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria intencionalidade pedagógica em função do nível de formação docente**

<b>Itens</b>	<b>X<sup>2</sup> (g.l.=2)</b>	<b>P</b>
BI.1. Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do professor na pré-escola.	1.33	.513
BI.2. Instrumentos musicais de material reciclado representam uma boa iniciativa para desenvolver a musicalização na sala de aula.	2.77	.250
BII.3. As propostas que contemplam o eixo Natureza e Sociedade estão associadas à vivência de experiências, observação e socialização dos fenômenos naturais e sociais.	1.17	.557
BII.7. Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento.	1.95	.377
BII.12. A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas.	.54	.764
BII.14. Existe uma variedade de atividades para brincar que ocorrem todos os dias, algumas dirigidas pelo professor e outras por iniciativa das crianças.	1.01	.603
BII.16. Sua Unidade de Educação conta com materiais variados como (livros, fantoches, papéis, lápis cera, tintas, pincéis, cartolinas, tesouras, cordões etc.) que garantem a diversidade de propostas planejadas pelo professor.	1.45	.484
BIII.1. Escolher livros para ler é uma das propostas livres que as crianças fazem na sua turma.	1.03	.597
BIII.3. A leitura para as crianças é uma atividade pedagógica que ocorre de forma planejada.	.49	.781

BIII.4. O desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada.	2.78	.249
BIII.6. A matemática deve ser explorada, prioritariamente, por meio de materiais concretos para contar, medir e comparar formas e tamanhos.	1.82	.403
BIII.10. Observar o desempenho e a interação da criança na turma, frente aos desafios de conhecimento propostos a ela, é a forma de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas na pré-escola.	.10	.953
BIII.12. A leitura para as crianças é um recurso pedagógico essencialmente lúdico.	1.73	.421
BIII.13. Não existe um planejamento na sua Unidade de Educação para as atividades do recreio.	2.83	.243
BIII.17. O planejamento proposto por você para turma da pré-escola se apoia na sua experiência pessoal como professor.	3.53	.172
BIII.18. As atividades com areia e água são importantes propostas para o desenvolvimento da motricidade, criatividade e socialização da criança na pré-escola.	3.60	.165
BIII.20. Materiais como fantasias, maquiagens, roupas e adereços de adultos são oferecidos às crianças da pré-escola em diferentes propostas a partir de um planejamento.	3.42	.181
BIV.2. Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor para as brincadeiras livres.	1.13	.569
BIV.3. Organizar a sala de aula por focos de interesse das crianças requer do professor conhecer individualmente as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.	3.90	.142
BIV.7. As propostas com areia e água são contempladas nas atividades da pré-escola.	1.18	.554

BIV.11. O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas.	2.07	.356
---	------	------

---

A aplicação do teste *Kruskal-Wallis* não apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de .05 em nenhum item, significando que os percentuais de concordo e de discordo não se evidenciaram marcando uma divisão de opiniões nos itens.

#### 5.1.2.4. Categoria: Práticas pedagógicas

A categoria 4 se refere às práticas pedagógicas, objetivando apontar como se caracterizam as práticas dos professores da pré-escola. Essa categoria foi construída com 21 itens e, entre estes, de acordo com a média geral, 09 itens alcançaram uma média inferior a 2.5, que representa uma opinião discordante (*cf.* Tabela 19). Assim, analisaremos os itens com médias que refletem maior concordância e maior discordância. Entre os de maior concordância estão o BII.9 ( $M=3.88$ ) “O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais”, o item BII.19 ( $M=3.91$ ) “É importante encorajar as crianças a resolver problemas e a agir de forma independente” e BIV.5 ( $M=3.91$ ) “As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta”. Os itens que apontam maior discordância, por terem suas médias mais próximas do 1 do que do 2.5, temos os seguintes itens: BII.2 ( $M=2.04$ ) “Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças”, o BIII.5 ( $M=2.19$ ) “Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem” e BIV.13 ( $M=2.07$ ) “É necessário apressar as crianças para darem respostas às demandas da sala de aula”.

**Tabela 19 - Itens da categoria práticas pedagógica: médias e desvio padrão (n = 174)**

<b>Itens</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
BI.3. As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos.	2.82	.90
BII.1. O eixo Natureza e Sociedade requerem propostas de difícil complexidade para a pré-escola que, as crianças ainda não entendem.	2.31	.73
BII.2. Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças.	2.04	.47
BII.5. As atividades de xerox são as mais vivenciadas no trabalho com a leitura e escrita.	2.68	.92
BII.9. O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais.	3.88	.45
BII.11. A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização.	3.34	.86
BII.15. As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel.	2.88	.91
BII.19. É importante encorajar as crianças a resolver problemas e a agir de forma independente.	3.91	.36
BIII.2. As atividades artísticas com as crianças da pré-escola é uma proposta que se caracteriza como de difícil execução.	2.29	.66
BIII.5. Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem.	2.19	.69
BIII.7. Nas brincadeiras livres o professor intervém para pôr fim às brincadeiras com conflito e para levar as crianças à outra atividade.	3.32	.85
BIII.11. Oferecer diferentes atividades (blocos para montar, tintas e lápis coloridos, acesso a livros, brinquedos de faz-de-conta etc.) ao mesmo	3.52	.77

tempo, em pequenos grupos é positivo para o desenvolvimento da criança.

BIII.15. Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos etc., não são adequados às crianças da pré-escola.	2.30	.74
BIII.16. O professor necessita de uma base musical para desenvolver no aluno a apreciação pela música.	2.78	.94
BIII.19. O envolvimento do professor nas propostas de brincar acontece exclusivamente na sala de aula.	2.37	.75
BIV.1. A divisão das crianças em pequenos grupos deve ser feita sempre pelo professor.	2.87	.91
BIV.5. As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta.	3.91	.37
BIV.6. Oferecer atividades diversificadas como jogos, brinquedos e livros, enquanto a maioria termina as atividades no papel, tem o objetivo de encorajar as crianças a terminarem logo a tarefa.	2.57	.79
BIV.8. O brincar na sala de aula é vivenciado por iniciativa das crianças.	2.92	.86
BIV.12. Observar a natureza, explorar os espaços, encher bolas de sopro etc. são experiências que não fazem parte da vivência da pré-escola.	2.30	.74
BIV.13. É necessário apressar as crianças para darem respostas às demandas da sala de aula.	2.07	.49

---

#### **5.1.2.4.1. Categoria práticas pedagógicas e etapas da carreira docente**

De acordo com a Tabela 19.1, apontamos os itens com médias mais concordantes e mais discordantes em função das etapas da carreira docente. Para os itens em que a concordância se aproxima do valor 4 estão, BII.9 ( $M=3.88$ ) que possui a maior média ( $M=3.96$ ) entre os docentes com 8 a 14 anos de trabalho na pré-escola e menor média ( $M=3.72$ ) entre os que têm de 15 a 22 anos de experiência profissional. O item BII.19 ( $M=3.91$ ) tem como maior média ( $M=3.98$ ) entre aqueles que estão com 8 a 14 anos de trabalho na pré-escola e menor

média ( $M=3.84$ ) nos professores com  $\geq 23$  anos de experiência profissional e também, o BIV.5 ( $M=3.91$ ) com maior média ( $M=4.00$ ) nos docentes com 5 a 7 anos de experiência e menor média ( $M=3.78$ ) nos professores com 15 a 22 anos de profissão na pré-escola.

Entre os itens que apresentam mais discordância encontramos no item BII.2 ( $M=2.04$ ), a maior média ( $M=2.16$ ) que está na etapa de 1 a 4 anos na carreira docente e a menor média ( $M=1.91$ ) na etapa de 5 a 7 anos, no BIII.5 ( $M=2.19$ ) a maior média ( $M=2.36$ ) é dos docentes com 5 a 7 anos de profissão e menor média ( $M=2.02$ ) é entre os professores com  $\geq 23$  anos de trabalho com a pré-escola. Já, no item BIV.13 ( $M=2.07$ ) a maior média ( $M=2.10$ ) é para os professores com  $\geq 23$  anos de experiência na carreira e a menor média é ( $M=2.04$ ) na etapa de 1 a 4 anos de docência no pré-escolar.

**Tabela 19.1 - Itens da categoria práticas pedagógicas na Educação Infantil e etapas da carreira docente: médias e desvio padrão**

Itens	Etapas da carreira docente	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
BI.3. As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos.	1 a 4 anos	50	2.86	.90
	5 a 7 anos	22	2.76	.75
	8 a 14 anos	50	2.75	.96
	15 a 22 anos	33	2.85	.90
	$\geq 23$ anos	19	2.94	.97
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.82</b>	<b>.90</b>
BII.1. O eixo Natureza e Sociedade requerem propostas de difícil complexidade para a pré-escola que, as crianças ainda não entendem.	1 a 4 anos	50	2.51	.81
	5 a 7 anos	22	2.16	.71
	8 a 14 anos	50	2.15	.53
	15 a 22 anos	33	2.40	.78
	$\geq 23$ anos	19	2.26	.80

	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.31</b>	<b>.73</b>
	1 a 4 anos	50	2.16	.51
	5 a 7 anos	22	1.91	.61
BII.2. Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças.	8 a 14 anos	50	2.08	.44
	15 a 22 anos	33	1.94	.35
	≥ 23 anos	19	1.95	.40
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.04</b>	<b>.47</b>
	1 a 4 anos	50	2.72	.96
BII.5. As atividades de xerox são as mais vivenciadas no trabalho com a leitura e escrita.	5 a 7 anos	22	2.80	1.05
	8 a 14 anos	50	2.58	.86
	15 a 22 anos	32	2.74	.86
	≥ 23 anos	19	2.58	.96
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.68</b>	<b>.92</b>
	1 a 4 anos	50	3.88	.48
BII.9. O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais.	5 a 7 anos	22	3.95	.21
	8 a 14 anos	50	3.96	.20
	15 a 22 anos	33	3.72	.76
	≥ 23 anos	19	3.89	.31
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.88</b>	<b>.45</b>
	1 a 4 anos	50	3.50	.79
BII.11. A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização.	5 a 7 anos	22	3.59	.80
	8 a 14 anos	50	3.18	.90
	15 a 22 anos	33	3.24	.87
	≥ 23 anos	19	3.26	.99
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.34</b>	<b>.86</b>



BII.15. As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel.	1 a 4 anos	50	2.98	.91
	5 a 7 anos	22	2.81	.96
	8 a 14 anos	50	2.89	.79
	15 a 22 anos	33	2.81	.95
	≥ 23 anos	19	2.74	1.15
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.88</b>	<b>.91</b>
BII.19. É importante encorajar as crianças a resolverem problemas e a agirem de forma independente.	1 a 4 anos	50	3.88	.38
	5 a 7 anos	22	3.91	.29
	8 a 14 anos	50	3.98	.14
	15 a 22 anos	33	3.88	.54
	≥ 23 anos	19	3.84	.37
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.91</b>	<b>.36</b>
BIII.2. As atividades artísticas com as crianças da pré-escola é uma proposta que se caracteriza como de difícil execução.	1 a 4 anos	50	2.36	.72
	5 a 7 anos	22	2.56	.66
	8 a 14 anos	50	2.16	.58
	15 a 22 anos	33	2.19	.58
	≥ 23 anos	19	2.29	.73
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.29</b>	<b>.66</b>
BIII.5. Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem.	1 a 4 anos	50	2.35	.79
	5 a 7 anos	22	2.36	1.00
	8 a 14 anos	50	2.05	.49
	15 a 22 anos	33	2.12	.60
	≥ 23 anos	19	2.02	.47
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.19</b>	<b>.69</b>
BIII.7. Nas brincadeiras livres o professor intervém para pôr fim às brincadeiras com	1 a 4 anos	50	3.46	.76
	5 a 7 anos	22	3.14	.83

conflito e para levar as crianças a outra atividade.	8 a 14 anos	50	3.13	.94
	15 a 22 anos	33	3.42	.83
	≥ 23 anos	19	3.53	.84
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.32</b>	<b>.85</b>
BIII.11. Oferecer diferentes atividades (blocos para montar, tintas e lápis coloridos, acesso a livros, brinquedos de faz de conta etc.) ao mesmo tempo, em pequenos grupos é positivo para o desenvolvimento da criança.	1 a 4 anos	50	3.62	.63
	5 a 7 anos	22	3.32	.99
	8 a 14 anos	50	3.32	.84
	15 a 22 anos	33	3.67	.64
	≥ 23 anos	19	3.74	.73
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.52</b>	<b>.77</b>	
BIII.15. Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos etc., não são adequados às crianças da pré-escola.	1 a 4 anos	50	2.41	.78
	5 a 7 anos	22	2.25	.61
	8 a 14 anos	50	2.06	.58
	15 a 22 anos	33	2.60	.90
	≥ 23 anos	19	2.19	.69
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.30</b>	<b>.74</b>	
BIII.16. O professor necessita de uma base musical para desenvolver no aluno a apreciação pela música.	1 a 4 anos	49	3.05	.89
	5 a 7 anos	22	2.76	1.06
	8 a 14 anos	50	2.67	.86
	15 a 22 anos	33	2.67	.89
	≥ 23 anos	19	2.58	1.12
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.78</b>	<b>.94</b>	
BIII.19. O envolvimento do professor nas propostas de brincar acontece exclusivamente na sala de aula.	1 a 4 anos	50	2.43	.86
	5 a 7 anos	22	2.26	.75
	8 a 14 anos	50	2.36	.72
	15 a 22 anos	33	2.41	.70

	≥ 23 anos	19	2.32	.67
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.37</b>	<b>.75</b>
	1 a 4 anos	50	2.93	.77
	5 a 7 anos	22	3.13	.99
BIV.1. A divisão das crianças em pequenos grupos deve ser feita sempre pelo professor.	8 a 14 anos	50	2.68	.93
	15 a 22 anos	33	2.93	.97
	≥ 23 anos	19	2.79	1.03
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.87</b>	<b>.91</b>
	1 a 4 anos	50	3.94	.42
BIV.5. As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta.	5 a 7 anos	22	4.00	.02
	8 a 14 anos	50	3.94	.24
	15 a 22 anos	33	3.78	.54
	≥ 23 anos	19	3.89	.31
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.91</b>	<b>.37</b>
	1 a 4 anos	50	2.49	.64
BIV.6. Oferecer atividades diversificadas como jogos, brinquedos e livros, enquanto a maioria termina as atividades no papel, tem o objetivo de encorajar as crianças a terminarem logo a tarefa.	5 a 7 anos	22	2.84	.94
	8 a 14 anos	50	2.42	.75
	15 a 22 anos	33	2.67	.89
	≥ 23 anos	19	2.66	.88
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.57</b>	<b>.79</b>
	1 a 4 anos	50	2.82	.96
	5 a 7 anos	22	2.95	.72
BIV.8. O brincar na sala de aula é vivenciado por iniciativa das crianças.	8 a 14 anos	50	2.78	.91
	15 a 22 anos	33	2.97	.73
	≥ 23 anos	19	3.42	.70
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.92</b>	<b>.86</b>

	1 a 4 anos	50	2.38	.80
BIV.12. Observar a natureza, explorar os espaços, encher bolas de sopro etc. são experiências que não fazem parte da vivência da pré-escola.	5 a 7 anos	22	2.50	1.01
	8 a 14 anos	50	2.17	.51
	15 a 22 anos	33	2.24	.71
	≥ 23 anos	19	2.26	.80
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.30</b>	<b>.74</b>
	1 a 4 anos	50	2.04	.53
BIV.13. É necessário apressar as crianças para darem respostas às demandas da sala de aula.	5 a 7 anos	22	2.05	.48
	8 a 14 anos	50	2.08	.39
	15 a 22 anos	33	2.09	.52
	≥ 23 anos	19	2.10	.57
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.07</b>	<b>.49</b>

Como podemos observar na Tabela 19.2, apresentamos o resultado do teste de *Kruskal-Wallis* para a categoria práticas pedagógicas em função das etapas da carreira docente e constatamos que 99% dos itens obtiveram o nível de significância maior que .05, ficando apenas o item BIII.15 abaixo desse nível, com o valor  $p = .014$ . Esse item, tem por objetivo avaliar a opinião do professor, se propostas com o uso de materiais diversificados, não são adequadas às crianças da pré-escola.

**Tabela 19.2 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria práticas pedagógicas em função das etapas da carreira docente**

<b>Itens</b>	<b>X<sup>2</sup> (g.l.=4)</b>	<b>p</b>
BI.3. As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos.	1.02	.906
BII.1. O eixo Natureza e Sociedade requerem propostas de difícil complexidade para a pré-escola que, as crianças ainda não entendem.	5.69	.223
BII.2. Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças.	9.26	.055
BII.5. As atividades de xerox são as mais vivenciadas no trabalho com a leitura e escrita.	1.62	.805
BII.9. O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais.	4.63	.327
BII.11. A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização.	7.12	.130
BII.15. As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel.	1.42	.840
BII.19. É importante encorajar as crianças a resolverem problemas e a agirem de forma independente.	6.91	.141
BIII.2. As atividades artísticas com as crianças da pré-escola é uma proposta que se caracteriza como de difícil execução.	7.35	.119
BIII.5. Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem.	4.64	.327

BIII.7. Nas brincadeiras livres o(a) professor(a) intervém para pôr fim às brincadeiras com conflito e para levar as crianças a outra atividade.	6.83	.145
BIII.11. Oferecer diferentes atividades (blocos para montar, tintas e lápis coloridos, acesso a livros, brinquedos de faz de conta etc.) ao mesmo tempo, em pequenos grupos é positivo para o desenvolvimento da criança.	8.74	.068
BIII.15. Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos etc., não são adequados às crianças da pré-escola.	12.50	.014*
BIII.16. O(a) professor(a) necessita de uma base musical para desenvolver no aluno a apreciação pela música.	5.81	.214
BIII.19. O envolvimento do(a) professor(a) nas propostas de brincar acontece exclusivamente na sala de aula.	.86	.931
BIV.1. A divisão das crianças em pequenos grupos deve ser feita sempre pelo(a) professor(a).	4.60	.331
BIV.5. As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta.	6.64	.156
BIV.6. Oferecer atividades diversificadas como jogos, brinquedos e livros, enquanto a maioria termina as atividades no papel, tem o objetivo de encorajar as crianças a terminarem logo a tarefa.	5.06	.281
BIV.8. O brincar na sala de aula é vivenciado por iniciativa das crianças.	7.51	.111
BIV.12. Observar a natureza, explorar os espaços, encher bolas de sopro, etc. são experiências que não fazem parte da vivência da pré-escola.	2.08	.721
BIV.13. É necessário apressar as crianças para darem respostas às demandas da sala de aula.	.22	.994

---

\* $p < .05$

Apresentamos a seguir a análise do teste de comparação entre pares para o item BII.15, buscando encontrar em que etapas da carreira docente se encontram essa diferença estatística.

- **Análise do item BIII.15**

Ao utilizar o teste de *Mann-Whitney* para amostras não paramétricas, cruzando as opiniões do item BIII.15 com as 5 etapas da carreira docente, encontramos valores com significância estatística a nível de .05 nos grupos 1 e 3, com valor  $p = .006$  ( $U=956.50$ ), nos grupos 2 e 3 obtendo o valor  $p = .044$  ( $U=439.50$ ) e ainda, nos grupos 3 e 4, atingindo o valor  $p = .001$  ( $U=570.50$ ). Contudo, atendendo a exigência da *correção de Bonferroni* que determina baixarmos o ponto de corte tradicional de  $p = .05$  para  $p = .005$ , não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os pares analisados para o item em questão, que aponta: Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos etc., não são adequados às crianças da pré-escola.

#### **5.1.2.4.2. Categoria práticas pedagógicas e nível de formação docente**

A Tabela 19.3 mostra a média e desvio padrão dos itens que formam a categoria práticas pedagógicas em função da variável independente nível de formação docente, em que, as médias na maioria apontam índices que representam concordância, havendo ponderações de médias que indicam uma maior concordância e maior discordância. Assim, evidenciaremos essas médias considerando em que níveis de formação docente apontam maior e menor médias, significando a maior média estarem de acordo e a menor, em desacordo com a propositura do item.

Para os itens de maior concordância o BII.9 ( $M=3.88$ ) apresenta a maior média ( $M=4.00$ ) entre os professores que possuem formação em nível médio e menor média ( $M=3.85$ ) com os que estão com o nível superior, o item BII.19 ( $M=3.91$ ) tem a maior média também ( $M=4.00$ ) nos professores em nível médio e menor ( $M=3.80$ ) para os de nível superior e o item

BIV.5 ( $M=3.91$ ) está com maior média ( $M=3.95$ ) entre os docentes com a pós-graduação e menor média ( $M=3.85$ ) para aqueles com formação em nível médio. E os itens que alcançaram maior discordância, pois estão com médias entre 2.5 e 1.1, são os itens BII.2 ( $M=2.04$ ) com maior média ( $M=2.08$ ) entre os professores que possuem formação em nível médio e menor média ( $M=2.03$ ) os que estão com pós-graduação, o item BIII.5 ( $M=2.19$ ) tem a maior média ( $M=2.31$ ) com o grupo que está com o nível médio e menor média ( $M=2.09$ ) entre os de pós-graduação, e por último o item BIV.13 ( $M=2.07$ ) atinge a maior média ( $M=2.15$ ) os professores de nível médio e menor média ( $M=2.06$ ) os que estão com formação em nível superior.

**Tabela 19.3 - Itens da categoria práticas pedagógicas na Educação Infantil e níveis de formação docente: médias e desvio padrão**

Itens	Nível de Formação Docente	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
BI.3. As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos.	Médio	13	3.23	1.09
	Superior	66	2.95	.79
	Pós-graduação	95	2.68	.92
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.82</b>	<b>.90</b>
BII.1. O eixo Natureza e Sociedade requerem propostas de difícil complexidade para a pré-escola que, as crianças ainda não entendem.	Médio	13	2.64	.75
	Superior	66	2.38	.80
	Pós-graduação	93	2.23	.66
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.31</b>	<b>.73</b>
BII.2. Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças.	Médio	13	2.08	.64
	Superior	66	2.05	.41
	Pós-graduação	95	2.03	.49
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.04</b>	<b>.47</b>



	Médio	13	2.31	1.11
BII.5. As atividades de xerox são as mais vivenciadas no trabalho com a leitura e escrita.	Superior	66	2.79	.90
	Pós-graduação	94	2.65	.90
	<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>2.68</b>	<b>.92</b>
	Médio	13	4.00	.00
BII.9. O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais.	Superior	66	3.85	.56
	Pós-graduação	95	3.89	.40
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.88</b>	<b>.45</b>
	Médio	13	3.69	.63
BII.11. A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização.	Superior	66	3.48	.81
	Pós-graduação	95	3.20	.91
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.34</b>	<b>.86</b>
	Médio	13	3.38	1.04
BII.15. As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel.	Superior	66	2.94	.91
	Pós-graduação	95	2.76	.88
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.87</b>	<b>.91</b>
	Médio	13	4.00	.00
BII.19. É importante encorajar as crianças a resolverem problemas e a agirem de forma independente.	Superior	66	3.80	.53
	Pós-graduação	95	3.97	.17
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.91</b>	<b>.36</b>
	Médio	13	2.15	.90
BIII.2. As atividades artísticas com as crianças da pré-escola é uma proposta que se caracteriza como de difícil execução.	Superior	66	2.34	.68
	Pós-graduação	95	2.27	.60
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.29</b>	<b>.66</b>
	Médio	13	2.31	.85
BIII.5. Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem.	Superior	66	2.30	.73

	Pós-graduação	95	2.09	.63
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.19</b>	<b>.69</b>
	Médio	13	3.56	.76
BIII.7. Nas brincadeiras livres o(a) professor(a) intervém para pôr fim às brincadeiras com conflito e para levar as crianças à outra atividade.	Superior	66	3.35	.87
	Pós-graduação	95	3.27	.86
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.32</b>	<b>.85</b>
	Médio	13	3.61	.87
BIII.11. Oferecer diferentes atividades (blocos para montar, tintas e lápis coloridos, acesso a livros, brinquedos de faz de conta etc.) ao mesmo tempo, em pequenos grupos é positivo para o desenvolvimento da criança.	Superior	66	3.50	.86
	Pós-graduação	95	3.52	.70
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.52</b>	<b>.77</b>
	Médio	13	2.00	.41
BIII.15. Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos, etc., não são adequados às crianças da pré-escola.	Superior	66	2.33	.76
	Pós-graduação	95	2.32	.76
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.30</b>	<b>.74</b>
	Médio	13	3.31	.85
BIII.16. O(a) professor(a) necessita de uma base musical para desenvolver no aluno a apreciação pela música.	Superior	65	2.81	.99
	Pós-graduação	95	2.69	.90
	<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>2.78</b>	<b>.94</b>
	Médio	13	2.46	.78
BIII.19. O envolvimento do(a) professor(a) nas propostas de brincar acontece exclusivamente na sala de aula.	Superior	66	2.54	.80
	Pós-graduação	95	2.24	.69
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.37</b>	<b>.75</b>
	Médio	13	3.23	.93
BIV.1. A divisão das crianças em pequenos grupos deve ser feita sempre pelo(a) professor(a).	Superior	66	2.93	.82
	Pós-graduação	95	2.77	.97

	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.87</b>	<b>.91</b>
	Médio	13	3.85	.55
	Superior	66	3.88	.48
	Pós-graduação	95	3.95	.22
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3.91</b>	<b>.37</b>
BIV.5. As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta.	Médio	13	2.77	.93
	Superior	66	2.57	.84
	Pós-graduação	95	2.54	.75
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.57</b>	<b>.79</b>
	Médio	13	2.85	.99
	Superior	66	3.06	.82
	Pós-graduação	95	2.83	.87
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.92</b>	<b>.86</b>
	Médio	13	2.31	.75
	Superior	66	2.28	.73
	Pós-graduação	95	2.31	.76
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.30</b>	<b>.74</b>
	Médio	13	2.15	.55
	Superior	66	2.06	.39
	Pós-graduação	95	2.07	.54
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>2.07</b>	<b>.49</b>

Na análise da Tabela 19.4, apresentamos o resultado do teste *kruskal-Wallis* apresentando o valor  $\chi^2$ , com o grau de liberdade 2 e o valor  $p = .05$ , para os itens que formam a categoria das práticas pedagógicas, em função da variável independente níveis da formação docente. Por meio desse teste, constatamos que alguns itens atingiram o nível de significância

$p < .05$ , esses, assim se exibem BI.3, valor  $p = .028$ ; BII.11 com valor  $p = .022$ ; BII.15 que apresenta valor  $p = .040$  e BII.19 expondo o valor  $p = .004$ .

**Tabela 19.4 - Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes: categoria práticas pedagógicas por nível de formação docente**

Itens	$X^2$ (g.l.=2)	$p$
BI.3. As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos.	7.17	.028*
BII.1. O eixo Natureza e Sociedade requerem propostas de difícil complexidade para a pré-escola que, as crianças ainda não entendem.	4.68	.096
BII.2. Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças.	,477	,788
BII.5. As atividades de xerox são as mais vivenciadas no trabalho com a leitura e escrita.	2,95	,229
BII.9. O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais.	1,47	,480
BII.11. A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização.	7,61	,022*
BII.15. As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel.	6,43	,040*
BII.19. É importante encorajar as crianças a resolverem problemas e a agirem de forma independente.	10,82	,004*
BIII.2. As atividades artísticas com as crianças da pré-escola é uma proposta que se caracteriza como de difícil execução.	1,95	,378
BIII.5. Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem.	4,29	,117

BIII.7. Nas brincadeiras livres o(a) professor(a) intervém para pôr fim às brincadeiras com conflito e para levar as crianças a outra atividade.	1,69	,429
BIII.11. Oferecer diferentes atividades (blocos para montar, tintas e lápis coloridos, acesso a livros, brinquedos de faz de conta etc.) ao mesmo tempo, em pequenos grupos é positivo para o desenvolvimento da criança.	,85	,653
BIII.15. Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos etc., não são adequados às crianças da pré-escola.	2,36	,307
BIII.16. O(a) professor(a) necessita de uma base musical para desenvolver no aluno a apreciação pela música.	5,36	,069
BIII.19. O envolvimento do(a) professor(a) nas propostas de brincar acontece exclusivamente na sala de aula.	4,43	,109
BIV.1. A divisão das crianças em pequenos grupos deve ser feita sempre pelo(a) professor(a).	2,92	,232
BIV.5. As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta.	,996	,608
BIV.6. Oferecer atividades diversificadas como jogos, brinquedos e livros, enquanto a maioria termina as atividades no papel, tem o objetivo de encorajar as crianças a terminarem logo a tarefa.	1,08	,583
BIV.8. O brincar na sala de aula é vivenciado por iniciativa das crianças.	2,19	,334
BIV.12. Observar a natureza, explorar os espaços, encher bolas de sopro, etc. são experiências que não fazem parte da vivência da pré-escola.	,06	,970
BIV.13. É necessário apressar as crianças para darem respostas às demandas da sala de aula.	,56	,757

---

\*Itens com  $p < .05$

Empreendemos o teste de comparação entre pares, *Mann-Whitney* para amostras não paramétricas, objetivando localizar em que grupos de professores classificados por nível de formação se concentram a diferença dos itens indicados na Tabela 19.4 com valor  $p < .05$ .

- **Análise do item BI.3**

Ao encontrarmos o nível de significância do item BI.3, valor  $p = .028$ , comparamos os grupos 1, 2 e 3 que representam os níveis de formação docente médio, superior e pós-graduação, respectivamente. Os grupos identificados pelo teste de *Mann-Whitney* que atingiram valor  $p < .05$ , foram os grupos 1 e 3, com valor  $p = .048$  ( $U=415.50$ ) e entre os grupos 2 e 3, valor  $p = .039$  ( $U=2564.50$ ), sendo mais relevante a diferença entre os grupos com formação em nível superior e pós-graduação do que a encontrada entre os de nível médio e pós-graduação. No entanto, se consideramos a *correção de Bonferroni*, que nos exige baixar o ponto de corte tradicional de  $p = .05$  para  $p = .017$ , podemos afirmar que não há diferença significativa entre nenhum dos pares, ao item “As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos”.

- **Análise do Item BII.11**

Para o item BII.11 com valor  $p = .022$ , desenvolvemos o teste de comparação entre pares e identificamos significância em duas combinações de grupos, entre 1 e 3, em que o valor  $p = .045$  ( $U=422.50$ ) e para 2 e 3, com  $p = .025$  ( $U=2547.50$ ), havendo maior significância associada aos grupos de nível superior e pós-graduação. Porém, ao considerarmos a *correção de Bonferroni*, em que o ponto de corte passa a ser  $p = .017$ , constatamos que não existe diferença significativa entre os pares analisados, no que se refere ao item que propõe “A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização”.

- **Análise do Item BII.15**

No item BII.15 o valor  $p$  atingiu  $.040$ , propomos o teste de *Mann-Whitney* e foi encontrado significância ao nível de  $.05$  no par 1 e 3, com valor  $p = .019$  ( $U=381.00$ ), mas, ao aplicarmos a *correção de Bonferroni*, com ponto de corte  $p = .017$ , afirmamos que também nesse

caso, não verificamos nenhuma diferença significativa entre os grupos ponderados, que opinam sobre o item BI.3 “As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel”.

- **Análise do Item BII.19**

Para esse item, que questiona sobre o trabalho do professor no desenvolvimento da autonomia das crianças, ao executarmos o teste de comparação entre pares, *Mann-Whitney* não paramétrico, obtemos o valor  $p = .004$ , assim, detectamos o valor de significância ao nível de .05 no par 2 e 3, com  $p = .003$  ( $U = 2710.00$ ), resultando maior distinção de significância entre os grupos de professores com formação superior e pós-graduação. Considerando a *correção de Bonferroni* em que, baixamos o ponto de corte para  $p = .017$ , confirmamos a existência de uma diferença significativa associada aos grupos com formação em nível superior e pós-graduação.

Observemos a distribuição da frequência desse item nos grupos com formação em nível superior e pós-graduação, nas Tabelas 19.5 e 19.6. Na primeira tabela o concordo atinge 84.8% e o concordo em parte 12.1%, nas escalas de discordâncias totalizam 3%.

**Tabela 19.5 - Distribuição da frequência do item BII.19 dos professores com nível superior na formação docente**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem acumulativa</b>
Discordo em parte	1	1.5	1.5
Discordo	1	1.5	3.0
Concordo em parte	8	12.1	15.2
Concordo	56	84.8	100.0
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100.0</b>	

Na Tabela 19.6 as opiniões apontam índices de concordância, estabelecendo para o concordo 96.8% e no concordo em parte 3.2%, não havendo opiniões discordante.

**Tabela 19.6 - Distribuição da frequência do item BII.19 dos professores com nível de pós-graduação na formação docente**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem acumulativa</b>
Concordo em parte	3	3.2	3.2
Concordo	92	96.8	100.0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100.0</b>	

Na análise das Tabelas 19.5 e 19.6 percebemos a diferença de opiniões entre os 2 grupos com níveis de formação distintos, em que ocorreu 100% de concordância no grupo com formação em nível de pós-graduação, que é importante encorajar as crianças na resolução de problemas e a agir de forma independente, na perspectiva da conquista da autonomia. O grupo que está com a formação em nível superior, marca a diferença de opiniões com 3% de discordância ao item analisado.

## **5.2. Discussão dos resultados do questionário**

Como foi apresentado no capítulo 4, nosso questionário foi aplicado a 174 professores, num universo de 205 docentes da pré-escola na Rede Municipal de Educação de Campina Grande, no ano de 2015. Esse instrumento consta de 67 itens, organizados em 2 partes, de forma que temos na Parte I, 8 itens para a caracterização da amostra e outros 3, que objetivam apresentar o perfil profissional do professor inquirido, quanto a formação que desenvolvia no momento da entrevista, a qualidade da sua formação acadêmica e a sua percepção sobre a



principal atribuição do professor da pré-escola. Esses 11 itens iniciais estão organizados em escala nominal, que tratamos através de estatística descritiva.

A Parte II do questionário está organizada em 56 itens em escala ordinal. Os itens têm suas respostas estruturadas em escala de *Likert*, com cinco categorias: Discordo em Parte/DP (1), Discordo/D (2), Concordo em Parte/CP (3), Concordo/C (4) e Não sei/ Não se aplica ao meu caso/NS/NA foi atribuído código (999). O questionário foi estruturado por uma série de proposições, nas quais, se pede ao sujeito avaliado para manifestar o seu grau de concordância e a partir das suas escolhas procedemos a uma análise estatística não paramétrica.

Organizamos a Discussão dos resultados tendo em conta estas duas grandes partes, cada uma das quais desenhada, como já explicado, para responder a objetivos diferentes da nossa investigação.

### **5.2.1. Discussão dos resultados da Parte I do questionário**

Os dados coletados em cada item do questionário nos forneceram informações para discutirmos com os dados mais amplos da investigação. Na primeira parte do questionário as informações coletadas sobre as características da amostra e o seu perfil, nos permitiram discutir como primeiro aspecto a média de idade dos professores que é de 43.1 anos ( $DP = 8.65$ ). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2016, p. 24) o percentual médio da idade dos professores da Educação Básica no Brasil é de 40.1 anos ( $DP = 9.9$ ) assim, atestamos que, nossa amostra sobressai a média geral de idade do país. Observando os dados que levantam a idade de todos os inquiridos, constatamos que o grupo está na faixa de idade de 25 a 70 anos, havendo a prevalência de 43.7% ( $n = 76$ ) na faixa de 36 a 46 anos.

Ter mais idade está associada, a maioria das vezes, a mais anos de experiência docente, discutiremos mais detalhadamente o impacto da idade quando discutirmos as etapas da carreira docente.

A grande prevalência do sexo feminino em nossa amostra, com 94.2% ( $n = 163$ ) do grupo, atesta o que a literatura e a vivência indicam, ainda existe um grande percentual de professoras do sexo feminino no exercício do magistério, especificamente nas séries iniciais de escolarização. Segundo o Censo de 2007 nas creches, o percentual de mulheres atinge 98% e na pré-escola 96%, essa supremacia se apresenta na proporção de 2 homens para cada 100 mulheres nas creches e na pré-escola 4 professores para cada 100 professoras (INEP, 2009).

A presença masculina nos primeiros anos de escolarização é ascendente, com maior expressividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Ferreira, 2008). Segundo o autor, o Censo de 1970/1980 mostrou que a presença masculina na Educação Infantil era de 1.0%, passando em 2003 para 1.5% e no Ensino fundamental inicialmente era 1.2% chegando a 16.5% em 2003. Em sua experiência, o autor relata, “no Brasil, o discurso e a comprovação da ausência dos homens aparecem nas estatísticas educacionais, mas também estavam diante de meus olhos e nas lembranças dos estudantes” (pp. 29-30). A presença da mulher na Educação Infantil na condição de professora é desejada pelas famílias e vista de modo natural, o mesmo, não acontecendo com o homem. Esse fenômeno é denominado de feminização do magistério, que vê na imagem do profissional da Educação Infantil, a mulher como a educadora nata (Arce, 2001). Apesar da formação para professor da Educação Infantil, não haver restrições quanto ao sexo e das grandes mudanças culturais que nossa sociedade tem passado, esta conjuntura ainda não aponta para uma transformação de fato.

Utilizamos como referência para análise do tempo de serviço dos professores inquiridos, o estudo desenvolvido por Gonçalves (2009), que aborda o desenvolvimento profissional e a carreira docente. O autor classificou a carreira docente em etapas, que se caracterizam pelos anos de profissão, de 1 a 4 anos denominado início da carreira; de 5 a 7 anos o período de estabilidade; de 8 a 14 anos a divergência; dos 15 aos 22 anos de trabalho, a serenidade; e no período maior ou igual a 23 anos, o professor pode está renovando o interesse

ou desencantado. Para esse autor, as etapas não são estáticas, pois, muitos fatores contribuem positivamente ou negativamente para que elas ocorram no período estabelecido como referência.

Para efeito de discussão dos dados, iremos ressaltar em cada etapa da carreira docente o quantitativo dos professores e a prevalência da faixa de idade de cada etapa, traçando assim um perfil do professor de pré-escola, a partir das etapas da carreira docente que Gonçalves (2009) analisou.

No início da carreira docente, de 1 a 4 anos encontram-se 50 professores, nessa etapa o docente se depara com a realidade da profissão e faz descobertas sobre as possibilidades de exercer sua profissão, ele se encontra diante de duas possibilidades, travando uma luta pela “sobrevivência, determinada pelo choque do real, e, ou, mergulhada no entusiasmo da descoberta de um mundo ainda idealizado” (Gonçalves, 2009, p. 25).

A faixa de idade que prevalece entre esses 50 professores está entre 30 a 40 anos totalizando 36 docentes. Abaixo de 30 anos temos 4 professores e entre 40 a 60 anos de idade contabilizam 10 professores.

Essa configuração nas idades dos docentes no início da carreira, pode ser analisada sob duas perspectivas, a prevalência alta na faixa de idade de 30 a 60 anos de idade, representa um grupo com muita experiência de vida, fator importante na profissionalização do educador, aumentando a possibilidade de termos pessoas mais capazes, com condições de compreenderem as necessidades das crianças pequenas, mas por outro lado, temos a possibilidade de que, os profissionais se encontrem naturalmente cansados e acometidos por várias doenças que dificultam o seu envolvimento motor e emocional com as crianças, de forma a comprometer a qualidade do atendimento as necessidades das crianças.

Os professores que possuem de 5 a 7 anos de profissão estão classificados na fase de estabilidade, em que, o docente se sente seguro, entusiasmado e com maturidade. Em nossa

amostra, 22 professores se encontram nessa etapa da carreira, desses, 17 docentes estão na faixa de idade de 30 a 40 anos e os outros 5 estão entre 50 a 60 anos. As idades dos professores nessa etapa podem está reafirmando os dados de Gonçalves (2009), uma vez que a maturidade é uma característica das pessoas com maior idade.

Na etapa que corresponde de 8 a 14 anos, nossa amostra contabilizou 50 docentes. Essa etapa é nomeada por Gonçalves (2009) de divergência, caracterizando-se por aspectos positivos, que se traduzem em empenhamento e entusiasmo e também, em aspectos negativos, vivenciando descrença e rotina. Nessa etapa, temos 1 professor com 29 anos e outro com 60 anos, os que estão na faixa de idade de 30 anos somam 16 e entre 40 a 50 anos, contabilizam 33 professores.

Os anos correspondentes a essa etapa da carreira docente, representam em média 50% do tempo de serviço que a categoria geralmente trabalha, que é de 25 a 30 anos. Tendo a maior quantidade de professores dessa etapa ( $n=33$ ), com na faixa de idade entre 40 a 50 anos, nos questionamos sobre a probabilidade desses professores estarem propensos aos aspectos negativos dessa etapa, apontados por Gonçalves (2009), experienciando descrença e rotina.

A etapa denominada serenidade é atingida quando o professor está entre 15 a 22 anos de exercício profissional, vivenciando um tempo de reflexão e satisfação pessoal. Nessa etapa da carreira docente 33 professores participaram da inquirição por questionário. Nela, a maioria dos docentes estão com 40 anos, contabilizando 17 professores. Abaixo dessa idade e acima o número está equilibrado, 6 professores com 30 anos e 6 com 50 anos; 2 com 60 e 1 com 70 anos. Essa distribuição é prevista para essa etapa, uma vez que já atingido um maior tempo de exercício profissional, também se espera uma maior idade.

Entre os professores que estão com 23 anos ou mais exercendo a profissão na pré-escola temos o menor quantitativo, 19 docentes. O profissional nessa etapa, segundo Gonçalves

(2009), pode estar renovando seu interesse pela profissão, mais entusiasmado do que nunca, ou desencantado, desinvestindo na profissão, porque se sente saturado dela. Nessa etapa profissional, a idade dos docentes variou entre 40 a 50 anos, em que 9 professores está entre 40 a 49 e 10 estão entre 51 a 58 anos de idade.

Podemos analisar, que de forma geral, a idade dos professores em cada etapa da carreira docente se mostrou alta. Esse dado pode ser interpretado sob duas perspectivas, a primeira, representa que o professor de Educação Infantil apresenta grande experiência de vida, fator importante na profissionalização do educador, aumentando a possibilidade de termos pessoas que adquiriram ao longo da vida mais experiências, obtendo mais condições de ter desenvolvido atributos que os fazem conhecedor das necessidades das crianças pequenas. A segunda, é que temos a possibilidade de que, esses profissionais mesmo conhecendo as particularidades desse público, se encontram naturalmente cansados e acometidos por várias doenças, que dificultam o seu envolvimento motor e emocional com as crianças, de forma a comprometer a qualidade do atendimento as necessidades das crianças.

Vale salientar que o desenvolvimento profissional acontece dentro de um processo e não é apenas uma série de acontecimentos, pois se aparentemente progredimos linearmente na profissão, na realidade o que acontece é um desenvolvimento complexo, resultado de situações em que avançamos, regredimos, repensamos, reagimos, em momentos de continuidades e descontinuidades (Haberman, 1992).

Analisando as variáveis tempo de exercício no magistério e tempo de experiência na pré-escola, encontramos professores com uma média de tempo no magistério de 17.39 anos e com a média do tempo de trabalho em turmas da pré-escola de 10.67 anos, comprovando que ocorreu uma mudança no posto de trabalho docente com um grupo de 127 professores, representando 72.9%, significando que iniciaram sua carreira docente em outras turmas da Educação Infantil ou em outro nível de ensino e ao longo de sua carreira, migraram para turmas

de pré-escola. Em toda a amostra, apenas 47 docentes<sup>95</sup>, representando 26.4% dos professores começaram sua carreira na pré-escola e permanecem até o momento de nossa pesquisa. Ressaltamos ainda que, a idade mínima deste grupo de professores, quando migraram era de 23 anos e a máxima de 60 anos, havendo um maior percentual de professores migrando com as idades entre 25 a 47 anos<sup>96</sup>.

Os 127 professores que migraram estavam no momento da investigação com uma média de tempo no exercício do magistério de 12.6 anos e  $DP = 9.9$ . Considerando a classificação das etapas da carreira docente propostas por Gonçalves (2009), podemos afirmar que esses professores estão na etapa da divergência, seja no aspecto positivo, empenhados e entusiasmados pelo trabalho, ou no aspecto negativo, cheio de descrença e cansado da rotina, esse estudo não dará conta de definir com objetividade a direção que esses professores estão tomando, mas a Educação Infantil é vista por muitos como um espaço para trabalhar em que não precisa haver investimento intelectual e que nela, existe uma menor demanda de trabalho com planejamentos e exigências da escola, que nos outros níveis de ensino.

Se tomarmos como referência essa justificativa, poderemos afirmar que em nossa amostra uma grande parcela buscou uma maneira mais fácil para se manter na docência, mas como certamente essa não foi a única justificativa para essa migração, podemos levantar outros motivos para a opção pela mudança de nível de ensino, a falta de alternativa no mercado de trabalho, transferência de uma unidade de ensino para outra que represente menor distância entre trabalho e residência, ambiente mais favorável ao trabalho (amizades, melhor estrutura física), identificação com esse nível de ensino ao longo da carreira docente, entre outros.

O percentual de professores de nossa amostra, que exercem a profissão em regime de contrato é menor ( $n=64$ ) do que os que trabalham em regime de concurso ( $n=110$ ). Comparando

---

<sup>95</sup> Esse dado foi apontado por observarmos que em 47 professores o tempo de exercício no magistério e na pré-escola são os mesmos e que nos 127 restantes havia uma variação entre esses números.

<sup>96</sup> Chegamos a essa informação por observarmos a idade do inquirido no momento da aplicação do questionário, subtraindo o número de anos que ele exerce o trabalho na pré-escola.

a classificação das etapas da carreira docente propostas por Gonçalves (2009), com os tempos de exercício profissional dos contratados e concursados, constatamos que os contratados estão em maior número, 22 professores no início da carreira e os concursados na terceira etapa, com 31 docentes, correspondendo essa etapa ao momento da divergência, podendo estar com empenho e entusiasmo ou com descrença e entregues à rotina.

Como foi dito anteriormente o questionário não se deteve a colher subsídios que nos apresentasse com clareza os aspectos que determinasse se a divergência é para o lado positivo ou negativo, mas o que podemos afirmar com exatidão é que o fato dos professores em regime de contrato, passarem anualmente por avaliações que determinam a renovação ou não dos contratos, justifica estarem em maior número no início da carreira docente. E que os concursados, sendo o maior número e se encontrarem na etapa da “divergência” podem, se estiverem na negativa, estarem desmotivados, e ser essa condição um dos implicadores na qualidade do trabalho desenvolvido no município.

Mesmo tendo um número alto, de 110 professores concursados, o número de contratos temporários é expressivo ( $n=64$ ) docentes. Isso implica em consequências negativas para o investimento na formação dos profissionais, uma vez que anualmente os contratados são avaliados pela gestora das Unidades educativas e substituídos quando não correspondem aos critérios esperados, obrigando o município a fazer investimentos em novos profissionais, havendo uma quebra da continuidade no processo formativo na equipe de professores. Os profissionais contratados são penalizados duplamente, pois não são remunerados pelas horas de formação continuada ao longo do ano, mas se não participam ficam à margem dos planejamentos e desenvolvimento dos processos formativos ofertados pelo município, assim, para corresponderem as expectativas e acompanharem os projetos desenvolvidos, os contratados são quantitativamente, os mais assíduos nas formações continuadas em comparação com o quantitativo de concursados (SEDUC/CG, 2019).

Os participantes de nossa amostra atestaram vivenciar uma alta carga de trabalho semanal, em que, 47 professores atuam na docência por 30h, outros 47 laboram por 60h, mais 42 por 20h e ainda 38 docentes, trabalham por 40h na semana. Devemos esclarecer que em 2015, a Secretaria de Educação por meio da Portaria PMCG nº 049/2015 cumpriu exigência do Sindicato dos Trabalhadores da Borborema/SINTAB, que representa a categoria dos professores, de aumentar a remuneração salarial baseado em 30h semanais trabalhadas, que anteriormente era de 25h, passando a ser distribuído em 20h com as crianças, 5h de atividades fora da escola e 5h em atividades departamentais, em que, as últimas são utilizadas pelos professores para planejamentos, estudo ou discussão teórica, produção de documentos e ou demandas diversas nas unidades educativas. Inicialmente, os professores aceitaram essa modificação, acreditando que seriam remunerados por 20h com as crianças e 10h de atividades fora da escola (SEDUC/CG, 2017).

A SEDUC/CG desde então, tenta consolidar um projeto de formação continuada que visa utilizar as 5h acrescidas para planejamentos coletivos, formações dentro e ou fora das unidades, mas encontra grande resistência por parte dos professores, pela grande carga de trabalho que assumem, pois alguns possuem 2 contratos de trabalho, às vezes, até 3 atividades profissionais, como também, pela ampla possibilidade que a Portaria PMCG nº 049/2015 traz, ao admitir que o professor pode justificar as horas departamentais com formação em diferentes cursos de aperfeiçoamento e em pós-graduação, cursados em outras instituições formadoras, impossibilitando para muitos a integração ao projeto de formação coletiva nas Unidades educativas que trabalham.

Segundo Tardif e Lessard (2008) ao apresentar dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) do ano de 2000, sobre o tempo em que os professores passam na presença dos alunos, constatou que não existem dados confiáveis sobre o Brasil para esta informação, mas que “a maioria dos professores não possuem um contrato de



horário integral como os professores dos países da OCDE (que trabalham de 35 a 40 horas semanais com contrato exclusivo)” (pp. 119-120).

A não exclusividade do professor em um único ambiente de trabalho e muitas vezes, em níveis de escolarização diferentes, mesmo que seja no mesmo local de trabalho, acarreta uma sobrecarga de atividades extraclasse, que, se computada, sobressai em muito as 60 horas semanais. Para Sousa (2008) o tempo que o professor dispõe em sala de aula é efetivamente inferior ao tempo trabalhado, em média de 10% a 30% a mais de tempo, empregados em planejamentos, preparação de materiais e produção de relatórios, sendo os contratos de trabalho, produzidos com base na hora-aula, ou seja, no tempo efetivamente dentro da sala de aula e em muitas situações, o trabalho do professor desenvolvido fora da escola não é remunerado, que é o que acontece com os professores contratados no município pesquisado.

O nível de formação especialista/mestre é o que reúne o maior número de inquiridos da amostra ( $n = 95$ ), seguidos pela formação em nível superior ( $n = 66$ ) e nível médio ( $n = 13$ ). Buscamos saber em nosso questionário qual o curso superior que os professores possuíam, obtendo o curso de Pedagogia o mais apontado ( $n = 131$ ).

Esse dado comprova o alto índice de formação adequada dos inquiridos, para lecionar na Educação Infantil. No Brasil, a LDB 9.394/96 admite que a formação mínima para o professor de Educação Infantil é o curso Normal, em nível médio, mas já, há algum tempo o nível de escolaridade do professor vêm aumentando, não sendo essa, uma opção admissível socialmente entre essa classe trabalhadora, pois, a livre concorrência, a larga oferta de cursos em nível superior e pós-graduação/especialização, como também a exigência dos últimos concursos públicos de formação em nível superior com formação específica na área, têm contribuído para a adequação desse perfil.

De acordo com dados do Sistema Integrado do Ministério da Educação e Cultura/SIMEC (2016)<sup>97</sup> o percentual total de professores que atuavam na Educação Infantil no município de Campina Grande, em 2015 era de 567 e desses, apenas 56.8% ( $n=322$ ), possuem formação superior em licenciatura na mesma área em que atuam. Essa informação identifica que ainda temos no Sistema municipal um grande percentual de professores que não estão aptos a atuarem como professores de Educação Infantil. Isso pode se dá, porque os cursos de Pedagogia das Universidades públicas de nossa região, só passaram a oferecer o Curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil a partir da década de 2000, a Universidade Estadual de Campina Grande em 2001 e a Universidade Federal de Campina Grande em 2009, podendo existir neste quantitativo professores com formação em pedagogia habilitados para o Ensino Fundamental atuando na Educação Infantil, como também, aqueles que atuam com formação superior em outras áreas e estão acobertados pelo curso Normal em nível médio.

Os cursos de especialização da amostra estão concentrados em Educação Infantil ( $n=28$ ) e Psicopedagogia ( $n=28$ ), confirmando que o perfil da amostra é caracterizado por professores que possuem formação adequada na área de atuação.

Dos professores que participaram da inquirição 58 estavam participando de alguma formação continuada ou qualificação, representando 33.3% da amostra. Esse dado está relacionado com o fato dos professores ao buscarem cursos de especialização, podem alcançar mais qualificação profissional, como também, ao terem até 2 cursos de pós-graduação conquistam acréscimos no salário.

Em 2015, o Sistema municipal de Campina Grande não ofertou nenhum programa de formação continuada, uma vez que existe nesse município, como em muitos outros da federação, uma dependência financeira e de quantitativo de técnicos que reduz a iniciativa de

---

<sup>97</sup> O SIMEC trabalha a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, essa informação foi fornecida pela Nota Técnica nº 20/2014 e repassado pela SEDUC/CG, sendo o dado originalmente de 2014.

formações em larga escala, restringindo-se a organizar encontros bimestrais com os técnicos das escolas e creches para apresentação dos projetos integradores, como também, alguns momentos de formações temáticas entre os professores da Educação Infantil e a equipe técnica da SEDUC/CG.

Segundo informações da Secretaria de Educação, o município de Campina Grande não conta com uma Política de formação continuada para professores, mas busca parcerias com entidades não governamentais ou com o governo federal para desenvolver programas de formação continuada. No ano de 2019 iniciou-se uma articulação juntos a alguns técnicos da SEDUC/CG<sup>98</sup> para elaboração de um documento que norteará as formações continuadas nesse município, estruturando-se assim uma Política de formação para os profissionais da educação de Campina Grande.

A assiduidade das crianças foi um aspecto perguntado aos professores no questionário e constatamos que existe uma boa frequência, atingindo em média de 20.36 alunos ( $DP = 5.5$ ) por turma. A frequência das crianças na Educação Infantil ao longo dos anos que se sucederam, após a coleta desse dado cresceu, representando um real acréscimo entre as turmas de berçário e maternais, uma vez que, ocorreu uma grande pressão do Governo Federal a partir de 2015 para o aumento da oferta de vagas nas salas de Educação Infantil para atingir a meta estabelecida no PNE (Brasil, 2014a) de elevar até 50% as vagas nas creches e 100% para as crianças com idade pré-escolar. O aumento não é tão expressivo na pré-escola, uma vez que, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) essa meta se encontrava muito próxima de ser alcançada em Campina Grande, já em 2010 (QEdu, 2018). (cf. Capítulo 4).

De acordo com Kramer (2014), o quantitativo de crianças frequentando a sala de aula é um indicador importante na qualidade da educação, pois um percentual baixo que não cobre os custos para manter a sala de aula, implica em mais gastos para manter menos alunos, e o número

---

<sup>98</sup> A pesquisadora participa da equipe que está elaborando esse documento.

excessivo de alunos, compromete o equilíbrio interativo do ambiente, pois em muitas ocasiões o professor é desafiado a voltar toda a sua atenção para alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 132), usando dados da OCDE (1999) sobre o ensino pré-escolar, a média de alunos por professor no Brasil é de 18.5, esse indicador é inferior ao encontrado nas turmas analisadas, caracterizando-se, de forma geral, que as turmas atingem um percentual superior à média do país, e até mesmo ao encontrado nas orientações legais do Brasil, que são de “6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (Brasil, 2009b, p. 13).

A preparação para atuar como professor é apontada pela maioria dos nossos inquiridos ( $n = 106$ ) como ter sido oferecida pela Universidade de forma parcial. Esse dado pode ser reforçado pelas críticas levantadas na literatura sobre a formação universitária das licenciaturas (Oliveira & Vasconcelos, 2011).

No Brasil, a maioria dos professores é formada por instituições privadas de nível superior, em que a maioria não desenvolve atividades de pesquisa e extensão (Gatti, 2014). Segundo Gatti e Barreto (2009):

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos (p. 258).

A qualidade da formação universitária para as licenciaturas no Brasil, no cenário geral não está muito animador, comprometendo as condições de profissionalidade docente. Para Gatti (2014), “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisam ser enfrentados. [...] superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar” (p. 36).

Segundo Kramer (2006) a educação continuada no Brasil tenta assumir o papel de educação compensatória na formação dos professores, uma vez que a formação inicial não oferece uma formação capaz de atender às expectativas da sociedade.

Ainda para Gatti (2010), ter profissionalidade é adquirir conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, conquistar um espaço autônomo e reconhecido pela sociedade. E isso não acontecerá se o professor não tiver uma base sólida, que promova a apreensão de conhecimentos científicos e de exercício de uma prática profissional. Só assim, sairíamos “do improvisado, da ideia do professor missionário, quebra-galho, artesão, tutor, ou meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que se confronta com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2010, p. 1360).

Dentre os cursos voltados à formação docente no Brasil, são poucos os que procuram observar princípios e pressupostos adequados a uma formação de qualidade, pois encontram nos ordenamentos legais Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior “à priorização da formação em serviço, em detrimento da formação inicial; [...] também leva ao aligeiramento do ensino, com a precarização da base teórica-conceitual, e o favorecimento de uma capacitação pragmática e pontual” (Cabral, 2005, p. 121).

Ter clareza da atribuição de um trabalho é o ponto inicial para desenvolvê-lo com qualidade. Nossos inquiridos foram questionados sobre a principal atribuição do professor na pré-escola, alcançando como maior percentual ( $n = 83$ ) o cuidar e educar. Com esse posicionamento, os professores demonstram ser conhecedores dos documentos que delineiam o papel do professor de Educação Infantil, pois a atribuição do cuidar e educar justifica o objetivo principal do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos no âmbito da Educação

Infantil, sendo enfatizado na literatura como a finalidade que identifica essa etapa educacional (Faria & Mello, 2005; Cerisara, 1999; Rocha, 1999).

Compreensão essa, que aparece também nos documentos oficiais RCNEI (1998), DCNEI (2009a) e BNCC (2017). Para Forest e Weiss (2003), o trabalho do professor na Educação Infantil aponta a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar das crianças pois, “o cuidado qualifica nossos relacionamentos com os outros, portanto é um ato social que deve contemplar a cultura do meio na qual a criança vive, ou seja, valorizar seus conhecimentos, proporcionando, um cuidado mais harmônico entre criança e sua família” (p. 113), sem dúvida, vivido assim, articula-se ao processo educativo.

As demais alternativas do questionamento sobre a principal atribuição do professor na pré-escola alcançaram escores próximos, são eles: ensinar a conhecer ( $n = 29$ ), ensinar a conviver ( $n = 24$ ) e ensinar a ser ( $n = 23$ ), configurando-se também como objetivos da educação, uma vez que, são alvos dos sete pilares da Educação para o futuro (Delors, 2012). Constituindo-se em processos formativos amplos, estabelecidos para ao longo da vida.

A opção com menor escore, aponta que a principal atribuição da pré-escola é preparar a criança para ler e escrever ( $n = 12$ ). Essa indicação, apesar de ter um percentual baixo em relação às demais, é fato conhecedor da literatura (Barbosa, 2010; Baptista, 2010; Oliveira, 2011) e da nossa experiência dentro das Unidades de Educação Infantil, que os processos pedagógicos estão, muitas vezes, diretamente comprometidos com essa finalidade, fazer as crianças aprenderem a ler e escrever na pré-escola, utilizando-se de práticas esvaziadas de sentido para os aprendentes. Segundo Santos, Ribeiro e Varandas (2014), apresentando o resultado de uma pesquisa realizada na Educação Infantil, em Unidades atendidas pelo Programa PROINFANCIA<sup>99</sup> no Estado da Bahia, Brasil, relatam que:

---

<sup>99</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007d), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso

Sobre a introdução da escrita do nome das crianças foram observadas situações nos grupos das crianças pequenas e também maiores. Em um grupo das crianças menores havia demasiada preocupação para que aprendessem a escrever seu nome, precocemente. Segundo a professora, as crianças “são obrigadas a sentar nos seus lugares para irem visualizando, decorando/aprendendo como escreve o seu nome”, havia o nome da criança escrito na mesa. Além disso, em todas as atividades diárias, letras e números eram frequentemente inseridos, mesmo que sem um objetivo visível (Santos, Ribeiro & Varandas, 2014, p. 121).

O objetivo da Educação Infantil, no Brasil é garantir vivências nos aspectos afetivos, motores, sociais e cognitivos, numa perspectiva de formação integral, não havendo prerrogativa a nenhum destes aspectos, mas está muito presente no processo formativo das crianças a ênfase nos aspectos cognitivos da leitura e escrita, de forma dissociada de sentido, antecipando-as a um processo de escolarização, semelhante ao do Ensino Fundamental. Nas orientações propostas pelo RCNEI (Brasil, 1998a), a Educação Infantil tem um importante papel no processo de apropriação do código linguístico:

[...] ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (p. 117).

Tendo em vista o grande déficit que o Brasil apresenta na aquisição da leitura e escrita, várias formas de resolver esse problema têm sido adotadas, tanto políticas, quanto pedagógicas (UNESCO, 2007). Dentre os caminhos seguidos para atacar essa problemática, o que mais recai sobre a Educação Infantil é a concepção de escolarização precoce das crianças. Segundo Kramer (2006), inicia-se precocemente a intervenção escolar, como uma forma compensatória, que visa apoiar as crianças das classes populares, pois elas apresentam “desvantagens sócio-culturais” (p. 32).

Para a autora, essas defasagens são de ordem intelectual, linguística e ou afetiva, sendo assim, as crianças “apresentam insuficiências que é necessário compensar através de métodos

---

de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil (Brasil, 2007a).

pedagógicos adequados [...]. A ideia básica [dessa concepção] é a de que, através da intervenção precoce elimina as desvantagens educacionais” (Kramer, 2006, p. 32).

Essa intervenção precoce não acontece somente para as crianças em desvantagem sócio-cultural, mas também é muito frequente entre as crianças socialmente privilegiadas, sendo que o objetivo dessa intervenção se dá por motivações diferentes, uma vez que, para elas não existe compensação a ser feita, apenas a necessidade de que, cada vez mais cedo se apropriem dos códigos de acesso à cultura letrada, porque assim precocemente contribuirá para a perpetuação do *status quo* (Barbosa, 2009).

### **5.2.2. Discussão dos resultados da Parte II do questionário**

A segunda parte do questionário, que consta dos itens que estão em escala ordinal *Likert*, foram agrupados, tratados e agora discutidos considerando as categorias conceituais **currículo oficial, rotina na Educação Infantil, intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas**. A discussão dos dados apontados no questionário pela escala *Likert* levaram em conta os dois polos centrais da escala, o positivo – concordo, e o negativo – discordo, de forma que, somamos os quantitativos concordo em parte com concordo – positivo, e o discordo em parte com o discordo – negativo. Utilizando a convenção que propomos no capítulo da metodologia, em que, as médias entre 4.0 a 2.6 são classificadas como concordantes e de 2.5 a 1.1 discordantes. Sendo compreendidas que enquanto mais alta a média, maior a concordância e mais baixas, maior o nível de discordância.

Considerando esses parâmetros, analisamos os dados com os testes estatísticos não paramétricos e evidenciou-se de forma geral, na segunda parte do questionário grande concordância em todos os itens do questionário.



### 5.2.2.1. As evidências das respostas sobre o currículo oficial no questionário

Os questionamentos da categoria currículo oficial identificou o nível de conhecimento dos inquiridos sobre aspectos da legislação que normatizam o currículo instituído da Educação Infantil.

Ter conhecimento do que propõe os documentos oficiais para o desenvolvimento curricular é uma atribuição do trabalho do professor que muitas vezes, desconhece ou não se sente seguro diante do que propõe esses documentos. Segundo pesquisa desenvolvida por Oliveira e Almeida (2009) sobre o conhecimento dos professores acerca dos documentos curriculares, é apontado inicialmente como não conhecedor, mas ao aprofundar esse quesito, e perguntado sobre o uso desses documentos em processos formativos pela Secretaria de Educação, eles apontam que sim. Essa ambiguidade de informações aponta para a necessidade de uma experiência que gere mais intimidade no contato do professor com esses materiais, oportunizando uma vivência de descoberta de conhecimento e não somente transmissiva.

Nessa categoria, a análise das médias e desvio padrão apontaram os itens de **maior concordância**, o BII.4 que inquirere se o professor escolhe os conteúdos para o trabalho com as crianças da pré-escola tendo como parâmetro o que é adequado a idade delas e o BIV.14 que afirma a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. **E com médias discordantes**, no item BII.17, indica que o RCNEI aponta objetivos para as crianças de 0 a 6 anos que não atendem às necessidades das mesmas e no BIV.4 que a finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.

Esses posicionamentos sugerem um considerável conhecimento dos documentos oficiais que regulamentam o currículo da Educação Infantil, conhecimentos esperado e condizentes com o nível de formação dos inquiridos, em que a maioria ( $n = 95$ ) possuem pós-graduação em nível de especialização/mestrado<sup>100</sup>, pois ao concordarem com os primeiros itens

---

<sup>100</sup> Relembramos que os professores com mestrado em nossa investigação são apenas 03.

apontados acima se apoiam na legislação, que propõe a organização curricular a partir da idade das crianças e que coloca a Educação Infantil como a primeira porta de entrada da criança para a escolarização na Educação Básica, indicando um saber presente nos documentos RCNEI (Brasil, 1998a), as DCNEI (Brasil, 2009a) e a BNCC (Brasil, 2017).

A discordância dos inquiridos quanto aos itens, que afirmam ser o RCNEI um documento propositivo dos objetivos de aprendizagem que não atendem a necessidade das crianças e a afirmação de que a finalidade da Educação Infantil é o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, também colocam os participantes em consonância com o que está estabelecido pelos mesmos documentos. Mas o que não podemos negar é que esses conhecimentos se mostram muito relativo, pois, quando os professores são confrontados para estabelecer alguns parâmetros com a prática, esses conhecimentos não encontram muita sustentação.

De acordo com Oliveira e Almeida (2009), apresentando o resultado de investigação em municípios do estado da Bahia/Brasil, atestam que, para os professores da Educação Infantil o conhecimento dos documentos legais “não pareceu ser fator importante para o conhecimento [...] do exercício da docência” (p. 351). E que, a relação com esses documentos se estabeleciam por meio dos coordenadores da Secretaria de Educação que os utilizavam em formações, concluindo que, “o contato tenha se dado de forma superficial ou que tais documentos não constituem efetivamente instrumentos norteadores para a prática dos professores na sala de aula” (Oliveira & Almeida, 2009, p. 352).

Essa categoria, analisada em função das etapas da carreira docente no teste de hipótese *Kuskal-Wallis*, apontou diferença significativa nas respostas concordante e discordantes no item BIII.8, que questiona se o planejamento para a pré-escola está apoiado sobre o eixo norteador interações e brincadeiras. Esse eixo norteador é determinado nas Diretrizes Curriculares da

Educação Infantil (Brasil, 2009a) e em diferentes materiais do MEC como instrumentos norteadores de aprendizagens, ou seja:

A ludicidade caracteriza o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil: o desenvolvimento e a aprendizagem são relacionados às possibilidades de brincar; a brincadeira é compreendida como uma forma de aprender o mundo por parte da criança. [...]. As crianças aprendem sobre si (capacidades e limites) e sobre o mundo nas interações sociais e o professor deve ser um mediador não só da cultura, mas de afetos (Brasil, 2009c, p. 27).

Para compreendermos em que etapas da carreira docente se concentraram as opiniões concordante e discordantes do item BIII.8, o teste de *Mann-Whitney* de comparação entre pares apontou que a diferença se concentrou, entre o grupo com 8 a 14 anos de trabalho docente, com o maior índice de concordante de 96%, e o grupo com 5 a 7 anos de experiência profissional, atingindo a maior discordância com 22.7% dos respondentes.

De acordo com a classificação das etapas da carreira docente conceituada por Gonçalves (2009), a etapa com 8 a 14 anos de trabalho docente representa que os professores vivem o período de divergência, podendo ser no aspecto positivo, empenhados e entusiasmados pelo trabalho, ou no sentido negativo, com descrença e propenso a ficar na rotina.

Acreditamos que eles estejam no aspecto positivo da etapa, porque, considerando o percentual significativo de respondentes, que responderam positivamente a necessidade do planejamento para as turmas da pré-escola apoiar-se nas interações e brincadeiras. E também, porque entre os inquiridos, é na etapa de 8 a 14 anos de carreira docente que se concentram o maior percentual de professores, 64%, que possuem formação em nível de pós-graduação (*cf.* Capítulo 5) e isso significa, de forma consensual, maior acesso ao conhecimento veiculado pelo currículo oficial, que é o caso da propositura do item BIII.8.

Ao investigarmos a diferença estatística da categoria currículo oficial em função da variável independente níveis de formação docente, detectamos que ela se concentra em dois itens questionados, o BIII.14 e o BIV.4. O primeiro item refere que, a organização curricular da pré-escola deva se estruturar a partir do que orienta os documentos oficiais RCNEI e DCNEI.

Nesse item, a diferença estatística de opiniões se concentrou entre os professores com formação em nível médio e superior. E o grupo com formação em nível médio apresentou unanimidade de concordância 100% e o grupo com formação em nível superior a discordância foi de 39.4% dos participantes. Esses posicionamentos apontam que a inexperiência do professor faz com que ele se posicione do lado mais seguro, sem questionamentos que exigiriam dele um olhar para o contexto em que atua, pois, na segurança dos documentos se sentem tutelados a seguir um caminho indicado (Arelaro, 2005).

O outro item com diferença estaticamente significativa, o BIV.4 aponta que a finalidade da Educação Infantil é preparar as crianças para o primeiro ano. Nele, o teste de *Mann-Whitney* não detectou diferença entre os níveis de formação docente, mas na análise da frequência por cada nível de formação, o maior percentual de concordo 69.3% está entre os professores com formação em nível médio e de discordo 61% entre os que possuem pós-graduação. Esse dado reforça a importância da formação acadêmica, como caminho de apropriação do conhecimento, uma vez que não é finalidade da pré-escola a preparação para o 1º ano, de acordo com os documentos curriculares da Educação Infantil (Brasil, 1998a); (Brasil, 2009a); (Brasil, 2017).

Na categoria currículo oficial concluímos que os professores dominam um saber oriundo do conhecimento científico, correspondendo a necessidade profissional de conhecerem os conceitos chaves dos documentos curriculares, expressam-se no discurso em consonância com o currículo oficial.

#### **5.2.2.2. O que mostraram as respostas referentes à rotina na Educação Infantil?**

A categoria *rotina na Educação Infantil* buscou compreender como o professor se relaciona com as propostas do cotidiano da Educação Infantil. A rotina ocupa um papel central

nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil, ela pode ser compreendida como a forma de organização do tempo e espaço nas instituições educativas, “a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de "educação e de cuidado" de crianças de menos de seis anos” (Barbosa, 2000b, p. 94).

De acordo com Barbosa (2000b), para as crianças menores, as de 0 a 3 anos, há uma valorização quanto aos cuidados básicos, sendo muito presente as práticas de controle e disciplinamento que subsidiam essas atividades.

Nas práticas desenvolvidas com as crianças de 4 e 5 anos, a mesma autora aponta que a ênfase tem recaído em atividades de antecipação da escolarização, transformando as crianças da Educação Infantil em quase alunos do Ensino Fundamental. Para ela, assim como ocorrem com as crianças menores, as práticas na pré-escola também acontecem por meio do controle e disciplinamento, a institucionalização e a escolarização são marcas que definem a infância na sociedade, pois nesse contexto, a escolarização avança sobre as crianças mais novas, com a antecipação da idade escolar obrigatória e com rotinas escolarizadas desde a creche (Barbosa, 2000b).

Essa antecipação da escolaridade, tem trazido grande perdas para o direito à infância. A ação mais desafiadora é a de denunciar o processo de *invisibilização* da criança, que envolvida numa escolarização precoce, tem a infância encurtada, segmentada e, às vezes, esquecida (Brito, 2005).

Na análise que propomos aos itens da categoria rotina aqueles que apontaram uma **maior concordância** são os itens BII.6, que aponta a organização do ambiente da sala de aula, promovendo o acesso das crianças aos materiais pedagógicos, como uma forma de auxiliar o trabalho do professor, o item BII.18 apresenta a rotina como um importante aliado na aprendizagem das crianças, e o BII.13 apresenta que a colaboração das crianças na vivência da

rotina, assinala a participação ativa delas nas decisões e arrumações da sala de aula. Concordar com essas proposituras significa estar em consonância com um modelo de ensino que compreende a relação entre a necessidade de uma rotina e a construção da autonomia, aspecto recomendado pelos documentos oficiais RCNEI (Brasil, 1998a), Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 (Brasil, 2009b), BNCC (Brasil, 2017) entre outros.

Compreendemos que a rotina se caracteriza por ser um conjunto de ações, em que, todos – professor, criança e equipe escolar - subordinados a uma sequência de acontecimentos encadeados, vinculam os diferentes ritmos das crianças ao único ritmo estabelecido na rotina da instituição. Assim, reforçando nossa posição Barbosa (2000b) defende que o tempo nas unidades educativas parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica conduzida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo do agora, aquele que temos, tenta se impor ao tempo individual dos sujeitos envolvidos no ato educativo, os adultos e as crianças.

Os itens que **obtiveram discordância** foram BII.8 que aponta os instrumentos de apoio pedagógico, como recursos dispensáveis na sala de aula e o item BIV.10 ressalta o uso da televisão como um recurso da rotina para distrair e acalmar as crianças. A posição discordante adotada pelos inquiridos em suas respostas, está em consonância com as exigências pedagógicas dos documentos oficiais, de um ambiente visualmente estimulante, que disponibilize e adeque recursos pedagógicos, promovendo as condições essenciais ao desenvolvimento do currículo (Brasil, 2008). E também, com o que a literatura aponta: “[...]. A restrição material também gera práticas dirigidas e expositivas, com pouco espaço para a ação livre e investigativa da criança” (Kishimoto, Pinazza, Morgado & Toyofuki, 2011, p. 205).

O teste *Kruskal-Wallis* aplicado aos itens da categoria rotina na Educação Infantil em função das etapas da carreira docente, não apresentou nenhuma diferença estatística nas posições concordantes e discordantes, indicando um alto índice de concordância em todos os

itens. O que podemos ressaltar é que por meio da observação da frequência geral os itens discordantes BII.8 e BIV.10 atingiram, respectivamente, 70.7% e 66.6% de opiniões opostas às afirmações dos itens, reforçando a tese de que os respondentes se posicionaram criticamente à situação de muitos contextos educativos, que são apontados na literatura como realidades de descaso pedagógico (cf. Monteiro, 2012; Barbosa, 2000b; Oliveira, 2011).

Analisando a categoria rotina em função dos níveis de formação docente, aplicamos o teste *Kruskal-Wallis* na tentativa de que a diferença estatisticamente significativa se desse a partir dessa variável independente. O resultado apontou diferença no item BIV.10, e com o teste *Mann-Whitney* de comparação entre pares essa diferença se estabeleceu entre os grupos com formação em nível médio e pós-graduação, mas após a *correção de Bonferroni*, essa diferença não se concretizou. Essa diferença aparente, entre os níveis médio e pós-graduação indica que os professores com menor formação estão mais propensos, do que aqueles com um maior nível de formação a promover atividades fora de um contexto pedagógico de aprendizagem, como por exemplo o uso da televisão como recurso para distrair e acalmar as crianças.

Concluimos com a análise dessa categoria que existe um certo alinhamento das práticas de rotina vivenciadas pelos professores com a postura desejada pelos documentos do currículo oficial para a Educação Infantil, independentemente do tempo de experiência profissional e do nível de formação dos professores, embora, exista indícios que nos faz acreditarmos que o nível médio está mais propenso a reproduzir atividades sem avaliar a validade pedagógica da proposta inserida na rotina.

### **5.2.2.3. Como se apresentaram as respostas referentes à categoria intencionalidade pedagógica?**

Na análise da terceira categoria, denominada intencionalidade pedagógica, os itens procuram identificar a posição do professor frente às orientações curriculares que pressupõem

intencionalidade por meio do planejamento e compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Ter intencionalidade pedagógica é ter uma intenção, objetivos claros que conduzam à aprendizagem efetiva. Para que esse processo se concretize é necessário sair do espontaneísmo, aspecto muito presente na prática escolar, com o auxílio do conhecimento conceitual e técnico, que promovem aprofundamento nas estratégias de construção da intencionalidade. Para Ubeti (2013) ter intencionalidade pedagógica é construir condições para a concretude entre o que se fala e que se vê, assim, no exercício pedagógico em que o professor deseje ter intencionalidade, deve procurar alinhar constantemente seu trabalho para alcançar seus objetivos de aprendizagem.

A resposta aos questionamentos dessa categoria também indicou um alto índice de concordância dos inquiridos. De acordo com a frequência das respostas na escala *Likert* do questionário, dos 21 itens da categoria, apenas 03 itens atingiram altos índices de discordância, sendo que, estes se caracterizam por serem proposições de negação, em que, a questão foi redigida negando uma ação, que, em nossa compreensão o discordo representa uma opinião concordante.

Na análise da média geral, considerando as médias de **opinião concordantes** temos os itens BI.1, que aponta o planejamento com a literatura uma das finalidades do trabalho do(a) professor(a) na pré-escola. O BII.12, que valoriza a temática diversidade no trabalho da pré-escola como forma de aproximar as crianças de diferentes culturas, e o item BIII.4 que questiona sobre a importância do planejamento para a roda de conversa, como proposta para atingir ao objetivo de desenvolvimento da oralidade. A alta concordância nesses itens demonstra a compreensão dos professores quanto às orientações que o currículo instituído aponta, pois, todas essas proposituras são referendadas pelos documentos dos currículos oficiais



como objetivos, metas e premissas na formação da criança na pré-escola (Brasil, 1998a), (Brasil, 2017).

Como já dito, nos itens **discordantes** os professores firmaram-se num posicionamento positivo. O BII.7 alega não ser necessário o planejamento para as propostas com os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, o BIV.2 afirma que para as brincadeiras livres não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo professor, e ainda, o item BIV.11 declara não haver planejamento para propostas no espaço exterior à sala de aula.

Na discordância desses itens, lê-se que os professores admitem a necessidade de um planejamento para propostas reconhecidas na área pedagógica como lúdicas, as brincadeiras livres, jogos, quebra-cabeça, atividades no exterior da sala de aula. Essas proposituras foram construídas a partir de indicativos que a investigação do mestrado da pesquisadora<sup>101</sup> identificou como aspectos relegados a segundo plano, no contexto das Unidades educativas, tratados como propostas para o preenchimento de tempo, sem a intervenção necessária, nem prevista em planejamento como uma vivência de aprendizagem intencional (Cabral, 2013).

O teste *Kruskal-wallis* nos itens da categoria rotina, em função das etapas da carreira docente indicou que a diferença estatística se concentrou no item BII.7, especificamente, entre os professores com 1 a 4 anos e os que possuem 23 anos ou mais de trabalho como professor. Esse item está entre os que têm média geral discordante. De acordo com a frequência da escala de *Likert*, na etapa de 1 a 4 anos se concentram a discordância em 68% e na etapa  $\geq 23$  anos prevalece a concordância com 42.1%, de modo que, os professores com menos tempo de experiência discordam que as propostas com jogos e brinquedos de montar não necessitem de planejamento, ao contrário dos mais experientes que concordam.

Esse posicionamento demonstra que os mais experientes estão presos à reprodução do sistema, pois a prática de planejar se justifica quando temos um objetivo de aprendizagem, algo

---

<sup>101</sup> Baseadas nas experiências como professora, técnica na SEDUC/CG e nos dados da pesquisa de mestrado (Cabral, 2013).

impensável há algum tempo, aprender brincando. A resistência a mudanças de paradigmas é apontada por Huberman (1992), tratando dos ciclos de vida profissional dos professores, define a fase profissional de 25 a 35 anos com uma característica que leva ao “conservantismo”, em que existe uma tendência à “rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações [...]” (p. 45).

Quando analisada essa categoria em função da variável independente níveis de formação docente, não foi detectado a partir do teste *Kruskal-Wallis* diferença estatisticamente significativa em nenhum item. Indicando que em todos os itens as médias não variaram em função do nível de formação ao ponto de marcar dentro de algum item uma diferença significativa entre concordo e discordo.

Conclusivamente, acreditamos que a intencionalidade pedagógica do professor expressa na concordância dos itens, aponta para o reconhecimento da importância do planejamento e conseqüente alinhamento com os dispositivos curriculares que o elegem como prioridade no processo de ensino e aprendizagem.

#### **5.2.2.4. As práticas pedagógicas dos professores**

Nessa categoria os itens foram construídos com o objetivo de apontar características das práticas dos professores da pré-escola. Dos 21 itens construídos nessa categoria, 19 apontam para discordância, assim, na análise que fizemos escolhemos os itens mais concordantes e os mais discordantes.

As práticas vivenciadas nas turmas de Educação Infantil têm como principal objetivo promover o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões, como seres biológicos, psíquicos, sociais e históricos (Brasil, 2009b). O professor é convidado a organizar o ambiente em que as práticas pedagógicas sejam realizadas de forma que ele seja um colaborador “[...], que se torne um segundo educador” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26). Assim, a mesma autora

defende que esse ambiente promova a participação ativa da criança, criando múltiplas possibilidades de escuta e essa “tenha reais consequências de aprendizagem” (p. 26).

Na análise que realizamos na categoria práticas pedagógicas, os itens que obtiveram médias com **maior concordância** foram BII.9, que aborda sobre a utilização pelo professor dos momentos de refeições como um espaço utilizado para formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais, o item BII.19 trata que é importante encorajar as crianças a resolver problemas e a agir de forma independente e ainda, o BIV.5 que indica que as crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta.

Concordarem com esses posicionamentos indica estarem de forma geral de acordo com as orientações dos documentos curriculares, que propõem um trabalho com a criança na Educação Infantil para o desenvolvimento de hábitos de higiene, da conquista gradativa da sua autonomia, promovendo a resolução de problemas e a expressarem suas opiniões, sentimentos e descobertas (Brasil, 1998a); (Brasil, 2009a); (Brasil, 2009b); (Brasil, 2017).

A **maior média concordante** está no item BII.9 que aponta a utilização do momento das refeições como prática para a formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais. Como sabemos, a alimentação está inserida no contexto escolar, e especialmente na Educação Infantil assume um pilar estruturante para a presença da criança pequena nesse contexto, representando um espaço importante para práticas formativas e sendo uma das estratégias da educação compensatória (Kramer, 2006). De acordo com Richter e Vaz (2007) os profissionais da creche utilizam os momentos de alimentação para trabalhar a postura das crianças à mesa, compreendendo-as como expressões não civilizadas, “numa tentativa de livrá-las, o mais cedo possível, de uma infância que revela descontroles, desejos, pulsões [...]” (p. 9). A busca do autocontrole, almejado nas propostas de alimentação contribuem, com o processo de regulação estável da vida social (Richter & Vaz, 2007).

Esse posicionamento é até comum entre os professores, que buscam utilizar os momentos de refeições, como propícios, para exaltar certos comportamentos sociais julgados como desejáveis e para desqualificar outros. Geralmente, os comportamentos mais combatidos são aqueles típicos da cultura infantil ou de ambientes domésticos desfavorecidos culturalmente, considerados inapropriados. Essa postura marca uma concepção de ensino, de sociedade e de criança que não está muito aberta a conviver com a diversidade (Richter & Vaz, 2007).

De acordo com a categoria práticas pedagógicas a **maior discordância** foi apontada nos itens BII.2, que propõe ser os jogos na sala de aula uma atividade de iniciativa exclusiva das crianças, o item BIII.5 que afirma serem os desenhos prontos para colorir, as atividades artísticas que as crianças mais fazem na sala de aula, e também o BIV.13 que sugere ser necessário apressar as crianças para darem respostas às necessidades da sala de aula. O posicionamento discordante a esses itens é o que se espera de uma prática pedagógica (Brasil, 1998b), que encontra na dimensão social do conhecimento o caminho para conduzir seu fazer pedagógico, em que, diante do desafio de vivenciar propostas na Educação Infantil, conduz o processo comprometido com a construção de sentido para a criança, compreendendo-o como um pilar para a aprendizagem.

O teste *Kruskal-Wallis* aplicado em função das etapas da carreira docente encontrou diferença estatisticamente significativa no item BIII.15, mas quando investigado em que etapa se concentrou essa diferença não apresentou distinção entre os grupos que representam as 5 etapas da carreira docente. Mas os altos percentuais de discordo desse item, significam que, sendo esse, um item construído na negativa, existe muita concordância dos professores quanto ao uso dos recursos pedagógicos barro, água e colagem de materiais diversos para as propostas com as crianças da pré-escola, havendo consonância de suas opiniões com o discurso do currículo instituído. Pois, segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b)

que defendeu e argumentou teoricamente os direcionamentos legais regulamentados nas DCNEI, apontou que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009b, p. 6).

Em relação à análise dessa categoria **em função dos níveis de formação docente**, o item com maior média concordante foi o BII.9, apontando para os professores de nível médio a **maior concordância** e a **menor concordância** entre os que estão com nível superior. Comprovamos com esse resultado que os processos de mudança de concepção podem ocorrer impetrados por processos de formação, uma vez que o professor com um nível de formação mais elevado – nesse caso, superior - apresentou mais condições teórica de se questionar frente às práticas aparentemente naturalizadas, como é caso das experiências de alimentação nos contextos educativos para a formação de hábitos e comportamentos sociais, questionado pelo item em análise.

Utilizando o teste *Kruskal-Wallis* em função do nível de formação docente, constatamos que existe diferença estatisticamente significativa nos itens BI.3, BII.11, BII.15 e BII.19, revelando com o teste *Mann-Whitney* de comparação entre pares, que a diferença se confirmou apenas no item BII.19, entre os professores com o nível de formação superior e pós-graduação, tendo a frequência desses grupos apontado um alto índice de concordo, no nível superior, 96.9%, e, unanimidade de 100% no grupo com pós-graduação, revelando que a diferença estatística entre esses grupos está de 3% para o discordo no nível superior e contra os 100% de concordo para os professores com pós-graduação.

Esse quadro estatístico aponta que os professores de maior grau acadêmico estão mais munidos da percepção, de que, as crianças necessitam ser encorajadas na autonomia, para construir um percurso de levantamento de hipóteses e respostas, para chegarem a novas

descobertas. Uma vez que, compreendemos a aprendizagem como um processo de construção da autonomia da criança em que ela é estimulada a responder aos seus porquês, a encontrar significado e o sentido das coisas, da realidade e da vida. Para isso, torna-se imprescindível um trabalho de “planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem” (Rinaldi, 1999, p. 115).

Nessa categoria, observamos que o posicionamento dos professores quanto à qualidade das práticas pedagógicas, propostas para Educação Infantil, apresentam um alinhamento ao que o currículo oficial espera deles. Pois, valorizam o acesso das crianças a materiais não estruturados, oportunizam dinâmicas de sala de aula que estimulam à construção da autonomia. Também foi constatado a possibilidade de mudança conceptual em professores com o maior nível de formação docente e a reprodução de modelos tidos como naturalizados pelos professores que estão na etapa de estabilização da carreira docente, ou seja, na etapa com 8 a 14 anos de experiência profissional.



## CAPÍTULO 6

### **Análise e discussão crítica dos resultados do estudo qualitativo**

#### **6.1. Análise da entrevista grupo focal**

A entrevista com a técnica de grupo focal desenvolveu-se com 10 professores da pré-escola da Rede pública municipal de Campina Grande e teve o objetivo de analisar as categorias discursivas previamente estabelecidas para apontar a intencionalidade do professor ao produzir currículo à pré-escola. O guião (*cf.* anexos 06) sob o qual desenvolvemos nossa entrevista baseou-se nas quatro categorias currículo oficial, rotina, intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas que constituíram o questionário utilizado no estudo quantitativo.

A partir da análise das respostas dos participantes do grupo focal identificamos, para cada categoria, subcategorias e a partir delas os indicadores ou expressões que resumem as unidades de registro. Ao desenvolvermos a análise categorial, percebemos que as categorias se fundiram em três, pois o discurso apresentado pelos entrevistados ao tratarem de intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas estavam confluindo para as mesmas temáticas. Por este motivo, decidimos analisar as respostas à entrevista grupo focal considerando três categorias - **currículo oficial, rotina e processos pedagógicos** – correspondendo os processos pedagógicos à fusão entre as práticas pedagógicas e a intencionalidade.



## 6.2. Análise de conteúdo da entrevista

### 6.2.1. O currículo oficial

Nessa categoria buscamos identificar como o professor articula os conhecimentos do currículo instituído na produção do currículo em sala de aula. Dessa forma, evidenciamos as opiniões dos entrevistados sobre **a finalidade da pré-escola, os critérios de escolha do currículo, os documentos que orientam a construção do currículo e o conceito de currículo que se sobressai.**

Na Tabela 20 apresentamos subcategorias e os respectivos indicadores identificados a partir da análise das respostas dos participantes no grupo focal. Em seguida procedemos a apreciação desses resultados por cada uma das subcategorias.

Tabela 20 - Categoria currículo oficial: subcategorias e indicadores

Categoria	Subcategoria	Indicadores
	Finalidades da pré-escola	*Preparação para o futuro; *Base para socialização; *Salvar as crianças; *Atender os direitos das crianças; *Promover novos conhecimentos em diferentes linguagens.
Percepção e opinião relativas ao <b>currículo oficial</b>	Critérios de composição do currículo	*Interesse da criança; *Vivência da criança; * Demandas das crianças; *Próprio à idade da criança; *Conhecimentos oficializados; *Temas integradores; *Compartilhamento das experiências.

Evidências do  
conceito de  
currículo

\*O professor fora do processo;  
\*Abertura à intervenção do professor;  
\*Nos objetivos de aprendizagem;  
\*Perspectivas convergentes do currículo.

---

#### 6.2.1.1. Finalidades da pré-escola

A primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, sendo complementar a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, Art. 29). Assim, considerando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ensino brasileiro, temos uma referência do que os Sistemas educativos devem oferecer para atender as necessidades de desenvolvimento dos aspectos esperados e necessários ao alcance da educação de qualidade.

A partir da análise que agora expomos, observamos que os professores apontaram algumas finalidades para Educação Infantil que estão para atender os aspectos mais voltados ao desenvolvimento físico e intelectual, distanciando-se de um maior comprometimento com a ampliação dos aspectos afetivo e social da criança.

No processo de compreensão das finalidades da Educação Infantil apontados pelos entrevistados, elencamos alguns indicadores. Em seus discursos a concepção de que **a Educação Infantil é um tempo de preparação para o futuro**, marca uma característica enraizada na cultura da escola infantil brasileira, o ensino propedêutico. Nesse atributo, identificamos que o caminho formativo da criança na escola não atende as necessidades dela hoje, já que o ensino está em função da formação de um adulto no futuro, produzindo na criança de hoje lacunas em seu desenvolvimento, pois o que é específico e necessário à vivência da infância no contexto escolar em seus primeiros anos é suprimido e relegado, em nome da

preparação forçosa para os níveis escolares subsequentes, como podemos observar na fala dos professores entrevistados:

*[...] eu acho que a finalidade é realmente a preparação da base, é o ponta pé, para que ela entre no Fundamental com alguma noção que vai ser primordial, para que ela desenvolva outras questões que vai ser exigido da criança, do aluno (Matilde).*

*É lá na pré-escola que você já vai dá aquele ponta pé inicial para que quando ela chegar mais na frente ela já tá firme (Inês).*

*Penso que é o ponta pé, para que mais na frente ela tenha um conhecimento X, que possa fazer com que ela galgue outros voos, que ela alcance outros conhecimentos e avance no sentido do conhecimento do que é proposto (Castilho).*

Estudos apoiados em Piaget, Vygotsky e Wallon reconhecem que a criança aprende desde que nasce. Assim, a concepção de que ela deva ser preparada para o futuro tira dela as condições de ser reconhecida pelo que ela já é na condição de criança, “a escola prepara para a cidadania e não admitem que ela já é cidadão” (Arelaro, 2005, p. 31).

Da mesma forma que esses dados se evidenciaram em nossa investigação, outras pesquisas apresentaram informações semelhantes. Segundo investigação desenvolvida em escolas municipais e Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco, Brasil, em que foram entrevistadas professoras da Educação Infantil, do primeiro ano do Ensino Fundamental e diretoras de ensino, as autoras Nascimento, Silva e Salles (2014) atestaram que:

Percebe-se também uma visão futurista em relação à criança. Quando perguntamos sobre como a proposta da Educação Infantil e o primeiro ano do ensino fundamental pensa a questão da infância obtivemos muitas respostas convergentes que acentuam para a preparação para os níveis subsequentes. Além disso, identificamos também, uma preocupação excessiva das instituições educativas com a escolarização precoce que se concretiza na ênfase da leitura e a escrita formal como as principais finalidades e objetivos do 1º ano do Ensino Fundamental, ressaltando o caráter propedêutico, anteriormente atribuído à educação infantil, compreendida como um momento fundamental de “investimento” no desenvolvimento da criança (p. 11).

O caráter propedêutico assumido pela Educação Infantil, se apoia na concepção de que aprender a ler e escrever precocemente garantirá à criança ascensão social no futuro, assim, “a valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra, [...], fortaleceu a crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental, maiores as

chances de que sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização” (Pansini & Marim, 2011, p. 89).

Os professores atestam que o foco da formação para a pré-escola, imposto pela sociedade, na figura dos colegas professores, dos pais e das formações continuadas oferecidas pelo governo, está claramente voltado para o processo de antecipação da alfabetização, como podemos ler nos seus dizeres:

*Tem muito essa polêmica, não sei porque, pra mim é uma coisa muito objetiva, tem que alfabetizar aqui? [referindo-se a pressão que os professores recebem para já alfabetizar as crianças na pré-escola], aí eu pergunto e você como alfabetizadora vai trabalhar em quê? Então, tem [...], o discurso de preparar, que eu disse no começo, blocada. É a pré-alfabetização, no caso (**João Manoel**).*

*Já sair pronta, pra..., a criança que sai lendo e escrevendo (**Francisca**).*

*É, lendo e escrevendo na pré-escola, infelizmente (**Jacinta**).*

*Quando eu entrei agora na creche, os pais vieram dizer pra mim ‘vai pedir caderno?’ (**Leonor**).*

A Educação Infantil no Brasil deixou, do ponto de vista legal, o modelo de atendimento assistencialista para estabelecer-se, também, como um modelo educacional, buscando abranger a formação da criança numa perspectiva integral, compreendendo a indissociabilidade do binômio cuidar/educar. Mas o que percebemos de fato, é que a dicotomia entre o modelo assistencialista e o modelo educativo existe na dimensão conceptual do professor, que não consegue perceber a indissociabilidade das dimensões e por essa condição não perceptiva, não supera a dicotomia, sendo visível a separação nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições e também no projeto pedagógico assumido por elas, em que, nas creches se sobressaem as práticas assistencialistas e na pré-escola, o modelo pedagógico está focado na aquisição do código linguístico.

Nossa entrevistada aponta que houve uma mudança de foco na formação da Educação Infantil, assinalando que saímos de um modelo assistencialista, em que essa fase de ensino “*tinha um fim em si mesma*” não havendo assim, no dizer dela, a preocupação em “*preparar a criança para as séries futuras*”. A mudança apontada por ela vem reforçar que a saída da tutela

da Secretaria de Assistência Social fortalece a perspectiva preparatória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

*[...] há tempos atrás agente via que as teorias defendiam o quê? Que a Educação Infantil tinha um fim em si mesma, que a gente não tinha que se prender em preparar a criança para as séries futuras, [...], só que hoje a gente tá vendo que essa visão mudou, tanto que hoje a teoria traz o quê? Que a gente precisa fazer com que a criança seja esse ser, que está inserido num contexto e ele precisa avançar, [...]. [...] tem muito a oferecer e como a gente tem muito a tirar dessa criança também, com a finalidade de quê? De que mais tarde, ela não venha a ter, como eu diria, assim, certos prejuízos que muitas crianças de turmas há muito tempo, há tempos atrás tiveram, porque muitas vezes, se prendendo aquela história de que não precisa cobrar muito dele, porque é pequeno, por isso ou por aquela outra história, muitas vezes ficou naquele mesmo patamar de calma, deixou ele lá, sem ir além do que ele podia dá. E a gente sabe que a criança da Educação Infantil, ela tem muito a oferecer e a gente pode cobrar muito dela (Olinda).*

A mudança apontada pela entrevistada é impulsionada pelo avanço da pedagogia como ciência (Franco, 2003), que promove teorias de suporte ao professor e os aproxima dos conhecimentos pedagógicos, produzindo expectativas de aprendizagens e exigências de ensino com parâmetros previsíveis que visam cada vez mais aproximar a criança pequena de conhecimentos preparatórios para o futuro.

Os entrevistados também apontam que a finalidade da Educação Infantil é oferecer a **base** para a criança se sentir segura e confortável no mundo escolarizado, sendo uma experiência que marca a sua inserção nas vivências da sociedade, promovendo condições à sua **socialização**. Assim, a Educação Infantil tem a finalidade de ser uma base para o processo de socialização da criança pequena:

*Na realidade ela já sai dali com o pezinho no chão, sabendo para onde ela está indo, porque a criança do pré I, do pré II ela já vem com conhecimento de mundo, mais aí é lá na pré-escola que você já vai dá aquele ponta pé inicial para que quando ela chegar mais na frente ela já tá firme (Inês).*

*É o primeiro contato, não necessariamente com o mundo das letras, porque a família pode trazer isso, mas falando de instituição é a forma que ela tem de inserir-se, enfim, interagir-se com os colegas, de ter uma percepção de meio e de vida, [...] (Castilho).*

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas distintas, considerando suas finalidades educativas previstas nos documentos que regulam o funcionamento e as propostas

pedagógica para essas etapas<sup>102</sup>, mas, no aspecto pedagógico, é relevante considerarmos a relação intrínseca dessas etapas escolares, pois o conhecimento trabalhado na etapa da Educação Infantil deve ter continuidade, aprofundando e avançando no Ensino Fundamental, considerando as conexões com as fases de desenvolvimento da criança e sua história pessoal e escolar (Silva & Flores, 2015).

O processo de socialização em que a criança pequena passa foi por muito tempo, iniciado exclusivamente no contexto familiar. Hoje existe uma grande interferência, cada vez mais precoce da cultura, compreendendo essa de forma mais ampla, por meio da presença dos meios de comunicação social que promovem de forma maciça essa socialização, trazendo novos elementos à formação da criança que se encontra imersa numa cultura virtual de forma tão abrangente (Gomes, 2007). Para Barbosa (2009) esse novo modo de socialização promove na criança uma amplitude na sua condição de estar no mundo, pois, desde cedo, o novo homem que se forma, é conduzido à vivenciar experiências de um mundo plural, em que “a socialização das crianças se faz com a construção de identidade(s) múltipla(s) e com possibilidades de pertencimento ampliadas” (p. 15).

Os discursos dos entrevistados apresentam a percepção de que a Educação Infantil também tem a finalidade de **salvar as crianças** de um futuro desvalido. Essa concepção aponta para uma “educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares [...], defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (Kramer, 2006, p. 799). Essa concepção se apresenta muito claro no extrato abaixo de nossa participante:

*Não é porque tem 4, 5 aninhos que a gente tem que deixar eles desperdiçados, não. Tem mais é que, [faz gesto de levar pra perto], resgatar, enquanto mais a gente puder puxar deles, de*

---

<sup>102</sup> Os documentos que podem ser consultados para a distinção dessas etapas são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013b) e também as diretrizes específicas para cada etapa, Educação Infantil (Brasil, 2009a) e Ensino Fundamental (Brasil, 2010b).

*acordo com a mente de cada um, eles flui, flui que é a coisa mais linda do mundo, sim que todos são diferentes, né, tem uns que pensa melhor, raciocina melhor, já a outra tá ali, bem direitinho, e a gente, é cada um de sua forma, de seu jeito, e a gente vai só resgatando, aquelas coisinhas, que a gente tá vendo, pra que eles cresçam (Maria da Luz).*

Propostas pedagógicas em vista de uma educação compensatória estão voltadas à população mais pobre e apontam para:

[...] superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. [...]. Tais propostas visavam a estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (Oliveira, 2011, p. 109)

O caráter compensatório assumido historicamente pelas instituições de Educação Infantil evidencia a estrutura socioeconômica da nossa sociedade, em que, pela educação uma classe superior economicamente se coloca a serviço da classe inferior economicamente. Estar na defesa da criança por meio de uma educação compensatória comprova a marginalização e a discriminação que as crianças das classes sociais dominadas sofrem, por não serem vistas como qualquer outra criança, que necessita das mesmas coisas que qualquer criança e que é direito de todas serem oportunizadas.

Os professores ao compreenderem a educação como um espaço de respeito aos **direitos das crianças**, assumem a postura de oportunizar o acesso a diferentes experiências de conhecimento e de desenvolvimento como forma de garantir a apropriação da cultura, que é o meio pelo qual a criança poderá ascender socialmente e economicamente.

Nosso entrevistado expressa o reconhecimento dos direitos e a necessidade de sua defesa junto à sociedade, pois compreende que no contexto geral esses direitos não são totalmente atendidos e são até desrespeitados, mas que é também finalidade da Educação Infantil a garantia dos mesmos:

*[...]. Quando você fala assim, finalidade da educação, acho que a gente tem que pensar também na questão política, educação é um direito da criança, então, em cada faixa etária, em cada etapa da Educação Infantil, à criança tem que ser assegurada alguns direitos, então, o direito a conviver, ele é um direito, da criança se expressar, ele é um direito, da criança trazer sua cultura pra sala de aula e ser respeitada, porque a gente vive uma realidade diversa [...]. [...] se existe um trabalho específico, respeitando todas essas linguagens que a criança tem que*

*desenvolver, então conseqüentemente ela vai ter uma transição menos traumática, a gente sabe que existe essa dificuldade da criança no primeiro ano, as vezes com dificuldades tremendas, mas eu acho que justamente, essa finalidade da Educação Infantil atrás [de uma educação ampla nas linguagens] que ela não foi respeitada, não foi assegurada, digamos assim (João Manoel).*

Vivenciar a educação como direito da criança está assegurada na Convenção Internacional do direito das crianças (UNICEF, 1989) que se caracteriza como “o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990” (UNICEF, Brasil p. 1). Nesse instrumento, seus 54 artigos apresentam os compromissos da sociedade com o pleno desenvolvimento da infância. De acordo com Monteiro e Castro (2008) essa convenção elegeu como principais linhas de atuação para a defesa dos direitos da criança a “provisão, proteção e participação, ou seja, estão direcionados no sentido de prover padrões básicos de alimentação, educação, saúde e segurança para esses sujeitos” (p. 280). Ainda para as autoras, ela representou uma evolução na sociedade pois sobre a criança se evidenciou a necessidade de participação, agora ela “é considerada não só como objeto, mas também como sujeito, ator e cidadão” (Monteiro & Castro, 2008, p. 280).

Algumas reflexões são levantadas sobre, como esses direitos são evidenciados, para Marchi e Sarmiento (2017), eles são estabelecidos numa relação de concessão pelo adulto, uma vez que a elaboração das leis não conta com a escuta da criança, correndo o risco de configurar-se como “dispositivos que contribuem na ampliação ou reforço do poder adulto sobre as crianças” (p. 957). E para Zabalza (1998) “o que foi dado à infância sempre foi dado como fruto derivado da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Não como algo que lhes fosse devido como um direito” (p. 19).

Mesmo que o olhar e a escuta da criança não produzam na prática, uma ação de acolhimento e defesa suficientes, constatamos que o reconhecimento em leis dos direitos das



crianças produz, socialmente, uma visão mais ampla e clara do papel da criança na sociedade, que paulatinamente se abre para o reconhecimento do exercício pela criança dos seus direitos. É no exercício do seu direito que a criança se sente cidadã e ao sentir-se assim aprende na prática que é alguém que deve ser respeitada em seus direitos e para isso também ela deve respeitar o direito dos outros. Esse exercício de aprendizagem deve ser incorporado ao ambiente escolar como parte integrante do seu processo formativo. Porque, é só, ao exercitar o dar e receber que a criança compreende o que é direito e dever, apreendendo assim o conceito de cidadania e cidadão.

O ensino na fase infantil, respeitados os direitos ao desenvolvimento da criança, deve promover aprendizagens que levem à construção de **novos conhecimentos em diferentes linguagens**, que passam necessariamente pelo respeito as vivências da criança e o compromisso de proporcionar experiências a partir do seu contexto cultural, ampliando sua cultura e autonomia.

Para os entrevistados os conhecimentos propostos na Educação Infantil são a base da formação da criança e é finalidade nesse nível de ensino que o seu desenvolvimento ocorra por meio de experiências pedagógicas explorando as múltiplas linguagens:

*E tem essa formação assim dita mais ampla né, integral, a questão afetiva, a questão que ela passa por todo o discurso, que eu particularmente acredito [...]. [...] . [...] ela tem que ser preparada para o quê é específico pra Educação Infantil. [...]. Eu acho que mais foco é possibilitar, é não negar a criança, porque consequentemente quando você possibilita aquela coisa acontece, [...] (João Manoel).*

*São construções de base, né, para a construção de suas múltiplas linguagens, seja na oralidade, na linguagem corporal, na linguagem literária, na linguagem estética, como um todo, cognitiva, biológica, então, ela constrói essas suas bases, e ali ela está todo o tempo se reconhecendo e reconhecendo o outro, como sujeito que pensa, que promove a sua cultura, que tem opinião, entre outros fatores. (Francisca).*

O trabalho com as crianças pequenas deve promover práticas sociais que se traduzem em diferentes linguagens:

As capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a

pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem. As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de ideias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem. Inicialmente as diferentes linguagens são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade (Barbosa, 2009, p. 86).

Propostas que agreguem diferentes linguagens são estratégias pedagógicas que têm condições de oferecerem uma formação mais abrangente, oportunizando uma formação mais integral para a criança, contemplando inclusive conduções democráticas e emancipatórias no exercício da cidadania e respeito as expectativas formativas da sociedade.

Uma educação que visa a formação integral não tem seu foco apenas nos aspectos lógico-matemático e linguístico, mas constrói, conjuntamente com esses aspectos e com a motricidade e a afetividade, um projeto pedagógico que privilegia contextos de aprendizagens com objetivo ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos, entre outras (Oliveira, 2011).

#### **6.2.1.2. Critérios de composição do currículo**

A escolha criteriosa dos conhecimentos abordados pelos professores na Educação Infantil deve prever aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para isso, necessita priorizar conhecimentos significativos às vivências da infância (Sales & Faria, 2012).

Segundo o RCNEI (1998a) os critérios para essa seleção “[...] devem se atrelar ao grau de significado que têm para as crianças. É importante, também, que o professor considere as possibilidades que os conteúdos oferecem para o avanço do processo de aprendizagem e para a ampliação de conhecimento” (Brasil, 1998b, p. 53). E de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 “as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser consideradas no planejamento do currículo, [...]” (Brasil, 2009c, p. 14).

Em consonância com esses documentos, constatamos que um dos critérios levantados pelos professores para a escolha dos conteúdos é o **interesse da criança**. Reconhecido segundo os entrevistados no exercício de escuta é tratado como ponto de partida na abordagem de novos conhecimentos, considerando o que as crianças desejam saber:

*[...], o critério é ouvir as crianças. [...]. Partindo sim, de uma base, que é o documento, [...], mas que também, no vivenciar do dia a dia dela, ela tem as suas especificidades e tem também o seu desejo de conhecer, de entender o mundo, então, enquanto professor, a gente tem como critério esse tipo de seleção, de descobrir conforme o que a criança quer descobrir também, né (Francisca).*

*Digamos você tá trabalhando sobre o corpo, mas se chega uma criança com um bichinho e se ela for perguntando, como é o nome, ele tá sentindo a necessidade de conhecer melhor, então, naquele momento você abre um parêntese, um tempo [os demais confirmam, com gestos afirmativos com a cabeça e também na oralidade, “é isso mesmo”], e vamos estudar (Jacinta).*

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que instituiu as DCNEI “cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia [...]” (Brasil, 2009b, p. 8). A conquista de um espaço de escuta da criança leva ao exercício do direito de ser respeitada nos seus interesses, sendo uma estratégia para formar um crescente interesse pelo desejo de aprender.

A **vivência da criança** é levantada pelos participantes da entrevista como uma condição para a escolha dos conteúdos do currículo. Esse ponto, nos oferece condições de análise sob duas perspectivas. Uma, em que o professor acredita que, partir da vivência da criança signifique estar valorizando a cultura da criança, oferecendo um significado ao conhecimento proposto, respeitando e partindo do conhecimento de mundo que ela já possui, assim, consegue motivá-la para ir sempre a diante. Noutro aspecto, nos leva a inferir que as experiências já adquiridas pelas crianças condicionam o trabalho do professor, fazendo-o acreditar que existe uma limitação à aprendizagem da criança, nesse caso, as barreiras já estão postas antes mesmo de começarem.

Na primeira possibilidade o professor compreende que o grau de significado que a criança descobre ou emprega ao conhecimento proposto a ela é um caminho que vai propor uma crescente descoberta de significado e envolvimento da criança com os novos conhecimentos.

Na segunda perspectiva, a crença do professor na capacidade da criança para conquistar novos conhecimentos é limitada, pois, ele acredita que precisa ‘nivelar por baixo’, ou seja, o professor gera baixas expectativas à aprendizagem da criança, assim, oportuniza pouco e desenvolve um trabalho sem criatividade ou grandes esforços para ambos. Esse posicionamento é adotado facilmente pelo docente diante das dificuldades que encontra para assumir sua profissionalidade, de posicionar-se como o mais experiente e especialista, comprometido e consciente em romper com as limitações temporárias da condição de aprendiz iniciante em que a criança se encontra no momento.

A abordagem dada pelo professor, quando desenvolve seu trabalho a partir da vivência da criança, depende do conceito de criança e de aprendizagem que ele possui. Nesses extratos podemos assim perceber:

[...]. *Outra coisa, que é importante, tem turmas, de um modo geral, que você tem crianças que, são mais, digamos, avançadas, que tem um conhecimento mais amplo (Castilho).*

[em segunda voz] *Espertas (Maria da Luz).*

*Outras, que é mais [faz gesto, freando as mãos] (Castilho).*

[em segunda voz] *tem um ambiente letrado em casa (Jacinta).*

*Você tem que ver, porque não adianta, você as vezes, para você, quanto educador, colocar um critério X, e quando chegar lá, ela não vai corresponder (Castilho).*

*É essa vivência aí, a vivência das crianças, então, vai de acordo com a vivência de cada um, o seu planejamento, seu conteúdo, que vem escrito, entre aspas, que é a gente quem vai abordar em sala, cada um tem um método diferente, né? Você põe em prática da forma que achar melhor, para que as crianças entendam melhor, fique claro pra elas, são crianças de 4 anos (Maria da Luz).*

Para os professores entrevistados as experiências trazidas de fora da escola, do contexto social em que as crianças estão inseridas, são até certo ponto determinantes para acreditarem na capacidade de aprenderem novos conhecimentos, assim, se a criança já é

*avançada, esperta, tem um ambiente letrado em casa, a vivência de cada um*, todas essas possibilidades são condicionantes, que podem funcionar como um trampolim para irem à frente, ou uma barreira para apostarem nas crianças e as impulsionarem a aprender sempre mais.

A intervenção do professor necessita evidenciar novos saberes, pois possibilita o avanço na aprendizagem da criança, que precisa ser desafiada a mobilizar o conhecimento que possui na perspectiva da construção de novos. E a sua intervenção deve ser numa perspectiva desafiadora, de construção coletiva com a criança e não simplesmente apresentação de tarefas para cumprir um programa. O reconhecimento que a criança possui um saber é necessário para aproximar o planejamento do contexto em que novas aprendizagens vão acontecer. Mas, não podemos achar que desenvolver um trabalho considerando a vivência da criança seja apenas lançar perguntas exploratórias, para justificar um discurso que é muito utilizado ‘partirmos do que a criança já sabe’. De acordo com Melo (2000), no Brasil é muito comum encontrar a defesa de que “o conhecimento se constrói, e se constrói em situações socialmente determinadas. Essa teoria, [...] não deve, no entanto, substituir os estudos sobre como se organiza a situação de aprendizagem para que o aluno construa ou reconstrua o conhecimento” (p. 109). A autora nos alerta que esse posicionamento é base para se construir a noção errada de que para viver o construtivismo, as situações de ensino “precisam ser desestruturada ou inestruturada” (Melo, 2000, p. 109).

A criança, como eixo central do planejamento, é apontada nos documentos DCNEI (Brasil, 2009a) e no PNE (Brasil, 2014a) como o componente de onde tudo parte e para onde tudo deve convergir, objetivando aproximá-la da cultura, que é o elemento agregador do patrimônio da humanidade. Apontamos que existe uma fragilidade teórica no processo formativo dos professores que produz grande limitação na condução do seu trabalho com as crianças, não dando conta da articulação necessária entre planejamento e execução do mesmo.

Os entrevistados também acreditam que a organização das suas ações pedagógicas pode ser modificada a partir das **demandas das crianças**, ou seja, do feedback apresentado por elas, demonstrado no interesse ou desinteresse pelas propostas desenvolvidas, alterando assim os objetivos planejados e não alcançados:

*[...] o que leva a modificá-lo é quando eu vejo que não chegou na criança da forma como eu acreditei que ia [chegar], [...] quando eu vejo que surge uma demanda de um novo tema ocasional, que elas mesmas trazem (João Manoel).*

*O meu objetivo é que fique bastante claro na mente da criança aquele conhecimento, e se for o caso de mudar, é flexível, amanhã tia traz mais coisa, amanhã quem tiver revistinha em casa, traga, pesquise e eu vou pesquisar na internet e faço alguma coisa, pra mim é pra aquela criança ter um conhecimento mais aprofundando (Jacinta).*

A motivação da criança pequena para aprender está ligada ao sentido das coisas, na relação que ela estabelece entre as práticas cotidianas e os novos conhecimentos, despertando o interesse por aprender, assim:

O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como, nos papéis que as crianças assumem, nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor” (Oliveira, 2011, p. 230).

Um posicionamento muito comum entre os professores é que, na ausência de motivação das crianças, aflora um comportamento controlador, com palavras de ordem em tom de voz alterado e insistem em atividades desinteressantes para as crianças, gerando um clima de algazarra e total desequilíbrio do professor. Isso se dá, na grande maioria das vezes, por falta de preparo e conhecimento, gerando também uma situação desmotivadora para o professor.

O critério para a escolha curricular do que consideram adequado ensinar na Educação Infantil está apoiado, segundo os entrevistados, no que é **próprio à idade das crianças**. Assim, para eles o conhecimento é apresentado numa perspectiva gradativa e hierárquica, adaptado metodologicamente, com linguagem apropriada à faixa etária da criança:

*O plano, como acabei de falar, vai de acordo com a faixa etária da cada criança, [...](Maria da Luz).*

*Primeiro a linguagem, ela tem que ser bem específica, bem adequada a faixa, né, a faixa (Matilde).*

O critério da idade também é observado nos documentos oficiais que estruturam os projetos pedagógicos das instituições. O RCNEI de 1998a propõe objetivos e conteúdos considerando-se a especificidade da faixa etária “em um único bloco para as crianças de zero a três anos [...]. Para as de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: Falar e escutar, Práticas de leitura e Práticas de escrita” (Brasil, 1998b, p. 133). Na BNCC de 2017 estabelecem-se os direitos de aprendizagem para toda a etapa da Educação Infantil e normatizam os objetivos de aprendizagem por grupos em diferentes faixas etárias, especificamente, para os bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

As bases teóricas que estruturam o currículo da infância no Brasil justificam a organização por idade, apesar de não se posicionarem textualmente nos documentos, compreendemos que estão sustentados pela teoria piagetiana, pois a concepção que permeia nossos currículos é a de que, o desenvolvimento cognitivo evolui a partir de uma estrutura mental simples, que é a base ou a infraestrutura para adquirir estruturas mais complexas, num processo de sucessão de esquemas mentais, que se tornam cada vez mais complexos à medida que o indivíduo adquire sempre mais experiências com o ambiente exterior, porque o seu desenvolvimento maturacional assim o permite.

Dessa forma, Piaget identifica em seus estudos do desenvolvimento comportamental, que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante das experiências, próprias de cada faixa etária (Piaget, 1983), (Piaget, 2012), (Mantoan, 1994), (Borges & Fagundes, 2016). Compreendendo que isso acontece à medida que a criança fica mais experiente na vivência de situações desafiadoras, ao mesmo tempo que adquire mais idade.

Um componente que incide diretamente, e é critério na escolha e composição do currículo em sala de aula, segundo os participantes da investigação, são os **conhecimentos oficializados**. Eles indicaram que buscam no currículo instituído, expresso nos documentos

oficiais, nos teóricos, no conhecimento acadêmico, nas formações continuadas e nos encontros para planejamento, os elementos para produzirem suas práticas pedagógicas. Os entrevistados compreendem que por meio dessas regulamentações, o Sistema gerencia o que é trabalhado em sala de aula. Sobre os documentos nacionais, eles apontaram o documento RCNEI, publicado em 1989, como principal referência:

*Os Referenciais, [RCNEI]. Os documentos (Matilde).*

*Nos Referencias, nos documentos, [...] (Olinda).*

*Eu acho que primeiramente, o que utiliza é os documentos que rege a Educação Infantil, acho que o primeiro critério deve ser esse. [...] eu acho que um dos critérios é esse, pegar os documentos que rege a Educação Infantil, porque sem esses documentos fica voando (Leonor). Eu ainda acho que quem tem o RCNEI não precisa de internet. [...]. Eu particularmente não utilizo muitas coisas de internet, acho que, específico para Educação Infantil o RCNEI, é o que eu uso (João Manoel).*

*Eu também acho [referindo-se ao RCNEI] (Leonor).*

O RCNEI é o documento curricular que conseguiu, até o momento, ser o mais popular entre os professores em âmbito nacional, devido, em grande parte à política de implementação proposta para esse documento<sup>103</sup>.

Os entrevistados reconhecem que existem outros documentos oficiais produzidos para subsidiar a produção do currículo, mas, quando solicitamos que identifiquem quais seriam esses documentos oficiais alguns admitiram terem dúvidas e desconhecimento dos mesmos e outros, se mostraram conhecedores de quais seriam:

*Aí meu Deus, diga aí, eu confundo. [...]. São esses os documentos, né? Alguém fale, então, eu confundo as vezes, é que eu não lembro assim. (Amália).*

*Uma pessoa só fala (Matilde).*

*RCNEI, DCNEI (Jacinta).*

*No caso da Educação Infantil, nós temos a declaração, a BNCC, temos as Diretrizes, e outros tantos documentos, né? Como o RCNEI e a DCNEI, que são as diretrizes pra Educação Infantil, que é de 0 a 5 anos e 11 meses. [...]. Primeiro tem a LDB, né, porque a LDB já reconhece a Educação Infantil como uma etapa inicial da educação, a LDB, o primeiro documento assim, né (Francisca).*

---

<sup>103</sup> Para detalhes dessa política de implementação cf. Capítulo 1.



Para Oliveira (2008), o baixo nível de qualidade na formação dos professores de Educação Infantil “acarreta uma grande falta de conhecimento, sobre os objetivos e finalidade desse nível de ensino. O agravante é que a maioria desses profissionais desconhece, [...] a LDBEN 9.394/96, [...]” (p. 57). A lacuna do processo formativo é agravada pela falta de motivação em consultar os documentos oficiais no exercício profissional. O desconhecimento e a insegurança demonstrada pelos entrevistados mostram uma certa acomodação profissional, mas também uma incapacidade do Sistema em motivar e provocar o professor ao conhecimento e compreensão desses documentos. A experiência tem mostrado que a grande maioria dos professores não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas. Segundo Sacristán (2013) existe uma separação entre o texto curricular e a execução pedagógica:

[...] os professores e a produção de materiais devem ser provocados. Determinar as competências dos agentes que elaboraram e desenvolvem os textos curriculares não somente é uma maneira de assinalar quem tem o poder de fazê-lo, mas também é uma forma de esclarecer as responsabilidades de cada um. Deixemos de ver nas propostas apresentadas pela burocracia das autoridades de ensino a fonte de nossos infortúnios ou o bastão imprescindível para caminhar como se fossemos inválidos (p. 27).

O conhecimento do currículo instituído é mais evidente para alguns professores do que para outros, sendo o processo formativo formal, mais incisivo em âmbito de pós-graduação do que na graduação, um fator que muito tem contribuído para a identificação nominal dos documentos oficiais do currículo. Sabemos que o processo formativo do professor não se inicia ou termina na Universidade, mas se caracteriza por uma construção contínua, que possui raízes na educação familiar e cultural, estruturando-se numa trajetória formal e acadêmica, e se mantendo num processo de construção interativa que associa o processo de desenvolvimento profissional a um processo de desenvolvimento pessoal, contemplando de forma inter-relacionada ações que levam à auto, hétero e inter formação (Cunha, 2013).

Os entrevistados também identificam os projetos dos **temas integradores** como documentos que transmitem um conhecimento oficializado sobre currículo. Eles apontaram que os mesmos direcionam as demandas formativas das crianças, pois, quando os temas

integradores orientam a execução de um projeto pedagógico, está dito, de forma implícita qual a concepção de aprendizagem e de criança, nas propostas metodológicas que ele indica, no direcionamento que toma o projeto. De forma geral, as padronizações se encaminham para um posicionamento intencional, defendendo uma forma de intervenção com a criança que determina uma concepção de ensino, de infância e de aprendizagem, mesmo que não explicitem textualmente.

Esses projetos pedagógicos disponibilizados pela SEDUC/CG bimestralmente, possuem um único tema a cada bimestre para todo o Sistema municipal, mas são produzidos de acordo com as necessidades formativas de cada nível de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em cada modalidade (Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva). Os projetos propostos chegam aos técnicos pedagógicos das unidades escolares em reuniões bimestrais, entregues pela equipe técnica da SEDUC/CG, que orienta a sua adaptação pelos professores e equipe gestora nas unidades educativas, de acordo com a realidade das creches, escolas e salas de aula:

*[...] os eixos<sup>104</sup> [temas integradores] que regem todos os conhecimentos que vão ser transmitidos às crianças, e no caso da gente que é Educação Infantil, [...], eu acho que cada um vai adequando de acordo com a vivência e a realidade de cada um, né? (Olinda). [...], o que vem pronto é um norte, se tiver organização, se na minha escola trabalha uma coisa, na creche outra, na outra, outra, aí não! Você vai caminhando, e se tiver uma necessidade de mudança, você muda imediatamente e volta depois (Jacinta).*

Os entrevistados também se posicionam questionando se o material proposto pela SEDUC/CG é currículo, acreditam que a competência para “orientar” é dos documentos oficiais de âmbito nacional:

*Porque diz assim: Orientam a construção do currículo [referindo-se a pergunta feita pela pesquisadora]. Não, ele [os projetos da SEDUC/CG] legaliza, mas ele não orienta a construção do currículo (João Manoel).*

*Ele já está dentro, ele fica pelo currículo, ele vem dentro do currículo? (Maria da Luz).*

*[pergunta para João Manoel], que diz “não sei”! [o termo] é orientar (João Manoel).*

*Eu acho que eles [temas integradores] estão lá dentro do documento já. Só que ele veio dessa maneira pra organizar os bimestres, eu acho, não sei. Eu acho que essas temáticas já estão lá,*

---

<sup>104</sup> Em anos anteriores no município os temas integradores foram chamados de eixos temáticos.

*o que é cobrado lá [referindo-se aos documentos nacionais] está aqui nessas temáticas que a gente trabalha por bimestre. [...]. É organizar, olha, vamos trabalhar nesse período isso, próximo período isso, só pra, acho, né? (Matilde).*

*É, penso também, que o eixo temático ele soma a questão do currículo (Castilho).*

*O que orienta, eu acho, são esses documentos [referindo-se aos documentos nacionais] (Leonor).*

Precisamos compreender que as produções curriculares, de forma implícita ou explícita, trazem um modo de pensar que é produzido para formar numa perspectiva ou noutra, mas é sempre formativa, como atesta Silva (1995):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais os grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (p. 195).

Para os participantes da entrevista, esses projetos são uma tradução dos documentos oficiais nacionais que se propõem a organizar o currículo do município, de forma que a SEDUC/CG oferece, por meio deles, uma padronização para o currículo, promovendo controle sobre o que está sendo trabalhado no Sistema municipal a cada bimestre do ano:

*É só repassado [temas integradores] para o professor (Inês).*

*Até mesmo, porque eles não vão parar lá por acaso, alguém se encarrega de organizar e preparar tudo direitinho, pra que chegue, já tem passado por uma etapa de estudo, já tem se baseado nos documentos legais para ele estar lá. Acho que ele não caiu lá, por acaso (Olinda).*

*Do céu, ele não chegou ali e tá aqui não, alguém veio, empurrando (Inês).*

Combatendo a ideia de padronização do currículo, a literatura atesta que essa prática limita a autonomia do professor,

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (Santos & Diniz-Pereira, 2016, p. 295).

Contraopondo-se a esse ponto de vista Sacristán (2013) defende a padronização do currículo, uma vez que, se tratando de uma educação de massa, existe a necessidade de

padronização do currículo “a própria lógica da ‘educação para todos’ exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido. Sem a contribuição desse conceito, seria muito difícil entender a escolaridade, examiná-la e criticá-la” (p. 20).

Compreendemos que os documentos oficiais estabelecem uma estreita relação com o currículo vivido, sendo necessário entendermos o seu caráter flexível como um aspecto de conectividade com o contexto, aproximando a sala de aula do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Esse ponto é ressaltado pelos professores entrevistados, que admitem ter nos temas integradores um norte ao seu trabalho, mas reconhecem que muitos professores não se questionam diante dos projetos temáticos produzidos pela SEDUC/CG, limitando-se a reproduzi-los:

*Na verdade, a gente não é totalmente independente para escolher esses conhecimentos, eles quando vem, eles vêm, digamos assim, prontos, pré-elaborados, é o que não se pode deixar de viver, né? Não é que ele seja impositivo, talvez tenha professor que trabalhe aquilo de forma rígida, eu particularmente não, eu entendo que ele é um norte e ele deve existir, a partir dele a gente vai moldando a prática, a partir das realidades, e também ele deve ser flexível, [...] (João Manoel).*

*Tudo já vem, como estamos falando, já vem pronto, mas não acabado, a partir dali, é que vamos ver a necessidade que tá além, lá na sala, por isso que ele é flexível, quando já vem pronto, é mais no sentido de organização, mas que você pode fugir dali, daquelas metas que vem, não assim fugir totalmente, mas por ele ser flexível, você vai pesquisando e vendo a necessidade (Jacinta).*

[todos repetem, meio em coro ao questionamento da pesquisadora: Então vocês estão dizendo que esse norte, seria?] “O que já vem pronto”. *Adequando a realidade de cada sala (Castilho).*

A reflexão sobre como o currículo se organiza é evidenciada pelos professores entrevistados, destacando ainda, a existência de dois tipos de currículo, o oficial que constitui a regulamentação normativa e reguladora do currículo e o vivido, aquele aspecto do currículo que é proposto pelo professor, pelas crianças e pelas condições de produção desse currículo:

*Temos que entender que existem dois tipos de currículo, prescrito que é o currículo formal e o que está por traz desse prescrito, que é o que a gente vivencia. A educação é movida por esses dois currículos, que é uma questão, de justamente de selecionar, de criteriar aquilo que você vai desenvolver dentro de sua realidade (Francisca).*

*[...] sou de uma realidade rural, se vem apriore um estudo de algo muito urbanizado, pra mim já, aí eu tenho que, digamos assim, fugir um pouco desse currículo oficial, eu tenho que partir*

*dessa realidade local, pra poder vir e ampliar, eu não vou negar esse conteúdo que foi exposto, mas deixar pra um momento que de fato já tenha consolidado a realidade da criança (João Manoel).*

O currículo instituinte é estabelecido a partir do contexto das unidades educativas escolar, tendo o professor a função direta de ser mediador desse contexto<sup>105</sup> para oportunizar vivências mais significativas e necessárias ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A concepção do professor do que é ser criança, impactará diretamente na sua mediação com esse contexto, nas escolhas do que trabalhar e como se dará esse trabalho, desenvolvendo um diálogo ou não, com o currículo instituído.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (Brasil, 2009b, p. 14).

Nos documentos oficiais encontramos orientações gerais que norteiam uma prática que deve promover efeitos de promoção humana em todos os campos de desenvolvimento, mas que, para serem efetivas, precisam ser compreendidas e haver comprometimento de todos os atores sociais do Sistema escolar.

Os professores também identificam como possibilidades formativas para o currículo as formações continuadas promovidas pela SEDUC/CG. Essas formações acontecem num formato de palestra/aula, uma vez por mês, com a duração de duas horas, em que, os professores participantes se reúnem divididos por turmas que trabalham (berçário, maternal e pré-escola) com a equipe de formadores da Secretaria de educação, tendo o objetivo de aprofundar temáticas pertinentes a prática do currículo e ao projeto do tema integrador. Eles acreditam que

---

<sup>105</sup> Compreende-se aqui por “contexto” todos os intervenientes do ambiente escolar, a estrutura física, a comunidade, as relações de poder dentro e fora da escola, o Sistema escolar etc (cf. Barbosa, 2006).

as formações propostas fora e dentro das unidades educativas, também representam espaços formativos direcionadores de um norte para o currículo.

*Nós partimos, como já se falou, dos documentos oficiais. [...]. Nas formações continuadas (Francisca).*

*É, a principal é as formações continuadas, pra quem participa né? (Inês).*

*E até mesmo nos nossos planejamentos bimestrais, né? Quando a gente nos reunimos bimestralmente na Rede, né, na escola própria. [...], os encontros pedagógicos (Maria da Luz).*

Os entrevistados também apontam os teóricos e os conhecimentos acadêmicos como

o suporte para a compreensão das necessidades de aprendizagem das crianças assegurando uma prática atualizada:

*Nos pensadores que desenvolveram as teorias é importante a gente ter conhecimento deles, é importantíssimo (Castilho).*

*Essa base teórica é muito grande (Jacinta).*

*Não deixar, acho que é essencial, a teoria está relacionada com a prática, [...]. Todo dia é uma novidade, [...] então, a gente tem que está se atualizando, e isso parte da teoria, porque tem um monte de gente lá na academia que tá estudando, que é pra justamente para nos embasar teoricamente, nos dá aquela base, né, a ponte de pesquisa (Francisca).*

O saber necessário ao professor advém de várias fontes, mas não podemos negar a importante fonte que os conhecimentos científicos representam para o exercício da profissionalidade do professor. Para Tradif (2000) “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39). Compreendendo o conjunto de saberes defendido pelo autor, ele aponta para a necessidade de “desenvolver um saber prático”, que é um saber produzido ao longo de sua carreira e se expressa como desejado para o aprimoramento profissional.

Esse saber é reconhecido pelos professores entrevistados como critério de escolha para a produção dos seus currículos, pois a prática construída como um saber é fonte de **compartilhamento das experiências**, seja nas pesquisas da internet ou na troca de ideias com

os colegas professores é registrada pelos entrevistados como uma possibilidade de ampliação dos recursos pedagógicos na produção do currículo:

*Nas pesquisas (Jacinta).*

*Na internet (Maria da Luz).*

*Na internet, livros, jornais (Jacinta).*

*A conversa entre nós, a troca de ideias, isso também faz parte, [...] (Maria da Luz).*

Os recursos da internet são muito explorados nas práticas de planejamento pedagógico na Educação Infantil, em que, ao pesquisar na internet, o professor garimpa atividades disponíveis, escolhidas a partir da temática a ser trabalhada, não havendo, em alguns casos, muita preocupação com uma construção contextualizada num projeto de aprendizagem. Segundo Oliveira (2011), as atividades propostas às crianças devem estar num contexto de aprendizagem em consonância com o projeto pedagógico da instituição, que “põe ênfase no processo, em oposição a uma pedagogia de produtos e de produtividade. [...]. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas” (pp. 184-185). Estar inserido num contexto de aprendizagem profissional faz o professor considerar de forma avaliativa a qualidade de suas pesquisas e a pertinência para o processo de aprendizagem que a turma se encontra.

### **6.2.1.3. Evidências do conceito de currículo**

O currículo como expressão conceitual se posiciona em diferentes concepções revelando sua posição como instituído. Para conhecermos como os entrevistados construíam conceitualmente a concepção de currículo, propusemos-lhes que escrevessem uma palavra ao pensarem em currículo. Posteriormente agrupamos as palavras buscando um sentido entre elas e constituímos dois encadeamentos de ideias que apontam para duas concepções de currículo:

1. Poder; roteiro escolar; sequência; programação; cobrança.
2. Orientação; planejamento; compromisso; caminho; avaliação.

No primeiro agrupamento de respostas percebemos que as ideias se organizam em torno de um conceito de currículo em que **o professor se sente fora do processo**, tratando o currículo como um roteiro desconectado da realidade. Existe um forte comprometimento com a execução do programa a ser implementado, com vista a produzir resultados favoráveis, efetuado numa relação de poder, exercido pelas pressões de cobrança dos diferentes níveis da sociedade, a família, o trabalho e o sistema.

Na segunda sequência de ideias, os professores constroem um percurso conceitual mais abrangente, em que a referência ou o documento assume uma postura orientadora, **aberta à intervenção do professor**, num processo de planejamento, comprometido com um caminho que almeja aprendizagem, por estarem sujeitos a avaliação do processo.

Concluimos, assim, que os conceitos emanados desse questionamento aos entrevistados representam o resultado de um processo formativo numa perspectiva tradicional de currículo. Mesmo que na segunda sequência o conceito se encaminha para a conscientização do professor como parte ativa na construção do currículo, não apresenta o elemento caracterizador de um currículo crítico, a postura reflexiva do professor construindo a consciência de que o currículo é a base da formação escolar que contribui para a emancipação ou reprodução cultural da sociedade.

Segundo Pacheco e Paraskeva (1999) o currículo precisa ser compreendido como um projeto, em que o professor interaja com o currículo normativo escrito, valorizando suas vivências e experiências, provocando continuidade e interdependência entre aquilo que o currículo oficial propõe e o que ele decide, reconhecendo ainda a importância do papel do aluno na construção do currículo, de modo a fazê-lo protagonista em sua aprendizagem.

Ainda como parte do processo de levantamento conceitual dos entrevistados, solicitamos que construíssem **objetivos de aprendizagem** às crianças da pré-escola. Nesse processo, identificamos que eles se inspiram nos documentos oficiais que tratam sobre o



currículo da Educação Infantil para externarem seus objetivos, atestando terem conhecimento dos mesmos.

**Tabela 21 - Objetivos de aprendizagem**

<b>Eixos Norteadores do currículo</b>		
*Interagir e brincar como princípios da aprendizagem		
*Aprender de forma lúdica e prazerosa		
<b>Conhecimentos para construção de valores</b>	<b>Conhecimentos para a linguagem oral e escrita</b>	<b>Conhecimentos para a vida em sociedade</b>
*Conhecer valores que ajudariam a conviver e respeitar o outro; *Reconhecer que dependemos um do outro; *Aceitação do outro; *Respeitar o direito do outro; *Respeitar as individualidades; *Promover o conhecimento de si e do outro; *Despertar para uma perspectiva democrática e de tolerância;	*Desenvolvimento da oralidade; *Ampliação do conhecimento de mundo; *Desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora; *Diferenciar letras de números. *Desenvolver a linguagem escrita; *Desenvolver a linguagem oral; *Noção de tempo e espaço; *Ser capaz de diferenciar e vivenciar na prática o ambiente letrado, com uma finalidade.	*Reconhecimento de si como ser social; *Reconhecer o ambiente escolar; *Interagir com a sociedade; *Valorizar a cultura de cada criança; *Compreensão da realidade local, desde o aspecto micro (bairro, cidade) ao macro (estado, país), em seus aspectos culturais, sociais; *Reconhecer o ambiente em que vive (especificidades);

Os objetivos de aprendizagem propostos pelos professores estão organizados na Tabela 21<sup>106</sup>. Nesse quadro o que denominamos de eixos norteadores do currículo representam a sustentação do currículo para promover diferentes aprendizagens e os entrevistados buscaram inspiração nas DCNEI, como citado no “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Brasil, 2009a).

Também é evidente a relação que os objetivos de aprendizagem, apontados pelos professores, estabelecem com o documento RCNEI, em que, no mesmo, os campos de experiência “Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo” (Brasil, 1998b, p. 7) aparecem inspirando as produções dos objetivos.

O primeiro campo Formação Pessoal e Social, visa favorecer que “as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança” (Brasil, 1998b, p. 46), podendo ser identificado com esse campo os objetivos propostos pelos entrevistados, que denominamos conhecimentos para construção de valores, que exploram o conhecimento de si e o respeito ao outro.

O segundo campo, Conhecimento de Mundo, reporta-se à “construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. [...]. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida” (Brasil, 1998b, p. 46). Assim, estabelecemos um paralelo entre esse campo e os objetivos que nomeamos conhecimentos para a linguagem oral e escrita e conhecimentos para a vida em sociedade, que abordam a construção dos saberes do código linguístico e das relações sociais, tratados nos eixos de trabalho apresentados no RCNEI como eixos Movimento, Artes visuais, Música,

---

<sup>106</sup> Os enunciados que apresentam os conhecimentos de aprendizagem foram construídos por nós, ao percebermos que a produção dos entrevistados apresentou grande identificação com os diferentes documentos curriculares da Educação Infantil.

Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática (Brasil, 1998b, p. 7). Esses objetivos dialogam também com a BNCC, documento que traz na proposta dos Campos de experiência elementos para o trabalho com “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017, p. 25).

Reconhecemos que os objetivos eleitos pelos entrevistados não apontaram para todos os eixos de trabalho que o RCNEI (Brasil, 1998a) evidencia, nem o que contempla a BNCC (Brasil, 2017) indicando a valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros, restringindo a formação das crianças.

Ainda como propositura para levantarmos os conhecimentos sobre currículo oficial, mediamos coletivamente com os entrevistados, nos dizeres dos participantes, o conceito de currículo:

***Professores:** É o que dá o norte, documento norteador. São também todas as ações desenvolvidas no cotidiano educacional. Serve como base para o desenvolvimento do trabalho proposto. É uma forma de poder. Não é apenas conteudista, a partir dele se constrói um tipo específico de sujeito. É um documento avaliativo. É uma programação, sugestão intencional, anual.*

Identificamos nesse conceito as **perspectivas convergentes no currículo**, em que o currículo tradicional emerge enquanto estrutura norteadora, numa programação intencional e temporal, que dele emana poder para demarcar o caminho formativo das crianças e produzir um aprendiz que atenderá a um fim específico na sociedade. Ao mesmo tempo que possui essa perspectiva, emana outra, em que, se reconhece a presença do “currículo oculto” como uma força formativa que ultrapassa o prescrito e se estabelece nas relações cotidianas dos atores escolares, evidenciando o “currículo na ação”, característica que mostra o professor consciente, de que o seu trabalho não pode se restringir ao que é proposto no currículo oficial, sendo esse currículo uma referência a ser ampliada. De acordo com Barbosa (2000a):

[...] existem diversos modos de pensar o currículo. [...] são sempre recortes culturais, instrumentos utilizados pelas sociedades para desenvolver tanto processo de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos como de socialização dos mais jovens de acordo com aquilo que desejam as gerações e o poder dos mais velhos (p. 198).

Sendo assim, construir currículo precisa ser também negociar, considerar o currículo

oficial a base, sob a qual o seu trabalho de fato se estrutura e não o ponto em que se encerre, possibilitando a escuta de outras fontes, a criança, os atores da escola, o contexto comunitário, a internet etc.

É importante destacarmos a necessidade de termos um currículo oficial proposto ao professor, mas precisamos ter claro que as condições de formação docente no Brasil limitam o censo crítico desse profissional e a falta de políticas públicas que promovam apoio pedagógico e estrutural, produzem, até o momento, condições inópias para o desenvolvimento da qualidade na Educação Infantil. Para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, que incluem desde a melhoria dos prédios e equipamentos escolares, ao salário e à formação dos professores, precisamos ter políticas públicas que fomentem essas condições.

### **6.2.2. A rotina na Educação Infantil**

O objetivo dessa categoria é identificar como o professor compreende a rotina dentro da Educação Infantil. Para isso, procuramos ouvir dos participantes da investigação **o que caracteriza a rotina na Educação Infantil, no que se baseiam para construí-la, como se dá a estrutura e organização do ambiente escolar e das atividades rotineiras da sala de aula e ainda, como se dá a rotina considerando o tempo e os espaços nas Unidades educativas.**

A rotina é um elemento estruturante do cotidiano escolar. É formada pelas práticas educativas recorrentes, realizadas nos diferentes momentos do dia e desenvolvida em ações intencionais, desde as mais banais até as mais complexas, de forma a compor a constância da ação (Barbosa, 2000a). De acordo com essa autora a rotina é formada a partir de elementos que a caracterizam, “a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais” (Barbosa, 2000a, p. 134).

Partindo do que distingue a rotina das diferentes atividades que podem ser propostas pelos professores, a rotina difere do cotidiano por não incluir o imprevisto, compreendendo-o diferente do improvisado. Ela possui uma característica muito implícita, que é a noção de espaço e tempo, pauta-se por rituais, construindo hábitos e fortalecendo tradições, nela está muito presente a ideia de repetições, em oposição a tudo que é novo e constitui-se por seu caráter normatizador (Barbosa, 2000b).

Na Tabela 22 a categoria rotina é produzida a partir da análise dos discursos dos participantes na entrevista grupo focal, assim, discorreremos sobre cada uma das subcategorias evidenciadas discursivamente.

**Tabela 22 - Categoria rotina na Educação Infantil: subcategorias e indicadores**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Percepção e opinião relativas a rotina na Educação Infantil	Características mais evidentes na rotina	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Organização do trabalho do professor;</li> <li>*Controle das práticas pedagógicas e disciplinamento das crianças;</li> <li>*Caráter flexível;</li> <li>*Formação de hábitos.</li> </ul>
	Elementos constitutivos da rotina	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Previsão temporal e espacial dos acontecimentos;</li> <li>*Incorporada ao planejamento;</li> <li>*Concentração da criança.</li> </ul>
	Estrutura e organização do ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Estrutura física;</li> <li>*Acesso aos recursos materiais.</li> </ul>
	Propostas rotineiras da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Roda de Conversa;</li> <li>*Brincadeiras;</li> <li>*Televisão;</li> <li>*Jogos e quebra-cabeça;</li> <li>*Leitura;</li> <li>*Música;</li> <li>*Atividades xerocopiadas;</li> <li>*Alimentação;</li> <li>*Autonomia.</li> </ul>

### 6.2.2.1. Características da rotina

Os entrevistados apresentaram quais os atributos que constituem a rotina. Inicialmente, assinalaram como qualidade da rotina, favorecer a **organização do trabalho do professor** e ser um instrumento norteador para o cumprimento das demandas da turma, pois, orienta o seu trabalho e é necessária ao cumprimento das exigências da Educação Infantil. Eles ainda defendem, que a rotina seja estruturada, mas adotada em uma postura flexível:

*É uma sequência que vai encaminhar o trabalho do professor e também vai fazer com que a criança tenha aquela noção do tempo, do que fazer em cada tempo, a sequência (Matilde).*

*[...] seria complicado você com uma turma como a que eu estou esse ano, com uma turma com 27 crianças sem ter um programa de uma rotina [...] (Olinda).*

*É organização, como ela falou, mas não precisar necessariamente se levar à risca, a ferro e fogo, não. É uma coisa que vai lhe orientar e orientar a criança, vai favorecer o seu trabalho, [...] (Amália).*

A rotina costuma fazer parte dos manuais e documentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor, sejam eles, os livros didáticos, os projetos pedagógicos das secretarias de educação<sup>107</sup> ou das instituições escolares. Segundo Barbosa (2000a), em sua pesquisa de doutoramento deparou-se:

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (p. 41).

A rotina também representa um mecanismo de **controle das práticas pedagógicas e disciplinamento das crianças**. Sua vivência promove o controle do tempo e a organização material e mental do percurso pedagógico. Também é uma forma de materialização do controle do Sistema sobre o professor, pois, pela normatização da rotina, cumpre-se a função de executar o que se julga suficiente aos objetivos e metas do Sistema. A rotina também exerce controle

---

<sup>107</sup> No documento de orientação pedagógica para Educação Infantil do Sistema municipal de Campina Grande (DCMEICG, 2013) está descrito a rotina para a Educação Infantil, com atividades e horários previstos.

sobre as crianças, uma vez que, na vivência de ações que se repetem, são levadas a compreenderem que os acontecimentos estão regulados por um desencadear sequencial, que não admite alteração ou questionamento, em que a expressão de uma identidade não uniformizada representa ruptura da rotina, ameaça ao mecanismo de controle e possível perda das possibilidades do cumprimento da mesma (Barbosa, 2000a).

Nossos entrevistados acreditam que a rotina é um mecanismo de regulamentação do trabalho do professor e de mostrar para as crianças como o Sistema escolar funciona:

*A rotina de qualquer forma, como já colocou, ela faz parte, é uma necessidade e ao mesmo tempo é uma cobrança que se tem, é porque a partir do planejamento da gente, a gente tem que ter lá como seria essa rotina, [...] (Olinda).*

*E que eles entendam também que é uma forma deles [as crianças] verem que tudo que vamos fazer tem rotinas, regras e se adaptar no seu crescimento diante das outras séries que virão (Maria da Luz).*

*Eles se policiam também, né? Quando um eventualmente, quer fugir daquela rotina, eles mesmo chamam a atenção, não é hora disso, esse momento tem que tá aqui (João Manoel).*

*Para dá um exemplo, quando eles trazem lanche e comem antes do horário, eles cobram 'não é hora do lanche' (Castilho).*

A rotina também é apontada pelo seu **caráter flexível**, considerado pelos professores como necessário à adaptação do professor e das crianças a situações imprevistas, às adequações de diferente natureza, imperativas ao atendimento das crianças:

*[...] não que essa rotina seja determinante, né. Ah, minha rotina diz que tem que ter isso e isso e ela jamais vai mudar, não. Eu tenho uma rotina pra ser um norte do trabalho a ser desenvolvido, mas que ali, dependendo da situação que aconteça, no contexto da sala de aula, de acordo com cada necessidade, ela vai se moldando a necessidade, por exemplo, [...] vai chegar uma criança e que ela vai chorar, [...] ela vai ser minha prioridade, porque eu não posso largar lá minha criança, porque eu tenho uma rotina determinada. [...]. Você tem uma leitura diária, aí vai lá, a leitura, mas não é obrigado você chegar, aí, acontecer naquele determinado lugar, você pode variar, mas ela vai acontecer (Olinda).*

*[...], mas [não] necessariamente tem que ser aquilo rígido, porque acontece as situações do dia a dia que vai fazer com que você crie novas situações que não deixe de trabalhar o que você quer trabalhar, mas que vai se adequar ao bom tempo (Amália).*

*É flexível né?, toda rotina planejada é flexível (Maria da Luz).*

*Nunca vai ser uma coisa rígida, às vezes pode demandar mais tempo, pode surgir um imprevisto, mas eu defendo que ela seja bem estruturada. Eu acho que ajuda tanto o professor, como a questão da turma no geral, como da própria criança (João Manoel).*

Compreendemos que o posicionamento dos entrevistados, na defesa da flexibilidade da rotina, se encaminha para um dizer em que se livram de serem acusados de ignorarem as necessidades das crianças, impondo-lhes por meio da rotina situações ou propostas que no momento não condizem com a realidade da turma.

A dificuldade que os entrevistados encontraram para definir essa flexibilidade é esclarecida por Barbosa (2000a), descrevendo os resultados de sua investigação, atesta que mesmo o professor compreendendo a característica flexível da rotina não conseguiu, durante as observações que fez, detectá-la com facilidade. Para ela “foi bastante difícil encontrar espaço para o inusitado na realidade presente da escola A, o único contraponto encontrado às atividades dirigidas foi o de um espontaneísmo acrítico, e não o espontâneo considerado como o acaso, o imprevisto” (Barbosa, 2000a, p. 208). E a autora acrescenta:

Quanto à flexibilidade, fica a questão: já que ela existe, para que serve? Para potencializar os tempos da criação ou os tempos da eficácia e da eficiência? Pelo que foi observado, em geral, é a favor dos últimos, é para o lado das necessidades dos adultos e das instituições que pende o pêndulo do tempo (Barbosa, 2000a, p. 208).

Acreditamos que a flexibilização da rotina, além de atender ao princípio da adaptação às situações inesperadas, também poderá vir em favor da adaptação ou mudança de propostas, para favorecer experiências que estimulem o potencial criativo e inovador de uma situação inusitada e também para redirecionar uma proposta pedagógica visando atender as especificidades das crianças com maiores necessidades educativas.

Uma outra característica intrínseca da rotina é a **formação de hábitos** e, esta, também foi apontada pelos entrevistados. O hábito é internalizado pela ação repetitiva, ajustado ao comportamento do sujeito ao ponto de se tornar naturalizada. Na incorporação dos hábitos, as crianças vão se formando por uma identidade cultural, em que, exposta à mediação dos condicionamentos sociais exteriores, confronta a sua subjetividade num sistema de orientação, ora consciente ora inconsciente, tornando-se predisposto a fazer suas escolhas, ressignificando ou reproduzindo sua matriz cultural (Setton, 2002).



As ações que rotineiramente são realizadas na Educação Infantil produzem atividades que sustentam os valores sociais e os hábitos da cultura predominante. O que queremos problematizar é a falta de questionamento frente ao conteúdo e a forma como essas práticas acontecem. Lançadas com o intuito de socializar as crianças pequenas e produzir uma organização mental e conseqüentemente também temporal, são feitas quase sem nenhum censo crítico, baseadas em roteiros pré-definidos por outras instâncias do Sistema de ensino:

*Porque tem situações na rotina, que elas são, como se diz a palavra, rotineira. Elas vão acontecer diariamente, então ... (Olinda).*

*Mas é uma previsão para que eles entendam que tem que ter uma rotina na sala de aula, até que eles vão, tem que ter uma rotina (Maria da Luz).*

*A criança também, se organiza né? É tanto que, quando você não faz algo, ela cobra, [...] eu acho que quando você não dá essa sequência pra criança é muito difícil de você propor esses momentos seguidos, né? [...]* (João Manoel).

Ainda de acordo com Barbosa (2000b), a padronização é criticada como mecanismo que traz a monotonia e produz a uniformidade às rotinas das escolas, defendendo que só num processo reflexivo sobre a mesma, o professor poderá encontrar maneiras de fugir a uma rotina rígida e automatizada, pois é nesse pensar reflexivo que a ação formativa é conduzida a uma consciência que evidencia as causas e conseqüências do agir pedagógico.

#### **6.2.2.2. Elementos constitutivos da rotina**

A organização da rotina é baseada na **previsão temporal e espacial dos acontecimentos**. Para os professores entrevistados a rotina, alicerçada no tempo em que a criança permanece no recinto escolar é fragmentada para oferecer ao longo do período, diferentes propostas às crianças. E ainda, de acordo com eles, o espaço, outro elemento constitutivo da rotina, promove as condições de locomoção e diversificação de ambientes e favorece ou desfavorece a produção de diferentes propostas pedagógicas. Para percebermos mais nitidamente como os entrevistados estruturam sua rotina propomos a construção coletiva de um quadro de rotina, em que relataram a divisão das 4 horas em pequenos tempos e a

utilização dos espaços da Unidade educativa na vivência da rotina. Em seus relatos, apontam que a rotina é construída tendo como base:

*A hora. [...]. E o tempo (Jacinta).*

*No horário. [...]. [...] na sexta feira entre 2 e 2:40h, no máximo é o que eles ficam, mas aí tem uma sala específica, fica com a TV e o DVD, aí a gente só os leva, a sala é pequena, mas ela tem uns tatames e fica legal e dá pra gente fazer um trabalho, mas uma vez por semana só, que os levo pra sala, pra o cineminha (Castilho).*

*Na distribuição do tempo, né isso? (Amália).*

*Já lá onde eu trabalho, tem que ser cada um no seu horário, são 20 minutos para cada turma, a gente lancha e depois é a gente que vai ficar com eles na hora do intervalo, [...] (Maria da Luz).*

*No espaço (Leonor).*

*Tempo e espaço (Francisca).*

A rotina em sala de aula é importante, porque contribui para a compreensão temporal dos acontecimentos pela criança e estimula sua capacidade de organização mental a partir da sensação de estabilidade que se cria, promovendo um ambiente de confiança e segurança para a mesma. E também oferece ao professor o *controle* dos acontecimentos. Assim, de acordo com os entrevistados:

*O objetivo pra mim é organização, o maior é organizar, porque a criança a partir daquela rotina, crianças pequenas “eita, agente já foi a esse, tá em qual tia?” [apontando no ar, como se estivesse visualizando um quadro de rotina], eu digo: tá aqui, “ah, falta bem pouquinho tempo para o recreio”, eles já ficam logo animados e cada um se organiza (Jacinta).*

*É uma organização temporal (Francisca).*

*Acho que o controle também, né?, da sua tarde, é um tipo de controle. [...]. Pronto, é, é uma organização temporal (Amália).*

*É uma sequência que vai encaminhar o trabalho do professor e também vai fazer com que a criança tenha aquela noção do tempo, do que fazer em cada tempo, a sequência (Matilde).*

*Das 4 horas que ele vai estar lá, a gente sabe exatamente, desde a chegada, do acolhimento a ir pra sala de aula, as primeiras atividades que são feitas, até a hora do intervalo e pós. É importante pra você e pra ela, a criança (Castilho).*

A vivência da rotina traz a previsibilidade dos resultados, e este espaço e tempo é vivido como um oásis, em que o professor, em meio a uma sequência de situações empenhativas, coloca-se numa posição confortável, pois o esforço empregado é o já previsto, aquele que ele já se preparou mentalmente a oferecer, não compreendendo que as relações que estabelecemos nos ambientes educativos com o tempo e espaço requerem uma atividade de

autorreflexão que promova condições de identificarmos a que propósito serve o trabalho ali desenvolvido. Para Barbosa (2000a) a rotina requer ser questionada:

A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são nem *apriori*, nem são únicas sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas: Isso leva a perceber que é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas. Dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças. Ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano. Saber um pouco mais sobre o que se está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demanda certos comportamentos e oferece determinado tipo de material (p. 232).

O professor ao pensar sobre em que se baseia sua rotina, atesta que ela é **incorporada ao planejamento**, que é prevista, determinando o tempo das propostas ali estabelecidas, de forma que, rotineiramente, vai cumprindo o planejamento, lançando mão de algumas propostas com metodologias que demandam mais ou menos tempo, adaptando atividades à rotina da instituição escolar:

*No que você vai trabalhar naquele dia, o que tá previsto pra aquele dia (Matilde).  
Depende da metodologia que vai ser utilizada, dos materiais que você vai trabalhar, muitas vezes você quer trabalhar com material concreto, se demanda mais tempo. [...]. A gente planeja para as 5 aulas da semana, então em cima daquilo, você sabe, dependendo do que você vai fazer o que vai tomar mais tempo ou não (Castilho).  
Seguir uma rotina sem um planejamento, não consegue (Inês).  
[...] no planejamento já vem a rotina. No planejamento do meu conteúdo diário, do dia a dia (Maria da Luz).*

De acordo com Barbosa (2000a), a rotina na educação infantil torna-se uma camisa de força:

As atividades são definidas pelo tempo e não o contrário. O que importa é cumprir com o previsto, com a rotina e com os horários. As aprendizagens, as vivências grupais, a repetição ou as variações sobre o mesmo tema são parcialmente proibidas pela exigência de terminar tudo em tempos curtos (p. 198).

Para as atividades rotineiras, principalmente as que demandam o envolvimento de outras pessoas na instituição como refeições, recreios, asseios, entradas e saídas, na maioria das vezes, não existe uma prática de planejamento. Elas são exercidas de forma habitual,

incorporadas as vivências sem uma ampla reflexão. Como concluiu Barbosa (2000a), em levantamento que fez sobre a rotina, ela é “[...] adquirida pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições e nem sempre deixa espaço para a reflexão” (pp. 52-53). Nossos entrevistados também compartilham dessa concepção:

*A roda de conversa é cotidiana, ela já acontece, entra na roda (Castilho).*  
*A roda de conversa, muitas vezes você já vai, digamos, você já vai (Matilde).*

A falta de reflexão sobre os processos de rotina pode tornar-se facilmente um mecanismo de alienação, como percebemos durante a vivência do teste piloto<sup>108</sup>, em que nos deparamos com um grupo de professoras que se questionou se poderia interferir na rotina, pois até aquele momento acreditavam que ela tinha sido estruturada de forma a não admitir questionamentos, apresentando-se como uma estrutura naturalmente estabelecida e que achavam não poder modificá-la. Em consonância, Barbosa (2000a) também estabelece um paralelo entre a rotinização e os instrumentos de alienação:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (p. 45).

Um outro aspecto da rotina levantado pelos entrevistados é que ela deve ser construída considerando a capacidade de **concentração da criança**, justificando a alternância de atividades:

*Eu ouvi alguma coisa, não sei se foi na Universidade, que me ajudou muito em sala, o tempo não pode ser muito grande, tem que ser momentos curtos. [...]. Não pode ser uma atividade prolongada, porque é sofrido pra criança (João Manoel).*

---

<sup>108</sup> A descrição do teste piloto da entrevista grupo focal encontra-se no capítulo de metodologia.

*Não pode ser mais que 15 minutos (Francisca).*

Sobre esse aspecto Barbosa (2000a) nos traz uma reflexão pertinente, de que a criança não sofre de pouca concentração, para a autora a falta de concentração da criança é um mito explicado pelo desinteresse dela pela atividade:

Essa alternância é pensada a partir de um mito pedagógico que afirma que as crianças têm uma atenção flutuante e pouco tempo de concentração nas atividades (Barbosa, 2000, p. 165). [...]. Esse mito da falta de atenção faz-me recordar imediatamente o tempo que as crianças ficam na areia durante o recreio, fazendo um castelo, o jogo de futebol que tem a duração de todo o recreio, a casinha que é interrompida para começar a rodinha, isto é, inúmeros exemplos que todos os que têm contato com as crianças pequenas em instituições de cuidados e educação conhecem. Quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas (Barbosa, 2000a, p. 169).

O desinteresse das crianças por algumas atividades é justificado pela falta de significado para elas. Propostas descontextualizadas e impositivas costumam aborrecer as crianças que logo ficam entediadas. Repensar o modo como as propostas são contextualizadas e diminuir o tempo de espera das crianças para serem inseridas nas propostas, produziria novas dinâmicas no seu envolvimento nas atividades pedagógicas de creches e escolas (Cabral, 2013).

### **6.2.2.3. Estrutura e organização do ambiente escolar**

No projeto educacional para a Educação Infantil a estrutura e organização do ambiente é parte essencial que não podemos ignorar. Ela nos dá indicativos de como compreendemos e valorizamos a infância. A desconsideração desse item no projeto pedagógico acarreta sérios riscos no comprometimento da qualidade da educação e no papel desempenhado pelo professor.

A **estrutura física** dos espaços escolar é um fator de interferência muito forte na qualidade das propostas oferecida às crianças. Muitas estratégias utilizadas pelos professores ficam limitadas, segundo relato deles, pelo ambiente que não possibilita comodidade e diversificação às propostas. A estrutura arquitetônica interfere nas possibilidades de aproveitamento dos espaços para o desenvolvimento de aprendizagens às crianças pequenas. Ele pode ser visto como um permanente desafio às crianças e, de modo especial, aos

professores, que podem dialogar com o espaço numa dimensão de transformação e contínua recriação. A depender de como o espaço é disposto pode auxiliar o professor como um segundo educador ou como um complicador a mais (Rinaldi, 2012).

Não ignoramos as reais condições estruturais em que muitas salas de aula se encontram no Sistema educativo municipal de Campina Grande, pois identificamos situações inapropriadas de funcionamento de salas de pré-escola, mas precisamos sair do discurso de vítimas e refletirmos sobre as causas e resolução dos problemas, pois a estrutura física e os materiais disponibilizados revelam valores assumidos, e nós como parte desse Sistema contribuimos de alguma forma com ele.

Nossos entrevistados admitem posturas que revelam um modelo de organização da sala de aula cristalizado no modelo tradicional e que revela o desconforto produzido por um Sistema que não faz investimentos com foco na qualidade da educação:

*Eu não tenho um cantinho da leitura na minha sala, por conta do espaço físico, há dois anos atrás a prefeitura mandou construir um banheiro [na sala], vocês imaginem que esse banheiro foi construído comigo dando aula dentro da sala de aula, foi uma situação, mas ficou pronto. [...]. Eu pus em 4 grupos. [...]. Aí eu tenho 27 alunos, mandaram 20 mesinhas e cadeiras, 7 não tem, coloquei 5 [grupos] de 4 [crianças], e coloquei uma mesinha do pré I, [...]aí veja, uma sala pequena pra você fazer essa geografia e tentar passar a tarde, né? **(Castilho)**.*

*Passei a mesma coisa, [e agora tenho] uma sala desse tamanho [faz gesto com os dedos, para representar minúsculo] e banheiro maior que a sala, sem ventilação, sem nada, hoje as colegas, chamam minha sala de sauna. É a sauna do pré I **(Maria da Luz)**.*

*Gente, eu tô vivendo essa mesma situação, minha sala é bem pequeninha e o banheiro é quase do tamanho da minha sala, eu não tenho cantinho da leitura, nem cantinho da matemática, o espaço não compensa. [...]. Porém, minha sala não compete esse tipo de organização, mas aí eu me viro como dá, [...]. [...], mas eu não deixo com isso de trabalhar o que é essencial pra eles não **(Amália)**.*

*Infelizmente a prefeitura de Campina peca nesse aspecto, com relação a pré-escola, porque a partir do momento que a pré-escola foi para o ambiente escolar, então a escola não tem estrutura física, não tem, não foi pensada, não foi construída pensando em crianças pra Educação Infantil, então já tem essa problemática, porque, os professores acabam tendo que fazer esse tipo de ação, mágica, para desenvolver, e oportunizar a criança. [...]. [...] a gente não tem parque, [alguns entrevistaram ‘ah, na minha realidade também, tem só um espaço físico’] **(Francisca)**.*

*A minha também não **[todos ao mesmo tempo]**.*

*Esse parque aí, na realidade lá onde eu trabalho, é um campozinho de areia, [...] **(Inês)**.*

*A gente tá partilhando aqui, e eu vejo o quanto eu sou privilegiada, minha sala é grande, eu posso dividir ela em espaços, eu tenho um banheiro dentro da sala, tenho a minha TV na sala, que eu levei de casa um tempo atrás, é minha, mas tá lá, tem um DVD da própria turma, [...].*

[...]. *Só que colega, o ladrão não conseguiu levar, porque a escola já passou por diversos arrombamentos e ela continua lá, porque ela é pesada (Olinda).*

Sem dúvida a relação que o ambiente estabelece com as pessoas num ambiente educativo é determinada pelas concepções que os atores do Sistema possuem do processo educativo. Precisamos entender que o Sistema não é somente uma estrutura fora dos muros da escola, também é a própria escola e as pessoas que nela estão. De acordo com Oliveira (2011) “o ambiente constitui expressão de um sistema social com suas rotinas, relações, ideologias etc. É um sistema que prescreve a função de um espaço físico-social e as pessoas que o podem utilizar, o que podem fazer e com quem. O ambiente define diversas práticas sociais que desenvolvem diferentes competências” (p. 198).

Gerenciar a organização dos espaços dentro das instituições é da responsabilidade de todos, assumindo frente ao que compete a cada membro. Os relatos dos professores sobre a construção dos banheiros nas salas de aula, aponta para um momento dentro da SEDUC/CG acompanhado pela pesquisadora, que fez o levantamento das salas de aula sem banheiros para a eventual construção, na destinação de um recurso do governo federal que chegou ao município para esse fim, o acompanhamento das obras foi muito tumultuado, em que chegavam denúncias de construções enquanto se dava aula, projeto arquitetônico sem a sensibilidade para o usuário e a falta de qualidade nos materiais empregados.

Assim, analisando o discurso dos professores entrevistados encontramos relatos de algumas possibilidades de organização do espaço, uso de materiais e propostas diversificadas, mas limitadas no **acesso aos recursos materiais**, apontando uma postura dominante nas condições de uso desses materiais, impondo às crianças estratégias disciplinadoras:

[...]. *E eu oriento assim, pegou o brinquedinho, quando terminar de brincar organize, deixe organizado, se não organizar! [se expressa com ênfase e muda o tom da voz, olhando para baixo, como se estivesse tratando com a criança], aí eu digo alguma coisa assim, que eles não gostam, ‘no momento que for sair para o recreio quem não tiver organizado seu brinquedo vai ficar pra organizar’ (Jacinta).  
Fica sem recreio! (Castilho).*

*Aí, ô, já se orientaram, eles brincam e já vai encaixando os bichinhos, deixa tudo organizado. [...] É organização, tudo vai depender da organização desse momento. [...] A caixa que veio do PNAIC, eles já sabem [faz gesto com as mãos para baixo representando que ‘tem que ficar ali’] (Jacinta).*

*Se eu não guardar tia, amanhã a senhora não deixa eu brincar de novo, então é melhor eu arrumar hoje, né? Amanhã não vou para o tapete, pra ter acesso aquele livro lindo que vem da biblioteca [muda a voz para falar como se fosse a criança que fala com ela], eu digo, ah, Jesus. Mas, desde que seja tudo organizado. Tem que respeitar aquele material ali, porque vai emprestar para alguém (Inês).*

A forma de organização da sala de aula, e o acesso aos jogos e materiais, traduzem ideias pedagógicas que promovem, ou não, os recursos necessários ao pleno desenvolvimento das crianças. Para Barbosa (2000a):

Também como elemento de função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos (p. 136).

Pensar na organização do ambiente como uma possibilidade enriquecedora das experiências físicas, sensoriais e de relações é um caminho importante para uma boa prática na Educação Infantil.

#### **6.2.2.4. Atividades rotineiras da sala de aula**

Nessa categoria a entrevista objetivou apontar em que estão fundamentadas as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que o aspecto prático das propostas pedagógicas é um campo muito importante na produção do currículo, correspondendo à produção do currículo instituinte, campo das práticas cotidianas nas quais se realizam e se reproduzem os processos de trabalho dos atores escolares.

As atividades na Educação Infantil possuem características próprias e podemos classificá-las em dois grupos, “em um deles, estão aquelas práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidados [...] constituídos pelos momentos da entrada, do recreio, da alimentação, do sono e outras atividades e, um outro grupo, o das atividades consideradas pedagógicas” (Barbosa, 2000a, p. 188).



Ter intencionalidade pedagógica para as atividades da rotina é uma exigência da profissão do professor. Ele precisa ter essas atividades como parte integrativa de um projeto pedagógico e não como um conjunto de atividades institucionalizadas que acontecem para cumprir objetivos curriculares.

A atividade de **roda de conversa** deve compor o repertório de atividades rotineiras, assim orienta o documento RCNEI (1998a), pois nela estimula-se o desenvolvimento da oralidade. A intencionalidade do professor, ao trazer essa proposta, não pode, porém, restringir-se a atender somente ao objetivo geral da oralidade, acatando à necessidade do currículo instituído que assim a classifica.

Na vivência do currículo instituinte a roda de conversa atende à oralidade, privilegiando a necessidade afetiva, corporal ou escutatória ao mesmo tempo, ou com ênfase, em um aspecto específico, a depender da capacidade, não só intuitiva do professor, mas principalmente intencional, de perceber as necessidades das crianças, como também a depender da concepção de Educação Infantil que norteia a sua ação pedagógica, o que, por sua vez, lhe motivará e dará sentido à sua prática:

*A roda de conversa, ela está sempre no planejamento (Castilho).*

*Não, dependendo do que você vai trabalhar pode haver sim, uma modificação [...]. Então, quando você vai fazer aquela, que a gente faz todos os dias, quantos somos, a gente conta, né? E às vezes, muitas vezes, eles dizem quantas meninas, quantos meninos, quantos somos no total, então com aquilo ali, eu já posso fazer um encaminhamento pra inserir a atividade, o assunto que eu vou, que eu pretendo trabalhar naquele dia (Matilde).*

*Eu mesmo faço isso, nas minhas rotinas é de praxe acontecer todos os dias, né? A roda de conversa, e uma leitura deleite, não é? [...] esse momento pra mim é pensado, é rotina, porque é o meu dever como professora [faz um gesto com as mãos, representando aspas] acontecer, fazer acontecer (Maria da Luz).*

*[...] ela [roda de conversa] tem esse planejamento, às vezes num planejamento mais elaborado, quando você tem essa intenção, de trabalhar na roda de conversa, trazer o tema do dia e trazer esse conhecimento prévio (João Manoel).*

A roda de conversa é utilizada, segundo os relatos dos entrevistados, numa proposta planejada para introduzir as atividades dirigidas, promover a leitura, fazer a chamada das crianças, a identificação e contagem pelos pares, levantar o conhecimento prévio sobre um

tema. Essas indicações são válidas, mas como diz o nome da proposta, *roda de conversa*, o principal objetivo deveria ser promover o diálogo, a escuta, o conhecimento de realidades das crianças que em outra atividade não seria possível de se ter.

Os entrevistados apontaram que as **brincadeiras** fazem parte das atividades rotineiras, mas não entram objetivadas no planejamento. Os professores participam com as crianças, como mediadores das brincadeiras ou quando são convidados por elas. O prazer mútuo é um ingrediente visível. A presença dos professores nas brincadeiras em alguns momentos é cobrada pelas crianças, como pode ser observado no relato abaixo:

*[...] Vamos brincar do lobo? Em qualquer situação, vamos brincar disso? Bora. “Mas tia tá com dor de cabeça”, ‘mas só um pouquinho tia’, aí a gente vai, simhora junto, de qualquer jeito, mas tem que ir (Maria da Luz).*

*A intenção do brincar é mais deles. Em qualquer momento. Você entra até no imaginário da criança (Matilde).*

*É bem mais deles. Pulando corda, está aqui quem mais pula corda (Francisca).*

*Uma questão da massinha, um [uma criança] hoje tava fazendo um colar, desde a outra semana que ele estava tentando e não ficava e o meu pescoço é grosso, aí hoje ele conseguiu e eu botei, aí automaticamente uma outra veio e botou um anel, não, o bom não foi isso, quiseram me botar umas unhas, olhe minhas unhas estão todas cheias de massinhas (João Manoel).*

O brincar fundamenta grande parte das aprendizagens das crianças e negar esse referencial como um recurso educacional é ignorar a resposta natural da criança ao estímulo de aprendizagem que a escola deve promover. O envolvimento do adulto nas brincadeiras das crianças necessita acontecer em meio a atitudes, por parte dos adultos, de muita sensibilidade, pois a forma de intervenção em alguns momentos ou de forma inadequada, pode comprometer o envolvimento da criança na brincadeira. De acordo com Abbott (2006) “para que as crianças aceitem os adultos em seu brincar precisam ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito” (p. 105).

Nos relatos que vimos essa confiança foi conquistada, havendo uma lacuna na intenção profissional com que essa confiança é tratada. Acreditamos que esse espaço deva ser utilizado para promover atividades de prazer, de afetividade, de motricidade, de conhecimentos

científicos, sociais etc. Mas ao invés, o que percebemos é um espontaneísmo sem direcionamento.

A reflexão sobre os processos de aprendizagem por meio das brincadeiras possibilita um olhar mais amplo na compreensão do desenvolvimento infantil, levando o professor a elaborar objetivos em seu planejamento e organização da rotina, pois não é somente baseado nas próprias experiências ou em objetivos generalistas que o profissional conseguirá projetar atividades para uma aprendizagem enriquecedora:

*Eu paro pra pensar que tipo de brincadeiras eu vou desenvolver todos os dias, porque a criança tem o direito a brincadeira livre, ela tem, então tem um momento que ela brinca livre, mas ela tem o momento da brincadeira que essa brincadeira pode ser mediada, que tipo de brincadeira eu vou desenvolver com ela? O que eu estou querendo desenvolver conforme essa brincadeira? É o desenvolvimento motor? Se é o desenvolvimento oral? Se é o desenvolvimento estético? [...] eu estou sendo bem sincera, todas as minhas brincadeiras, as rodas de conversa também, sobre o que, sentamos em roda e temos um assunto a ser tratado, seja o que a criança tá querendo ouvir ou é a minha proposta educativa daquele dia, a roda de conversa vai ser pensada, [...]. Os momentos de espera na sala de aula, a criança não pode tá esperando, simplesmente parada, [...]. Eu, enquanto professora, essa parte aí eu tenho convicção de que meu planejamento, minha rotina é desenvolvida, pensada cada momento com a criança [...]* (Francisca).

A brincadeira é uma atividade social compartilhada universalmente, em que as crianças são inseridas e estimuladas a vivenciá-la nas relações que estabelecem com seus grupos de pertencimento. Expressam a identidade cultural de uma região e do extrato social em que estão inseridas e de forma peculiar é reflexo do ambiente físico, social, cultural e das características da criança. Para Wajskop (2001) se a criança é inserida, “[...] desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta ser modificado é importante superar as teses biológicas e etológicas da brincadeira que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais” (p. 25).

A criança, no processo de descoberta do mundo por meio das brincadeiras, não apenas as reproduz, mas recria e cria novas possibilidades brincantes que respondem as suas necessidades de estarem no mundo. A criança possui uma cultura específica e diferente do

adulto, mas à medida que cresce, aprende a fazer parte da cultura do adulto e compartilha dela. Segundo Hansen *et all* (2007) “isso acontece porque, a criança é um ser biologicamente cultural, ou seja, possui uma tendência inata para a cultura e é por meio dela que se constitui enquanto ser humano” (p. 136).

Por ter a criança essa forte influência da cultura em sua formação, o brincar torna-se uma ação facilmente vista como natural e inata da criança. Mas o que acontece é que pelo atributo lúdico e prazeroso que o brincar carrega a criança é facilmente atraída a ele:

*Porque o brincar é nato da criança, o brincar está dentro dela, tudo dela é brincar, eu acho que tem que aparecer em todos os momentos. [...] É, tá nos documentos. É nato dela, acho que já nasce brincando (Leonor).*

Contradizendo este dizer da entrevistada, Wajskop (2001) aponta que “a brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. *A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar*” (grifo da autora) (p. 29). A interação que a criança estabelece com o mundo, seja esta por meio das pessoas ou objetos, promove elementos para compreensão da realidade. De acordo com Brougère (2010) “a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (p. 82).

O brincar como direito é reconhecido pelos entrevistados como uma ação a ser executada em cumprimento a uma determinação legal, como pode ser observado na Resolução CNE/SEB nº 5/2009 que institui as DCNEI (Brasil, 2009a):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, [...].

O ordenamento jurídico que assegura o direito da criança a brincar possui considerável relevância prática no contexto escolar, conferindo a responsabilidade ao Sistema em garantir condições para efetivar o interesse da criança em brincar. O brincar como direito a ser exercido pela criança nas suas manifestações singulares tem o apoio dos entrevistados, que assim o reconhecem:

*É um direito dela, né? Tem que ser assegurado (Jacinta).  
[...] a gente sabe que a criança tem direito sim, a educação, a vivenciar, a interagir e a brincar  
[...] (Francisca).*

A qualidade da Educação Infantil é necessariamente uma condição na qual as propostas brincantes no seu aspecto lúdicas são privilegiadas. Para Moyles (2006) “o princípio de que as crianças aprendem por meio do brincar e que as atividades do brincar devem fazer parte dos programas curriculares da primeira infância é aceito entre os educadores na maioria dos países” (p. 29). Mas, o que não podemos negar é que, na maioria das situações as propostas brincantes são apresentadas, de forma descontextualizadas ou como artifice para preenchimento do tempo no contexto escolar:

*Nas nossas atividades a gente sempre, gera nossas atividades cotidianas, não é, brincando, cantando, pedindo pra eles mostrar, então é assim (Maria da Luz).  
E através das brincadeiras que eles vão aprender, né? A interação entre eles, olhe se você deixar de fazer qualquer coisa, eles já estão inventando brincadeira, porque eles inventam, eles criam com facilidade, porque é da criança, e através daquelas brincadeiras eles vão desenvolvendo (Jacinta).  
Aonde acontecer a gente faz, todos os dias a gente faz acontecer (Maria da Luz).  
Vivencio até fora da creche, porque atrás tem um campo, às vezes eu levo eles pra lá (Leonor).*

De acordo com Kishimoto (2016), a qualidade das propostas brincantes compromete a aprendizagem das crianças, uma vez que ela é uma atividade fundamental para a estruturação mental de conhecimentos bases para a progressiva apreensão de novos conhecimentos:

Quando o brincar é pobre e repetitivo, não se torna atividade principal, e a criança permanece no mundo imaginário quando ingressa no ensino fundamental, tendo dificuldade para lidar com aprendizagens conceituais. Essa modalidade de brincar como atividade principal seria, de fato, um andaime indispensável para o ensino fundamental. Uma das condições para sua efetivação é a oferta de tempo prolongado e o suporte do adulto para disponibilizar diversidade de jogos, artefatos, cenários e ferramentas da cultura para dar qualidade ao brincar. A ausência dessas condições no país reproduz o brincar espontaneísta, repetitivo, sem complexidade e que impede o avanço no aprendizado. Falta uma clara política pública municipal voltada não apenas à formação continuada de professores nessa direção como de inserção de estruturas de tempos, espaços e materiais que contribuam para criar esse novo ambiente educativo, rico e complexo [...] (Kishimoto, 2016, p. 19).

A garantia de espaços brincantes nas turmas de pré-escola assegura as possibilidades de desenvolvimento das crianças em seus aspectos criativo, livre e crítico e promove uma educação comprometida com as necessidades de liberdade e formação cidadã.

Os recursos estratégicos que utilizamos no ambiente escolar necessitam ser incorporados no contexto de uma proposta pedagógica. O uso desses recursos, sem a devida contextualização, não passa de uma forma de *'entreter as crianças'*. As estratégias que deveriam promover novas aprendizagens, são empregadas repetitivamente, vazias de significado pedagógico. Recursos no contexto escolar, como **a televisão**, massinha e jogos de encaixe, são deixados, muitas vezes, sem mediação para alcançar novas aprendizagens e são utilizados para distrair as crianças enquanto os professores, frequentemente utilizam esse tempo adiantando trabalhos burocráticos. De acordo com Cabral (2013) os professores aproveitam o momento de entrada para colocar em dia suas atividades na caderneta, no caderno de planejamento ou pegar livros de literatura fora da sala de aula. Essa visão pode ser vista também no discurso dos entrevistados:

*Eu tenho uma televisão. Como eu uso? Eu uso com DVD [Disco Digital Versátil], todo dia, coloco o meu pendrive com música, não todo dia, porque tem dia que canto com a guela mesmo, pra que eles vá trabalhando a oralidade, quando eles escuta, eles [faz gesto com a mão, representando 'fechamento', querendo dizer que não cantam tanto], [...], eu não gosto de colocar a televisão prá entreter eles. Eu prefiro entreter eles com massinha, um joguinho de encaixe, do que tá eles só assistindo televisão, [...]. E eu acho que televisão não entretêm ninguém (Leonor).*

*A minha é para entretê-los enquanto eu vou lanchar, que fica uma auxiliar de serviço observando eles em sala, [...], ligo a Tv no canal 19, que só são desenhos, né, infantis, mas [são] coisas que não chamam a atenção deles, [...], porque como eu tô ausente da sala, eles*

*não vão se fixar ali, o negócio é que quer brincar, aí eu gosto de deixar eles com massinha, deixar com brinquedos de encaixe, (Maria da Luz).*

Embora a televisão seja um recurso muito atrativo na sala de aula esse recurso é utilizado na rotina de forma muito limitada, segundo Monteiro (2012):

Embora a televisão tenha uma linguagem sedutora e abra um leque de possibilidades à espera da criatividade do professor, o que se constata é que essa ferramenta ainda está presente na escola apenas fisicamente, não há um desenvolvimento de ações pertinentes à integração da televisão ao processo educativo (p. 30).

A utilização da televisão como recurso pedagógico apontada por nossos entrevistados sugere o uso como um reforço visual ao que já foi trabalhado ou como espaço de interação da criança com as outras, compartilhando seus interesses nos desenhos animados ou com os demais colegas da sala de aula, ou ainda como distração para a execução de atividades do interesse do professor. Comprovadamente nos dizeres dos participantes o recurso televisivo é pouco explorado nas suas diversas possibilidades de promoção da oralidade e ao despertar investigativo da criança, acreditamos que limitado pela falta de um planejamento que encontre nesse recurso as possibilidades de exploração enquanto instrumento pedagógico e não simplesmente para entretenimento.

**Os jogos e quebra-cabeças** são recursos que frequentemente encontramos em sala de aula, mas seu uso pedagógico não é muito objetivado. Assim, questionamos os professores sobre a finalidade do uso desses recursos e os entrevistados apontaram que os jogos e quebra-cabeças não podem surgir no contexto escolar desprovidos de intenção e que seus objetivos estão determinados pelo próprio material. Apontaram ainda que o objetivo pedagógico do professor, expresso no planejamento, deve se adequar ao objetivo do jogo. Lembremos que o primeiro objetivo intrínseco, dos jogos e quebra-cabeça é o brincar, e o mesmo deve ser reconhecido pelos docentes e admitido como manifestação da criança:

*Instigar, fomentar, porque aí o jogo, a criança de dupla, trio, dependendo do tamanho da turma, elas estão sempre questionando entre elas mesmas, [...] (Castilho).*

*Eu acho que esses jogos tem um objetivo, por exemplo quebra-cabeça, objetivo é atenção, raciocínio lógico (Leonor).*

*Concentração (Inês).*

*Eu acho que eles têm que surgir de um modo planejado, eu não posso dá um quebra-cabeça, um jogo de dominó pra eles ficarem passando o tempo (Leonor).*

*Para brincar (Maria da Luz).*

*Eu vou ter que planejar, porque eu vou ter que tá lá perto dele mediando como eles estão usando isso. Eu tenho que planejar aquela situação. Não posso dá aleatório, eles joga peça, mistura peça e perde, não é? Tem que ser planejado. É isso, tem que ter a intencionalidade (Leonor).*

Nas experiências com jogos infantis, Kishimoto (2010) aponta comportamentos específicos do ato de jogar que distingue essa ação de qualquer outra, promovendo no expectador atento que observa a criança enquanto brinca, contemplar o seu envolvimento.

Os comportamentos apontados pela autora são identificados como **a não literalidade**, em que, na brincadeira a realidade interna predomina sobre a realidade; **o efeito positivo**, expresso pelo aparente prazer e alegria; **a flexibilidade**, a criança se sente mais propícia a buscar alternativas para sua ação; **a prioridade no processo de brincar**, sua concentração está voltada para a ação brincante e não para os resultados ou efeitos; **a livre escolha**, só pode ser considerado jogo brincante se ocorre em livre e espontânea escolha e **o controle interno**, em que, o desenvolvimento do jogo é determinado pelo próprio jogador. Sobre a prioridade que a criança tem ao brincar, Kishimoto (2010) aponta que:

[...] enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O *jogo educativo*, utilizado na sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades (p. 28).

A presença de jogos e quebra-cabeças nas salas de aula não é garantia de propostas lúdicas, promotoras de novas aprendizagens. O que torna propícia as condições para aprendizagem, não são, tanto, os recursos em si, mas as condições adequadas de motivação, interação e mediação, que devem ser, por essência, lúdicas e desafiadoras, na medida certa, não frustrando as crianças com desafios inalcançáveis e, sim, instigando-as a novos patamares de conhecimento. O planejamento para as propostas com jogos e quebra-cabeças necessitam obedecer ao princípio da ludicidade, estabelecendo com ele e seus objetivos de aprendizagem



coerência e respeito à condição de criança, em que a turma se encontra. Para Kishimoto (2010) a presença do jogo pressupõe a existência da ludicidade:

Uma dúvida que paira em torno do jogo é o fato de condutas semelhantes representarem jogo e não jogo. [...], uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo sem que esteja presente a motivação interna para o lúdico. [...]. O que diferencia o primeiro momento (não brincar), que aparentemente é idêntico ao segundo (brincar), é a intenção da criança, [...]. O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador (p. 28).

A presença de jogos e quebra-cabeças nas salas de aula instiga o espírito lúdico, mas a mediação do professor, frente a essa situação, pode revelar à necessidade de estar no controle da situação, limitando em muito a espontaneidade lúdica das crianças, mesmo que o professor compreenda que as crianças vão, progressivamente, por meio dos jogos, incorporando as regras e conquistando autonomia:

*Não posso dá aleatório, eles joga peça, mistura peça e perde, não é? [...]. Pronto, se eu der um dominó e não estiver lá perto, eles não vão saber brincar, com aquele jogo, um jogo da memória mesmo, eles não vão saber (Leonor).*

*Quando a gente trabalha e orienta, eles já são capazes de fazer [faz gestos com uma mão, como que diz 'ir para frente, fazer só'] (Olinda).*

*Também eles criam suas próprias regras, eles têm essa habilidade de criar, sempre tem um líder, você pode olhar, você vai ver, ele vai dizer 'você não entrou, porque você não acertou', é aí que nós entramos mais uma vez (Jacinta).*

*Exatamente, mas, aí quando compreende que existem regras, são avanços. [...]. Não, não utiliza [os jogos] sem muita mediação, a partir do momento que eles aprendem, entendem os jogos, eles conseguem entre eles promover aquele jogo de forma que eu não precise estar presente, mas não quer dizer que eu não vou desenvolver outra atividade ou colocar mais desafios, [...] (Francisca).*

Um outro aspecto nos jogos, que o professor deve considerar, é a flexibilização da mediação, para que as crianças também exerçam esse papel e interajam mais livremente entre elas, exercendo autonomia na aprendizagem:

*[...] hoje eu desenvolvi o quebra-cabeça do corpo humano e aí eu percebi, tem que ter o momento também, porque as próprias crianças ensinam ao outro, uma tava com dificuldade, uma [disse] 'não, não é essa não, essa mão é de homem, essa aqui é de mulher'<sup>109</sup>, então, elas*

---

<sup>109</sup> O diálogo desenvolvido pelas crianças está no contexto de uma atividade de recorte em revistas e montagem de quebra-cabeças do corpo de homem e de mulher, sendo identificado por elas a diferença entre as mãos de homem e mulher.

*mesmas, uma quando compreende aquela regra, aquele como é que desenvolve, interage com a outra e já descobre (Francisca).*

A linguagem utilizada na mediação produz efeitos que não podemos ignorar. De fato, ser desafiado a apontar uma saída a situações colocadas no jogo, pode promover o desencadeamento de estímulos à aprendizagem, enquanto o desinteresse do professor de se envolver com a proposta produz desestímulo e abandono da atividade:

*Entra jogo, massinha, eles dizem 'tia não quero mais massinha', guarda a massinha vá pegar o brinquedo, tem também os joguinhos de encaixe (Leonor).*

*[...] até a forma como você aborda, determina o aproveitamento melhor, será que você consegue? Quando você desafia, você instiga mais, do que, tome, faça isso, tome a massinha. Será que você consegue fazer isso? Acho que é mais proveitoso, quando você desafia (João Manoel).*

Os vínculos estabelecidos entre professor e crianças contribuem para superação das dificuldades que elas possam encontrar no processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2011) as possibilidades para aprender pressupõem que, consciente desses vínculos, o professor assuma o processo promovendo em primeiro lugar:

[...] ativa participação de cada criança na atividade, que regula o processo de aprendizagem segundo seu estilo de aprender. Em segundo lugar, os temas tratados devem ter relevância e responder as preocupações infantis, relacionando-se a outras experiências vividas. Ademais, as crianças necessitam ser inseridas em um ambiente no qual participem de forma integrada, sendo envolvidas em termos cognitivos, afetivos e psicomotores. Sendo solicitadas a participar ativamente, elas têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, perguntar, expor seus pontos de vista, usando diferentes linguagens. [...]. Chamar a atenção da criança para certos aspectos das situações e procurar responder as suas indagações de modo atencioso, indicando-lhe certos sentidos que são parte de um conjunto de explicações sobre o mundo, são formas de o professor formar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes mais curiosos e reflexivos (pp. 224 – 225).

Os professores entrevistados também se colocaram quanto ao tempo mais oportuno para trabalhar com os jogos e quebra-cabeças em sala de aula. Os jogos como propostas de passa tempo são uma alternativa usual e bem aceita no ambiente escolar, pelas crianças e equipe profissional, havendo também uma compreensão mais elaborada sobre o papel dos jogos e quebra-cabeças como um recurso para desenvolver estratégias de pensamento e construção de novos conhecimentos nesse ambiente educativo:

*É melhor quando eles voltam do recreio, dá um tempinho e entrega esses joguinhos, eles ficam mais concentrados, eles vêm muito agitados, não é? (Jacinta).*

*Eu tenho mais dificuldade, [referindo-se ao trabalho com jogos logo depois do recreio], eu acho que no momento de prática eu acho mais ideal. Porque eu acredito que o jogo vai ficar ligado nele, assim o cognitivo, né? Estratégia, pensamento, acho que tem que ficar mais disposto, né, mais atento, nesse segundo horário, eu particularmente tenho muita dificuldade de implementar um jogo assim de atenção. Depois desse recreio todo, depois do retorno, eu tenho (João Manoel).*

Os jogos em sua expressão lúdica podem ser classificados como uma ação brincante, que ao ser desenvolvida a criança assimila comportamentos e condutas de forma prazerosa e espontânea. Segundo Kishimoto (2010) tratando do trabalho desenvolvido por Piaget, lembra que apesar da brincadeira não ter sido objeto específico de sua análise, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (p. 36).

A **leitura literária**, compreendida como expressão das culturas manifesta em diferentes gêneros e portadores textuais, é uma das primeiras experiências da criança pequena no contexto escolar com o código escrito, podendo ser uma estratégia de formação e prazer que proporciona à criança uma diversidade de sensações e fortalece a subjetividade. É uma importante estratégia no desenvolvimento emocional, além de desafiar cognitivamente, pois consideramos que a literatura leva a uma estimulante experiência de construção de sentido, das palavras e das percepções. Não sendo uma tarefa exclusiva da educação escolar, trata-se de um processo que se prolonga por toda a vida.

A concepção do professor do que seja propor uma leitura mediada, tem função primordial no seu trabalho pedagógico, promovendo à criança mecanismos de compreensão do processo de letramento. O professor precisa se apropriar teoricamente de como se processa cognitivamente a apreensão da leitura e escrita para, assim, construir intencionalmente estratégias que levem a formação de ouvintes e leitores ativos:

*[...] tudo parte do professor ser um verdadeiro leitor, não adianta, se o professor não gosta de lê, ele não vai desenvolver o gosto pela leitura, ele não vai promover uma leitura prazerosa, deleite, e como se sabe pra desenvolver um letramento literário, uma leitura que seja realmente significativa, existem as etapas, né? A motivação, que é a apresentação do livro, os primeiros conceitos que é a introdução, que é apresentar a capa, ficha catalográfica, índice, contracapa etc. [...]. A introdução, que é a, a introdução pertence aos primeiros contatos com o livro, seja a capa, o índice, a editora, o ano, o autor, o ilustrador. [...]. Ela vai entender que aquele livro é uma função social e pra aquela função social milhares de pessoas estão envolvidas pra desenvolver aquele livro **(Francisca)**.*

*[...] esse mesmo processo que a gente passa enquanto leitor eu acredito que a criança também passa, mesmo sem ser alfabetizada, tanto pelo interesse pela capa, tanto quando diz 'eita e agora o que acontece?', ela vai lançando as hipóteses dela e no final ela reafirma que aconteceu aquilo, [...] **(João Manoel)**.*

*Porque quando a gente pega o hábito de trabalhar, capa, autor, que eles pegam, que eles escolhem, eles mesmo já começam, muitas vezes, eles fazem uma roda de leitura, como dizem, os que tem o comando senta os outros lá e dizem 'olha aqui, essa aqui é a capa do livro que a gente vai lê', aí ela vai lá, passa a capa e diz 'essa aqui é a outra capa' **(Olinda)**.*

*Eles repetem o que a gente tá dizendo, do mesmo jeito, eles fazem do mesmo jeito **(Jacinta)**.*

As estratégias para motivação das crianças na contação de histórias, são normalmente planejadas para atrair o interesse, despertando a curiosidade, promovendo uma maior aproximação física entre os participantes, como também uma interação que se estabelece no nível simbólico, favorecendo a formação de ouvintes atentos que buscam a construção de sentido no material escrito:

*Despertar a curiosidade, mas é a introdução, ela é uma etapa da introdução, que a criança vai descobrindo é uma forma dela saber pra que utiliza o livro, o livro não é uma função social? **(Francisca)**.*

*Antes na minha sala não tinha cantinho de leitura, no ano passado eu peguei um mosquito velho que tinha lá em casa, [...], eu tingi com kisuco [...], peguei gliter e joguei sobre ele e ficou assim, um motivo tão grande para as crianças, pra um momento de história, todo dia quando eles chegavam, diziam 'vai ser agora a historinha, vai ser agora?', porque a gente enrolava todo dia e guardava num espaço fora da sala pra ninguém pegar esse mosquito [...], eles sentavam naquele tapete velho que eu levei, debaixo era um calor tão grande, mas eles queriam saber de calor que nada, era um motivo pra, e a viagem era longa, porque eles viajavam no faz de conta, eles diziam 'ai que cheiro bom de kisuco' **(Jacinta)**.*

Para Brandão e Rosa (2011) no ato de ouvir histórias lidas ou cantadas, as crianças expressam sua participação. Quando bem pequenas,

*[...] propõem brincadeiras, fazem vocalizações, movimentam o corpo, enfim, se comunicam [...]. [...] numa faixa etária um pouco maior, outros aspectos passam a ser evidenciados, tais*

como: interesse crescente das crianças pelo que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o desencadeamento temporal e causal de ventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros (p. 35).

Ainda segundo as autoras esses comportamentos e aprendizagens são de origem “socioculturais, [...], resultam da participação das crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas com a mediação dos adultos” (Brandão & Rosa, 2011, p. 36). A relação dialógica, entre a criança e o adulto, desenvolve a função simbólica, em que a criança constrói sentidos para o mundo ao seu redor, ampliando seu vocabulário e socializando-se com o grupo. No contexto escolar a literatura aparece, em muitos casos, como recurso para trabalhar uma finalidade pedagógica. Mas também é importante que o contato com a literatura não aconteça só com a mediação do professor. O contato espontâneo da criança com o livro se faz necessário, para que outros vínculos se estabeleçam entre eles e o prazer seja gerado também na construção da autonomia com o livro, e, para isso, o professor precisa estabelecer confiança na relação da criança com o livro, oportunizando experiências de encontro entre eles na biblioteca, no cantinho da leitura em sala de aula, na mediação de outros adultos e no empréstimo para casa:

*Tem aquela leitura que a gente vai trabalhar com a finalidade, né? Eu pretendo introduzir um tema, eu tenho uma leitura pra partir dali, mas também aqueles momentos que eles tem a liberdade da escolha, eu quero ir no cantinho, eu quero hoje passar as páginas de tal livro, um que eu já vi, um que eu não vi e a medida disso eles vão descobrindo, né? Uma forma que ele próprio pode escolher aquilo que ele quer lê. Apesar de que muitas vezes a gente diz não a eles, pra eles, eles acham que não tão lendo, mas à medida que ele passa a folha, ele cria a própria expectativa dentro daquela história, muitas vezes, vem com uma história que eles escolheram pra gente lê e eu não vou cobrar nada dele, a não ser o conhecimento daquela história, já é uma visão diferente desses dois paralelo que a gente pode usar, porque muitas vezes tem gente que só vê a literatura infantil com uma finalidade de ter um objetivo de cobrança, né? (Olinda). [...] eu acredito que ela também é formativa, [...], ao longo que a gente vai lendo, vai elaborando hipóteses, né? [...] eu acho um aspecto importante tirando esse aspecto lúdico, mas a gente tem que pensar também nessa questão de letramento, nessa questão mais formativa, não tô dizendo que a gente vá lê [faz um gesto com o punho, representando uma ação impositiva], você trabalha, como a professora Francisca tava dizendo, a questão da capa, a questão da história, ‘e agora o que acontece?’ (João Manoel).*

Em concordância com Paiva (2006) defendemos que a leitura literária é uma poderosa fonte de formação da sensibilidade e de ampliação de nossa visão de mundo, o qual afirma:

[...] vivermos um paradoxo. De um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, posto ser ele, às vezes, único possível na vida de muitas de nossas crianças e, por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística. [...] O texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador. A própria democratização da leitura tem de ser vista como possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. Criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo (p. 130).

Desenvolver a sensibilidade e a estética é sem dúvida também função da literatura e é na Educação Infantil que esse objetivo deva ser iniciado, pois essa é uma tarefa a ser promovida por toda a vida.

Desde muito cedo a **música** passa a ser uma proposta rotineira na Educação Infantil. Ela traduz em formas sonoras as sensações, os sentimentos e pensamentos, como forma de desenvolver e manter os vínculos com a cultura sonora. A musicalização é uma atividade eminentemente social, promove por excelência a interação e pode ser um enorme enriquecimento na formação da criança pequena, pois a música também é fonte de nossa herança cultural.

Por meio da linguagem musical acontece o desenvolvimento e a integração de nossas capacidades, tornando-nos susceptível ao que é sensível, afetivo, estético e cognitivo, assim como o desenvolvimento da interação e comunicação social, no trabalho expressivo entre o som e o silêncio (Brasil, 1998d).

Os diferentes ritmos musicais promovem prazer, alegria e possibilitam o desenvolvimento da motricidade e do rítmico nas crianças, uma vez que o gesto e o movimento corporal estão fortemente ligados ao trabalho musical, pois “som é movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe” (Brasil, 1998d, p. 61). Para nossos entrevistados o trabalho com a musicalização oferece possibilidades de explorar as áreas da motricidade e da linguagem, além dos elementos sonoras:

*Trabalhar a expressão corporal (Jacinta).*

*Expressão corporal (Castilho).*

*Lateralidade (Maria da Luz).*

*Lateralidade. [...]. Relaxamento (Castilho).*  
*Expressão e relaxamento (Jacinta).*  
*Até relaxamento também, pra relaxar, [...] (Francisca).*  
*Ampliar vocabulário (João Manoel).*  
*Ampliar vocabulário, imaginação. [...]. Interação (Francisca).*  
*Trabalhar a oralidade (Leonor).*  
*Expressão de vocabulário. [...]. Interação (Castilho).*  
*A oralidade, já falou. Interação (Matilde).*  
*Eu acho que é a questão da oralidade, ampliação do vocabulário. [...]. Interação (João Manoel).*  
*A gente também, na música pode trabalhar ritmo, muitas coisas (Leonor).*  
*[...] vibração (Francisca).*

A musicalização é uma linguagem muito explorada na Educação Infantil. Seus fins atendem a diferentes objetivos, havendo uma verdadeira desvirtuação do objetivo a que os documentos propõem. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998d), os conteúdos a serem trabalhados nas turmas de pré-escola, a partir da música, estão relacionados a dois grandes blocos “O fazer musical e “Apreciação musical, que abarcarão, também, questões referentes à reflexão” (p. 57). Mas, numa análise da realidade a que essa linguagem é utilizada nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, o mesmo documento aponta que existem equívocos na condução do trabalho:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. [...]. Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. [...]. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (Brasil, 1998d, p. 47).

Na condução do trabalho com a música nossos entrevistados apontam os equívocos que os documentos nos alertam:

*É na roda (João Manoel).*  
*É na roda. [...]. Na alimentação, [...] [alguns professores em coro]*  
*Em datas comemorativas, como a páscoa, a gente tá ensinando pra eles músicas que eles não sabem (Maria da Luz).*  
*Na fila (Jacinta).*

*Na hora de ir pra casa (Amália).*

*Que é hora do lanche, mostrar pra eles (Maria da Luz).*

*Motivá-los a se alimentarem (Jacinta).*

*A dizer que o alimento é importante, faz bem, faz crescer forte (Castilho).*

*Que a comida é saudável e não pode jogar comida no chão (Maria da Luz).*

*Organização, manter a fila em ordem [faz gesto com as mãos, representando 'as crianças, uma atrás da outra'] (Castilho).*

Um aspecto importante no trabalho com musicalização é a diversificação de experiências sonoras, oportunizando o acesso a variadas manifestações culturais que integram o universo musical. Nesse sentido, a promoção de diversos gêneros e estilos musicais se revela como uma ótima possibilidade de ampliação do repertório musical, de promoção de experiências estéticas de apreciação e de desenvolvimento da subjetividade. Para os entrevistados ela aparece nas propostas como:

*É deleite. [...]. Apreciação, primeiramente, né? Apreciar, primeiro, antes de qualquer coisa a gente aprecia a música (Francisca).*

*[...]. Só que eu tenho um aluno que diz, dá vontade de chorar com essa música, toda vez que eu escuto. Eu quero aquela outra do Safadão [um cantor da atualidade de ritmo forró-pop], [muitos risos], porque quando eles voltavam do recreio eu colocava clássicos, aí pra ele dava vontade de chorar (Jacinta).*

A utilização de **atividades xerocopiadas** é uma prática muito frequente entre os professores da Educação Infantil, pois há um entendimento de que o trabalho pedagógico na pré-escola requer, prioritariamente, a produção de atividades em papéis, de trabalhos que registrem as supostas aprendizagens das crianças. Essas produções e reproduções, na maioria das vezes, fazem mais referência ao currículo da escola de Ensino Fundamental, gerando descrédito ao trabalho do professor e atestando insegurança ou desconhecimento do que seja o currículo da Educação Infantil. Os depoimentos dos entrevistados atestam um pouco essa face da Educação Infantil:

*Eu trabalho numa localidade que tem pontos de escola particulares próximas, então, o que que acontece? Aquela criança que não está comigo na minha pré-escola, está lá naquela escola particular, que trabalha Deus sabe como, mas ela tem tarefa de casa, ela tem, não sei quantas tarefas durante o dia, ela tem muitas e outras coisas, que muitas vezes, pelo conhecimento que a gente tem a gente reprova, mas lá acontece e aí o que é que tem? Muitas vezes eu tô perdendo*



*o meu aluno a minha sala de aula pra essa escola que custa 30 reais, porque lá tem todo esse aparato que não vai render muita coisa, mas que os pais tem a cultura de que isso traz resultado, então, o que é que a gente tem que fazer? [...]. A gente tem que fazer esse jogo, né? [...], tô atendendo uma necessidade cultural dos pais, que eles querem uma tarefa de casa, eles querem um caderno, eles querem que a criancinha deles leve alguma coisa na bolsinha que trazem, então a gente faz esse jogo (Olinda).*

*Os pais cobram. [...]. Ah, sim eles cobram, até um visto que você não der, eles cobram (Inês). Eles cobram, mas muitas vezes não fazem (Leonor).*

Ceder às pressões, oscilando entre um currículo do Fundamental e ao que as famílias exigem é apontado por Correa (2011), como uma grande fragilidade do processo formativo, demonstrando que a pré-escola não tem uma identidade formada:

[...] o que se constata pela forma como o trabalho se desenvolve, uma vez que os professores dessa etapa educacional parecem não compreender a importância do brincar, relegando essa atividade para segundo plano e insistindo em práticas que, mesmo no ensino fundamental, são consideradas equivocadas, tais como a cópia mecânica de letras e números, a situação atual parece favorecer o acirramento dessa falta de identidade (p. 112).

O aspecto escolarizante da Educação Infantil é uma realidade que gera grande pressão aos professores, pois necessitam responder ao Sistema escolar, que exige crianças da Educação Infantil nos padrões de conhecimento do Ensino Fundamental. A ampliação do Ensino Fundamental em nove anos reforçou esse reflexo na Educação Infantil. Pesquisa sobre esse processo no Sistema municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo, aponta que:

No último ano da pré-escola as professoras passam a ser cobradas quanto aos resultados na alfabetização, já que devem preencher dados sobre esse aspecto nos mesmos moldes do que é exigido no Ensino Fundamental. Constatamos, assim, que essa transposição de um modelo adotado no Ensino Fundamental, com adaptações que sugerem um grande desconhecimento sobre a Educação Infantil por parte dos técnicos responsáveis, reforça nossa hipótese acerca da centralidade daquele nível de ensino e demonstra a fragilidade da formação dos próprios formadores no âmbito do sistema educacional do município (Correa, 2011, p. 116).

Referindo-se à pressão pela qual os professores da Educação Infantil passam, os entrevistados relataram:

*Eu vou começar pela pior parte, que é justamente o que a colega disse “a criança tem que vir assim, assim, assim” [referindo-se a uma resposta anterior, dada pela professora Inês, que falou sobre a pressão que a professora do ano seguinte faz sobre a formação da criança na pré-escola],*

*e ela nunca vai vir, que a gente não trabalha, a gente não vai encaixotar pra sair todos os alunos. Tem muito essa polêmica, não sei porque, pra mim é uma coisa muito objetiva, tem que alfabetizar aqui, aí eu pergunto e você como alfabetizadora vai trabalhar em quê? Eu pergunto, já perguntei inclusive, se você não for pra alfabetizar, eu vou tirar o menino do pré para o segundo ano, porque você não vai ter serventia de nada, já disse [falando sobre sua relação com as professoras do primeiro ano, que pressionam para alfabetizar na pré-escola]. [...] [...] a gente que trabalha com [gesticula de forma a dizer que existem outros que formam a escola], a escola não só se faz comigo, né? A minha sala de aula embora esteja ali, mas tem também, gente por traz, tem toda uma cobrança, né? [...]. Eles cobram muito assim, “mas não tá sabendo botar [no caderno] o nome do quadro”. [...] [...] eu não posso ter meu trabalho mediado por uma pessoa que está em outra sala, batendo na minha porta ditando o que eu tenho que fazer, não dá. O que é específico meu, eu sei, agora você vá lê o que é seu (João Manoel).*

*E outra, até sai lendo, sai escrevendo e as outras linguagens? E a linguagem afetiva e a linguagem corporal e a linguagem emocional, biológica (Francisca).*

*Mas tem professor que não quer saber disso não, só quer saber se o aluno escreve, se sabe os numerais, só vê essa questão e é só isso (Matilde).*

A pressão também acontece por parte das famílias, que se apoiando nas próprias experiências escolarizante, desconhecem outra alternativa ao desenvolvimento dos filhos, também exercendo pressão no professor:

*Quando eu entrei agora na creche, os pais vieram dizer pra mim ‘vai pedir caderno?’, eu disse para a gestora que ‘eu preciso conversar com eles, sobre essa questão do caderno’, fiz uma reunião e disse ‘olhe, eu não peço caderno. Por que? A função do caderno é pra criança que já sabe escrever e já se apropriou da escrita convencional, que sabe o que se escreve’. Então, para que eu vou pedir caderno? Pra fazer uma atividade no papel e colar no caderno? Não faz sentido, eu expliquei toda questão, do processo para que eles entendessem. Os pais mesmo é que ficam com essa cobrança, que fica pedindo que passe caderno, mas eu acho um, você colocar um nome no quadro para uma criança que não sabe lê aquilo e tá copiando, copiando e ainda mais, eu já vi, com letra cursiva, aí é pior ainda (Leonor).*

A pressão da família para escolarizar precocemente as crianças da Educação Infantil é estimulada pela falta de informação da família, que vê na sua experiência com a escola a única referência para as vivências escolares de seus filhos, gerando expectativas desnecessárias, sem se dá conta que essa coação retira da criança a oportunidade de viver experiências que só têm espaço nessa etapa escolar:

Esse processo muitas vezes está atrelado à ideia de Educação Infantil como um período preparatório para o Ensino Fundamental. A prática da escolarização antecipada na Educação Infantil se dá muitas vezes por pressão das próprias famílias, que desconhecem as implicações desse processo no desenvolvimento de seus filhos. É preciso pensar a Educação Infantil como um processo, e não como um produto pontual (Mota, Gomes & Fernandes, 2015, p. 229).

Muitos professores optam por trazerem atividades prontas e descontextualizadas de livros didáticos do Ensino Fundamental ou da internet. Os entrevistados também externaram, que a utilização de atividades xerografadas é uma opção pessoal, pela facilidade que representam para o seu trabalho.

*Facilita mais, também, o nosso trabalho diário, porque uma turma com 27, 28, 25 pra você manusear caderninho por caderninho, você já trazendo prontas no seu planejamento facilita demais (Maria da Luz).*

*Facilita muito (Inês).* [outros professores balançaram a cabeça positivamente].

Essa posição é problematizada por Barbieri (2012), quando trata sobre a utilização de desenhos prontos para colorir, ela ressalta que:

[...] ainda é corrente a prática de entregar às crianças desenhos para colorir. Essa questão do desenho mimeografado, muitas vezes, está relacionada ao não saber o que fazer. [...] existe uma acomodação do professor, propõe as crianças algo que entretenha e não lhe dê muito trabalho. Dessa forma, o professor também não precisa sair do seu lugar de conforto para procurar estudar, entender, ir mais fundo (p. 29).

O planejamento reflexivo que considera o contexto de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, deve romper com a metodologia de trabalho centralizada no que é melhor para o professor e com:

[...] a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades [...]. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisa, de troca de opiniões, de expressão pessoal [...], fugindo da mesmice e de atos mecânicos (Oliveira, 2011, pp, 184-185).

A mudança de perspectiva, em que o trabalho pedagógico respeite a infância, compreenda as especificidades de suas características e a singularidade da sua cultura, produzindo contextos de aprendizagem significativos em que associe conhecimentos já adquiridos a novos, em processos de descobertas e experimentação, é o caminho necessário que precisamos refletir.

Os momentos de **alimentação** na Educação Infantil, caracterizados como atividade de rotinização, são marcados por experiências de forte ‘pedagogização’, utilizados muitas vezes, para enfatizar comportamentos socialmente aceitos pela comunidade escolar. Acreditamos que

as vivências no momento da alimentação devem ser utilizadas também no estímulo à interação entre as crianças e adultos da instituição educativa e da comunidade e, ainda, em oportunidades que promovam diferentes aprendizagens, respeitando a individualidade e o tempo de cada criança.

Nos relatos evidenciados pelos docentes entrevistados a ênfase do trabalho nos momentos de alimentação está na correção do comportamento das crianças, externando discursos que mostram as crianças em situação de marginalização social, por não terem em casa o básico da alimentação e não serem instruídas de como devem se comportar à mesa. Seus relatos mostram reprovação ao comportamento, mas pouco indica como eles intervêm estimulando novos conhecimentos ao proceder para alimentar-se:

*De como sentar, como é que come, como é que pegar a colher, que as vezes tem as práticas de pegar o prato e levar até a boca, você vai dizendo que não é daquele jeito (Castilho).*

*[...] não jogar no chão (Matilde).*

*De tomar a sopa [fazem gesto levando as mãos até a boca, representando que as crianças levam os pratos direto na boca]. [...]. Até tirar do lixo e comer eu já vi, eu já vi situações (Francisca). Fazem demais, dizem 'lá em casa não tem colher' (Inês).*

*Na minha sala, tem muitos que gostam de jogar debaixo da mesa o que não gostam, aí eu vou e digo: não amor a gente não joga, a gente bota assim, no cantinho do prato, 'mas eu não gosto', mas a tia já disse coloque do lado do prato. [...]. Eles querem comer um dos outros (Leonor).*

*E comem muito rápido [faz imitação da criança, enquanto os outros professores riem], e perguntam aos outros 'tu não quer mais não?' Para comer o dos outros também (Jacinta).*

*Quando eles não querem comer, a gente também senta, incentiva a ele a comer, muitos trazem lancheira com lanche de casa, então, [...], tem uns que dizem 'ah, eu não gosto' a gente senta ali pertinho dele e vai botando na boca, olha o aviãozinho e vai testando, termina comendo tudo, depois pergunta 'agora eu posso comer o de casa?' Pode sim, 'abra aqui, abra aqui', pronto (Maria da Luz).*

Os momentos de alimentação na Educação Infantil devem priorizar o fornecimento de alimentos saudáveis que promovam o desenvolvimento físico das crianças e também em quantidade que proporcionem uma saciedade equilibrada. O uso desses espaços para promover conhecimentos de higiene e modos apropriados para se portarem à mesa, devem ser definidos a partir de uma cultura específica e não de uma padronização da cultura:

Os professores costumam utilizar incentivos e proibições para conduzir esse aprendizado e “canalizar” as ações infantis em direção de determinados padrões sociais. Essa situação pode

tornar-se difícil, se a criança é cobrada, por vezes de forma dura, a “comer bonitinho”, enquanto seu descontrole motor é pouco trabalhado. Como as crianças pequenas têm dificuldades [...], necessitam de modelos mais experientes, de orientações individualizadas. Isso requer bom planejamento da situação como um todo, a presença de auxiliares durante as refeições e uma rediscussão das instruções, muitas vezes confusas, que os professores dão às crianças (Oliveira, 2011, p. 190).

Na pré-escolar, a rotina de alimentação oferece a possibilidade da criança já se alimentar sozinha, construir noções de autonomia, higiene pessoal, externar suas preferências na escolha dos alimentos, nas quantidades e na percepção de sua saciedade e ainda, no manuseio de talheres. As experiências de alimentação na Educação Infantil podem estar conectadas às propostas pedagógicas do professor, apontando uma intenção à suas ações e, assim, compor de forma integrativa um conjunto de práticas que ligam os saberes e os fazeres das crianças, garantindo a aprendizagem quanto ao desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo. Os entrevistados apontaram que utilizam essa experiência para desenvolver conhecimentos nas áreas:

*A questão da educação ambiental, [...] (Matilde).*

*[...] qual é o nosso propósito mostrar pra eles que o nosso lanche é saudável [...] (Maria da Luz).*

*Para ser mais objetivo, questões de higiene mesmo, questões práticas de higiene corporal mesmo (João Manoel).*

Explorar os momentos de alimentação para promover novos conhecimentos é uma estratégia muito utilizada na Educação Infantil, que deve acontecer envolvida por um cuidadoso planejamento, para garantir o objetivo principal dessa atividade que é o desenvolvimento da autonomia por meio do prazer e promoção da autoestima da criança.

Na Educação Infantil a promoção da **autonomia** é um objetivo determinante que deve ser proposto intencionalmente no currículo, de forma que gradativamente vai sendo conquistado pela criança pequena, à medida que desenvolve novas capacidades, possibilitando a ela que aja cada vez mais independente sobre o mundo e as pessoas. Segundo o documento RCNEI a autonomia é uma conquista da pessoa humana que promove a independência dos cuidados básicos e possibilita a compreensão e intervenção no meio em que vive:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores (Brasil,1998c, p. 14).

O trabalho pedagógico voltado para a autonomia ou a heteronomia depende da intencionalidade do professor que, se desejado a construção da autonomia, coloca-se aberto a acolher e promover a criança, gerando espaço de diálogo e troca de conhecimentos, oportunizando a ela sentir-se inserida e construtora no processo de aprendizagem. Para os entrevistados a mediação nos momentos da alimentação representa uma postura de construção da autonomia:

*Eu já não dou na boca (João Manoel).*

*Eu também não dou na boca (Francisca).*

*Não é dá na boca gente! É um incentivo, eu não dou tudo, dou uma, duas vezes, e digo: agora você vai comer sozinho. [...]. Pronto, é isso que eu faço, estimular a ele gostar (Maria da Luz). A criança diz 'eu não quero não, que eu não gosto' e digo: olha amor só um pouquinho, vai estimulando, quando eu olho comeu tudinho (Leonor).*

No processo de construção da autonomia o adulto precisa estabelecer uma relação de confiança na capacidade da criança em que, gradativamente, seja estimulada a estabelecer com o grupo e com ela própria uma relação de reciprocidade e de responsabilidade. Segundo o documento RCNEI (1998c):

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (p. 15).

Os professores entrevistados identificaram como atividades que mais estimulam a autonomia das crianças, as que levam ao controle dos esfíncteres, de cuidar de si e de organização do ambiente:

*Eu já não dou [alimentação] na boca (João Manoel).*

*Quando vai ao banheiro fazer xixi, escovar os dentes (Francisca).*

*Na hora da rodinha, eles próprios colocam as cadeirinhas, eles próprios tiram (Maria da Luz). Colocar os tapetes, as almofadas (Francisca).*

O elemento intencional que falta nas propostas de construção da autonomia aponta para atividades carregada de espontaneísmo, pobre na potencialidade pedagógica do professor, lacunares no diálogo entre o adulto e a criança, que produziriam autonomia no pensar, no descobrir, no escolher, no fazer, no criar processos de afirmação dessa autonomia, que trariam para professores e crianças a conscientização de suas conquistas.

Na categoria rotina encontramos elementos que desenham uma prática pedagógica desprovida, em muitos momentos, da intencionalidade, delineada por um discurso que se apega a variações linguísticas características da falta de propósito, com forte peso na vontade de encontrar um, mas, é presente a falta de direção, de objetividade e clareza do seu papel quanto professor da pré-escola.

### 6.2.3. Os processos pedagógicos

A categoria processos pedagógicos objetiva apresentar o discurso dos entrevistados que suscitam suas opiniões sobre qual o caminho para tornar-se e ser professor. Dessa forma, procuramos saber dos entrevistados **como se dá o processo em que o professor se torna professor e a organização das suas ações pedagógicas na pré-escola**. As análises dessa categoria estão discutidas conceptualmente a partir das subcategorias emergentes dessa temática.

**Tabela 23 - Categoria processos pedagógicos: subcategorias e indicadores**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Percepções e opiniões relativas	Tornar-se professor	*No exercício da profissão; *A partir do saber pessoal; *Na troca de experiências entre os docentes;

---

aos processos pedagógicos	*No conhecimento científico; *Vocação, missão e dom.
Organização das ações pedagógicas	*Intencionalidade pedagógica; *Encontro da teoria com a prática; *Planejamento pedagógico.
Aprendizagem e avaliação	*As crianças externam; *Relato dos pais; *Produção de relatórios ou portfólios.

---

### 6.2.3.1. Tornar-se professor

A profissionalização docente é alicerçada em processos de formação e auto formação, apoiando-se numa íntima relação da teoria com a prática, pois “em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria” (Oliveira, 2011, p. 15). Construir-se como professor pressupõe uma ação pedagógica intencional, construída numa ação de constante reflexão entre o desejado e o real, o esperado e o efetivado, consciente de que nem sempre essa relação coexiste de forma biunívoca. Na verdade, existem muitos intermitentes entre eles, apontados por Uberti (2013) como:

[...] a *não-relação* entre o ver e o falar que põe abaixo a intencionalidade. [...]. Essa não-relação entre as formas do saber não é a inexistência de relação, mas a inexistência de uma determinada relação, na qual uma forma remeteria a outra, representaria ou significaria a outra (p. 1229).

No trabalho pedagógico do professor, o elemento base para sua atividade profissional é a “intencionalidade profissional - pedagogicamente referenciada”, que, defendida por Lima (2010):

Demonstra os propósitos, a direção dos pensamentos e ações que têm como referência os conhecimentos pedagógicos acerca da educação de crianças pequenas. [...], pois designa pensamentos e ações que se dão no nível profissional e não por vontade baseada no senso comum (p. 41).

Os processos formativos do professor apontam vários caminhos. Os entrevistados ao refletirem sobre como o professor se torna professor, indicam que é no **exercício da profissão**



que de fato se efetiva sua profissionalidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Eles identificam que é na produção, no exercício do fazer, que o professor aprimora seu conhecimento profissional, sendo a criança um ator imprescindível desse processo, que lhes fornecem elementos para numa troca adquirir novos conhecimentos:

*Quando ele produz, quando ele oportuniza seus alunos. [...], quando ele é um professor produtivo, quando ele dá espaço pra criança produzir e não reproduzir, entendeu? Nós aprendemos com ele e ele aprende conosco e há uma troca de conhecimento (Jacinta).*

*A gente vai aprendendo no dia a dia, né? Vai buscando novos conhecimentos e vai lá (Inês).*

*Na prática, com as crianças (Maria da Luz).*

*Na prática, na prática mesmo, do dia a dia (Matilde).*

*Porque mesmo da teoria que a gente aprendeu lá na Universidade, [pausa e gesticula com a mão esquerda levando-a de cima para baixo, representando ‘um caminho’]. Mas quando a gente cai na realidade é diferente, e na realidade da escola pública (Olinda).*

*E a gente aprende com eles, né? No cotidiano (Maria da Luz).*

*E todo dia a gente está aprendendo (Jacinta).*

*É o saber prático (João Manoel).*

*E a vivência prática (Francisca).*

No exercício da profissão docente, o professor que reflete sobre sua experiência, pode crescer diante de situações desafiadoras, e assim, promover mudanças que incorporam novas e diversificadas formas de enfrentamento da conjuntura docente à sua experiência profissional. De acordo com Tardif (2002) um professor se forma, também, a partir de sua própria condição docente:

Ora, um professor de profissão não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (p. 230).

O professor carrega uma gama de conhecimentos que se fundamentam também em sua experiência pessoal. Segundo o mesmo autor “os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado [...]” (Tardif, 2002, p. 64). Esse **saber pessoal** é a expressão de conhecimentos, que o nosso entrevistado denominou de senso comum:

*Tudo é um eterno aprendizado, [faz um gesto com a mão girando-a no ar, representando uma ação de transformação], tem um saber acadêmico que aqui todo mundo absorveu, mas aí tem o senso comum que é a parte dele também, que a gente pega muito pra trazer para o âmbito escolar (Castilho).*

Ainda para Tardif (2002) os saberes profissionais que o professor carrega têm natureza social de diferentes origens:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes do professor estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; [...] (p. 62).

O saber pessoal do professor transforma-se em importante aliado na construção dos saberes profissionais, representando um pilar na concepção de conceitos estruturantes da prática docente. Compartilhando com esse pensamento, Formosinho (2013) defende que o professor aciona conhecimentos implícitos da profissão docente por meio do “desempenho do ofício de aluno [...] que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência da discência” (p. 10). Ou seja, o saber docente, considerado um conjunto de conhecimentos alcançados ao longo da formação, é iniciado muito antes do momento que se começa a frequentar um curso para ser professor, começa com a formação que se recebe como aluno.

Uma outra fonte de formação são as **trocas de experiências entre os docentes**. Nelas, geralmente, o professor amplia seu repertório de conhecimentos práticos, é um espaço para encontrar sugestões de proposituras para a composição do currículo, torna-se um espaço de auto formação, que ao interagir e compartilhar sua reflexão pessoal torna-se coletiva, oportunidade de crescimento e melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem em que está inserido:

*Na conversa entre nós, a troca de ideias, isso também faz parte, [...] (Maria da Luz). Assim que eu entrei [na prefeitura] e fui ver o registro [na caderneta], tinha muito ‘conversa de roda informal’ como atividade, e aí conversei com a supervisora, tudo bem que ela existe, mas aí a gente mudou o termo, [...]. (João Manoel).*

Os momentos de troca de experiências e saberes entre os professores podem criar condições para a reflexão e construção de novos saberes pedagógicos, produzindo mudanças de rota sobre as práticas educacionais, compreendendo mais profundamente os processos de aprendizagem que a criança desenvolve. Para Nóvoa (1997), “a troca de experiências e a

partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 26), nessa troca de experiências entre os professores, muitas posições conscientes podem se firmarem pedagogicamente num caminho de autoaprendizagem ou podem se consolidarem como estratégia de reprodução do Sistema.

O que constitui a profissionalização do professor de Educação Infantil não se restringe a processos formativos formais, sejam eles, inicial ou continuado, “mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas” (Oliveira, 2011, p. 30).

No Brasil, a formação para professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dá em nível superior ofertada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo admitida como mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996). A formação inicial e também a formação continuada são reconhecidas, pelos entrevistados, como espaços de apropriação do **conhecimento científico** para o exercício profissional docente, pois aprende-se:

*Com o professor [referindo-se aos seus professores formadores] (Maria da Luz).  
Eu acho que o professor de fato, ele é aquele que tem o conhecimento científico, teórico que tem que ter e consegue aplicar, porque nem todo mundo consegue, inclusive tenho na academia dificuldade com professor que lê muito, é muito letrado, já é doutor, mas não consegue passar. [...]. Na academia (João Manoel).  
É, a teoria tem que tá ligada pras crianças. (Jacinta).*

No exercício da docência a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, representa uma experiência de central valor para a qualidade da educação. Sendo assim, é necessário que façamos sempre uma avaliação dos programas de formação de professores, reconhecendo as deficiências científicas e a pobreza conceptual como são abordados, e avançar nas discussões que, muitas vezes, se resumem nas dicotomias “componente científico *versus*

componente pedagógico, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas” (Nóvoa, 1992, p. 23).

Uma das razões para a consolidação dos equívocos da profissionalização docente, é que por muito tempo no Brasil, quase que exclusivamente, a formação dos profissionais no âmbito acadêmico, para o trabalho com crianças pequenas, se deu voltado para o Ensino Fundamental, não oferecendo formação que tratasse das necessidades da Educação Infantil, assim, os professores punham em prática os conhecimentos empíricos procedentes da sua formação de mãe ou de filha e os conhecimentos acadêmicos para o Ensino Fundamental. De tal modo, se gerou, uma cultura escolarizada na Educação Infantil, na própria concepção do termo pré-escola, aquilo que antecede a escola, prepara para, carrega essa marca (Kuhlmann-Jr., 2015). Como já referimos anteriormente em nossa região o curso de Pedagogia só ofereceu habilitação em Educação Infantil a partir da década de 2000.

A profissão docente não conta com muito prestígio social no Brasil, não havendo valorização por parte dos governos e da sociedade, impulsionados por uma conjuntura histórica que cria estereótipos para o professor, hora transformando a profissão num ‘dom, missão’, hora num espaço de doutrinação.

A imagem da docência produzida pela população em geral, ainda prevalece como **vocação, missão e dom**, mas, aos poucos, essa representação é contestada pelos professores que exigem o seu reconhecimento como profissional, pois trilham os processos formativos da academia como qualquer outra profissão. Não podemos negar que o processo de proletarização pelo qual o professor tem passado contribui para a perpetuação dessa imagem (Lüdke & Boing, 2004). Os entrevistados apontam seu posicionamento desacreditando da profissão como missão:

*Eu desacredito desse professor assim com [olha para a professora Francisca] ‘missão’, eu acho que você tem mesmo é que se instruir, acho que o verdadeiro [interrompido pela professora Francisca]: “Acho que a palavra que você quer dizer é ...”, [João Manoel volta a falar] dom,*

*com aquelas coisas que, nasceu pra isso. Não! Acho que você se torna professor como você se torna qualquer outro profissional, eu descredito dessa questão assim (João Manoel). Trabalhar com criança é muito do fazer, do artesão. Você tem que tá com a mão na massa, você tem que tá, sempre no concreto. [...] do tocar, do fazer, e eu que sou ótimo [disse em tom de ironia] em coordenação motora, então! (Castilho).*

A formação do professor de Educação Infantil em nível superior tem se tornado uma exigência gradativa, apesar da lei admitir professores com formação em nível médio, tendo os Sistemas municipais de Educação utilizado o alto número de graduados e especialistas em seus quadros de trabalho para justificar o desejo de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado. De acordo com Oliveira (2011) “por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos professores não se tem traduzido necessariamente em melhoria substantiva do fazer docente” (p. 29). Um dos fatores que mais tem contribuído para esse dado apontado por Oliveira (2011) é a oferta de cursos de licenciatura, em nível de graduação e também especialização por Faculdades particulares, oportunizando cursos de carga horária presencial muito reduzida, pois uma grande parte é feita a distância e a presencial nos finais de semana, semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente. Segundo Arelaro (2005) no contexto das formações aligeiras oferecidas por Faculdades particulares estão as tele salas, “recurso para rapidamente titular as pessoas, especialmente mulheres que atuam em creches públicas e conveniadas” (p. 46)

De acordo com Nóvoa (2017) apresentando dados do relatório *National Council on Teacher Quality*, produzido nos Estados Unidos da América em 2013, em que, tece críticas às políticas de formação docente apontando indícios da má qualidade das instituições universitárias de formação de professores:

[...] acusadas de irrelevância e de serem “uma indústria de mediocridade. [...] [...] difundindo uma imagem negativa das Faculdades de Educação (“*Schools of Education*”). [...] [...] designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“*fast-track teacher preparation*”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no “chão da escola”, dir-se-ia no Brasil) (Nóvoa, 2017, p. 1110).

A qualidade dos processos formativos do professor é um importante foco de ação para conseguirmos a transformação social necessária, refletir sobre como se pode alcançar avanço é principalmente “[...] um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (Nóvoa, 2017, p. 1111).

### **6.2.3.2. Organização das ações pedagógicas do professor**

Um elemento a ser ressaltado no trabalho docente é a programação das ações pedagógicas que, pautadas de intencionalidade, possuem dois elementos, o planejamento da ação e a execução intencional, com vistas a atingir objetivos claros de aprendizagem. A ação profissional exige conhecimento e comprometimento com a profissão, gerando escolhas de fundo moral e social, fugindo de improvisações (Lima, 2010). As ações realizadas aleatoriamente, sem uma previsão das necessidades e seus efeitos, distinguem-se das imprevistas, as quais são acontecimentos marcados por uma temporalidade esporádica e inusitada.

Ao analisarmos o dizer do professor sobre o que compreendem ser **intencionalidade pedagógica**, constatamos que acreditam ser aquilo que apresentam como objetivo pedagógico a ser vivido no contexto escolar:

*É a intenção, é o objetivo, é o que você pretende alcançar com aquilo, com aquela atividade (Matilde).*

*[...] enquanto professor, enquanto educadora da Educação Infantil, eu também tenho as minhas intencionalidades, aquilo, eu vou observar aquilo que já me foi pressuposto como intencionalidade, vou analisar, vou refletir, né?, com base na minha realidade, especificadamente, na minha área, zona rural, e o que é que daquilo eu possa promover de forma significativa pra os meus alunos, [...] (Francisca).*

*Quando fala assim, pedagógica já acho uma sentença mais fechada, parte da atuação mesmo do professor, então, eu acredito assim que no geral é isso mesmo, é seu objetivo, o que você vai fazer pra chegar nesse fim, uma coisa assim, o que eu pré concebi antes pra aquela aula (João Manoel).*

Ter objetivos pedagógicos é lançar uma perspectiva a ser alcançada com a criança, que vise seu desenvolvimento e aprendizagem, inseridos num projeto pedagógico que promova a

apropriação de bens culturais. Para Lima (2010) “o trabalho pedagógico marca a intencionalidade do educador. Nesse sentido, reiteramos que uma intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada precisa se pautar também no trabalho coletivo necessário aos objetivos que pretende alcançar na educação das crianças” (p. 207). A ação intencional, num contexto pedagógico, é um elemento estruturante do trabalho do professor, orientando a atividade educativa para “a ampliação do universo cultural da criança, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador” (Oliveira, 2011, pp. 48-49). Assim, compreendemos que ter intencionalidade educativa é trabalhar na perspectiva do plano e da ação, com o propósito de agir estrategicamente, de forma cada vez mais consciente do que pretende alcançar, fazendo uso de processos auto avaliativos, em que professor e aluno adquirem mais clareza de suas aprendizagens.

O ensino e a aprendizagem, num contexto de atividade profissional, requerem do professor a efetivação do **encontro da teoria com a prática**, gerada de forma intencional, comprometendo-se com a aprendizagem. No discurso dos entrevistados, a relação entre teoria e prática é defendida como necessária:

*Acho que é essencial a teoria, está relacionada com a prática, infelizmente, falando pelo grupo, pelo que eu conheço, pelas vivências que eu tenho em formações, infelizmente alguns professores se desencontram com a teoria, eu acredito, não tem o desejo de buscar, porque acham que aquilo tá fazendo é o melhor, mas todo dia é uma novidade, hoje a gente tá falando de uma coisa, amanhã aquela coisa já virou, então, a gente tem que está se atualizando, e isso parte da teoria (**Francisca**).*

*[...] você tem que conhecer e a partir da teoria, o que é que os teóricos falam através daquilo e partindo daí você vai para sua prática, você vai juntar teoria e prática e cada dia mais você vai crescendo em sua prática (**Leonor**).*

No trabalho pedagógico deve existir uma relação de interdependência entre a teoria e a prática, mas que, na realidade, se caracteriza por difícil concretude, uma vez que alguns equívocos na formação do professor colaboram efetivamente para essa dicotomia. Na literatura, esses equívocos são apontados, frequentemente, como resultados da fragmentação dos

currículos, organizados por disciplinas compartimentadas que não dialogam entre si, pois produzem no cursista a concepção de que seu trabalho também deva seguir a mesma lógica (Barbosa, 2000b; Lima, 2010; Oliveira, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Do currículo instituído demanda uma intencionalidade que deve ser traduzida, ampliada pela intencionalidade do professor e materializada no **planejamento pedagógico**. Trata-se de encontrar as possibilidades que o currículo oficial se relacione dialeticamente com a intencionalidade do professor:

*Mas aí essa intencionalidade também, acho que ela tá ligada também naquilo que você já tem pré escolhido, pré estabelecido, né? (Castilho).*

*[...]os temas integradores, [...] já existe uma intencionalidade pedagógica, que já foi estabelecida, numa pirâmide de hierarquia, já houve uma intencionalidade [...] (Francisca).*

O currículo oficial, dialogando intimamente com o currículo vivido, estabelece condições reflexivas para a construção da autonomia na elaboração e execução do projeto pedagógico da Educação Infantil, se comprometendo com padrões de qualidade. Esses padrões não podem ser:

[...] intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e bem-estar das crianças. Um grande risco de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil é o de “institucionalizar” a infância, regulá-la em excesso. Outro risco é o de torná-la um campo onde reine a espontaneidade, que pode camuflar forma sutis de dominação, tornando menos visíveis os critérios de excelência socialmente valorizados (Oliveira, 2011, p. 48).

A busca por padrões de qualidade contribui para um contexto de Educação Infantil, em que as experiências de aprendizagem vividas possam evidenciar caminhos que respondam a necessidade formativa da criança.

Os entrevistados apontam que ao desenvolverem seu planejamento, como ação pedagógica organizativa, sentem a necessidade de fazê-lo para ter uma previsão dos acontecimentos, um controle sobre o que a criança irá aprender, acreditando que a sistematização dos eventos possibilita uma maior organização do seu trabalho e também oferece para a criança segurança em suas conquistas:



*[...]o planejamento fica claro pra mim em termos de sequência, acredito que fique mais ainda pra criança, então assim, quando eu sistematizo vou caminhando junto com ela, não trago uma coisa solta, hoje é isso, amanhã é aquilo [...]* (João Manoel).

*Pra mim, a necessidade mesmo de planejar é dessa sistematização, é porque você tem que providenciar com antecedência tudo que você vai precisar cada dia, né?* (Matilde).

O planejamento é um importante atributo da profissão do professor, cumprindo diferentes funções no desempenho dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Libânio (2016) é atributo do professor “planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem” (p. 5).

Ao atributo de planejar, o professor incorpora práticas socioculturais vivenciadas no cotidiano das interações e no trabalho da vida social em geral, tendo a compreensão de que algumas propostas e o estilo de mediação podem não atender a uma pedagogia transformadora, e nos espaços de planejamento devem suscitar reflexões que levem a “criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança [...], a fila, o sono, o abaixar a cabeça na mesa. Também requer avaliar o tempo empregado em atividades de cuidado: higiene de mãos, escovação de dentes, descanso, alimentação” (Oliveira, 2011, p. 231). A ação de planejar deve ser consciente e problematizar o que está naturalizado no Sistema.

### **6.2.3.3. Aprendizagem e avaliação**

A avaliação na Educação Infantil é um recurso que por meio da observação atenta do professor leva a identificação de aspectos, que apontam mudanças de competências, trabalhadas na instituição e ou articuladas com o cotidiano familiar. Por meio desse recurso, “o professor poderá sentir-se seguro a respeito da forma como as situações de aprendizagem foram organizadas ou perceber a necessidade de modificá-las” (Oliveira, 2011, p. 259).

Na observação atenta, o professor pode avaliar as crianças quando **externam suas aprendizagens**, manifestando o que já sabem na exposição de seus conhecimentos. Assim, ele

avalia que elementos contribuem ou dificultam a concretização de seus objetivos e que avanços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorreram. No relato abaixo, o professor aponta que é no dizer da criança que ele observa que ocorreu aprendizagem. Identificando onde está o peso dessa observação percebemos o trabalho pedagógico do professor, que busca a valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros:

*Ela mostra isso, nada mais prazeroso quando ela consegue escrever uma primeira letra, faz observações, ela mesma mostra pra você que aprendeu, ela faz questão de expor “eu já sei” (Castilho).*

*Quando eles veem qualquer coisa que nós já trabalhamos, eles batem em cima, assim. “Olhe!” Encontram e vão logo mostrando um ao outro (Jacinta).*

*Quando o outro não aprendeu, eles também dizem “ah, não sabe de nada” (Inês).*

*Nas próprias vivências, nas interações, nas falas uma com a outra, nas brincadeiras, o modo como conversam umas com as outras, [...], se for uma leitura, o modo como se posiciona, percebe o personagem, percebe os gêneros, [...] é nas próprias falas, no diálogo entre elas, do diálogo com os pais, na desenvoltura, no desenho (Francisca).*

*[...], quando fazemos o resgate de um dia para o outro, quando você pergunta, eles próprio já, já falam, eles mesmo expõem, dizendo como aconteceu, como era, quem era, as características dos personagens, quais foram os personagens, quer dizer, isso tudo é aprendizagem que eles próprio já conseguiram resgatar (Leonor).*

Estar atento às narrativas das crianças é uma excelente estratégia avaliativa. É escutando as crianças que conhecemos suas preferências e compreendermos a melhor forma de organização curricular, que atenda às necessidades específicas da turma e das crianças na sua individualidade.

O **relato dos pais** também foi identificado pelos entrevistados como uma forma de perceber a aprendizagem das crianças:

*[...] nas conversas com os pais, porque as vezes, um pai chega e fala exatamente aquilo que aconteceu na vivência, né? (Francisca).*

As famílias devem ser consideradas parceiras e interlocutoras na construção de novas e permanentes aprendizagens, mesmo que para isso muitos obstáculos precisem ser superados (Oliveira, 2011), (Barbosa, 2010), (Kramer, 2006).

Para avaliar a criança na Educação Infantil utilizamos como principal recurso a observação sensível e permanente, que se materializa em vários instrumentos, como a escuta

das crianças e dos pais, a análise de suas produções, registradas no papel, em fotografias ou expressivas, e ainda, a análise de material produzido com a finalidade de diagnóstico, objetivando evidenciar a condição situacional e provisória em que se encontra a criança (Oliveira, 2011). A partir da análise desses recursos são **produzidos relatórios ou portfólios**, sendo esses, os instrumentos de avaliação da Educação Infantil, que visam descrever o processo de aprendizagem, sem que com isso, essa avaliação possa ser objeto de seleção, promoção ou classificação da criança, sendo seu avanço automático nesta etapa de ensino e para o primeiro ano do Ensino Fundamental:

*A gente faz o relatório, mas cotidianamente a gente consegue ver as crianças que consegue [faz um gesto com a mão, levando-a a frente, representando 'avançar'] (Castilho).*

*Pego o celular e tiro eles procurando as iniciais, depois exponho, eles gostam de se vê. [...](Jacinta).*

*Construindo relatórios, na observação diária (Amália).*

*Eu gosto de fazer um diagnóstico no pré I, pra ver o nível de escrita, pra ver o estágio que ele está, por exemplo, no início do ano logo, assim, eu já começo fazer uma escrita espontânea pra ver o nível que ele está de escrita, aí no meio do ano já faço outro, e quando retorna do recesso faço outro pra ver em que nível ele se encontra na escrita, se evoluiu ou se continua ali (Leonor).*

*Eu li um relatório uma vez que era assim, muito, é, perigoso, perigoso no sentido que, eu digo, fechava muito em como a criança era, tinha inclusive uma palavra preconceituosa, eu acho que a gente tem que entender que a criança, não é uma pessoa fechada, você tem que saber mediar, situações de aprendizagem que eu tô dizendo, o professor não ser aquela pessoa que joga, ele tem que saber construir junto com essa criança, entender as fases, que eu tô dizendo, de uma forma mais acadêmica, não é? (João Manoel).*

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a avaliação na Educação Infantil é um caminho de auto avaliação que evidencia as concepções de ensino e aprendizagem pertinentes da instituição, devendo ser utilizado como elemento imprescindível para encontrar a melhor forma de construir caminhos que orientem as aprendizagens das crianças:

Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (Brasil, 2009b, p. 16).

Os relatórios de avaliação são instrumentos que deveriam produzir grande reflexão para todo o Sistema educativo, pois, os mesmos, podem nos oferecer um diagnóstico de como o processo de ensino e aprendizagem está ocorrendo.

Acreditamos que os processos avaliativos na Educação Infantil poderiam não se limitar às percepções de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas ser trabalhado também enquanto recurso avaliativo do trabalho do professor, das metas estabelecidas no projeto pedagógico da instituição ou nas diretrizes do município para essa etapa de ensino. Em consonância com esse posicionamento o documento *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* já lança uma proposta:

[...] a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da escola (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade escolar, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância (Brasil, 2012, p. 16).

Se imbuídos de um desejo avaliativo tão abrangente fizermos uso desse instrumento, certamente, teremos condições de olhar e perceber as fragilidades e potencialidades de uma Educação Infantil que efetive a qualidade.



### Discussão geral dos resultados da investigação

Nossa investigação contou com dois instrumentos interrogativos aos professores da pré-escola no Sistema público do município de Campina Grande/Paraíba/Brasil: questionário e entrevista grupo focal. Propomos neste capítulo a discussão conjugada dos resultados, na análise das respostas a esses dois instrumentos ancorados nos documentos curriculares oficiais LDBEN (Brasil, 1996), RCNEI (Brasil, 1998a), DCNEI (Brasil, 2009a), BNCC (2017) e DCMEICG (SEDUC/CG, 2013) e no aporte teórico conceptual dessa área.

Conjugar esses dados, justifica-se como nossa opção metodológica, pelo interesse em dar representatividade e confiabilidade às informações levantadas ao longo da investigação. Com isso, buscamos produzir subsídios que nos levaram a responder os nossos objetivos, projetados para **compreendermos as singularidades e comunalidades** entre o currículo instituído e instituinte.

Nossa escolha pela abordagem mista, com os instrumentos quantitativos e qualitativos, nos fez traçar um caminho metodológico em busca de compreendermos a natureza dinâmica, complexa e multifacetada que caracteriza a vivência do currículo, uma vez que o mesmo se caracteriza por ser “[...] um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo e que realizam no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (Pacheco, 2005, p. 35).

Assim, a conjugação dos resultados que passaremos a discorrer, trará as implicações alcançadas na aplicação do questionário a 174 professores da pré-escola e da entrevista em grupo focal com 10 docentes da pré-escola. Considerando o percurso da construção e desenvolvimento da nossa investigação é pertinente apontarmos os achados aqui evidenciados como possibilidades interpretativas, resultado do nosso olhar a partir das escolhas, em que não

são essas as únicas formas de leitura desses dados, mas são o que por hora projetamos. Por isso, possibilidades.

Perante tantas escolhas que precisamos fazer para chegar a essas possibilidades, delimitamos o caminho de apresentação dessas descobertas, considerando as máximas que estruturaram todo o nosso trabalho, **as categorias de análise**. Construídas para levantar, apresentar e discutir os dados, as categorias indicam o caminho que percorremos para responder **os nossos objetivos**. Na abordagem dialógica da conjugação dos dados, evidenciamos alguns achados que compreendemos serem os maiores contributos dessa investigação.

### **7.1. Voltado para o currículo oficial**

Essa categoria objetiva identificar o nível de conhecimento dos professores sobre os documentos do currículo instituído. No questionário e na entrevista as comprovações apontaram que os professores possuem muitos conhecimentos sobre o que institui o currículo oficial, e esses são acionados na operacionalização do currículo instituinte. Como primeiro aspecto, a concordância no questionário em 82.8% dos professores de que o RCNEI e a DCNEI são documentos bem conhecidos dos professores, nos levaram a buscar confirmação na entrevista, questionando-os sobre quais seriam os documentos que orientam a construção do currículo na Educação Infantil. Assim, evidenciamos insegurança dos entrevistados ao apontarem sobre quais são esses documentos, mas acertadamente os identificaram: [...]. *As diretrizes, que me falhe a memória. Acho que são essas. E tem mais? (Amália). E agora? E agora, Jesus? (Inês). A LDB (Castilho). Lei de diretrizes e bases da Educação Infantil, PCN's (Maria da Luz). [...] tem a Constituição, eu acho que sim. É esses que trazem uma concepção realmente da Educação Infantil, que acredito tenha sido, a priori o RCNEI, as Diretrizes para Educação Infantil e da Educação Básica também, que tem um capítulo para EI, e agora a Base Nacional, a BNCC, acredito eu que sejam esses quatro (João Manoel).*

Os entrevistados se questionaram durante a entrevista sobre o papel que os eixos integradores<sup>110</sup> assumem na produção do currículo em sala de aula: [...] *ele [os projetos da SEDUC/CG] legaliza, mas ele não orienta a construção do currículo (João Manoel). Ele já está dentro, ele fica pelo currículo. Ele vem dentro do currículo? (Maria da Luz). Eu acho que eles [temas integradores] estão lá dentro do documento já. Só que ele veio dessa maneira pra organizar os bimestres, eu acho, não sei. Eu acho que essas temáticas já estão lá, o que é cobrado lá [referindo-se aos documentos nacionais] está aqui nessas temáticas que a gente trabalha por bimestre. [...]. É organizar, olha, vamos trabalhar nesse período isso, próximo período isso, só pra, acho, né? (Matilde). É, penso também, que o eixo temático<sup>111</sup> ele soma a questão do currículo (Castilho). O que orienta, eu acho, são esses documentos [referindo-se aos documentos oficiais nacionais] (Leonor).*

Esse aspecto norteador e organizador que os temas integradores assumem no discurso dos entrevistados é também o desejo proferido pela SEDUC/CG. Mas, o que de fato acontece, é que ele tem em si uma força que paralisa o professor, os projetos são instituídos de uma autoridade que retira dos professores o estímulo para criar e transformar em possibilidades de trabalho diferente das que já foram orientadas nos projetos, a partir do reconhecimento da demanda que a criança traz.

Diante dos temas integradores, os entrevistados acreditam que o trabalho deles é a adequação, que se resume na escolha de propostas dentre as que vêm sugeridas no projeto da SEDUC/CG, que consideram mais adequada à condição da sua turma: [todos repetem, meio em coro ao questionamento da pesquisadora: Então vocês estão dizendo que esse norte, seria?] *O que já vem pronto, adequando à realidade de cada sala (Castilho).* A adequação à realidade, aqui apontada pelo entrevistado não se traduz num olhar individualizado as necessidades da

---

<sup>110</sup> Temáticas que são propostas bimestralmente para todas as Unidades educativas do município, a fim de que os professores desenvolvam projetos pedagógicos.

<sup>111</sup> Outro nome que os temas integradores já assumiram.



criança, mas a uma adequação ao todo enquanto turma, grupo, a faixa etária, às condições estruturais e de disponibilidade sua para o envolvimento com as crianças.

O processo de interdependência que os documentos do currículo oficial exercem nos professores é apontado pelos entrevistados como uma situação, em que, o currículo nacional é interpretado pelos especialistas, produzindo-se um currículo local numa linguagem pedagógica mais próxima do professor, o qual encontra uma identificação que pode ser levada para o seu trabalho, na perspectiva da reprodução ou da problematização das ações pedagógicas encontradas nesse documento: *Na verdade, a gente não é totalmente independente para escolher esses conhecimentos, eles quando vêm, eles vêm, digamos assim, prontos, pré-elaborados, é o que não se pode deixar de viver, né? Não é que ele seja impositivo, talvez tenha professor que trabalhe aquilo de forma rígida, eu particularmente não, eu entendo que ele é um norte e ele deve existir, a partir dele a gente vai moldando a prática, a partir das realidades, e também ele deve ser flexível, [...] (João Manoel).*

O que percebemos é que a estratégia homogenizante que o currículo instituído implementa é um complicador, dificultando os avanços necessários para uma educação transformadora que aproxime a escola e seus cidadãos de uma perspectiva de maior crescimento humano (Oliveira, 2011).

Encontramos elementos que corroboram na perspectiva de que os professores acreditam que a finalidade da pré-escola é preparar a criança para o futuro. No questionário, sugerimos que a finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano, obtendo o índice de concordância de 43.7% e discordância de 56.3%, evidenciando uma divisão de opiniões.

Confrontando esse dado com o da entrevista, encontramos a afirmação, que, de fato, a pré-escola está formando na perspectiva de objetivos futuros, ignorando as necessidades da criança no hoje em que ela se encontra, desvinculando-se das exigências que ela faz e estão colocadas diante do professor: *É verdade como essa base é fundamental na vida da criança de*

*Educação Infantil, [...], a base é fundamental, vai prepará-la realmente para um futuro com mais segurança e mais determinação e essa finalidade é muito importante, assim, na área da Educação Infantil (Amália).*

Os inquiridos no questionário foram confrontados com a afirmação de que o critério de escolha dos conhecimentos a serem propostos às crianças, tem como referência o que é adequado à idade delas, assinalando 98.8% de concordância entre os participantes. Na entrevista foi confirmado esse posicionamento, quando apontaram a idade como referência para as escolhas que fazem no planejamento: [...] *se o meu planejamento eu tô fazendo pra idade de 4, 5 anos, para os de 7, 8 vai ser totalmente diferente, já vai ser outro método já, mesmo sendo o mesmo conteúdo, mas o meu método, transmitir aquele conteúdo vai pela faixa etária com certeza. Mas é totalmente diferente, é diferente sim (Maria da Luz). Vai fazendo um avanço, naquele de 6, 7, você vai avançar, é diferente (Inês).*

Alguns critérios de organização das turmas de Educação Infantil e conseqüentemente de organização curricular são levantados por Barbosa (2000b) “[...] como critérios, a faixa etária, os níveis de desempenho motor, o tipo de deslocamento, a forma de alimentação, o nível de inteligência e a presença de algum tipo de dificuldades (motoras ou sensorial)” (p. 107). Para a autora, essa divisão cria um isolamento em cada grupo, que não é justificável pelo desenvolvimento que as crianças poderiam alcançar se fossem dispostas numa única sala de aula, valorizando os conhecimentos que a diversidade de estarem juntas poderiam trazer.

Outros aspectos apontados pelos participantes dessa investigação, que influenciam nas escolhas do que é pertinente para o currículo das crianças na pré-escola, foi o interesse e a vivência delas, as demandas que trazem e as experiências que carregam. Foi também registrado, que a troca de experiências entre os professores é um critério importante para a composição do currículo, e essas se dão: *Nas pesquisas (Jacinta). Na internet (Maria da Luz). Na internet,*

*livros, jornais (Jacinta). A conversa entre nós, a troca de ideias, isso também faz parte, [...] (Maria da Luz).*

O conceito de currículo foi problematizado no questionário em dois itens. Em um, currículo é o que é construído a partir do que é proposto nas orientações do currículo oficial. No outro item, o currículo é formulado a partir do conjunto de práticas que se apoiam nas orientações oficiais, mas se ampliam na valorização do conhecimento construído culturalmente, considerando o contexto histórico e social.

Esses dois conceitos, embora não estejam numa posição antagônica, apontam para as possibilidades de práticas pedagógicas distintas. Uma, muito restrita, não considera a relação da criança com a cultura e trabalha na perspectiva de reproduzir o que o currículo instituído estabelece. O outro conceito, amplia para além das orientações da oficialidade, considera o conhecimento produzido pela cultura e é sensível às demandas do contexto local.

Apesar de claramente os conceitos marcarem disposições conceituais que impulsionam o professor a posturas de trabalhos diferentes, os professores atingiram no questionário altos índices de concordâncias nos dois itens. No primeiro 96.5% e no segundo 98.3%, esses dados, apontam para posicionamentos contraditórios, que evidenciam um professor acrítico e sem atenção às particularidades do discurso, que, na prática, faz muita diferença, pois marca a limitação que possui na concepção de currículo.

Durante a entrevista buscamos captar dos participantes qual é a concepção de currículo predominante no grupo e confrontamos com os dados apontados no questionário. Comprendemos que o conceito de currículo mais explícito nos discursos traduz a qualidade da formação dos professores (Nóvoa, 2017).

A proposta curricular apresentada pelos entrevistados, quando solicitados a propor objetivos de aprendizagem para as crianças da pré-escola, foi classificada por nós como uma proposta que aponta **conhecimentos para construção de valores, conhecimentos para a vida**

**em sociedade e conhecimentos para a linguagem oral e escrita.** Ressaltamos a familiaridade desses objetivos com os que estão propostos no documento RCNEI (Brasil, 1998a) e também percebemos a vertente socializadora que eles apontam, reforçando o discurso de que a finalidade da Educação Infantil é ser a base, é ser porta de entrada para a vida social escolarizada: [...] *a finalidade da Educação Infantil é a base, eu acho que é inserir a criança no processo de ensino aprendizagem. [...] a gente tira, [por] uma criança que faz Educação Infantil e aquela que não faz, quando eles chegam lá na Universidade, eles têm dificuldade, então é na Educação Infantil onde a criança vai desenvolver todas as suas habilidades necessárias para chegar lá (Leonor).*

O conceito de currículo construído na mediação coletiva com os professores entrevistados, mostrou que eles compreendem que o currículo “[...]. *É uma forma de poder. Não é apenas conteudista, a partir dele se constrói um tipo específico de sujeito. É um documento avaliativo. É uma programação, sugestão intencional, anual (Professores).*

Baseados no que eles propuseram ser currículo, percebemos como os professores transitam de uma formação transmissiva e reprodutora para um processo de desejo que implica um maior envolvimento com o contexto da criança e suas necessidades formativas. Percebemos o processo de conscientização da presença de um currículo que não se expressa nas palavras somente, mas é concretizado na ação, na qualidade das mediações em que o professor, a criança, o ambiente, o contexto e o Sistema agem e interferem juntos, produzindo currículo.

Na análise produzida na categoria currículo oficial, ressaltamos que o professor possui conhecimentos teóricos que lhe oferecem o suporte, a base para ter consciência do seu papel e das conduções que o seu trabalho lhe exige. Ele se mostrou conhecedor e se posicionou discursivamente em concordância com o que propõe os documentos que normatizam e orientam o currículo da Educação Infantil. Também foi identificado a falta de uma maior compreensão

crítica dos processos que estão orientando o currículo e sua consequente posição na produção do currículo instituinte.

## 7.2. Aproximando-se da rotina na Educação Infantil

Nessa categoria objetivamos perceber quais os aspectos mais evidentes da rotina na pré-escola e apontar como se dá a organização das atividades rotineiras. Para isso, foram discutidas na entrevista grupo focal, questões que tratam de aspectos da regularidade, da organização do tempo e do espaço e, ainda, as características das propostas de rotina.

No questionário, os itens apontam o posicionamento dos professores nas vivências da rotina, explorando a organização do ambiente, o acesso das crianças aos materiais, aos recursos pedagógicos, aos processos de construção da autonomia das crianças e a necessidade de planejamento e mediações de vivências rotineiras, como desenvolvedoras de habilidades e conhecimentos.

Os aspectos tratados pelos instrumentos questionário e entrevista estão ancorados nos documentos oficiais. A análise dos resultados do questionário indicou grande concordância no posicionamento dos participantes com os itens dessa categoria, reforçando a tese de que eles são conhecedores do currículo oficial.

Na entrevista, o discurso em defesa da rotina é produzido para apresentá-la como ferramenta de auxílio à organização do trabalho do professor, mas sempre trazendo a defesa de que ela não pode ser engessada, rígida ou fria: *“Nunca vai ser uma coisa rígida, às vezes pode demandar mais tempo, pode surgir um imprevisto, mas eu defendo que ela seja bem estruturada. Eu acho que ajuda tanto o professor, como a questão da turma no geral, como da própria criança” (João Manoel). “[...] não que essa rotina seja determinante, né? Ah, minha rotina diz que tem que ter isso e isso e ela jamais vai mudar, não. [...] por exemplo, [...] vai chegar uma criança e que ela vai chorar, [...] ela vai ser minha prioridade, porque eu não*

*posso largar lá minha criança, porque eu tenho uma rotina determinada. [...]. Você tem uma leitura diária, aí vai lá, a leitura, mas não é obrigado você chegar, aí, acontecer naquele determinado lugar, você pode variar, mas ela vai acontecer” (Olinda). “É uma maneira de sistematizar o seu trabalho em sala de aula” (Inês).*

A defesa da flexibilidade no discurso dos entrevistados significa a possibilidade de adaptação da rotina ao ajuste das condições do acontecimento, impulsionado pelo bom senso, que avalia as condições de tempo para a atividade acontecer ou não. Acreditamos que o exercício da flexibilização deve ocorrer de forma consciente, quando avaliamos os objetivos da proposta e concluímos que eles não podem ser atingidos e assim flexibilizados, modelados ou trocados, em função do interesse ou bem-estar da criança e da produção de conhecimento que a mesma pode promover.

É perceptível que o termo flexibilidade da rotina é empregado pelos professores acreditando ser a capacidade de adaptar-se ao imprevisto, mas que, na realidade eles a utilizam em virtude da falta ou sobra de tempo e ainda, para responder à necessidade da eficácia e da eficiência do sistema educativo (Barbosa, 2000b).

De forma geral, a vivência da rotina está estruturada para atender o que o instituído determina, pois, as prioridades impostas não se harmonizam com as necessidades reais das crianças, dificultada pela falta de diálogo sobre o que é necessidade da criança e do sistema: *“uma sala de aula sem rotina, que não tem aquela rotina, dá-se a entender que a criança tá ali, ele sobra o tempo prá fazer, muitos dizem ‘tá revirando a sala’ mas é justamente a falta de rotina que faz com que a criança passe do limite, né, de tá correndo, sai. Quando você tem uma rotina, uma sistematização, naquela rotina o tempo vai, tem hora que eu mesmo olho e digo, meu Deus, acabou, já passou. Porque, você tem uma rotina a seguir, quando não tem, fica aquela”* [faz gesto com a mão que sugere ‘bagunça’] (Leonor). *“A minha rotina pra mim, eu vejo assim, já começa na entrada, [...], porque é assim, se você não vai determinar*

*uma rotina ali, depois que você sai dali e chegar na sala você não tem mais controle de uma rotina (Inês).*

A rotina está nos ambientes escolares para oferecer uma maior organização do tempo e do espaço, para se fazer cumprir o que foi eleito pelo currículo instituído como necessário ao desenvolvimento da criança. Ela não está para potencializar o tempo da criação (Barbosa, 2000b) no exercício da escuta atenta à criança.

No inquérito, questionamos a importância do professor encorajar as crianças para resolverem problemas e agirem de forma independente, obtendo a concordância nesse item de 98.9%. Já os entrevistados, indicaram que as propostas para desenvolver a autonomia, são aquelas que acontecem fora de um contexto de planejamento, como se a autonomia fosse conquistada somente no espontaneísmo da vida: *“Amarrar o cadarço (Amália). “Guardar material (Matilde). “Organizar a sala (Jacinta). “Quando sai, eu sempre digo, olhe, quando a gente sai da sala sempre bota a cadeirinha debaixo da mesa, eles levantam e já vão colocando (Leonor).*

De acordo com Barbosa (2009), as propostas que promovem autonomia estão mesmo voltadas para o cotidiano das crianças, nas experiências de interação com o mundo. Mas, faz-se necessário que sejam planejadas como desafios graduais, em que, a depender da vivência de cada criança, elas possam ser motivadas a adquirir sempre mais autonomia. Para adquirir autonomia, as propostas não devem se restringir somente ao campo do fazer, mas também, deve ser objetivo do professor promover condições para que a criança adquira cada vez mais autonomia para pensar, decidir e resolver dificuldades em diferentes contextos e para diferentes objetivos.

Uma proposta que é presente em muitos contextos de Educação Infantil e faz parte das atividades rotineiras é o uso da televisão. Problematizamos no questionário o seu uso na sala de aula, se estava lá com o objetivo de acalmar e distrair as crianças. Os professores discordaram

em 66% e concordaram em 33.3%, ou seja, um terço dos professores participantes concordaram.

Buscamos na entrevista compreender qual o objetivo e a mediação do professor no uso da TV em ambiente pedagógico: “[...]. *Mas é muito bom, no segundo horário, ao término da aula, vamos esperar os pais, né? Com a televisão ligada, com um desenhinho que eles gostam, chama a atenção deles, a gente não vai dizer [ditar o que as crianças devem assistir], eles que traz, opta. É muito bom, eu trabalhei muitos anos em escola privada e a gente sempre fazia, no segundo momento (Maria da Luz).* “*Eu não tenho tempo fixo pra usar a TV, por exemplo, só na sexta, se tem algum filme que eu busque, que eu possa tá trazendo pra dentro do conteúdo, não importa, se é segunda, quarta ou sexta, mas na sexta, eu também tenho esse momento do cineminha, que é no segundo horário, às vezes nem sempre dentro do tema [...]* (João Manoel). “*Na sexta feira, no segundo horário, mas dentro do conteúdo que foi trabalhado de segunda a quinta, não é solto, aleatoriamente não. E a gente é muito cobrado, assim, para que já venham puxando essa criança pro pré II, porque é assim, o colega do ano seguinte já quer aquela criança já formada, né?[...]. [...]. Então vou escolher um temazinho daquele, que tava ali, no meu contexto de aula, daquela semana, dos 4 dias, pra poder rever com eles na sexta, desde que não saia do meu contexto. [...]. Pode ser através de desenho, pode ser através de um slide, uma história, passo pro pendrivezinho e, certo?* (Inês).

O que caracteriza, segundo os entrevistados, a presença da televisão no contexto educativo é a sua capacidade de entretenimento e envolvimento das crianças com os temas abordados. É um recurso pouco questionado, até certo ponto. A sua presença é naturalizada, foi trazida para as instituições desde a época em que a Educação Infantil era administrada pela Secretaria da Assistência Social e servia para entreter as crianças enquanto os pais trabalhavam. Hoje, a TV é um recurso que necessita ser melhor aproveitado como proposta pedagógica. Seu



uso poderia ter o objetivo de desenvolver a criatividade, a oralidade, a fantasia e muitas outras potencialidades das crianças.

Ainda com o objetivo de produzir material para análise da categoria rotina, solicitamos aos professores entrevistados para descreverem coletivamente o desenrolar da rotina diária de uma turma de pré-escola. Essa produção, está exposta na Tabela 24, apresentando como o professor utiliza o tempo e o espaço de uma Unidade educativa para desenvolver sua rotina pedagógica.

**Tabela 24 - Exposição da rotina na pré-escola no turno da tarde**

<b>Tempo horas</b>	<b>Atividade e Propostas</b>	<b>Espaço</b>
13h00	Acolhida (oração, música)	Pátio ou sala de aula
13h15	Socialização (música, massinha, jogos, brinquedos)	Sala de aula
13h30	Roda de conversa (oração, história, calendário, chamada vida, recolher as atividades de casa, recordar o dia anterior)	Sala de aula
14h00	Atividade do dia (atividade concreta, atividade prática, atividade coletiva, atividade no papel)	Pátio e/ou sala de aula
14h30	Atividade escrita (atividade produzida no papel, atividade para portfólio)	Sala de aula
15h00	Higiene, música, lanche e recreio	Sala de aula, refeitório e pátio
15h30	Retorno para sala de aula (higienização, tomar água e relaxamento)	Sala de aula
15h45	Conclusão das atividades iniciadas antes do recreio e ou produção de outra atividade, pode ter Educação Física ou outra atividade, de movimento, de massinha, de jogo (atividades com material concreto).	Sala de aula
16h30	Leitura/deleite e organização da sala de aula (colocar os objetos nos lugares)	Sala de aula

A primeira atividade acontece às 13h00, denominada acolhida. Nela, os professores apontaram que ocorre a oração e a música, podendo ser realizada no espaço do pátio ou na sala de aula. A próxima atividade foi identificada como socialização, é o momento em que as crianças estão chegando e ficam na sala esperando até o horário das 13h30. Nesse tempo, recebem massinha, jogos de encaixe, brinquedos ou cantam, tem o objetivo de aproximar as crianças do mundo da escola, provocar interação e familiarizá-las com o ambiente escolar, que é diferente de casa.

Segundo Cabral (2013), apresentando dados da sua investigação de mestrado, o momento inicial da chegada é caracterizado pela espera disciplinadora, em que a professora determina que fiquem sentados, manipulando peças de jogos, ou massinha. Muitas vezes, acontecem as mesmas propostas de todos os dias, enquanto esperam a chegada das crianças da turma, como ilustra nossos entrevistados: *“Massinha, jogos, enquanto os demais chegam, até porque quando a gente entra mais cedo, até 1h20, 1h30 tá chegando criança” (Maria da Luz).* *“Eu nunca dou enquanto estão chegando, porque depois pra pegar de volta” (Castilho).* *“Exatamente isso, elas ficam brincando livremente com massinha, com brinquedo de encaixe, porque se eu começar quebra, [...]” (Leonor).*

No questionário, afirmamos que os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças, atingindo o percentual de discordância de 91.4%. Assim, percebemos no cruzamento dessas informações, que o professor acredita que entregar jogos enquanto as crianças esperam é trabalhar com jogos.

Em outros momentos, os jogos podem voltar com uma mediação mais direta do professor, segundo o relato dos entrevistados: *“[...] tem bastante jogos e eu sempre tiro um*

*momento para brincar, mas aí, eu tenho que tá acompanhando esse momento, não dá pra deixar à toa” (Amália).*

Em outro item do questionário, afirmamos que esses jogos são utilizados sem planejamento e a discordância foi muito alta. Acreditamos que alguns professores compreendem que ao contemplar no caderno de planejamento que vai entregar o jogo para a criança e efetivar essa ação, esteja cumprido com a necessidade da criança de ter acesso ao jogo, quando sabemos que os requisitos para a vivência de um momento de aprendizagem intencional não se restringem somente a essas ações. Com isso, não estamos descartando as possibilidades que os professores desenvolvam propostas planejadas, em que o jogo seja o elemento pedagógico central (Kishimoto, 1999), trabalhado com objetivos claros e estrategicamente vividos.

O que também caracteriza esse momento é o aspecto disciplinador, sendo vivenciado de formas sutis, como podemos perceber na afirmação do questionário sobre o acesso das crianças aos jogos de manipulação, brinquedos de montar e materiais para arte. Esses aparecem, na maioria das vezes, como forma de prêmio para quem terminou as atividades. Os professores dividiram suas opiniões nesse item entre o concordo e o discordo, apontando 56.9% e 43.1%, respectivamente.

Em outro item, declaramos que os professores se utilizam do estímulo ao acesso aos jogos para encorajar as crianças a terminarem rapidamente a tarefa. A resposta também refletiu divergência de opiniões, com 56.3% de discordo e 43.7% de concordo. Assim, percebemos que essa divisão, significa que o professor não está fechado em um posicionamento rígido quanto ao uso dos jogos, representando um espaço aberto para reflexão formativa sobre o tema. De acordo com Barbosa (2000a), as propostas de rotinas podem ser algo mais, que somente controladoras e reprodutoras, podem ser espaços formativos que potencializam as capacidades das crianças e sejam oportunidades para descobertas do novo.

No horário das 13h30, as crianças são convidadas para comporem a roda de conversa. Nesse espaço, vivenciam momentos de oração, história, calendário, chamada viva, recolha das atividades de casa e, ainda, é usado para recordar o dia anterior. O lugar onde acontece essa atividade é a sala de aula e tem a duração de 30 minutos.

A roda de conversa é uma estratégia pedagógica muito importante e, nela, é comum os professores promoverem atividades brincantes. Segundo Cabral (2013), em sua investigação, uma professora relatou que na hora da rodinha conta histórias de forma muito lúdica, mas quando a autora entrevistou a aluna dela, ao ser questionada se na rodinha a professora costumava brincar, relatou: “[...] na hora da história brinca de tarefa, a história é feita perto do quadro” (p. 59). O lugar onde essa atividade é rotineiramente proposta, “perto do quadro”, dá à criança o tom de tarefa e afasta o caráter lúdico que a proposta poderia ter.

A roda de conversa é considerada uma importante atividade para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, por isso o seu planejamento é essencial. De acordo com Silva (2016), a roda de conversa faz parte das atividades educativas da Educação Infantil e não pode ser considerada uma atividade sem valor, associada à perda de tempo ou algo que não exija planejamento, é imprescindível que o professor garanta a participação efetiva de todas as crianças e considere como parte de sua atividade do dia, aquilo que as crianças apresentarem como demanda na roda de conversa.

Seguindo o horário do quadro de rotina, das 14h00 às 15h00 as crianças desenvolvem o que os entrevistados chamaram de “atividades do dia e atividade escrita”, em que, pode acontecer uma atividade concreta, atividade prática, atividade coletiva e/ou atividade no papel. O espaço para essas propostas pode ser o pátio e/ou a sala de aula. O tempo destinado a esse tipo de atividade é o maior de todas as outras propostas da tarde. Os entrevistados argumentaram que buscam contextualizar a atividade no papel: *“é que às vezes, você começa com a prática*

*pra depois ir para escrita” (Matilde). “14h30 boto atividade, atividade dita de portfólio, atividade escrita, da vivência que foi feita antes” (João Manoel).*

O professor confere grande importância à materialização da experiência no papel. Geralmente, o objetivo das vivências desse momento está voltado para o exercício das habilidades de escrita e leitura, e, algumas vezes, também atende aos objetivos de desenvolver a coordenação motora e o conhecimento das cores, contemplados em atividades de pintura de desenhos prontos ou propostas para ilustração de histórias lidas ou de acontecimentos, como podem ser conferidos nos objetivos de aprendizagem que os entrevistados elegeram para a pré-escola, denominados de “Conhecimentos para a linguagem oral e escrita” (cf. Capítulo 6, ponto 6.2.3.1). De acordo com Corrêa (2008), o professor “no momento do planejamento, [...], os esforços da ação pedagógica, eram voltados para a atividade pedagógica que resultava num produto concreto e os demais momentos vividos na instituição eram considerados, como momentos de rotina” (p. 14).

No questionário, procuramos saber se as propostas oferecidas na pré-escola objetivavam ensinar, prioritariamente, conceitos matemáticos e linguísticos, obtendo concordância com esse item em 62.6%. Esse é também o posicionamento da política de formação continuada oferecida pelo Governo Federal<sup>112</sup> e por entidades privadas, que buscam normalizar essa concepção, desvalorizando o desenvolvimento socioemocional e motor das crianças.

De acordo com Barbosa (2006), com o desenvolvimento da pedagogia como campo de estudo, abriu-se espaço para propostas que objetivam desenvolver a criatividade, promover a livre expressão em oficinas e laboratórios, em trabalhos em grupo e outras atividades diversificadas. Diante dessa novidade, a autora nos alerta que a formação desarticulada do professor pode levá-lo a interpretar que deve produzir uma “pedagogia do fazer rápido, em que,

---

<sup>112</sup> A exemplo de uma dessas formações, o PNAIC foi referido pelos entrevistados e a Fundação Leman mantém com o município de Campina Grande convênio para assessoria pedagógica.

as atividades estão desarticuladas e pobres em significados. Nelas não existem desafios, e os educadores não intervêm no sentido de ampliar o campo de experiência das crianças” (Barbosa, 2006, p. 61). A autora nos fazer pensar na qualidade dessas produções, em que, em algumas situações, elas são “muitas e vistosas, mas os processos são pobres, pontuais e duram o tempo da realização e muitas vezes é repetitiva” (Barbosa, 2006, p. 61).

A próxima atividade apresentada no quadro de rotina, tem a duração de 30 minutos e é compreendida como o momento em que as crianças fazem a higiene para lanche, cantam uma música para incentivar a refeição e se alimentam. Essas atividades podem acontecer na sala de aula ou no refeitório, e só depois vão ao pátio para o recreio. Todas essas ações acontecem até às 15h30. Segundo os dados coletados por Cabral (2013), as crianças identificam o recreio como o momento na escola em que mais brincam e segundo Corrêa (2008), os professores não veem necessidade de planejar nada para o recreio, porque é o momento livre das crianças. Compreendendo que pela brincadeira “a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá significação” (Bougère, 2010, p. 82), oferecer materiais e condições planejadas para que livremente elas se confrontem com uma maior diversidade de cultura, requer um momento intencional de recreio.

No questionário, um item problematiza se existe planejamento para as atividades do recreio, obtendo um percentual muito próximo entre concordo e discordo, sendo de 51.7% e de 48.3%, respectivamente. Em outro item, afirmamos que a intervenção do professor nas brincadeiras livres se dá para pôr fim aos momentos de conflito e levar as crianças a outra atividade, havendo concordância em 78.2% e discordância em 21.8%. As opiniões a esse item apontam também que os professores consideram que os momentos do recreio não requerem planejamento. Na entrevista, os professores apontam como se dá a sua atuação: “[...]na brincadeira no parque tem dias que eu as deixo livres, tem outro que eu que meio [referindo-se que brinca com as crianças quando elas a convidam] (*Maria da Luz*). Agora, as brincadeiras

*no parque, particularmente, não (Castilho).* [com ênfase, balança a cabeça negando que planeje a saída para o parque e diz] *Não! (Amália).*

No horário das 15h30, as crianças retornam do recreio para a sala de aula e fazem a higienização, tomam água e os professores colocam música de relaxamento, mas como afirma o entrevistado: “*como eles vem muito agitados, mesmo com esse relaxamento, você não consegue fazer uma atividade de muita atenção (João Manoel).*”

Na continuidade da rotina da tarde, os entrevistados apontam que na volta do recreio é mais difícil desenvolver atividades que exijam concentração, por isso, dão prioridade à conclusão das atividades iniciadas antes do recreio, ou até fazem a produção de outra atividade. Eles assinalam que também pode haver aula de Educação Física ou mediar atividades que envolvam movimento ou, ainda, podem entregar massinha, jogos e/ou propor atividades com material concreto.

Às 16h30, a proposta é na sala de aula, uma leitura com o caráter deleite para deixar as crianças manusearem livros e, depois, solicitam a colaboração na organização da sala de aula. Às 16h50, iniciam a preparação para a saída, que pode acontecer de ficarem na sala esperando os pais, ou irem para o pátio ao encontro deles.

De acordo com Barbosa (2006), não faz parte do trivial na Educação Infantil encontrarmos no planejamento de uma rotina “os objetivos da sua organização, a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro” (p. 94).

A rotina, de modo geral, cumpre o papel de norteadora da dinâmica das instituições e o professor segue o fluxo dessa dinâmica sem problematizá-la, promovendo a reprodução desse currículo. A ausência de um olhar intencional do professor às propostas de rotina mostra bem isso.

### **7.3. Entrando nos processos pedagógicos da Educação Infantil**

A terceira categoria em discussão foi produzida, como já mencionamos anteriormente (cf. ponto 6.2.3), a partir dos discursos produzidos na entrevista no âmbito das categorias intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas. Pois, quando analisamos na entrevista essas categorias em separado, percebemos que os dados convergiam para as mesmas ideias. Assim, as evidências dessas categorias, apontadas no questionário e na entrevista foram discutidas em uma única categoria, nomeando-a de processos pedagógicos. O objetivo dessa categoria é compreender quais os caminhos que o docente utiliza para constituir-se professor, considerando os processos de autodescoberta e organização de sua atividade profissional.

No tocante às concepções dos professores, de como se dá o processo de apropriação da profissão docente, compreendemos que apontam para os caminhos já evidenciados pela literatura (Tardif, 2002; Nóvoa, 1997; 1992; Charlot, 2000), em que identifica o homem construindo uma relação com o saber, a partir da “relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros” (Charlot, 2000, p. 79). A troca de conhecimentos constitui, sem dúvida, uma experiência que nos fortalece, nos oferece novas perspectivas e nos transforma, dando-nos novas possibilidades de sermos pessoas melhores e mais capazes.

Na entrevista os participantes evidenciaram a existência de diferentes fontes para compor o saber profissional, de contributos diversos para tornar-se professor, esses diretamente ligados ao exercício da profissão, a um saber pessoal que é construído no dia a dia do trabalho docente, sendo incorporado ou problematizado na troca das experiências docentes “*Na conversa entre nós, a troca de ideias, isso também faz parte, [...]*” (**Maria da Luz**).

Nesse percurso para a profissionalidade docente, os participantes da investigação também apontaram, que o saber que os constitui professores é construído na abertura para aprender com a criança, reconhecendo o saber pessoal que elas carregam, e ainda, com a contribuição do conhecimento científico oferecido pela academia e nas formações: “*Na prática,*



*com as crianças” (Maria da Luz). “Na prática, na prática mesmo, do dia a dia” (Matilde). “Existe um saber acadêmico que é diferente do senso comum” (Castilho). “E até mesmo nos nossos planejamentos bimestrais, né? Quando a gente nos reunimos bimestralmente na Rede, né, na própria escola” (Maria da Luz). [tratando de como o professor se forma professor] “A vivência que constrói também, mas se você não tem uma base teórica eu descredito muito” (João Manoel).*

No questionário afirmamos que o planejamento para a pré-escola se apoia na experiência profissional do professor e essa propositura atingiu a concordância de 78.7% e a discordância de 20.7%, esses percentuais reafirmam a concepção dos professores de que o saber desenvolvido no exercício profissional representa muito no processo de tornar-se professor. De acordo com Tardif (2000) os profissionais que trabalham com a interação humana, acionam no exercício da profissão conhecimentos em geral subjetivos, “[...] as pessoas — e é o que ocorre com os professores — que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria [...]” (p. 16).

O saber que o professor carrega sobre o ensino e de como ensinar, e também, sobre os papéis que assume nesse processo, provêm, na maioria, da sua própria história de vida, especificamente, a escolar (Tardif, 2000). Muitos autores se apoiam na tese que o docente se constitui professor a partir dos conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, ancorados em saberes anteriores ao seu processo formativo formal, ele aciona sua experiência inicial como aluno (Nóvoa, 1997; Charlot, 2000; Tardif, 2002; Oliveira-Formosinho, 2013).

Dessa forma, o saber que configura a formação do professor constitui-se num patrimônio que ultrapassa a sua profissionalização docente, pois, aprendemos a partir de processos construídos na relação com o saber (Charlot, 2000). Para Tardif (2002) “esses

fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo” (p. 13) e para Formosinho (2013) o processo acadêmico do professor tem uma chance de romper com o modelo reprodutor do currículo, se conseguir por meio dos estágios supervisionados ativar processos reflexivos críticos.

Os saberes profissionais se caracterizam por estarem associados ao conjunto de normas e procedimentos de uma profissão. Para Tardif (2002), os saberes se apresentam “fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (p. 15). Assim, tornar-se professor é uma construção que se dá por vários caminhos e está diretamente ligado ao como esses saberes profissionais foram incorporados. Ainda ancorados em Tardif (2002), esse “como é incorporado”, produz direcionamentos que moldam o tipo de profissional que o professor se torna, atribuindo grande peso a forma como a experiência de apreensão dos saberes acontece, podendo delinear a sua capacidade de valorização da reflexão vivenciada no exercício profissional.

Apropriar-se dos saberes profissionais exige um exercício reflexivo que nos leva a desenvolver intencionalidade ao fazer pedagógico, de forma a tornar as experiências de ensino em vivências que conduzem a aprendizagens previstas, organizadas em planejamentos pedagógicos, para atingir objetivos propostos a partir de necessidades de aprendizagem das crianças, e, sobretudo, comprometer-se com as ações que concretizem o planejado.

A escolha da abordagem metodológica deve ser feita baseada no conhecimento do professor a respeito da turma, gerada na vivência da prática e nos conhecimentos científicos, pois, à medida que o professor conhece mais a turma, fica mais previsível traçar um perfil das necessidades e lançar possibilidades de abordagem metodológica que melhor se adequem a elas.

No questionário problematizamos se a organização da sala de aula por focos de interesse das crianças está baseada no conhecimento das suas necessidades de aprendizagem, entre os respondentes 97.1% concordaram. Durante a entrevista esse tema foi discutido, tratando da concepção de organização por cantinhos de interesse e o que percebemos, é que, o professor não se reporta a constituição desses espaços baseado no conhecimento levantado das necessidades de aprendizagem das crianças, mas no que o curso de formação PNAIC (Brasil, 2017c) orienta ou, no que norteiam as áreas reconhecidamente institucionalizadas como prioritárias dos documentos curriculares (Brasil, 1998) para a formação da Educação Infantil, que são a leitura e a matemática: *“Lá, na nossa sala a gente tem o cantinho da leitura e cantinho da matemática, no cantinho da leitura, geralmente a gente orienta as crianças para ela ficar à vontade para pegar o livro, quando ela tem terminado a atividade, geralmente é assim que acontece” (Matilde).* *“Mas eu não tenho cantinho da leitura, cantinho da arte, logo o espaço físico não dá, eu estou no PNAIC agora, e lá diz tem quer ter, [...]” (Leonor).* *“[...] Ninguém vai se basear no nada, hoje a gente tá com a questão da base, né? O que a gente fizer hoje a gente vai partir da base comum [BNCC], a gente não vai preparar tudo solto” (Olinda).*

Segundo Cerisara (1999) “[...] o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas [...] implica em trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais” (p. 16). Romper com processos de ensino, em que o foco se restrinja aos conhecimentos de leitura e escrita para aquisição do código alfabético e matemático, deveria ser um ponto importante de reflexão na formação do professor da Educação Infantil.

No planejamento do professor a escolha do conhecimento e da abordagem metodológica alicerçam a sua intencionalidade pedagógica. Esse posicionamento foi bem definido no questionário, em que, os inquiridos opinaram, em vários itens com alto grau de

concordância, pela necessidade do planejamento está comprometido com a intencionalidade pedagógica.

Na entrevista, a intencionalidade foi apontada como atributo previsto pelo currículo e no planejamento pelo professor: “[...] *trabalhamos todos em uma Rede municipal e a intencionalidade pedagógica, seguimos o eixo, os temas integradores*” (**Francisca**). “[...] *Eu não posso chegar e criar algo na hora, né, tendo que ter realmente algo esquematizado anteriormente, acho que é o objetivo, de uma forma mais específica*” (**João Manoel**). “*É a sua intenção, que você já vai ter que ter no seu planejamento*” (**Leonor**). No discurso dos entrevistados fica evidente, para eles, que a intencionalidade se estrutura no planejamento a partir dos objetivos que lançam para o momento de ensino, mas não se posicionaram em quais parâmetros a intencionalidade é construída.

Acreditamos que o planejamento visto como instrumento burocrático, institucionalizou a intencionalidade, traduzindo-a na obrigatoriedade de apontar objetivos para um dado conhecimento, mas o sujeito a quem esse conhecimento é oferecido não é reconhecido, não possui uma identidade própria é somente criança, por isso, a intencionalidade não consegue dá conta das necessidades da criança real, pela invisibilidade que o indivíduo por detrás dessa criança assumiu (Sarmiento & Marchi, 2008; Qvortrup, 2014).

Quando perguntamos qual a necessidade de sistematizar o planejamento, eles apontaram: “*Eu penso que tem dois lados, tanto fica claro pra mim em termos de sequência, acredito que fique mais ainda pra criança, [...]*” (**João Manoel**). “[...] *até porque você tem 4 horas pra trabalhar com a criança e você não vai... Vai chegar o momento que você vai improvisar, improvisar não é legal, assim, não é? Não é ideal, não eh? [...], pra mim a necessidade maior da sistematização é essa. É o controle, tá com tudo ali, sabe, vou precisar disso tal dia, então já tenho aqui, pronto*” (**Matilde**).

Os elementos que estruturam o fazer pedagógico do professor devem considerar o planejamento, os recursos, os procedimentos, as posturas que levam a aprendizagem e as ações avaliativas desse processo pedagógico. Dessa forma, o docente é um mediador que problematiza a proposta curricular e um agente de transformação social que se questiona frente a sua realidade e ao currículo instituído (Sacristán, 1998).

Na Educação Infantil a observação e o registro, configuram-se como instrumentos de avaliação da aprendizagem e levam o professor a compreender os caminhos que efetivam essa aprendizagem. No questionário, abordamos que a observação do desempenho e da interação das crianças na pré-escola é a forma que o professor tem para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento delas. Essa propositura atingiu o índice de 98.3% de concordância, indicando que os participantes compreendem que a observação é o instrumento avaliativo e o recurso que conduz ao registro das evidências de aprendizagens das crianças.

Na entrevista, os professores apontaram a observação como um meio para encontrar pistas para a construção do relatório avaliativo que é registrado na caderneta e entregue aos pais: *“A avaliação é contínua, né, no dia a dia delas, através de observação, se for na escrita é através de diagnóstico, ela vai escrever. [...] A observação pra fazer o relatório” (Leonor).* *“Fotografia. [...] Quando for a reunião com os pais eu vou e coloco exposto” (Jacinta).* *“É porque, tem o diagnóstico inicial, que é pra ver como a criança chegou no pré I. Tem coisas que a gente faz a observação coletivamente e tem outras que a gente senta do lado da criança e vê, como é que ela está naquele aspecto e tem o final também, né? [...] Esse diagnóstico inicial ele avalia vários aspectos, a questão de conhecimento numérico, oralidade, se reconhece o próprio nome, se ele escreve com as letras do nome (Matilde).*

A observação atenta e crítica da criança (Brasil, 2017a) é registrada de diferentes formas, apontando a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. É um recurso que auxilia o professor a perceber os conhecimentos apreendidos, a fazer escolhas dos que ainda serão

conquistados e a encontrar um caminho de condução do seu trabalho, avaliando as crianças e se avaliando.

Os professores entrevistados apontaram que é no dia a dia que essa avaliação é construída, ancorada nos recursos de registro escrito e fotográfico e também pelo relatório proposto pela SEDUC/CG para compor um diagnóstico a ser aplicado às crianças, *“É porque, tem o diagnóstico inicial, que é pra ver como a criança chegou no pré I. Tem coisas que a gente faz, a observação coletivamente e tem outras que a gente senta do lado da criança e vê, como é que ela está naquele aspecto e tem o final também, né? Que é pra ver como é que ela tá. “[...] esse diagnóstico inicial ele avalia vários aspectos, a questão de conhecimento numérico, oralidade, se reconhece o próprio nome, se ele escreve com as letras do nome” (Matilde). “É pela prefeitura mesmo, foi pela SEDUC mesmo” (Amália).*

De acordo com Lima (2010), os processos pedagógicos que subsidiam a prática do professor estão sustentados pelo currículo instituído numa relação de submissão, espera e ausência de protagonismo, contribuindo para uma trajetória docente sem profissionalização, pois em muitas situações constatamos um fazer vazio de intencionalidade pedagogicamente referenciada.

De forma geral, percebemos que o professor não desenvolve práticas que caracterizam ter um censo crítico, capaz de problematizar-se diante do currículo instituído, revelando práticas com baixo grau de intencionalidade. Assim, apoiados nos dados, afirmamos que as escolhas dos professores expressam mais a reprodução do currículo, do que reflexões e questionamentos sobre a necessidade desses conhecimentos serem pertinentes ou não às crianças.

## Considerações finais

Ao tratar do tema em estudo, nos propomos a lançar um olhar sobre o currículo instituído e o currículo instituinte, ou seja, sobre o currículo oficial e também, sobre o currículo que o professor desenvolve a partir dos saberes que se apropria.

Os saberes dos professores são estabelecidos a partir de suas experiências de vida, nos diferentes setores de formação, familiar, social, religiosa e acadêmica, constituindo a sua cultura própria, que influencia no tipo de currículo que ele vivencia (Tardif, 2002). Assim, sua capacidade de se relacionar consigo e com os outros é reflexo também dessa cultura. E considerando as experiências ao longo da vida, ele constrói suas crenças, seu conhecimento e sua competência para formar censo crítico e estabelecer diálogos com o currículo.

O professor, pessoa indivíduo e também sujeito coletivo, porque não se constitui a partir de si mesmo (Lustosa, 2016), estabelece relações que incorpora ou rejeita conhecimentos em todas as situações que vivencia. Assim, buscamos com essa tese, **apontar comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte.**

No percurso dessa investigação, olhamos para alguns aspectos do currículo, em que se evidenciaram tanto familiaridade, como distanciamento do professor com a proposta curricular apresentada pelos documentos oficiais e com a condução da sua rotina e dos processos pedagógicos, quanto a intencionalidade e as abordagens dadas às propostas pedagógicas.

Acreditamos que esses achados são um contributo para compreendermos melhor os processos de produção de conhecimentos que o professor constrói e como utiliza esses conhecimentos na sua prática pedagógica.

Apontando os aspectos de comunalidades e singularidades entre os currículos instituído e instituinte analisados, compreendemos que só poderemos olhar sob essa

perspectiva, isto é, do que é comum e do que é singular a esses currículos, se considerarmos que do ponto de vista de ambos, eles trazem em si os conceitos universais de currículo, ou seja, currículo é um instrumento organizativo da ação pedagógica docente e por ele se estabelece o norte do trabalho na instituição educativa (Gaspar & Roldão, 2007).

Considerando as três categorias que utilizamos nas análises dessa tese – o currículo oficial, a rotina e os processos pedagógicos - podemos afirmar que elas estão na base do currículo instituído e também instituinte, portanto, **constituem um aspecto da comunalidade** desses currículos, por estarem no sistema de crenças e convicções de ambos os currículos (Nadal, 2007). Mas, esse resultado não nos permite afirmar que o currículo que está na oficialidade do discurso seja o mesmo que está sendo produzido pela prática do professor. Assim, apesar de o currículo instituído e o instituinte terem os mesmos elementos em sua forma e conteúdo, não se caracterizam como um único currículo.

Dessa forma, o currículo instituído, produzido a partir das regulações normativas e estabelecidas pela oficialidade do discurso, materializam-se como dispositivos oficiais que deliberam diretamente sobre o ensino. Caracterizando-se um importante instrumento de articulação, dialoga com o currículo na dimensão instituinte, e esse, produzido pelos atores da escola, é um movimento de sujeitos e grupos, impelidos por necessidades e interesses que buscam concretizá-los na ação pedagógica, evidenciando-se nas conduções de suas ações (Nadal, 2007).

Nos elementos que se evidenciaram **comuns em ambos** os currículos, ressaltamos a concepção de que a Educação Infantil é uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental e que o professor deve projetar seu trabalho com o objetivo de a criança alcançar êxito na aquisição dos conhecimentos linguísticos, para apropriação da escrita e da leitura e também, dos conhecimentos matemáticos elementares.



Outro aspecto identificado **comum** aos currículos instituído e instituinte, são os parâmetros para definir os conhecimentos considerados adequados à Educação Infantil e apropriado aos diferentes grupos etários, esses, são determinados a partir das etapas de desenvolvimento humano e o que é próprio de cada idade.

A concepção de que a rotina é o fio condutor das atividades que acontecem dentro das Unidades educativas e que tem como sua principal característica a flexibilidade, foram pontos **comuns**, anunciados pelos dois tipos de currículo. Embora, no currículo instituinte essa flexibilização seja compreendida utilizada como a adaptação do tempo para atender à falta ou à ociosidade, em virtude da eficácia e eficiência do Sistema de Ensino.

A avaliação, compreendida como parte do processo pedagógico da Educação Infantil, também foi identificada **comum** aos dois currículos analisados. Para os participantes, ela se baseia na observação contínua da criança e no registro em relatório, de suas aprendizagens e desenvolvimento, utilizando como instrumentos de análise o discurso da criança e dos pais, suas produções e fotografias.

Para especificarmos **a singularidade desses currículos** identificamos que esta singularidade não significa a ausência de uma das categorias. Isto porque se no plano das ideias e do desejo essas categorias estão propostas pelo currículo instituído e incorporadas no currículo instituinte, na experiência de transpor essas ideias para a prática, o elemento pessoal e contextual incide no currículo instituinte e traz as evidências dessa singularidade presente nas categorias.

Um aspecto relevante dos dados é o alto índice de formação acadêmica dos participantes. O maior grau de formação é uma meta que o discurso instituído aponta como prerrogativa na garantia de bons resultados e que, sem dúvida, indica um passo importante na qualificação do trabalho docente, mas, isoladamente não é garantia de processos de ensino e aprendizagem de qualidade, pois, nem sempre, significa a construção de processos pedagógicos

conscientes que assumam em sua prática seus discursos. Concordamos com Nóvoa (1997) que reconhece, “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

Os resultados de nossa investigação apontam que de forma geral, o professor possui familiaridade teórica com os documentos curriculares, tendo um posicionamento discursivo, na maioria das vezes, consonante com o que estabelece o currículo oficial, correspondente a um padrão de opinião que denominamos “legitimamente desejado”, por indicar o que se espera que ele responda.

Apesar dos inquiridos produzirem um padrão de respostas que marca o desejo de cumprir a oficialidade, em coerência com o texto documental, o discurso deles apresentou falta de sustentação e incoerência em alguns pontos, quando confrontado em ambos os instrumentos - questionário e entrevista - deixando a nítida certeza de que falta uma meta compreensão de como o conhecimento teórico é aplicado para efetivar a aprendizagem necessária para a criança da pré-escola.

O posicionamento da maioria dos professores, em variadas questões, concordante entre si e com o currículo instituído, denota um grupo com prática reprodutora do currículo, exercendo um fazer pedagógico utilitarista e voltado para o ativismo.

A indissociabilidade dos elementos teóricos e práticos representa uma máxima, que se revela como exigência no texto e na vivência do currículo, fazendo da produção curricular um campo altamente criativo e complexo (Viana, 2017). Compreendemos que a indissociabilidade entre teoria e prática no campo do currículo é uma necessidade que se expressa no trabalho do professor e deve ser articulada e problematizada por ele e pelo instituído, no apoio ao processo de apropriação teórica e transposição prática do currículo. A falta de uma estrutura que proponha e construa reflexão, pode produzir conhecimentos, algumas vezes, previstos e

palpáveis, mas em outras, conhecimentos totalmente invisíveis, confirmando o que Bernstein (1984) denomina sobre a pedagogia invisível que existe nas relações da sociedade e adentra a escola.

O desenvolvimento de uma postura reflexiva, necessária para problematizar o trabalho pedagógico, não encontra espaço no modelo de formação no qual os professores participantes estão inseridos. Esse modelo reproduz a rigidez da burocracia e ao mesmo tempo estimula e faz o controle da prática, chegando a registrar nos documentos orientadores do currículo a contradição, com o desejo de uma maior autonomia e protagonismo do professor. Um dos aspectos mais graves da alienação profissional é o professor não reconhecer as contradições do Sistema (Apple & Jungck, 1990), por estar em contextos de trabalho e formativos que não estimulam analisar a conjuntura e fazer escolhas, problematizando o que acreditam estar naturalizado e inquestionável.

Em nossos resultados, apontamos que o professor no processo de identificação com a profissão assume um papel de submissão, de espera e dependência dos Projetos Integradores produzidos na Secretaria de Educação, não desenvolvendo o protagonismo em si e no grupo.

Os Projetos Integradores, propostos pelo instituído como currículo, condiciona os professores a exercerem uma prática comprometida com as ações apresentadas por esses projetos, que são orientados para serem repetidos em todas as Unidades educativas. Quando esses espaços de prática, não encontram possibilidades de reflexão, o professor assume o papel de executor de projetos pedagógicos, alienando-se do propósito do seu trabalho e do desenvolvimento de um projeto mais amplo ao lado dos seus pares, pois, o caráter burocrático e mecânico desse tipo de prática, quando incorporado pelo professor, tira dele a capacidade de ter consciência do seu fazer pedagógico (Schmidt, Ribas & Carvalho, 1999).

Uma prática comprometida com a reprodução do currículo, em que o professor não estabelece com esse documento curricular um sentido intrínseco para o seu trabalho, gera a

ausência de consciência. Esta ausência foi identificada nas nossas análises e denominada de falta de intencionalidade pedagógica.

Apesar de apontarmos a necessidade de uma maior intencionalidade pedagógica nos posicionamentos adotados pelos participantes, não negamos que em alguns aspectos, eles assumem uma postura crítica, caracterizada como a tentativa de sobrevivência aos condicionantes que o instituído projeta sobre o instituinte e vista por nós como um passo em direção a uma possível reflexão e construção de intencionalidade pedagógica.

Mesmo que essa postura crítica esteja identificada, de forma mais evidente, quando o professor relata ações pedagógicas comprometidas pelo déficit na estrutura física das Unidades e dos equipamentos, que interferem na qualidade do seu trabalho. A mesma postura denota, também, a consciência que existem dois tipos de currículos que se articulam e medem forças no interior das Unidades educativas, o instituído e o instituinte ou oculto, como foi denominado pelos professores.

Os professores não desconhecem os documentos oficiais e sabem de memória alguns conceitos que representam os eixos do trabalho com a criança pequena, elencados como: a importância das interações; das brincadeiras; a socialização; o valor da literatura; da arte; a estima pelos jogos; a autonomia, a liberdade e o potencial criativo da criança; o papel do planejamento na sistematização do seu trabalho; a flexibilização da rotina; a observação como instrumento da avaliação; a educação como um direito da criança; a criança como o centro do planejamento e de todo o trabalho pedagógico, e ainda, a relação da família com a escola. Porém, percebemos que esses temas aparecem isoladamente nos seus discursos, como clichês, e, à medida que confrontamos essas ideias com seus posicionamentos, observamos que não ressoam com a propriedade necessária para articular-se com práticas que denote intencionalidade pedagógica. Pois, uma prática que expresse intencionalidade pedagógica

requer a busca pela reflexão contínua e coletiva, respondendo a necessidade intrínseca dos propósitos e de forma que alcance a todos (Franco, 2016).

Nos discursos sobre práticas que tratam de rotina, detectamos que os professores defendem discursivamente com muito peso os direitos das crianças, mas não se expressam assim, quando tratam da escuta da criança e do respeito ao seu tempo de desenvolvimento, não apontando propostas que explicitem um maior envolvimento do professor com a criança e seus direitos.

O encorajamento do professor à criança para o desenvolvimento de sua autonomia é limitado, em grande proporção, se restringe as possibilidades de propostas que promovam ganho motor na execução de afazeres, como as que envolvem locomover, arrumar a sala, alimentar-se, tomar banho, vestir-se, entregar recado, entre outros. Havendo baixa probabilidade de práticas que possibilitem exercitar autonomia para pensar, decidir e resolver conflitos, esse tipo de autonomia não é elegível nas intencionalidades do professor, passa despercebido como possibilidades de conhecimentos a serem apreendidos pela criança. Ter autonomia na vida é uma conquista que precisamos exercitar para aprender, saber pensar com coerência, decidir acertadamente e na resolução de conflitos, tomar boas decisões para todos.

Um elemento que impacta diretamente na vivência da rotina, apontado pelos professores participantes, é o pouco nível de interação quando propõem atividades com jogos de mesa e na produção artística, eles disponibilizam os jogos, acreditando que as crianças vão automaticamente explorar todas as possibilidades que o jogo dispõe, também foi evidenciado no discurso dos professores comportamentos disciplinadores quando trataram das propostas com jogos e produções artísticas.

Apesar de nessa evidência, encontramos abertura à possibilidade de maior reflexão sobre o uso dos jogos como proposta pedagógica a ser trabalhada com as crianças da pré-escola. O que ficou muito claro foi que a intencionalidade de aprendizagens para essas propostas se

restringia à ação de colocar no planejamento, indicando um possível caminho para a problematização dessas questões em processos formativos continuados.

A roda de conversa é outra experiência muito vivenciada na Educação Infantil e a partir dos dados de nosso estudo, percebemos que na vivência dela, existe a singularidade de que esse espaço/tempo da rotina acontece com um planejamento estático, ou seja, as mesmas propostas seguem um ritual todos os dias, sem muita alternância nas atividades que a compõem, havendo maior possibilidade de acontecer as mesmas atividades repetidamente e limitadoras da aprendizagem.

Ainda nos momentos vivenciados da rotina, as atividades no papel ocupam o espaço prioritário entre tudo o que acontece previsto no planejamento do professor, em contrapartida, o recreio caracteriza-se como um momento em que o professor não lança nenhuma intenção sobre ele. De forma geral, avaliamos que as atividades que acontecem rotineiramente estão sob a pressão do tempo do adulto em detrimento do tempo da criança.

A escolha feita pelo professor, acerca de qual a melhor abordagem metodológica a ser utilizada na exploração dos conhecimentos, é apontada nos dados coletados, como estando baseada no conhecimento do docente sobre as necessidades de aprendizagem da criança, no que dizem os documentos e no que a formação continuada propõe.

Para compreendermos melhor como o professor constrói esse conhecimento sobre a criança, nos indagamos como ele se torna professor. Assim, nas informações oferecidas pelos participantes, concluímos que no processo de tornar-se professor ele conta com uma bagagem teórica sistematizada, para esse objetivo, na sua formação acadêmica, mas também, conta com outros conhecimentos advindos de sua formação como pessoa, da sua relação no ambiente de trabalho e do conhecimento que estabelece na convivência com a criança, ao longo do exercício da profissão de professor.

Esses conhecimentos foram se agregando à pessoa do professor e são acionados pela necessidade de uma resposta ao seu profissionalismo (Tardif, 2002). Os conhecimentos de representação dos modelos mentais, construídos a partir das experiências empíricas como aluno, representam uma parcela importante no seu desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2013). Como também aquele que o clima organizacional oferece, estruturando condições fundamentais para o trabalho do profissional (Zabalza, 1998).

A formação continuada desempenha um papel central na ruptura de processos profissionais dados como naturalizados e inconscientes, em que muitos professores se encontram (Tardif, 2002; Tardif & Lessard, 2013; 2008; Tardif & Moscoso, 2018; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002; 2013; Sacristán, 2013; Gómez e Sacristán, 1998; Perrenoud, 2002; Bondioli, 2013; Freire, 1996).

Apesar das contribuições que esse estudo trouxe e das questões elucidadas sobre o currículo da Educação Infantil e como o currículo perpassa a prática do professor, temos a consciência das limitações que essa tese apresenta, nas discussões que não conseguimos aprofundar, pela falta que a observação *in loco* que nos restringiu, dificultando ir mais profundamente em alguns dados, que só a ida ao contexto, numa experiência de observação em primeira pessoa, com o elemento testemunhal, no rigor da investigação científica, nos permitiria tecer. Deixamos, por este motivo, a recomendação de investigações futuras sobre esta temática que integrem a componente da observação.

Como recomendação, apontamos algumas contribuições ao processo formativo continuado, levantando alguns aspectos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor. Assim sendo, propomos uma abordagem formativa em contexto, que se afasta do modelo de pressupostos rígidos, universais e instrucionais (Freire, 1996). E tem como elementos centrais **a valorização do conhecimento docente**, na perspectiva pedagógica, no reinventar-se para lidar com as demandas dos novos papéis que a profissão vem incorporando

e no reconhecimento do sofrimento que tem passado para corresponder às expectativas da sociedade ao seu ofício (Tardif, 2018). E também como elemento central, a valorização do **conhecimento científico**.

Portanto, o *locus* da formação está assegurado pelo contexto em que o professor atua e o objeto de estudo, é a sua própria prática e o conhecimento científico, nas áreas necessárias ao desenvolvimento humano e pedagógico. Atribuindo a mesma importância aos conhecimentos científicos e aos que nascem da reflexão que o professor estabelece consigo e com o coletivo, numa experiência de reflexividade (Tardif, 2018).

A perspectiva do profissional reflexivo inaugurada a partir de Schön nos anos 1980 (Tardif, 2018), desperta grande interesse para a formação de professores, propondo a reflexão dos conhecimentos na ação, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2007).

Nossa proposta de contribuição para a formação continuada está situada na pessoa, que não se esgota no profissional, mas é reconhecido e se reconhece como um ser integral que vive e também trabalha para uma educação integral. Porque a formação que reconhece a pessoa profissional, propõe reflexões para o desenvolvimento da capacidade de pensar e construir conexões, estimulando as relações, para que sejam vistas, cada vez mais, de forma sistêmica e crítica. De acordo com Tardif (2018), estabelecer uma relação de criticidade consigo é “questionar suas próprias evidências, preconceitos, crenças e interesses” (p. 407), nesse posicionamento crítico, fica mais nítido a evidência das relações entre conteúdos e interesses dos sistemas dominantes.

Um outro aspecto em que se situa essa proposta de formação é o empenho coletivo para gerar um ambiente favorável ao estabelecimento de relações com o entorno e com o global, comprometendo-se com as pessoas e com a sustentabilidade da natureza, estimulando a produção e o consumo numa perspectiva de ser mais e não de ter mais.



Tendo como referência algumas teorias que sustentam a formação na construção de um profissionalismo que se problematize, apontamos os componentes principais que Hargreaves, Earl, Moore e Manning (2003, p. 45) propõem como espaços de crescimento num percurso formativo desejável:

- Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- Aprender a ensinar de uma forma diferente da que foram ensinados;
- Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
- Trabalhar e aprender em equipas colegiadas;
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem;
- Desenvolver a aprendizagem coletiva e basear-se nela;
- Construir a capacidade de mudança e risco;
- Estimular a confiança nos processos.

Esse percurso formativo apontado por Hargreaves, Earl, Moore e Manning (2003) coloca-nos o desejo de fortalecermos as relações, internas e externas, consigo mesmo e com os outros. Nele, os professores são estimulados a não querer anular no outro as diferenças, mas construir pontes de relacionamentos que reconheçam e valorizem a diversidade, como riqueza cultural que promove acréscimo a cultura individual e coletiva, num empenho ao bem comum. A cultura individual não pode ser superior à cultura da comunidade, porque o que se constrói no coletivo é mais do que o somatório das competências individuais.

A proposta formativa terá na valorização da pessoa que se forma, o objetivo que ela se reconheça, deseje e aprenda a valorizar o outro como alguém diferente de si, porém, nem maior nem menor que ela. Essa proposta se estende a todos da comunidade escolar - equipe técnica, professores, crianças, família, funcionários e fornecedores.

O desenvolvimento do profissional docente nesse contexto de formação continuada é dependente do desenvolvimento dos outros profissionais, pois ele como parte desse sistema não se desenvolve a contento, se o todo também não for promovido a esse desenvolvimento.

Um outro aspecto que influencia o desenvolvimento profissional docente é apontado por Zabalza (1998) como desenvolvimento organizacional. Para ele o crescimento profissional se dará na medida em que a própria instituição e os agentes que a ela integra se desenvolverem,

sendo fundamental rever a ação institucional e os serviços que fornecem. Sendo alvo de formação a instituição, os professores e a família.

A partir da perspectiva de Zabalza (1998) sobre desenvolvimento organizacional nesses três níveis, compreendemos que é papel da instituição ser promotora de processos reflexivos e formativos a todos os profissionais que nela atuam. Sendo a instituição, alvo periodicamente de revisão dos seus projetos pedagógicos e atenta ao estabelecimento de parcerias, que se traduzam em abertura à comunidade e melhorias de equipamentos.

Apesar de termos como propósito uma educação que tenha em conta a valorização da vida e das relações com as pessoas e com o mundo, que pode advir para o desenvolvimento individual e social, temos a consciência de que os problemas da Educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas. Faz-se necessário que o processo reflexivo/formativo levante a discussão que a prática docente se cruza e se estrutura na e pela prática social, envolvida por graves e “profundos problemas de desigualdade, pobreza, concorrência, exclusão de alguns para proclamar o sucesso de outros e de violências cotidianas” (Tardif, 2018, p. 20) assumindo o compromisso político de promover maior envolvimento na sociedade, reconhecendo a importância dos processos educativos para o bem-estar de todos.

Essa proposta formativa se esboça aqui, como um caminho a ser desenvolvido com muito estudo, compromisso ético, social e científico. Para um maior aprofundamento futuro, desejamos deixar a propositura de um estudo interventivo, que possibilite a experimentação dessa abordagem formativa, para compreendermos a função da direção escolar na vivência de propostas formativas em contexto, o papel colaborativo dos professores nessa formação e os desafios interpessoais que essa abordagem propõe. Essas são as possibilidades investigativas que vislumbramos num caminhar que se abre a partir dessa tese.



## Bibliografia

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: Moyles, J. R. (2006). (Org.). A Excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Acosta, J. M. (2013). O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: Sacristán, J. G. (org.). (2013). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguem Gonzáles Arroyo. Porto Alegre. Editora Penso.
- Albino, A. C. A. (2011). Projeto político-pedagógico: uma análise da prática discursiva docente. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Almeida, J. L. V. de & Grubisich, T. M. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. Revista Lusófona de Educação. Nº.17, Lisboa. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100005](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005)>. Acesso em: 20/05/2020.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Pasquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M. & Charlier, E. (2001). Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. revista. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Alvarenga V. C. (2012). A carreira das professoras de educação infantil indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: Arce, A. & Jacomeli, M. R. M. (org.). (2012). Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP. Autores Associados.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C. & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educação. Curitiba. v. 10, nº 30, pp. 367-387, maio/ago. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 20/05/2018.
- Amado, J. (2013). Investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2013). A validação da investigação qualitativa. In. Amado, J. (2013). Investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. E. D. A. (1995). Etnografia da prática escolar. Campinas: Papius.
- Apple, M. & Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. Revista de Educación. núm. 291. págs. 149 - 172. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>>. Acesso em: 05/03/2020.
- Apple, M. (2013). Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F & Tadeu. T. (Orgs.). 2013. Currículo, Cultura e Sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez.

- Apple, M. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.15, nº 4, pp. 894 – 926. out./dez. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 20/07/2019.
- Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In.: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (org.). (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed. 328 p.
- Aragão, M. C. & Kreutz, L. (2011). Representações acerca da mulher-professora: Entre relatos históricos e discursos atuais. *Revista História da Educação*. Porto Alegre. v. 15. Nº. 34. Maio/ago. 2011. p p. 106-122. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/19410/12238>>. Acesso em: 15/03/2018.
- Arce, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167 – 184. Julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 10/02/2018.
- Arce, A. (2002a). Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf)>. Acesso em: 05/03/2019.
- Arce, A. (2002b). A pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados.
- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>>. Acesso em: 03/05/2019.
- Arelaro, L. R. G. (2005). Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: Faria, A. L. G de & Mello, S. A. (2005). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campina, SP. Autores Associados.
- Ariosi, C. M. F. (2012). Incorporação das creches à rede Municipal de Educação Infantil pós LDBEN 9394/96: História e gestão em pauta. *Revista Paulista de Educação*. ISSN 2238-7153. Vol. 1. Nº. 1. Ano 2012. Disponível em: <[https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website\\_rpe/arquivos/Tema%20em%20Destaque2.pdf](https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_rpe/arquivos/Tema%20em%20Destaque2.pdf)>. Acesso em: 26/03/2017.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arroyo, M. G. (2007). *Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília. MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. 2015.

- Barbieri, S. (2012). Interações: Onde está a arte na infância? São Paulo. Blucher. Disponível em: < [https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/interac3a7c3b5es\\_onde-estc3a1-a-arte-na-infnc3a2ncia-barbieri.pdf](https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/interac3a7c3b5es_onde-estc3a1-a-arte-na-infnc3a2ncia-barbieri.pdf)>. Acesso em: 09/01/2018.
- Baptista, M. C. (2010). A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 05/09/2017.
- Barbosa, M. C. S. (2009). Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/UFRS. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 08/11/2017.
- Barbosa, M. C. S. (2010). Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>>. Acesso em: 26/02/2018.
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300020](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300020)>. Acesso em: 07/05/2019.
- Barbosa, M. C. S. (2000a). Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000, 275p. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: < [http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa\\_MariaCarmenSilveira\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf)>. Acesso em: 26/02/2018.
- Barbosa, M. C. S. (2000b). Fragmentos sobre a rotinização da infância. Revista Educação & Realidade. Jan./Jun. 2000. pp. 93-113. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48685>>. Acesso em: 26/02/2018.
- Barbosa, M. C. S. (2006). A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. Revista Currículo sem Fronteiras. v.6, nº.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>>. Acesso em: 25/02/2019.
- Barbosa, M. C. S.; Richter, S. R. S. & Delgado, A. C. C. (2015). Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? Revista Educação [online]. vol.31, nº.4, pp.95-119. ISSN 1982-6621. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>>. Acesso em: 13/07/2018.
- Barbosa, M. C. S.; Campos, R. (2015). BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. Disponível em:<

- <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>>. Acesso em: 06/08/2018.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 5ª edição. Tradução: Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. J. da S. & Leffeld, N. A. de S. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Belo, J. M. C. (1999). *Para uma teoria política da educação*. Atualidade do pensamento filosófico, pedagógico e didático de Delfim Santos. Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0857-7.
- Bernstein, B. (1984). *Classes e pedagogia: visível e invisível*. Tradução Marlene Domingos Domingos Orth e Degmar M. L. Zibas. *Revista on-line Caderno de Pesquisa* (49). Pp. 26 – 42. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424/1422>>. Acesso em: 09/06/2017.
- Brandão, A. C. P. & Rosa, E. C. de S. (Org.). (2010). *Ler e escrever na Educação Infantil Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte : Autêntica Editora. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/ler-e-escrever-na-educacao-infantil-livro.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.
- Brasil. (s/d). Site. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10/08/2018.
- Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 14/03/2018.
- Brasil. (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de setembro de 1946)*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 14/03/2018.
- Brasil. (1961). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 14/03/2018.
- Brasil. (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 17/07/2018.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26/03/2018.

- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 24/05/2018.
- Brasil. (1994a). Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF/DPE/CGEI. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: 15/06/2015.
- Brasil. (1994b). Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002610.pdf>>. Acesso em: 05/10/2017.
- Brasil. (1995). Lei nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso em: 25/04/2016.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDBEN atualizada em 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15/06/2015.
- Brasil. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22/05/2018.
- Brasil. (1998a). Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). Referencial curricular nacional para educação infantil. Volume 1. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2014.
- Brasil. (1998c). Referencial curricular nacional para educação infantil. Volume 2. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2014.
- Brasil. (1998d). Referencial curricular nacional para educação infantil. Volume 3. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2014.
- Brasil. (1998e). Subsídio para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF/DPEF/CGEI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 15/06/2015.
- Brasil. (1999). Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 22/03/2018.
- Brasil. (2001). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília.



- Brasil. (2004). Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília. MEC/SEB. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co...](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co...)>. Acesso em: 05/10/2017.
- Brasil. (2006a). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 10/20/2018.
- Brasil. (2007a). Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.
- Brasil. (2007b). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)>. Acesso em: 09/02/2018.
- Brasil. (2007c). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 14/09/2019.
- Brasil. (2007d). Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. PROINFÂNCIA. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/proinfancia>>. Acesso em 05/09/2017.
- Brasil. (2008a). Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 27/04/2018.
- Brasil. (2008b). Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 29/04/2018.
- Brasil. (2008c). Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20/02/2018.
- Brasil. (2009a). Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=37](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=37)>

49-resolucao-dcnei-dez-2009&category\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>.  
Acesso em 12/02/2018.

- Brasil. (2009b). Parecer para revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 11/01/2014.
- Brasil. (2009c). Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC).pdf)>. Acesso em: 25/04/2017.
- Brasil. (2009d). Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Brasília: MEC/SEB; Unesco. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25/04/2017.
- Brasil, (2009e). Emenda Constitucional 59/2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para [...] prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 22/06/2018.
- Brasil. (2010a). Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6886-rceb006-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6886-rceb006-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 20/02/2018.
- Brasil. (2010b). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 11/01/2014.
- Brasil. (2011). Plataforma Paulo Freire. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=buscageral&params%5Bsearch\\_relevance%5D=Plataforma%20Freire&params%5Bsearch\\_method%5D=exact](http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=buscageral&params%5Bsearch_relevance%5D=Plataforma%20Freire&params%5Bsearch_method%5D=exact)>. Acesso em: 22/04/2018.
- Brasil. (2012). Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10/01/2020.
- Brasil. (2013a). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <

- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 22/08/2018.
- Brasil. (2013b). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11/01/2014.
- Brasil. (2014a). Plano nacional de Educação. PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 13/06/2018.
- Brasil. (2014b). O Sistema Nacional de Educação. SASE/MEC. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf)>. Acesso em: 13/06/2018.
- Brasil. (2017a). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 07/06/2018.
- Brasil. (2017b). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP22\\_2DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22_2DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 02/06/2018.
- Brasil. (2017c). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 02/02/2018.
- Brasil. (2018a). Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. MEC-UNESCO. Disponível em: <<https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>>. Acesso em: 04/08/2019.
- Brasil. (2018b). Site portal do MEC. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 14/06/2018.
- Brito, L. P. L. (2005). Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: Faria, A. L. G. de Faria, A. L. G. de & Mello, S. A. (2005). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campina, SP. Autores Associados.
- Brougère, G. (2010). Brinquedo e Cultura. Versão brasileira adaptada Gisela Wajskop. 8ª ed. São Paulo. Cortez.
- Borges, K. S. & Fagundes, L. da C. (2016). A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. Revista Educação. Porto Alegre. v. 39. Nº. 2. pp. 242-248. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21804/14817>>. Acesso em: 22/06/2018.

- Bondioli, A. (2013). (org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. 2 ed. revisada. Campinas, São Paulo. Autores Associados.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). A Reprodução: Elementos de uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed., Editora Vozes. Petrópolis: RJ.
- Burgelin, P. (1996). Prefácio. In.: Rousseau, J. J. (1996). O Contrato Social. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- Cabral, A. C. F. C. (2005). Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_CabralAC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf)>. Acesso em: 24/02/2018.
- Cabral, E. de M. (2013). A construção do saber na educação infantil: uma leitura temático-figurativa do conceito de brincar em creches municipais de Campina Grande-PB. 197 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6247>>. Acesso em: 04/06/2014.
- Caetano, M. & Caetano, M. R. (2016). Adultilização na infância: as representações das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista zero a seis. v. 18, n. 33 pp. 83-107. Florianópolis. jan-jun2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p83>>. Acesso em: 22/06/2018.
- Cambi, F. (1999). História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação editora da UNESP (FEU).
- Camilo, J. (2014). Campina Grande cidade da educação e da tecnologia. Revista comemorativa – Campina Grande 150 anos à frente, fascículo nº 05, ago. 2014. Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com/2014/09/fasciculo-n-05-campina-grande-150-anos.html#.W1Zu7dJKjIU>>. Acesso em: 23/07/2018.
- Campos, M. M. (1999). A mulher, a criança e seus direitos. Revista Caderno de Pesquisa. Nº.106. São Paulo. Mar. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006>>. Acesso em: 27/06/2018.
- Campos, M. M. & Rosemberg, F. (1995). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 1ª edição. Brasília: MEC/SEB.
- Campos, M. M. et al. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003)>. Acesso em: 28/07/2019.
- Campos, M. M., Fullgraf, J. & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-

128, jan./abr. 2006. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 16/06/2019.

Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.:  
Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e  
práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*  
(2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M. A. F. de & Mendonça, R. H. (2006). (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília:  
Ministério da Educação. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)>. Acesso em:  
18/11/2018.

Carvalho, J. M. & Lourenço, S. G. (2018). O silenciamento de professores da Educação Básica  
pela estratégia de fazê-los falar. Pro-Posições [online]. vol.29, nº 2, pp. 235-258. ISSN  
1980-6248. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>>. Acesso  
em: 04/08/2018.

Carvalho, C. H. A. de. (2006). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso  
ao ensino superior. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>>. Acesso em: 22/03/2018.

Cerisara, A. B.; Rocha, A. C. & Filho, J. J. S. (2002). Educação infantil: uma trajetória de  
pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. pp. 203-231. In:  
Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). Formação em contexto:  
uma estratégia de integração. 1ª edição. São Paulo.

Cerisara, A. B. (2007). A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise  
de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras  
aproximações. In. Faria, A. L. G. e Palhares, M. S. (2007). (org.). Educação infantil pós-  
LDB: rumos e desafios. (6 ed.). Campinas, SP. Autores Associados. (Coleção polêmicas  
do nosso tempo).

Cerisara, A. B. (2002). O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto  
das reformas. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16/03/2018.

Cerisara, A. B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Revista Perspectiva.  
Florianópolis, (v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999). Disponível em: <  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10539/10082>>.  
Acesso em: 15/07/2019.

Charlot, B. (2000). Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Tradução Bruno  
Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da  
criança no Brasil. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/15478/10826>>. Acesso em: 24/05/2018.

- Comênio, J. A. (1966). *Didática Magna. Tratado da Arte universal de Ensinar Tudo a Todos*. Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. 4ª edição. Fundação Calouster Gulbenkian. Lisboa.
- Corrêa, G. V. (2008). Reflexão e proposições sobre o conceito de atividade pedagógica dos professores de crianças de 4 a 6 anos. Dissertação. UNIVALI. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Graziela%20Vieira%20Correa.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.
- Corsaro, W. A. (2002). A representação interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. (nº 17, pp. 113-134). Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>>. Acesso em: 05/08/2019.
- Correa, B. C. (2011). Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a07.pdf>>. Acesso em: 04/09/2018.
- Costa, M. V. Silveira, R. H & Sommer, L. H. (2003). Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. Educ.*[online]. n.23, pp.36-61. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>>. Acesso em: 10/10/2015.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, E. V. R. (2011). O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9667/5255>>. Acesso em: 19/10/2015.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 02/10/2018.
- Dal-Farra, R. A. & Lopes, P.T. C. (2013). *Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos*. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.
- Damiani, F. M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*. Curitiba. (nº. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 14/06/2018.

- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In.: La Taille, Y, Oliveira, M. K. & Dantas, H. (1992). Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- Debortoli, J. A. O. (2008). Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. *Revista Paidéia*. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/921/695>>. Acesso em: 25/07/2018.
- Del Piore, Mary. (2010). História das crianças no Brasil. Mary Del Priore (Org.). 7ª ed. – São Paulo: Contexto.
- Delors, J. (2012). Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez. UNESCO.
- De Mause, L. (1991). Historia de la infância. Madri. Alianza Universid.
- DeVellis, R. F. (1991). Scale Development: Theory and Applications (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.* vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>>. Acesso em: 24/03/2020.
- Duarte, C. S. (2004). Direito público subjetivo e políticas educacionais. *Revista São Paulo em Perspectiva*. vol.18. nº 2. São Paulo. Apr./June. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 22/06/2018.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Tradução Dayse Batista. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre. Artmed.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto editora. Cap IV. p. 93 - 123.
- Faria, A. L. G de & Mello, S. A. (2005). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campina, SP. Autores Associados.
- Faria, A. L. G. & Palhares, M. S. (Org.). (2007). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados. (6ª ed.). (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Faria, A. L. G. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In.: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (org.). (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. 328 p.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In: Conference of the European Sociological Association. September, 2011. Disponível em: <

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%C3%B5es%20conceptuais%20e%20metodol%C3%B3gicas%20e%20C3%A9ticas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20com%20crian%C3%A7as%20em%20Portugal.pdf>. Acesso em: 17/05/2018.

Fernandes, C. de O. & Freitas, L. C. de. (2007). Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 02/06/2017.

Ferreira, J. L. (2008). Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural. Tese de doutorado. João Pessoa. UFPB. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4827/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 21/05/2016.

Ferreira, J. C. & Patino, C. M. (2015). O que o valor *p* realmente significa? *Jornal brasileiro de pneumologia*. vol.41 nº.5. São Paulo. set./out. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/jbpneu/v41n5/pt\\_1806-3713-jbpneu-41-05-00485.pdf](http://www.scielo.br/pdf/jbpneu/v41n5/pt_1806-3713-jbpneu-41-05-00485.pdf)>. Acesso em: 10/09/2017.

Ferreira, A. B. de H. (2010). Míni Aurélio - O Dicionário da Língua Portuguesa. 8ª ed. Editora Positivo. Rio de Janeiro.

Ferreira, V. S. (2016). A expansão da educação infantil e prováveis implicações. Reunião Científica Regional da ANPED Sul. UFPB – Curitiba. Paraná. Disponível em: < <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Inf%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 02/04/2019.

Finco, D. & Oliveira, F. (2011). A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: Faria, A. L. G. de & Finco, D. (org.). (2011). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas. SP: Autores Associados.

Finco, D., Barbosa, M. C. & Faria, A. L. G. (org.). (2015). Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, São Paulo. Edições Leitura Crítica. 276 p. ISBN: 978-85-64440-30-2. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135352>>. Acesso em: 30/07/2018.

Filippini, T. (1999). O papel do pedagogo. In: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Tradução Dayse Batista. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre. Artmed.

Ford, H. (1914). Fordismo. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>>. Acesso em: 30/07/2016.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. pp. 9-24. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.



- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: Zabalza, M. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 63-92.
- Franco, M. A. S. (2003). Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papyrus.
- Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol.97. nº. 247. Brasília Sept./Dec. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>>. Acesso em: 22/06/2018.
- Francisco, P. R. M & Santos, D. (2017). Climatologia do Estado da Paraíba. Campina Grande: EDUFPG.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.
- Freire, P. (1979). Educação e Mudança. 29ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007
- Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. ed. 46ª.
- Freire, P. (2007). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo. Paz e Terra. ed. 14ª.
- Freitas, J. de L. 2015. A Noção de Estrutura na Gestaltpsychologie e na Epistemologia Genética: Usos e implicações para a psicologia. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n4/1806-3446-ptp-31-04-00443.pdf>>. Acesso em: 15/06/2017.
- Forest, N. A.; Weiss, A. L. I. (2003). Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Revista Leonardo Póss, Santa Catarina, v.1, n.3, pp. 41-45. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/2215211-Cuidar-e-educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 20/03/2018.
- Gadotti, M. (1992). Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro. Graal. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2782>>. Acesso em: 28/07/2019.
- Gadotti, M. (1998). Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In. Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>>. Acesso em: 14/09/2019.
- Galvão, I. (1994). Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon Publicação: Série Ideias. nº. 20. São Paulo: FDE. pp: 33 a 39. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php?t=009](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009)>. Acesso em: 06/06/2019.

- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In.: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Tradução Dayse Batista. As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre. Artmed.
- Garcia, R. A. G. (2014). A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 60, p. 313-323, dez2014 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/.../8122>>. Acesso em: 29/04/2019.
- Gratiot-Alfandéry, H. (2010). Henri Wallon. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Gaspar, M. F. R. F. (1998). (Re)conciliar o (irre)conciliável? As orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e a teoria de Vygotsky. In. Núcleo de Análise e Intervenção Educacional. (Ed.). (1998). Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes. (pp. 347 – 354). Coimbra: NAIE, FPCE.UC.
- Gaspar, M. F. R. da F. (2004). Projecto Mais-Pais. Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais. Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-1035-0.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). Elementos do desenvolvimento curricular. Lisboa: Universidade Aberta. 202 pp. ISBN 978-972-674-740-6. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/3424>>. Acesso em: 17/07/2017.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2014). Elementos do desenvolvimento curricular. [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2014. 202 p. (eUAb. Universitária; 1). ISBN 978-972-674-740-6. Disponível em: <[http://www.iacervo.com/uab/book\\_ileio/304516](http://www.iacervo.com/uab/book_ileio/304516)>. Acesso em: 17/07/2017.
- Gasparin, J. L. (2010). As ideias de Pestalozzi no Brasil. In.: Soëtard, M. (2010). Johann Pestalozzi. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Ministério da Educação. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4681.pdf>>. Acesso em: 06/05/2019.
- Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para Educação Básica: as licenciaturas. Revista USP. São Paulo. n. 100. pp. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>>. Acesso em: 12 de fev. 2018.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2015.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (Coord.). (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. Disponível em: <

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

Gil, A. C. (1995). Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Goergen, P. (2001). Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, Outubro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a09v2276.pdf>>. Acesso em: 29/07/2019.

Gomes, M. E. S. & Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. (pp. 2-7). Disponível em: < [www.educativa.org.br](http://www.educativa.org.br)>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

Gomes, M. de O. (2013). Formação de professores na Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo. Brasília. MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. 2015.

Gomes, J. F. (1966). Introdução. In.: Coménio, J. A. (1966). Didática Magna. Tratado da Arte universal de Ensinar Tudo a Todos. Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. 4ª edição. Fundação Calouster Gulbenkian. Lisboa.

Gomes, J. F. (1971). Introdução. In.: Coménio, J. A. (1971). Pampaedia. Educação Universal. Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos. Coimbra.

Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia. (pp. 149-161). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

Gonçalves, A. J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo/Revista de Ciências da Educação. Nº 8. Jan/abril. Issn 1646-4990. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>>. Acesso em: 24/06/2017.

Goulart, I. B. (2010). Piaget. Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guerra, I. C. (2008). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas. Principia editora. Cascais.

Guedes, N. C. & Araújo, H. M. L. (2017). Fios que se unem nas tramas do currículo e da formação. Revista e-Curriculum. Vol. 15. Nº 3. julho-septiembre. pp. 764-786. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76652988011.pdf>>. Acesso em: 08/04/2018.

- Hansen, J. *et all.* (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. In: Revista brasileira crescimento desenvolvimento humano. v.17. n.2. São Paulo. Agosto/2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000200015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000200015)>. Acesso em: 19/11/2018.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2003). Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Algre. Artemed.
- Harms, T., Clifford, R. M, & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância* (ed. revista). Porto: Legis Editora.
- Heywood, C. Uma história da infância. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). Investigação por questionário. Lisboa, Edições Sílabo, pp. 377.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora. Cap II. p. 31- 61.
- IBGE. (2013). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm\\_source=portal&utm\\_medium=popclock&utm\\_campaign=novo\\_popclock](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock)>. Acesso em: 01/07/2019.
- IBGE. (2019). Estimativas da população residente nos municípios brasileiros. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama>>. Acesso em: 12/06/2018.
- IBGE. (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/pesquisa/13/0>>. Acesso em: 05/10/2018.
- INEP. (2009). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. MEC/INEP. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 13/06/2018.
- Jesus, S. N. de & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. Revista Educação. Porto Alegre – RS. ano XXVII, nº. 1 (52). pp. 39 – 58. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/373/270/0>>. Acesso em: 05/07/2018.
- Kassouf, A. L. (2007). O que conhecemos sobre o trabalho infantil? Revista nova Economia. Belo Horizonte. Nº17 (2). Pp. 323-350. Maio a agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/neco/v17n2/v17n2a05.pdf>>. Acesso em: 28/05/2018.
- Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A.; Morgado, R. de F. C. & Toyofuki, K. R. (2011). Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. Educação Pesquisa [online].

vol. 37, nº. 1, pp.191-210. ISSN 1517-9702. Disponível:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012>>. Acesso em: 25/05/2018.

Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). O brincar e suas teorias. São Paulo. pioneira. Thomson Learning.

Kishimoto, T. M. (1999). O jogo e a educação infantil. In.. Kishimoto, T. M. (1999). (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez. pp.13-43.

Kishimoto, T. M. (2016). Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de educação infantil. MEC/Brasil. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko\\_Morchida\\_Kishimoto.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf)>. Acesso em: 07/10/2018.

Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, pp. 797-818, out. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> >. Acesso em: 15/07/2019.

Kramer, S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 42. pp. 54 - 62. agosto, 1982. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549>>. Acesso em: 18/06/2018.

Kramer, S. (1986). O Papel social da pré-escola. Revista Caderno de pesquisa. São Paulo. (58). pp. 77 - 81. Agosto. Disponível em: < [https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53\\_O\\_papel\\_social\\_da\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf)>. Acesso em: 19/07/2019.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, pp. 41-59, julho/ 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 18/05/2018.

Kramer, S. (2014). Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Revista Interações, nº. 32, pp. 5-26. DOI:: <https://doi.org/10.25755/int.6345>. Disponível em: < <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>>. Acesso em: 21/07/2019.

Kramer, S. Nunes, M. F. R. & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, (v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011). Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005)>. Acesso em: 21/07/2019.

Kuhlmann, Jr. M. (2015). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

- Kuhlmann, Jr. M. (2000). História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. (pp. 5 – 18). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 05/06/2018.
- Kuhlmann, Jr. M. (2007). Educação Infantil e Currículo. (pp. 51 – 66). In. Faria, A. L. G. e Palhares, M. S. (2007). (org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. (6 ed.). Campinas, SP. Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Lancillotti, S. S. P. (2010). Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11_37e.pdf)>. Acesso em: 19/05/2019.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. (Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19). Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 03/08/2019.
- La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção em Jean Piaget. In.: La Taille, Y, Oliveira, M. K. & Dantas, H. (1992). Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y, Oliveira, M. K. & Dantas, H. (1992). Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Coleção em foco. Edições Asa. Porto. Portugal.
- Lemos, F. C. S. (2010). A cultura como dispositivo de governo da população pela UNICEF e UNESCO: apontamentos genealógicos. *Revista Psicologia Política*. Versão On-line ISSN 2175-1390. vol.10, nº 20, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200005)>. Acesso em: 20/08/2020.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 29/04/2019.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Tosci, M. S. (2003). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- Likert. (1932). Uma técnica para medição de atitudes. *Archives of Psychology*.
- Lima, E. S. (2007). Indagações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento humano. Brasília. MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. 2015.
- Lima, G. E. de. (2010). Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos. Porto Alegre. Tese. Programa de

PósGraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3660/1/423988.pdf>>. Acesso em: 20/04/2017.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2013). Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação. 4ª edição. pp. 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09/01/2020.
- Lustosa, G. Q. (2016). Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor: Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra. FPCEUC - Teses de Doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/31341>>. Acesso em: 05/02/2020.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Revista Psicologia da Educação. São Paulo. n° 20. 1º semestre de 2005, pp. 11 – 30. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em: 18/05/2019.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In.: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Tradução Dayse Batista. As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre. Artmed.
- Mantoan, M. T. E. (1994). Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. Revista Pró-posições. v. 5, n° 2, pp. 60-68. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644315>>. Acesso em: 02/10/2018.
- Marchi, R. de C. & Sarmiento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: Transições contemporâneas. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 141, p.951-964, out.-dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017175137.pdf>>. Acesso em: 24/09/2018.
- Marcílio, M. L. (2011). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. In: Freitas, M. C. de (Org.). (2011). História social da infância no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Marques, H. C. R., Barroco, S. M. S. & Silva, T. S. A. (2013). O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural. Revista Brasileira Educação Especial. Marília. (v. 19, n. 4, p. 503-518, Out./Dez., 2013). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>>. Acesso em: 07/08/2019.
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recursos ao IBM®: saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Psiquilíbrios Edições. Braga. Portugal.

- Maury, L. (1991). Piaget e a criança. Tradução Luisa Iobão Moniz. Editora Teorema. Lisboa.
- Mello, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. Revista São Paulo em Perspectiva. ISSN 0102-8839 (On-line version). Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)>. Acesso em: 29/06/2018.
- Montessori, M. (2003). Para educar o potencial humano. Tradução de Miriam Santini, Campinas SP: Papyrus.
- Monteiro, R. A. P. & Castro, L. R. (2008). A Concepção de Cidadania como Conjunto de Direitos e sua Implicação para a Cidadania de Crianças e Jovens. Revista Psicologia Política. V. 8. nº 16 . pp. 271 - 284. Jul. – dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v8n16/v8n16a06.pdf>>. Acesso em: 27/09/2019.
- Monteiro, R. do S. S. dos S. (2012). Proposta de utilização da televisão como recurso de aprendizagem na Escola Estadual Professora Josefa Jucileide Amoras Colares. Universidade Federal do Amapá. Curso de Especialização em Mídias na Educação. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Tecnologias%20Educativas/PROPOSTA-DE-UTILIZA%C3%87%C3%83O-DA-TELEVIS%C3%83O-COMORECURSO-DE-APRENDIZAGEM-Raimunda-do-Socorro.pdf>>. Acesso em: 14/06/2018.
- Moreira, A. F & Tadeu, T. (Orgs.). (2013). Currículo, Cultura e Sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Moreira, H. & Caleffe, L. G. (2006). Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In. Sá-chaves, I. (org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto. Porto Editora.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2007). Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília. MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. 2015.
- Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Org.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto: Porto Editora, 2011. p.41-58.
- Marôco, J. (2007). Análise estatística com utilização do SPSS. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Michetti, M. (2020). Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista brasileira Ciência e Sociedade [online]. vol. 35, nº.102. Epub. ISSN 1806-9053. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>>. Acesso em: 04/07/2020.



- Minayo, M. C. S. & Sanhes, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, pp. 239-262, jul/set. Disponível em: <[http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/quantitativo\\_qualitativo\\_oposicao\\_ou\\_complementariedade.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/quantitativo_qualitativo_oposicao_ou_complementariedade.pdf)>. Acesso em: 21 de jan. 2016.
- Mota, M. R. A.; Gomes, M. Q. & Fernandes, S. B. (2015). Percepções sobre o cotidiano educativo em unidades do PROINFÂNCIA de três municípios gaúchos. In.: Flores, M. L. R. & Albuquerque, S. S. (Org.). 2015. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 19/11/2018.
- Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. (2017b). Site. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 20/07/2019.
- Movimento todos pela Educação. (2020). Site. Guia de implementação da BNCC. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/172.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/172.pdf)>. Acesso em: 14/02/2020.
- Munari, A. (2010). Jean Piaget. Tradução e Organização: Daniele Saheb. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recife. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>. Acesso em: 25/04/2019.
- Moyles, J. R. *et all.* (2006). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Nadal, B. G. (2007). Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10060/1/Beatriz%20Gomes%20Nadal.pdf>>. Acesso em: 22/05/2019.
- Nascimento, J. S.; Silva, L. C. S. & Salles, C. G. N. L. (2014). A infância na educação infantil e no primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental: o que revelam os professores da região do agreste? Disponível em: < [http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V\\_EPEPE/EIXO\\_7/JoaneSantosdoNascimento-CO07.pdf](http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_7/JoaneSantosdoNascimento-CO07.pdf)>. Acesso em: 13/09/2018.
- Nascimento, A. M. do. (2007). A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In.: Beauchamp, J.; Pagel, S. D. & Nascimento, A. R. do. (org.). (2007). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.

- Nereide-Saviani. (2012). Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. Campinas: São Paulo. Autores Associados. In.: Arce, A. & Jacomeli, M. R. M. (org.). (2012). Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campina, SP. Autores Associados.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Publicação Dom Quixote. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1997). Nota de apresentação. In.: Goodson, I. F. (1997). A Construção Social do Currículo. Tradução: Maria João Carvalho. Educa e autor. Lisboa. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2014/NRE/1construcao\\_social\\_do\\_curriculo.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/1construcao_social_do_curriculo.pdf)>. Acesso em: 04/08/2018.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadno de Pesquisa. vol.47 n°.166. São Paulo. Oct./Dec. 2017. On-line version ISSN 1980-5314. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106)>. Acesso em: 10/06/2018.
- Nunes, M. F. R.; Corsino, P. & Dodonet, V. (2011). Educação Infantil do Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação Básica, Fundação Orsa. Disponível em: <[https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod\\_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 07/05/2018.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). Formação em contexto: uma estratégia de integração. 1ª ed. São Paulo. Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (org.). (2007). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. PortoAlera: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (org.). (2007). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. PortoAlera: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In.: La Taille, Y, Oliveira, M. K. & Dantas, H. (1992). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- Oliveira, C. C. & Vasconcelos, M. M. M. (2011). A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. Revista Interface: Comunicação Saúde Educação. (v.15, n.39, p.1011-1024, out./dez. 2011). Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2011.v15n39/1011-1024>>. Acesso em: 18/07/2019.

- Oliveira, E. F. T de. (2003). Revendo o debate quantitativo-qualitativo: tendências da pesquisa na biblioteconomia e ciências da informação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v15n1/04.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. 2016.
- Oliveira, N. R. T. & Almeida, C. C. G. de. (2009). A formulação e a execução de políticas públicas de educação infantil: uma análise de experiências em municípios baianos. In: CUNHA, M. C., (org.). Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-11.pdf>>. Acesso em: 17/02/2018.
- Oliveira, M. I. (2008). Educação infantil: legislação e prática pedagógica. Revista Psicologia da Educação. São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 53-70. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>>. Acesso em: 01.10/2018.
- Oliveira, Z. de M. R. (1994). A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In. Brasil. (1994). Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COED. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002199.pdf>. Acesso em: 05/07/2020.
- Oliveira, Z. de M. R. (2010). O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 15/02/2018.
- Oliveira, Z. de M. R. (2011). Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7ª edição. Editora Cortez. São Paulo.
- Oliveira, Z. de M. R. (2018). Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil. MEC/Brasil. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%AAs-PDF-interativo-2.pdf>>. Acesso em: 06/04/2018.
- Oliveira, N. R. T. & Almeida, C. C. G de. (2009). A formulação e a execução de políticas públicas de educação infantil: uma análise de experiências em municípios baianos. In.: Cunha, MC., org. Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Available from Scielo Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 22/01/2020.
- OPNE. (2017). Site. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 21/02/2019.
- Ongari, B. & Molina, P. (2003). A educadora de creche: construindo suas identidades. São Paulo. Cortez.

- ONU. (2015). Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 23/07/2019.
- Ortiz, C. (2017). 3 Anos de Plano Nacional de Educação. Coordenação e Edição: Todos pela Educação. Observatório PNE. Disponível em: <[http://www.observatoriodopne.org.br/\\_uploads/\\_posts/8.pdf?57356892](http://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/8.pdf?57356892)>. Acesso em: 10/07/2019.
- Pacheco, J. A. (2000). Nota de abertura. In: Pacheco, J. A., Morgado, J. C. & Viana, I. C. (2000). Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. Minho: Centro de estudos em educação e psicologia.
- Pacheco, J. A. (2001). Currículo: teorias e práxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Estudos Curriculares para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. Revista Caderno de Educação FaE/UFP, Pelotas (13):7 - 18, ago./dez. 1999. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 08/10/2018.
- Paiva, A. (2006). Como trabalhar o texto literário na sala de aula?. In: Paiva, A. (2006). Literatura e leitura literária na formação escolar. Belo Horizonte: Ceale.
- Paiva, W. A. de. (2007). A formação do homem no Emílio de Rousseau. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 323-333, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 17/05/2019.
- Pansini, F. & Marian, A. P. (2011). O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06.pdf>>. Acesso em: 15/09/2018.
- Paschoal, J. D & Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, (n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584). Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 15/07/2019.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. Revista Psicologia da educação. Nº. 27. São Paulo. Dezembro/2008. pp. 71-100. Versão On-line ISSN 2175-3520. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005)>. Acesso em: 08/10/2017.

- Penna, M. L. (2010). Fernando de Azevedo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162 p.: il. – (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-526-5. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.
- Perrenoud, P. A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Piaget, J. (1983). Problemas de psicologia genética. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J. (1999). Seis Estudos de Psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (2010). Juan Amos Comênio. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf>>. Acesso em: 14/06/2018.
- Piaget, J. (2012). A noção de tempo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pimenta, S. G., *et all.* (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 43. Nº. 1, pp.15-30. jan./mar. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12/06/2018.
- PMCG. (1999). Lei ordinária nº 3.771, de 14 de dezembro de 1999. Institui o Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <<https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/norma/2109>>. Acesso em: 05/10/2018.
- PMCG. (2015a). Portaria Municipal nº 49/2015. Dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede municipal de ensino de Campina Grande. Secretaria de Educação e Cultura. Campina Grande. Paraíba. Brasil.
- PMCG. (2015b). PME. Lei municipal nº 6.050, de 22 de junho de 2015. Semanário Oficial nº 2.626 – campina grande, 03 a 07 de junho de 2019. p 16. Disponível em: < <https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Seman%C3%A1rio-Oficial-n%C2%BA-2.626-03-a-07-de-junho-de-2019.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.
- PMCG. (2016). Resolução nº 02/2015 regulamenta o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino sob a forma de seriação anual e dá outras providências. Semanário Oficial Nº 2.452 – Campina Grande, 01 a 05 de fevereiro de 2016. Pág. 15. Disponível em: <<http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Semanario-Oficial-2.452-01-a-05-de-fevereiro-de-2016.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.
- PMCG. (2002). Lei Complementar nº 15/2002. Dispõe sobre a estrutura administrativa municipal e dá outras providências. Disponível em: < <http://187.115.174.90:8080/ScanLexWeb/faces/tblementas.xhtml>>. Acesso em: 05/10/2018.

- Pocinho, M. (2010). Estatística II. Teoria e exercícios passo-a-passo. Disponível em: <[http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinho/Sebenta\\_estatistica\\_II\\_com\\_anexos\\_2010.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica_II_com_anexos_2010.pdf)>. Acesso em: 01/12/2017.
- Poel, C. J. V. D. & Poel, M. S. V. D. (2001). Programa de Letramento na visão sócio-histórica (2001). Política curricular na Rede municipal de Campina Grande. Prefeitura Municipal de Campina Grande. PB. Brasil.
- Ponce & Durlí. (2015). Currículo e Identidade da Educação Infantil. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf)>. Acesso em: 08/06/2018.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. Revista Educação & Sociedade. ano XXII. Nº 75. Agosto. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 22/07/2018.
- Postman, N. (2011). O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia.
- QEDu. (2018). Site. Dados sobre educação no Brasil. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 05/10/2018.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, (v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010). Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf)>. Acesso em: 02/08/2019.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Pro-Posições. Campinas, v. 22, n. 1 (64), pp. 199-211. jan./abr. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 09/06/2018.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. Revista Linhas Críticas. vol. 20. Nº. 41, pp. 23-42. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>>. Acesso em: 09/04/2018.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, T. C. (2011). Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora vozes.
- Reis, C. A. (2002). Rousseau e a arte de observar e julgar os homens. Revista Kriterion vol.43 no.105 Belo Horizonte Jan./June 2002, p.67-96. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2002000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2002000100006)>. Acesso em: 17/05/2019.
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Revista Paidéia (Ribeirão Preto). Nº 4. Feb./July. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>> . Acesso em: 06/07/2018.

- Rinaldi, C. (2011). *Em diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender*. Perú. Grupo Editorial Norma S.A.C.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução Vania Cury. 1ª ed. São Paulo. Paz e Terra.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In.: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Tradução Dayse Batista. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre. Artmed.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP.
- Roldão, M. C. (2015). *Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola*. Disponível em: <[http://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2015/04/EducA-01\\_distancias\\_na\\_educacao.pdf](http://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2015/04/EducA-01_distancias_na_educacao.pdf)>. Acesso em: 05/01/2016.
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4679.pdf>>. Acesso em: 19/05/2019.
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Revista Cadernos de pesquisa*. nº 107. pp. 07 – 40. Julho/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em 19/03/2018.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de Educação Infantil e Avaliação. *Cadernos de Pesquisa* (v.43 nº.148 pp.44-75 jan./abr. 2013). Disponível em: <<[www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf)>>. Acesso em: 21/07/2019.
- Rosemberg, F. (2003). Educação Infantil brasileira contemporânea. In: *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Brasília: UNESCO. Anais. (pp. 33-81). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>. Acesso em: 19/03/2018.
- Rosemberg, F. (2002). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 23, nº 80, pp. 326-345).
- Rousseau, J. J. (s/d). *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*. Edição bilíngüe (francês e português). Trad. Dorothee de Bruchard. Editora Paraula. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/rousseau-jean-jacques-projeto-para-a-educac3a7c3a3o-do-senhor-de-sainte-marie.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.
- Rousseau, J. J. (1979). *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. Difel, Difusão Editorial S. A. Rio de Janeiro. Título do original francês: *Émile ou de l'éducation*. Disponível em: <<http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.

- Rousseau, J. J. (1996). *O Contrato Social*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- Richter, A. C. & Vaz, A. F. (2007). Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: Reunião Anual da ANPED, nº 30. Caxambu. Anais... pp. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3365--Int.pdf>>. Acesso em: 1/05/2018.
- Sacristán, J. G & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (1998). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In.: Gómez, A. L. P & Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. ArtMed.
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In. Sacristán, J. G. (2013). (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Salles, F. & Faria, V. (2012). *Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Santos, M. O., Ribeiro, M. I. S. & Varandas, D. N. (2014). O currículo da educação infantil em instituições do PROINFÂNCIA no estado da Bahia. pp. 95 -147. In. Santos, M. O & Ribeiro, M. I. (2014). (Org.). *Educação Infantil: Os desafios estão postos: O que estamos fazendo?* Salvador: Soffset. Disponível em: <<https://es.slideshare.net/paulajanainamenesesrodrigues/livro-proinfancia-bahiamecufba>>. Acesso em: 04/07/2018.
- Santos, L. L. de C. P. & Diniz-Pereira, J. E. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Revista Caderno Cedes*. Campinas, v. 36, n. 100, pp. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>>. Acesso em: 02/10/2018.
- Santos, B. V. S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, pp. 197 – 215, Junho de 1999. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque\\_e\\_tao\\_dificil\\_construir\\_teorica\\_critica\\_RCCS54.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF)>. Acesso em: 25/04/2018.
- Santos, A. L. dos. (2016). *Direito à educação: A Universidade Aberta do Brasil uma política pública de acesso ao ensino superior*. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14721/3556>>. Acesso em: 22/04/2018.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. vol. 26, nº. 91. pp. 361-378, Maio/Agosto. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: <19/05/2019.



- Sarmento, M. J. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/52497>>. Acesso em: 17/07/2019.
- Sarmento, M. J. & Marchi, R. C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/36735>>. Acesso em: 17/07/2019.
- Saviani, D. (2009). Escola e Democracia. 41<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11<sup>a</sup>. Edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Scarparo, H. (2000) (Org.). Psicologia e Pesquisa. Perspectivas Metodológicas. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Schimidt, L. M., Ribas, M. H. & Carvalho, M. A. de. (1999). A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M. O Trabalho Docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. pp. 77 – 91. In.: Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Publicação Dom Quixote. Lisboa.
- Schön, D. (2007). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Dados eletrônicos. Porto Alegre. Artmed.
- SEDUC/CG. (2013). Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil de Campina Grande. Secretaria de Educação e Cultura. Campina Grande. Paraíba. Brasil.
- SEDUC/CG. (2019). Documento interno de quantitativo de turmas e alunos da pré-escola no Sistema Público municipal de Campina Grande. Secretaria de Educação e Cultura. Campina Grande. Paraíba. Brasil.
- Setton, M. da G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. [online]. Nº 20. pp.60-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>>. Acesso em: 21/04/2018.
- Severino, A. J. (2007). Metodologia do trabalho científico. 23<sup>a</sup> edição revisada. São Paulo: Cortez.
- Shiroma, E. O.; Campos, R. F. & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez.
- Silva, I. de O. e. (2001). Profissionais da Educação infantil: formação e construção de identidades. São Paulo. Cortez. (Coleção questões da nossa época, v. 85).
- Silva, F. R. L. da. (2016). Educação Inclusiva: Um Estudo Sobre o Processo de Inclusão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – uma análise crítica. Disponível em:

<[https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA12\\_ID3775\\_23102016204526.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_ID3775_23102016204526.pdf)>. Acesso em: 18/10/2017.

- Silva, M. B. G. & Flores, M. L. R. (2015). Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In.: Flores, M. L. R. & Albuquerque, S. S. (Org.). (2015). Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Silva, T. T. (2000a). Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000b). Três metáforas para o currículo: significação, representação, fetiche. In. Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. Minho: Centro de estudos em educação e psicologia.
- Silva, T. T. (2010). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T.T. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação, nº 26, pp. 175-190. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>>. Acesso em: 16/05/2017.
- Silva, R. B. L. da. (2016). A roda da conversa na Educação Infantil: a constituição da criança como sujeito. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Disponível em: <[https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Regina-Broco-Lima-da-Silva.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Regina-Broco-Lima-da-Silva.pdf)>. Acesso em: 04/08/2018.
- Smeha (2006). Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. Revista de Psicologia da IMED, vol.1, n.2, 260-268, 2009. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/aspectos\\_epistemologicos\\_subjacentes\\_a\\_escolha\\_da\\_tecnica\\_do\\_grupo\\_focal\\_na\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/aspectos_epistemologicos_subjacentes_a_escolha_da_tecnica_do_grupo_focal_na_pesquisa_qualitativa.pdf)>. Acesso em: 15 de dez. 2015.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. N°25. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf)>. Acesso em: 17/07/2019.
- Soëtard, M. (2010). Johann Pestalozzi. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Ministério da Educação. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4681.pdf>>. Acesso em: 06/05/2019.

- Sousa, A. N. (2008). Condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil- França. VII Seminário redetrado – Nuevas regulaciones en américa latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf)>. Acesso em: 27 de nov. 2015.
- Sousa, E. T. de. (2019). As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?. Dissertação. PPGED/UFCG. Campina Grande/Paraíba. Disponível em: <[http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/e/ec/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Elaine\\_Tayse.pdf](http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/e/ec/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Elaine_Tayse.pdf)>. Acesso em: 05/06/2020.
- Stearns, P. N. (2006). A infância. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto.
- Stemmer, M. R. G. (2012). Educação Infantil: gênese e perspectivas. In.: Arce, A. & Jacomeli, M. R. M. (org.). (2012). Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campina, SP. Autores Associados.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Nº 13. Disponível em: <[http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 14/06/2018.
- Tardif, M. & Lessad, C. (2013). O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação e Sociedade. [online]. vol.21, nº.73, pp. 209-244. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Acesso em: 05/04/2018.
- Tardif, M. & Lessad, C. (2008). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Moscoso, J. N. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. Tradução: Cláudia Schilling. Revista Caderno de Pesquisa. vol. 48. Nº.168. São Paulo. Apr./June 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 04/06/2020.
- Taylor, F. (1911). Taylorismo. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>>. Acesso em:30/07/2016.
- Tergi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para apreender um território. Santillana. Buenos Aires. Disponível em:

<[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Terigi\\_1\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf)>. Acesso em: 03/08/2019.

Thiollent, M. J. (1984). Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*. n. 49, pp. 45-50.

Uberti, L. (2013). Intencionalidade Educativa. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12/01/2019.

UNICEF. (2017). Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 13/02/2018.

UNICEF. (2018). Site. Pobreza na Infância e na Adolescência. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia#:~:text=Segundo%20o%20estudo%20do%20UNICEF,de%20um%20ou%20mais%20direitos>>. Acesso em: 08/06/2018.

Young, M. (2007). Para que serve a escola? *Revista Educação & Sociedade*. Campinas. vol. 28. nº. 101, pp. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 25/04/2018.

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.

Viana, M. da C. V. (2012). Educadoras e educadores matemáticos brasileiros. Editora da Universidade Federal de Ouro Preto. EDUFOP. Disponível em: <[file:///C:/Users/sejac/Desktop/LIVRO\\_EducadorasEducadoresMatem%C3%A1ticos.pdf](file:///C:/Users/sejac/Desktop/LIVRO_EducadorasEducadoresMatem%C3%A1ticos.pdf)>. Acesso em: 17/05/2018.

Varela. B. L. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências. Edições Unicv. Cabo Verde. Disponível em: <[https://bartvarela.files.wordpress.com/2013/06/o\\_curriculo\\_e\\_o\\_desenvolvimento\\_curricular.pdf](https://bartvarela.files.wordpress.com/2013/06/o_curriculo_e_o_desenvolvimento_curricular.pdf)>. Acesso em: 05/02/2016.

Vecchi, V. (1999). O papel do Atelierista. In: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Tradução Dayse Batista. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre. Artmed.

Viana, C. M. Q. Q. (2017). Currículo e didática: territórios em disputa? In.: Morgado, J. C.; Dias, H. N. & Sousa, J. (2017). Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II. Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.


Vieira, C. (1995). Investigação qualitativa e investigação quantitativa: uma abordagem comparativa. Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

- Vygotsky, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. *et al.* Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2 ed. São Paulo: Centauro, pp. 25-42.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 03/07/2019.
- Wajskop, G. (2001). Brincar na pré-escola. 4 ed. São Paulo. Cortez.
- Zabalza, M. A. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2002). O ensino Universitário, seus cenários e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed.
- Zuccoli, F. (2015). Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. Revista Educação e Realidade. vol. 40. Nº 4. Porto Alegre. Epub 15-Set. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401045&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401045&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 14/06/2018.

# Anexos



## Anexo 01 – Guião de observação para avaliação do questionário - Teste Piloto

 <p>UNIVERSIDADE D COIMBRA Universidade de Coimbra</p>	<p>Currículos Instituinte e Instituído em Educação pré-escolar no Brasil: Comunalidades e Dingularidades</p> <p><b>Guião de observação para avaliação do questionário – Teste Piloto</b></p>
---	--

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Tempo para realização do instrumento: \_\_\_\_\_

Tempo da entrevista: \_\_\_\_\_

<p>Quanto às instruções: O/A inquirido/a apresenta:</p>	
<p><b>I - Comportamentos verbais</b></p>	<p><b>II- Comportamentos não verbais</b></p>
<p>Dúvidas quanto às instruções</p> <p><input type="checkbox"/> sim   <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p> <p>Dúvidas quanto ao conteúdo a ser investigado?</p> <p><input type="checkbox"/> sim   <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p>	<p>Demonstra Desinteresse:</p> <p><input type="checkbox"/> sim   <input type="checkbox"/> não</p> <p>Demora na leitura do instrumento:</p> <p><input type="checkbox"/> sim   <input type="checkbox"/> não</p> <p>Tempo: _____</p> <p>Sinal de Desacordo:   <input type="checkbox"/> sim   <input type="checkbox"/> não</p> <p>Sinal de Concordância:</p> <p><input type="checkbox"/> sim   <input type="checkbox"/> não</p> <p><u>Comentários:</u></p>



2. Quanto aos itens: O/A inquirido/a apresenta	
<b>I - Comportamentos verbais</b>	<b>II - Comportamentos não verbais</b>
a) Dificuldade na compreensão do conteúdo das questões <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Quais questões?  Sugere reformulações <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Quais?	b) O/A inquirido/a aborda o instrumento:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• De forma curiosa: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</li> <li>• De forma aborrecida: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</li> <li>• De forma interessada: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</li> </ul> Observações:
b) Dificuldade na compreensão da escrita da questão <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Quais questões?	
c) Sugere reformulações? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Quais?	
d) Sugere novos itens? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Quais?  Por que?	
e) Sugere supressão de itens? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Quais?  Por que?	
f) Sugere sinónimos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Quais?	
g) Faz comentários espontâneos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Quais?	
<b>3. Tipo de participação do/a inquirido/a durante a reflexão</b>	
A reflexão evidencia interesse do/a inquirido/a pelo tema: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Por que?	
Balanço Global:	

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 02 – Carta Convite



**Estado da Paraíba  
Prefeitura Municipal de Campina Grande  
Secretaria de Educação - Gerência de Ensino Infantil**

### CONVITE

Convidamos os professores (as) da pré-escola da Rede municipal de Campina Grande a participar da formação continuada sobre a temática **“Currículos instituinte e instituído na educação da pré-escola”** e a participação em uma pesquisa. Esta ocorrerá no auditório do Centro de Tecnologia e Educação (CTE), nos dias **14/04/2015 e 07/05/2015**, nos horários de 8:00 às 11:00h; 14:00 às 17:00h e 18:00 às 21:00h, devendo escolher o horário contrário ao seu expediente em sala de aula, que melhor lhe convier.

Sua participação poderá ser contabilizada nas horas departamentais. Favor confirmar sua presença e horário, pelo e-mail: [seja.cap@gmail.com](mailto:seja.cap@gmail.com), ou telefone 8835.6106 / 9858.8665.

Campina Grande, 27 de abril de 2015

Cordialmente,

Francilene Nogueira de Menezes  
Gerente do Ensino Infantil

### Anexo 03 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,  
\_\_\_\_\_ em

pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“Currículos instituinte e instituído em educação pré-escolar no Brasil: comunalidades e singularidades”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- O trabalho **“Currículos instituinte e instituído em educação pré-escolar no Brasil: comunalidades e singularidades”** terá como objetivo identificar e compreender as comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte, no contexto do Sistema público municipal de Campina Grande, Paraíba, Brasil.
- Ao voluntário só caberá a autorização para coleta e uso das informações na pesquisa e não haverá nenhum risco ou desconforto ao mesmo.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados à comunidade científica e ao indivíduo, se assim o desejar.
- Não haverá utilização de nenhum indivíduo como grupo placebo visto não haver procedimento terapêutico neste trabalho científico.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter sua colaboração em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 3321.0569 ou (83) 8811.1446 com a pesquisadora responsável Eliane de Menezes Cabral.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador. Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido. Este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Participante

Campina Grande, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## Anexo 04 – Questionário



### QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

#### INSTRUÇÕES:

O questionário proposto contribuirá com a investigação de doutorado em Formação de Professores que estamos a desenvolver, e tem por objetivo identificar e compreender as comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte, no contexto do Sistema público municipal de Campina Grande, Paraíba, Brasil. Esta pesquisa tem a orientação científica do Professor Dr. António Gomes Ferreira e da Professora Dra. Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra/Portugal.

Nesta fase da investigação pretendemos recolher dados quantitativos e para isto solicitamos sua participação respondendo ao questionário de forma anónima e confidante, expressando sua opinião segundo as orientações das questões.

Agradecemos desde já a disponibilidade e esperamos poder contar com a sua colaboração de modo a obter uma visão abrangente das percepções dos professores da pré-escola da Rede municipal de Campina Grande/PB.

Antecipadamente nos colocamos ao dispor para fornecer qualquer informação ou receber qualquer comentário e ou questão sobre o questionário, como também sobre os resultados deste estudo.

Nossos agradecimentos,

Eliane de Menezes Cabral - Pesquisadora

Código:

#### 1ª PARTE - Caracterização e Perfil profissional

Marque um X OU ESCREVA a informação solicitada à frente da opção que corresponde à sua escolha.

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

4. Tempo de magistério na pré-escola: \_\_\_\_\_

5. Regime de trabalho: ( ) Concurso ( ) Contrato

6. Quantas horas de trabalho remunerado semanalmente: ( ) 20h ( ) 30h  
( ) 40h ( ) 60h

7. Assinale o maior nível educacional e responda quando necessário.

( ) Médio ( ) Superior, qual? \_\_\_\_\_

( ) Especialização, qual? \_\_\_\_\_

( ) Mestrado ( ) Doutorado

8. Está ATUALMENTE em alguma formação ou qualificação?

( ) Não                      ( ) Sim

9. Qual o número de crianças frequentando sua turma da pré-escola?

\_\_\_\_\_

10. Sua formação acadêmica forneceu os conhecimentos necessários para trabalhar na pré-escola?

- ( ) Forneceu integralmente;  
( ) Forneceu suficientemente;  
( ) Forneceu parcialmente;  
( ) Não forneceu.

11. Qual a principal atribuição do(a) professor(a) de Educação Infantil na pré-escola?

- ( ) Ensinar a conhecer;  
( ) Ensinar a conviver;  
( ) Preparar a criança para ler e escrever;  
( ) Ensinar a ser;  
( ) Cuidar e educar.

## 2ª PARTE - DADOS DE OPINIÃO

Aponte UMA OPÇÃO assinalando um X no retângulo da ESCALA que indicar o seu grau de concordância ou discordância em cada questão. Utilize a coluna da direita para indicar *quando não souber ou não se aplicar ao seu caso*.

Discordo em parte	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Não sei/Não se aplica ao meu caso
DPA	D	CPA	C	NS/NA

### BLOCO I

		DPA	D	CPA	C	NS/NA
1	Conhecer a literatura que vai ser lida em sala de aula e planejar este momento em vista de alcançar objetivos para a aprendizagem das crianças é uma das finalidades do trabalho do(a) professor(a) na pré-escola.					
2	Instrumentos musicais de material reciclado representam uma boa iniciativa para desenvolver a musicalização na sala de aula * <sup>113</sup> .					
3	As propostas oferecidas às crianças da pré-escola são desenvolvidas para que elas aprendam prioritariamente conceitos matemáticos e linguísticos.					

<sup>113</sup> Todas as questões com asterisco\* ao final foram construídas a partir dos itens da escala ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2008).

<b>BLOCO II</b>		<b>DPA</b>	<b>D</b>	<b>CPA</b>	<b>C</b>	<b>NS/ NA</b>
<b>1</b>	O eixo Natureza e Sociedade requerem propostas de difícil complexidade para a pré-escola que, as crianças ainda não entendem*.					
<b>2</b>	Os jogos na sala de aula surgem somente por iniciativa das crianças*.					
<b>3</b>	As propostas que contemplam o eixo Natureza e Sociedade estão associadas à vivência de experiências, observação e socialização dos fenômenos naturais e sociais*.					
<b>4</b>	A escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças tem como referência o que é adequado à idade delas*.					
<b>5</b>	As atividades de xerox são as mais vivenciadas no trabalho com a leitura e escrita.					
<b>6</b>	Organizar o ambiente da sala de aula de forma a promover o acesso das crianças aos livros, brinquedos e materiais didáticos auxilia no trabalho do(a) professor(a).					
<b>7</b>	Os brinquedos de montar, os jogos e os quebra-cabeça, são materiais utilizados que não precisam de planejamento*.					
<b>8</b>	Os instrumentos de apoio pedagógico como quadro de presença, calendário, espelho, etc. são recursos dispensáveis na sala de aula.					
<b>9</b>	O momento das refeições é utilizado pelo professor como um espaço de formação de hábitos de higiene e de comportamentos sociais*.					
<b>10</b>	As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) são documentos bem conhecidos dos professores(as).					
<b>11</b>	A principal atribuição do brincar na pré-escola é promover a socialização.					
<b>12</b>	A temática diversidade é trabalhada com as crianças na pré-escola aproximando-as de culturas e situações diversas*.					
<b>13</b>	A rotina é vivenciada por meio de processos de colaboração, em que a criança é estimulada a ter uma participação ativa nas decisões e arrumações da sala de aula*.					
<b>14</b>	Existe uma variedade de atividades para brincar que ocorrem todos os dias, algumas dirigidas pelo(a) professor(a) e outras por iniciativa das crianças*.					
<b>15</b>	As atividades de motricidade fina (brinquedos de montar, materiais de arte, jogos de manipulação e quebra-cabeça) são apresentadas como alternativas para quem terminou as atividades no papel*.					
<b>16</b>	Sua Unidade de Educação conta com materiais variados como (livros, fantoches, papéis, lápis cera, tintas, pincéis, cartolinas, tesouras, cordões, etc.) que garantem a diversidade de propostas planejadas pelo(a) professor(a)*.					
<b>17</b>	O RCNEI é estruturado em objetivos voltados a atender crianças de 0 a 6 anos, e estes não atendem as necessidades das mesmas.					
<b>18</b>	A rotina representa um importante aliado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que as crianças precisam desenvolver.					
<b>19</b>	É importante encorajar as crianças a resolver problemas e a agir de forma independente*.					

<b>BLOCO III</b>		<b>DPA</b>	<b>D</b>	<b>CPA</b>	<b>C</b>	<b>NS/ NA</b>
<b>1</b>	Escolher livros para ler é uma das propostas livres que as crianças fazem na sua turma*.					
<b>2</b>	As atividades artísticas com as crianças da pré-escola é uma proposta que se caracteriza como de difícil execução*.					
<b>3</b>	A leitura para as crianças é uma atividade pedagógica que ocorre de forma planejada*.					
<b>4</b>	O desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos da Educação Infantil, por isso que, ouvir as crianças em rodas de conversa é uma proposta que deve ser bem planejada*.					
<b>5</b>	Colorir desenhos prontos é a atividade artística que as crianças mais fazem*.					
<b>6</b>	A matemática deve ser explorada, prioritariamente, por meio de materiais concretos para contar, medir e comparar formas e tamanhos*.					
<b>7</b>	Nas brincadeiras livres o(a) professor(a) intervém para por fim as brincadeiras com conflito e para levar as crianças à outra atividade*.					
<b>8</b>	O planejamento proposto pelo(a) professor(a) para a pré-escola tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras.					
<b>9</b>	As propostas da rotina são planejadas porque requerem diferentes maneiras de serem trabalhadas*.					
<b>10</b>	Observar o desempenho e a interação da criança na turma, frente aos desafios de conhecimento propostos à ela, é a forma de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas na pré-escola.					
<b>11</b>	Oferecer diferentes atividades (blocos para montar, tintas e lápis coloridos, acesso a livros, brinquedos de faz-de-conta, etc.) ao mesmo tempo, em pequenos grupos é positivo para o desenvolvimento da criança*.					
<b>12</b>	A leitura para as crianças é um recurso pedagógico essencialmente lúdico.					
<b>13</b>	Não existe um planejamento na sua Unidade de Educação para as atividades do recreio*.					
<b>14</b>	Organizar o currículo a ser trabalhado com as crianças da pré-escola é estruturá-lo a partir do que é proposto pelas orientações dos documentos oficiais RCNEI e DCNEI.					
<b>15</b>	Desenvolver propostas com barro, água, colagem de materiais diversos, etc., não são adequados às crianças da pré-escola*.					
<b>16</b>	O(a) professor(a) necessita de uma base musical para desenvolver no aluno a apreciação pela música*.					
<b>17</b>	O planejamento proposto por você para turma da pré-escola se apoia na sua experiência pessoal como professor(a).					
<b>18</b>	As atividades com areia e água são importantes propostas para o desenvolvimento da motricidade, criatividade e socialização da criança na pré-escola*.					
<b>19</b>	O envolvimento do(a) professor(a) nas propostas de brincar acontece exclusivamente na sala de aula*.					
<b>20</b>	Materiais como fantasias, maquiagens, roupas e adereços de adultos são oferecidos às crianças da pré-escola em diferentes propostas a partir de um planejamento*.					

<b>BLOCO IV</b>		<b>DPA</b>	<b>D</b>	<b>CPA</b>	<b>C</b>	<b>NS/ NA</b>
<b>1</b>	A divisão das crianças em pequenos grupos deve ser feita sempre pelo(a) professor(a)*.					
<b>2</b>	Não existe um propósito de aprendizagem previsto intencionalmente pelo(a) professor(a) para as brincadeiras livres*.					
<b>3</b>	Organizar a sala de aula por focos de interesse das crianças requer do(a) professor(a) conhecer individualmente as necessidades de aprendizagem dos seus alunos*.					
<b>4</b>	A finalidade da pré-escola é preparar as crianças para o 1º ano.					
<b>5</b>	As crianças devem ser estimuladas a expressarem sempre o seu raciocínio diante de uma descoberta*.					
<b>6</b>	Oferecer atividades diversificadas como jogos, brinquedos e livros, enquanto a maioria termina as atividades no papel, tem o objetivo de encorajar as crianças a terminarem logo a tarefa*.					
<b>7</b>	As propostas com areia e água são contempladas nas atividades da pré-escola*.					
<b>8</b>	O brincar na sala de aula é vivenciado por iniciativa das crianças*.					
<b>9</b>	O currículo se constitui como um conjunto de práticas que se apoiam nas regulamentações da oficialidade e na valorização do conhecimento como culturalmente produzido em um contexto histórico e social.					
<b>10</b>	A televisão é um recurso utilizado na rotina da Unidade de Educação para distrair e acalmar as crianças*.					
<b>11</b>	O espaço exterior à sala de aula é utilizado para propostas não planejadas*.					
<b>12</b>	Observar a natureza, explorar os espaços, encher bolas de sopro, etc. são experiências que não fazem parte da vivência da pré-escola*.					
<b>13</b>	É necessário apressar as crianças para darem respostas às demandas da sala de aula*.					
<b>14</b>	A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.					



**Anexo 05 - Questionário para levantamento do perfil dos entrevistados**  
**Grupo Focal**



**Pesquisa de doutorado na Universidade de Coimbra/Portugal, desenvolvida por Eliane de Menezes Cabral sob a orientação dos professores Dr<sup>a</sup>. Maria Filomena Gaspar e Dr<sup>o</sup>. António Gomes Ferreira.**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Tempo de trabalho como professor(a) na pré-escola:

**5. Nível de escolaridade:**

\*Só Ensino Médio – Magistério Normal (     )

\*Só Graduado (     ) Curso: \_\_\_\_\_

\*Especialista (     ) Em qual área?

\*Se já especialista, qual o curso da graduação?

6. Etapa da pré-escola em que trabalha em 2018? (     ) Pré I     (     ) Pré II

**Os itens seguintes serão utilizados para realizarmos os próximos contatos.**

**Asseguro que se estiver no grupo dos 10 entrevistados, suas informações não serão reveladas.**

7. Instituição em que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande?

---

8. Telefone para contato:

9. E-mail:

## Anexo 06 - Guião para entrevista Grupo Focal

Objetivos	Dimensões e Temas	Questões Chave
<p>Identificar a articulação dos conhecimentos teóricos a prática do professor.</p>	<p><b>CURRÍCULO OFICIAL</b></p>	1. Qual a finalidade da pré-escola? *1
		2. Quando pensamos em currículo qual a palavra que nos vem a mente? **1
		3. A partir de que critérios você escolhe os conhecimentos que serão vivenciados com as crianças?
		4. Quais são os documentos que orientam a construção do currículo na educação infantil?
		5. Que objetivos de aprendizagem elegeríamos na construção do currículo da pré-escola? *2 <b>Escrever e comentar sobre eles**2.</b>
<p><b>Questões Subsidiárias:</b> *1 Qual é o papel da Educação Infantil?</p> <p><b>Orientações norteadoras:</b> **1 Entregar a targeta antes de fazer a pergunta. (Escrever a palavra em uma targeta, lê, discutir sobre ela e entregar). *2 Antes de passar para o outro bloco pedir que redijam coletivamente o conceito de currículo em uma cartolina. **2 Foi solicitado que comentassem oralmente os objetivos escolhidos.</p>		
<p>Reconhecer como a rotina é compreendida pelo professor.</p>	<p><b>ROTINA</b></p>	1. O que caracteriza a rotina na pré-escola?
		2. No que você se baseia para construir a rotina?
		3. Pensa-se num planejamento para as atividades rotineiras (roda de conversa, brincadeiras no parque, recreio, momentos de espera na sala de aula ou no pátio)? *1
		4. Como acontece a organização da sala e o acesso das crianças aos jogos, materiais de arte e livros dentro da sala de aula?
		5. Como a televisão é utilizada no contexto escolar? *1
<p><b>Questões Subsidiárias:</b> *1 Como é o planejamento das atividades rotineiras?</p> <p><b>Orientações norteadoras:</b> *1 Antes de passar para o próximo bloco pedir que construam um esquema de rotina coletivo em cartolina.</p>		
<p>Caracterizar como se dá a intencionalidade</p>	<p><b>INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA</b></p>	1. Como compreendemos intencionalidade pedagógica?
		2. Qual a real necessidade de sistematizar o planejamento das propostas para a pré-escola? E o que te leva a modificá-lo? *1

de pedagógica do professor.		3. Como você sabe que ocorreu aprendizagem na pré-escola? 3.1 Como você avalia na pré-escola?
		4. Por que os jogos e quebra-cabeças estão na sala de aula? Em que momentos eles surgem?
		5. Como se caracteriza a leitura literária para as crianças da pré-escola? *2
		6. Qual a intenção do brincar na pré-escola? Como ele aparece? Onde é vivenciado? *3
<b>Questões Subsidiárias:</b> *1 Como esse planejamento acontece? *2 Os objetivos do professor para a leitura se modificam também em função do contexto social da criança? *3 O que é o brincar livre? Por que é livre?		
Reconhecer em que se fundamentam as práticas pedagógicas dos professores.	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	1. Como você acha que o professor(a) se torna professor(a) de fato?
		2. Em que o professor se baseia para desenvolver suas práticas pedagógicas?
		3. Existe um foco na formação da criança da pré-escola? Por quê?
		4. As atividades em xerox são utilizadas no trabalho com as crianças? Por quê?
		5. O professor participa nas brincadeiras das crianças? Em que situações? Por quê?
		6. Que práticas pedagógicas o professor desenvolve nos momentos de alimentação das crianças (lanche e almoço) na pré-escola?
		7. O que o professor propõe objetivando estimular autonomia nas crianças da pré-escola?
		8. Como a música aparece nas propostas pedagógicas? Qual o seu papel?

## **Anexo 7 – Notas orientadoras e roteiro de observação utilizado pelos professoras da equipe técnica**

### **Notas orientadoras**

Apresentação e agradecimento da presença, resumir o que vai acontecer a seguir e explicar os pontos abaixo:

**O que é a técnica de grupo focal:** Para Smeha (2006, p. 262) esta técnica permite “apreender e analisar um saber que também se constrói em discussões no grupo. Sendo assim, a opção do pesquisador por este instrumento elucida a forma como ele entende as possibilidades de acesso à realidade, assim como a sua compreensão sobre como ela se constitui”.

**Objetivo da pesquisa:** Identificar e compreender as comunalidades e singularidades que o professor da pré-escola estabelece com o currículo instituído ao propor o currículo instituinte, no contexto do Sistema público municipal de Campina Grande, Paraíba, Brasil.

**Objetivo do grupo focal:** Compreender os significados construídos pelos docentes no que se refere a alguns elementos que compõem o currículo: currículo oficial, rotina, intencionalidade pedagógica e práticas pedagógicas.

1. Nossa sessão durará 2h e 30 minutos e será desenvolvida em 4 blocos, em que, para os 2 primeiros teremos 30 minutos cada, para o 3º e 4º blocos 35 minutos. O tempo restante será utilizado na introdução e fechamento da sessão do grupo focal.
2. A distribuição do tempo por participante se dará de forma que teremos 4 minutos para cada pessoa falar em cada pergunta, todos devem ter a palavra e fazer uso dela. Quando faltar 1 minuto para concluir, nossa colaboradora irá levantar a targeta laranja e quando terminar o tempo a preta.
3. Tudo que tratarmos aqui será objeto de análise para nossa pesquisa, não será desejado que falemos de práticas de terceiros, mas poderemos nos remeter a opiniões generalizadas sobre a categoria conceitual que tratarmos.
4. A pesquisadora responsável será a mediadora do grupo e as colaboradoras da equipe técnica e professoras especialistas, estarão com o objetivo de auxiliar-nos na logística, para gravar e cronometrar o tempo e as professoras especialistas, farão anotações gerais sobre os pontos que trataremos e lerá um resumo antes de passarmos para o próximo ponto, como forma de legitimarmos o discurso aqui construído.

5. Entregar o documento “consentimento livre e esclarecido”, deixar lerem e assinar. Dá uma cópia para eles.
6. **Pedir aos inquiridos que participem com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, não estão sendo avaliados. Devem dizer o que pensam.**

### **Roteiro de observação utilizado pelos professores da equipe técnica**

Local da entrevista:

Data e hora de início: \_\_\_\_\_ Número de participantes: \_\_\_\_ Horário

de término: \_\_\_\_\_

1. Avaliar condições do local (ruído, espaço): \_\_\_\_\_
2. Avaliar o estado geral dos entrevistados (pressa ou não, nervosismo):  
\_\_\_\_\_
3. Avaliar a empatia criada com o entrevistador: \_\_\_\_\_
4. Avaliar o equipamento utilizado: \_\_\_\_\_
5. Avaliar os procedimentos observados: \_\_\_\_\_
6. Produzir um resumo da entrevista a partir das categorias discutidas na entrevista Grupo Focal.

**Currículo oficial:**

**Rotina na Educação Infantil:**

**Intencionalidade pedagógica**

**Práticas pedagógicas:**

**Anexo 8 – Transcrição da entrevista – (cf. arquivo em mídia digital)**