

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

COMO ANDA A PRÉ-ESCOLA? UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
APÓS A LEI DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (LEI 11.274/06)

MAÉLE CARDOSO AVILA

PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS
ORIENTADORA

JOINVILLE – SC 2014

MAÉLE CARDOSO AVILA

**COMO ANDA A PRÉ-ESCOLA? UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
APÓS A LEI DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (LEI 11.274/06)**

Dissertação apresentada à Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas Educativas, como requisito para obtenção do grau de Mestra em educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosânia Campos.

JOINVILLE – SC 2014

TERMO DE APROVAÇÃO

Maéle Cardoso Avila

COMO ANDA A PRÉ-ESCOLA? UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APÓS A LEI DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (LEI 11.274/06)

Dissertação julgada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE . Área de concentração. Aprovada em dia, mês e 2014.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a).

Rosânia Campos

Orientadora (UNIVILLE)

Prof(a). Dr(a).

Silvia Sell Duarte Pillotto

(UNIVILLE)

Prof(a). Dr(a).

Maria Carmem Silveira Barbosa

(UFRGS)

Joinville, dezembro, 2014.

DEDICATÓRIA

Edmundo e Sara Elisa, amor incondicional, companheiros além da vida...

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração¹.

Com o coração repleto de gratidão, venho agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que meu sonho de mestrado se tornasse realidade...

Assim, agradeço...

A Deus pela vida, pela fé, pela coragem e pela determinação, que me permitiram percorrer esse caminho.

A meus pais, Márcia Regina Salomão e Elédio Cardoso, pelo incentivo aos estudos.

À amada vovó Gerolmina Cardoso, por torcer e vibrar com minhas conquistas.

A meu esposo, Edmundo Avila, *menino do dedo verde*, marido querido e companheiro de todas as horas. À você, meu grande amor, agradeço todos os momentos de apoio, compreensão e paciência... As passagens do livro de Maurice Druon, que trago nessa dissertação, foram a maneira que encontrei de te deixar pertinho de mim, me inspirando e me acompanhando ao longo de todos os capítulos. Obrigada prim, te amo!

À minha filha amada, Sara Elisa Avila, companheira de estudos da mamãe... seu sorriso, sua alegria, sua infância, suas perguntas intrigantes, me motivam a acreditar a cada dia mais na educação, no amor e na importância de se respeitar as crianças. Obrigada filha, amo você!

À família Avila... sem vocês, esse sonho não seria possível. Obrigada por toda ajuda, principalmente com a Sara. Vocês são maravilhosos, família que eu amo demais!!!

Ao Setor de Educação Infantil, com todas as colegas que me ajudaram, me ensinaram e estiveram ao meu lado todos os dias, muito obrigada. Não posso deixar de agradecer a Zenilda Martins Beyersdorff que trouxe valiosa contribuição à essa pesquisa.

À professora-amiga-coordenadora Marlize M. Schoroeder. Sua ajuda foi fundamental para a concretização desse curso. Agradeço o carinho, a confiança, a amizade. Obrigada, de coração.

À amiga Edilamar Borges Dias, pela amizade e pelo apoio durante o mestrado.

À amiga Vanessa Melo Randig, pelas trocas, contrapontos, pela amizade sincera, leve e divertida.

Aos colegas do mestrado, com quem troquei muitas ideias.

A todos os professores do mestrado, que contribuíram com a construção do meu conhecimento.

Às Professoras Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa e Dr.^a Silvia Sell Duarte Pillotto, pelas valiosas contribuições dadas à pesquisa na qualificação e defesa.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Rosânia Campos, por me receber, carinhosamente, me orientar, e por confiar em mim durante a realização deste trabalho. Obrigada, professora, você deixou marcas positivas em minha vida!

¹ Antístenes, filósofo grego, Atenas 365 a.C.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (LEI 11.274/06)” se situa no âmbito da linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como principal objetivo, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville após a aprovação da lei N. 11.274/06, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em dois grandes momentos: a) estudos documentais e bibliográficos; b) pesquisa empírica, a qual foi desenvolvida junto a Rede Municipal de Ensino de Joinville – SC, em cinco estabelecimentos de Educação Infantil, selecionadas seguindo de critérios definidos a partir do próprio objetivo da pesquisa. A pesquisa tem como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético, e utiliza como referencial de análise dos dados a teoria crítica do discurso de Norman Fairclough. Essa abordagem foi escolhida, tendo em vista, que é organizada compreendendo que as análises dos discursos precisam considerar as condições sociais, políticas e ideológicas contidas na linguagem. A partir da coleta de dados, foram analisadas as práticas e relações na pré-escola, as rotinas estabelecidas nas instituições de educação infantil, bem como a documentação escolar, seus usos e atribuições para a prática docente. Diante dessas análises, foi possível discutir os desafios da pré-escola, relacionados principalmente às intencionalidades educativas, as concepções de criança e infância implícitos nas práticas estabelecidas e as relações hegemônicas existentes na consolidação da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Com essa pesquisa foi possível concluir que apesar de existirem práticas adultocêntricas, os processos escolarizantes, relacionados à métodos e disciplinas escolares, não predominam no cotidiano dos Centros de Educação Infantil de Joinville. Em contrapartida, o que se destacou foi o outro extremo da prática escolarizante; a ausência de objetivos e intencionalidades em algumas práticas, que acabam por sinalizar um vazio educativo na pré-escola. Assim, pode-se dizer, que o grande desafio que permeia a prática na pré-escola, seria assumir seu lugar de educação e cuidado, articulando-se com a creche, bem como com o ensino fundamental, promovendo o diálogo entre os níveis de ensino, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, respeitando especificidades etárias de modo a garantir competências necessárias de desenvolvimento e aprendizagens, sem promover a antecipação de conteúdos de etapas seguintes, bem como práticas que seguem a lógica escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação, Educação Infantil, Prática Pedagógica, Pré-escola

ABSTRACT

The research entitled "How's pre-school? An analysis of teaching practices after Law No. 11,274 / 06 "stands under the Public Policy row and Educational Practices of the Masters in Education of the Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, and has as main objective investigate the developed pedagogical practices with children of 4 and 5 years of age in the Joinville Educational District after the approval of the law N. 11.274 / 06, which became mandatory enrollment of children from 6 years of age in elementary school. Therefore, the study was conducted in two main phases: a) documentary and bibliographical studies; b) empirical research, which was developed along with the Educational District of the City of Joinville-SC, in five different Pre-school establishments, followed by selected criteria defined from the purpose of the research. The research has as its epistemological base, the Dialectical Materialism History and uses as reference data analysis the critical speech theory of Norman Fairclough. This approach was chosen because is organized understanding the analysis of the language used need to consider the social, political and ideological contained in speech. Based on the data collection, practices and relationships in preschool were analyzed, routines established in early childhood institutions and pedagogical documentation, its uses and assignments for teaching practice. Given these analyzes, it was possible to discuss the pre-school challenges, mainly related to educational intentions, the child's views and childhood implicit in existing established practices and hegemonic relations in the consolidation of pedagogical practice in the Joinville Educational District. With this research it was concluded that although there adult minded practices, teaching processes, related to methods, disciplines and school environments, not prevail in the daily lives of Early Childhood Education Centers of Joinville. However, what stood out was the other extreme from the teaching practice; the absence of goals and intentions in some practices that end up signal an educational gap in preschool. Thus, it can be said that the great challenge that pervades the practice in pre-school, would take his place of education and care, linking up with the nursery as well as elementary school, promoting dialogue between the levels of education, enabling the development of children, respecting specific characteristics of age to ensure necessary skills development and learning, without promoting the anticipation of following stages content, and practices that follow the school's logic.

Keywords: Public Policies for Education, Early Childhood Education, Teaching Practice, Kindergarten

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura - 1: Institucionalização da Infância em Joinville	34
Figura - 2: Prática Pedagógica e suas dimensões	39
Quadro - 1: Instituições e sujeitos pesquisados.....	50
Quadro - 2: Datas comemorativas e temas desenvolvidos em planejamentos na pré-escola. 54	
Quadro - 3: Rotinas diárias.	64
Gráfico - 1: Que instrumentos você utiliza para orientar a elaboração do seu planejamento diário?	72
Gráfico - 2: A partir do que, você elabora a sua prática pedagógica?.....	74
Quadro - 4: Projetos	77
Quadro - 5: CONCEPÇÕES PRESENTES NOS PPPs	81

LISTA DE SIGLAS

APP	Associação de Pais e Professores
APFA	Associação de Pais, Funcionários e Amigos dos CERIs
ANPED	Associação Nacional de Pesquisas em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CERI	Centro de Educação e Recreação Infantil
CEB	Conselho Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação de Joinville
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
PCA	Programa de Complementação Alimentar
PNCSU	Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos
PNS	Programa de Nutrição e Saúde
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODASEC	Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as populações Carentes do Meio Urbano
PRONASEC	Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as populações Carentes do Meio Rural
SINE	Sistema Nacional de Emprego

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A CRIANÇA NA ESCOLA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA	19
1.1 Espaços da infância institucionalizada no Brasil	23
1.1.1 Os Centros de Educação e Recreação Infantil – CERIs na rede pública de Joinville	28
1.1.2 Os Jardins de Infância na rede pública de Joinville	30
1.1.3 CEIs – Centros de Educação Infantil: antigas instituições, novas perspectivas	31
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A REALIDADE INSTITUCIONAL EM AÇÃO	36
2.1 Desvelando a Prática	36
2.2 Prática pedagógica: um convite à práxis	38
2.3 Práticas pedagógicas X Legislação: um diálogo possível?	43
2.4 Educação Infantil: uma prática de respeito à infância	45
3. PESQUISA NA PRÉ-ESCOLA: UM MUNDO DE (ADULTAS) DESCOBERTAS ...	48
3.1. Práticas e relações na pré-escola	51
3.1.1. “É assim que se faz!”	51
3.1.2. “Como podemos fazer?”	56
3.3 Rotinas: momentos de humanização ou padronização dos seres?	63
3.4 Planejar e registrar: prática docente e seus fazeres educacionais	68
3.5 Projeto Político Pedagógico – documento vivo na instituição?	79
COMO ANDA A PRÉ-ESCOLA? CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	103
ANEXO I	104
APÊNDICES	115
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	116
APÊNDICE II – Modelo de questionário para professores	118
APÊNDICE III – Modelo de entrevista semiestruturada para coordenadores pedagógicos	120
APÊNDICE IV – Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ANPED, INEP	121

INTRODUÇÃO

As pessoas grandes têm a mania de querer, a qualquer preço, explicar o inexplicável. Ficam irritadas com tudo que as surpreende. E, logo que acontece no mundo algo de novo, obstinam-se em querer provar que essa coisa nova se parece com outra que já conheciam há muito tempo.

Maurice Druon²

Diferentes dos adultos, as crianças estão sempre intrigadas em conhecer algo novo, espantando-se, encantando-se, assustando-se ou apenas deliciando-se com suas descobertas. Esse sentimento desbravador, presente nos olhos e corações das crianças, foi um dos grandes impulsionadores dessa pesquisa.

Sem pretensões de “explicar o inexplicável”, essa investigação inicia no âmago enamorado de uma professora que, apaixonada pelas crianças e orgulhosa de sua profissão, não abandonou seu ímpeto questionador, sua vontade de entender o mundo sob os “óculos” dos adultos e a lógica das crianças.

Pensar sobre a prática pedagógica, fazendo parte deste meio³, é olhar para si mesmo, revendo conceitos, “colocando-se sob o espelho”, analisando sua trajetória pessoal na educação. Este processo, único e íntimo de rever concepções e conceitos pedagógicos, entendê-los, discuti-los, é de imensa importância para a pesquisa, pois para olhar para o outro, conversar com/sobre o outro, dialogando com diferentes práticas, o pesquisador precisa auto avaliar-se, entender-se, analisar-se. Sem dúvida, exercício difícil, complexo e de responsabilidade ímpar. Conforme afirma Freire (1996, p. 22), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, inspirando-se na curiosidade da criança, pensando sobre a própria prática e convidando autores para auxiliarem na leitura e diálogo de outras práticas, que essa dissertação foi se constituindo. Ao longo da introdução, serão apresentados os objetivos, categorias de análise, os percursos metodológicos, bem como os capítulos desenvolvidos a partir da revisão bibliográfica e pesquisa empírica.

² O livro “O menino do dedo verde” (DRUON, 2005) foi escolhido para inspirar e dialogar com os capítulos dessa dissertação, por possuir valoroso significado à minha experiência pessoal e literária.

³ Universo do qual faço parte por 13 anos, sendo 11 anos em exercício docente e os últimos dois anos no acompanhamento e supervisão pedagógica, da rede pública de ensino de Joinville.

Com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto à crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville após a aprovação da lei N. 11.274/06 que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, incluindo as crianças de 6 anos, nessa etapa de ensino, essa pesquisa busca discutir as relações entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. A principal questão é: as práticas na pré-escola⁴ garantem o desenvolvimento da criança por meio de brincadeiras e interações, articulando experiências e saberes e respeitando-as como sujeitos históricos e de direitos, ou, após a ampliação do Ensino Fundamental, as ações pedagógicas visam à preparação para o ingresso no 1º ano, antecipando suas práticas e conteúdos?

Pesquisas se constituem de perguntas, dúvidas, questionamentos que motivam e mobilizam o pesquisador a mergulhar em seu objeto, desvelando-o e problematizando novas indagações. Para direcionar esse “mergulho”, definiram-se objetivos secundários, que auxiliaram na compreensão do contexto do objeto e delineararam os percursos constitutivos da pesquisa. Assim, os principais objetivos dessa pesquisa são:

- Revisar a literatura e documentos que discutem a educação infantil na primeira década do século XXI.
- Verificar os currículos e demais documentos pedagógicos e escolares que orientam as práticas cotidianas na educação infantil.
- Identificar que concepções de educação infantil, criança e infância fazem a mediação das práticas na educação infantil.
- Analisar quais linguagens e estratégias educativas são privilegiadas no cotidiano das interações entre adultos e crianças.

Com clareza dos objetivos e definição do objeto a ser pesquisado, buscou-se subsídios para compreender a prática pedagógica na pré-escola, optando-se pela pesquisa qualitativa, que, segundo André (1999), tem o foco da investigação centrado na compreensão dos significados atribuídos aos sujeitos pelas suas ações.

Como pesquisa qualitativa, faz-se necessário constituir um arcabouço teórico, que auxiliará na compreensão e análise dos dados. Segundo Severino (2007, p122), “os textos

⁴ Conforme LDB 12796/2013, denomina-se creche o atendimento à crianças de 0 à 3 anos e pré-escola o atendimento à crianças 4 à 5anos.

tornam-se fontes dos temas a serem estudados”. Dessa forma, o estudo documental e bibliográfico tornou-se imprescindível para identificar as políticas públicas relacionadas aos procedimentos educacionais voltados para a educação infantil no âmbito nacional e municipal.

Como pesquisa qualitativa, optou-se pela abordagem metodológica de Estudo de Caso, que, segundo estudo apresentado à Universidade do Minho - UMINHO (ARAÚJO, PINTO, LOPES, NOGUEIRA, PINTO, 2008), trata-se de uma investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Yin (1994), afirma que o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

André (1999, p. 31) afirma que o estudo de caso deve ter bem definido, bem delimitado, o sistema a ser pesquisado, tal como “uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”. Como o objeto em estudo é a prática pedagógica na pré-escola, optou-se por investigar um grupo social – professores e coordenadores pedagógicos – que desenvolvem essa prática, para, como descreve André (1999, p. 31), “estar atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, **uma unidade em ação**” (grifo meu). Assim, entendendo a Rede Municipal de Ensino, como uma unidade em ação, onde o contexto do objeto a ser pesquisado, a prática pedagógica, acontece, foram selecionadas cinco instituições, delimitando e aprofundando o estudo da prática dentro desse universo.

Para discutir o contexto da prática pedagógica nas turmas de 4 e 5 anos, optou-se por realizar um estudo *in loco*, aproximando-se o máximo possível dos sujeitos, dos espaços e da realidade que constitui a pré-escola no município de Joinville. Entende-se que esse é um momento fundamental, pois,

[...] o trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. (NETO, 1999, p. 52)

Porém, antes de ir a campo, iniciou-se os estudos bibliográficos e documentais, a fim de constituir um arcabouço teórico, auxiliando na fundamentação e compreensão do objeto de pesquisa. Segundo Neto (1999, p. 53), “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu campo de interesse”.

A primeira investigação bibliográfica ocorreu a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁵ – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, onde foram pesquisadas dissertações de mestrado, publicadas num período de dez anos (2003 – 2012), a partir dos seguintes descritores: educação infantil, políticas públicas para infância, práticas pedagógicas na pré-escola.

Dessa fonte de consulta, foram localizadas, 2754 pesquisas com o descritor “Educação Infantil”, sendo que 20 delas relacionavam-se prioritariamente à prática pedagógica na pré-escola, destacando relevância, Amaral (2003), Dalazen (2003), Bonfanti (2003), Mesomo (2004), Rech (2004), Paixão (2004), Carvalho (2005), Bassetto (2006), Sousa (2006), Pelz (2007), Corrêa (2008), Oliveira (2008), Souza (2009), Steininger (2009), Silva (2009), Rosa (2011), Pereira (2012) e Souza (2012). Destas pesquisas, em especial de Paixão (2004), contribuiu com referenciais teóricos por discutir concepções e práticas presentes na educação infantil, especificamente, no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças entre 5-6 anos, a partir de estudo de caso em uma escola de educação infantil pública da cidade de Marília-SP.

Considerando o descritor “Políticas públicas para a infância”, 321 dissertações se apresentaram, sendo seis relacionadas ao objeto dessa pesquisa, contribuindo de maneira significativa, Lima (2005), Pereira (2006), Silva (2007), Silva (2008), Bernartt (2010), Sousa (2012). Dentre essas pesquisas, a desenvolvida por Bernartt (2010), intitulada “As políticas da educação infantil: análise dos significados construídos pelos educadores de um CMEI”, contribui no sentido de realizar análise de políticas públicas.

Em consulta ao último descritor, “Práticas pedagógicas na pré-escola”, localizaram-se 82 pesquisas, onde sete delas dialogam com o objeto em estudo, como Schöffel (2003), Toassa (2004), Pelz (2007), Escansette (2010), Andrade (2011), Chulek (2012). A pesquisa de Pelz (2007), com o título “Educação Infantil no Contexto de uma Pré-Escola: relato de experiência

⁵ No apêndice II, apresento os quadros completos de pesquisas contento as revisões nos Bancos de Dados da CAPES, INEP e ANPED.

como subsídio à prática pedagógica”, apresentou conceitos que auxiliaram nas relações entre a práxis pedagógica e o contexto da pré-escola.

Consultando outras fontes de pesquisa, como o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas foi localizado 14 publicações relacionadas à educação infantil, nos anos de 2009, 2010 e 2011. Também foram investigadas as pesquisas apresentadas à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no mesmo período, somando um total de 48 trabalhos relativos à Educação Infantil.

Investigando este universo de pesquisas acadêmicas, observa-se a relevância de realizar estudos no campo da infância, discutindo principalmente as políticas e práticas educativas. Uma importante questão que não foi localizada nessas pesquisas são os desafios impostos à pré-escola, após a Lei Nº 11.274/06. Cabe destacar também, a urgência que circunda a ação pedagógica com crianças de 4 e 5 anos, haja vista a obrigatoriedade desta etapa de ensino a partir da Lei N. 12796/2013⁶. Considerando o atendimento compulsório, como serão articuladas as práticas nas instituições com crianças de 4 e 5 anos? As infâncias, e concomitantemente, os direitos das crianças serão respeitados?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs propõe uma articulação com o Ensino Fundamental, visando a “continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (2010, p. 30). Assim, não se prevê a escolarização precoce, mas sim um trabalho contínuo de respeito à criança. Essas indicações referentes a modelos de educação distintos para os diferentes segmentos; educação infantil e ensino fundamental são historicamente discutidos e ainda podem estar presentes nas instituições infantis, conforme relata Kishimoto (1998, p. 123);

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural.

⁶ Lei que torna obrigatório o atendimento na pré-escola, tendo os municípios prazo até 2016 para se adequar a nova lei.

Para identificar e compreender as práticas pedagógicas que permeiam as instituições de educação infantil no contexto atual, optou-se por constituir, primeiramente, o percurso histórico da institucionalização da infância, destacando suas articulações com os processos de desenvolvimento do país e as relações (econômicas, políticas e sociais) da institucionalização do atendimento à criança no contexto regional, neste caso o município de Joinville. Esses processos, discutidos no primeiro capítulo, tiveram como base os estudos de Ariès (1981), Sacristán (2005), Donzelot (2001), Kuhlmann Jr. (2011), Sarmiento (2004), Barbosa (2006), Marchi (2010), Severino (2006), Qvortrup (2010), Germano (2000), Costa (2006) e Campos (2001).

Contextualizando o panorama histórico da infância institucionalizada, partiu-se para a investigação conceitual, buscando, no segundo capítulo, subsídios para compreender o sentido da palavra prática, articulando-a com a prática pedagógica. Dessa forma, discutiram-se os conceitos de prática, prática pedagógica, prática docente e práxis, bem como suas implicações para o contexto da educação infantil e suas relações com as políticas públicas para a infância. Os principais referenciais utilizados para estabelecer esse diálogo conceitual foram; Vázquez (1977), Demo (1995), Freire (2013), Almeida (2000), Kosik (1967), Barbosa (2006), Kramer (2011), Campos (2011), Oliveira (2010) e Ostetto (2009).

O terceiro capítulo contempla a discussão das categorias de análise, elaboradas a partir da empiria. O processo de pesquisa de campo, iniciou pela definição dos sujeitos e instituições. Com o objetivo de investigar as práticas na Rede Municipal de Joinville, foram convidadas instituições e/ou sujeitos que possuíam relações com a história da institucionalização da infância no município. Assim iniciou-se a busca por professores que trabalharam nos remotos Jardins de Infância e nas antigas instituições viabilizadas pela Assistência Social (no município, eram chamados de CERIs – Centros de Educação e Recreação Infantil). Além desses sujeitos, participaram da pesquisa a primeira instituição de atendimento público à infância do município (primeiro CERI, inaugurado em 1974), uma instituição de educação infantil estatal, que foi municipalizada em 2009 e uma instituição de Ensino Fundamental que possui classes de pré-escola.

Esse universo escolhido para a pesquisa de campo possibilitou identificar diferentes práticas, conceitos, concepções e relações entre adultos e crianças, ampliando as reflexões para o objeto em estudo: a prática pedagógica. Segundo Neto (1999, p. 51);

Após termos definido, nosso objeto de estudo, surge a necessidade de selecionarmos formas de investigar esse objeto. Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente em campo.

Identificado os sujeitos e as instituições, e mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação, iniciou-se a coleta de dados. Para compreender os processos e relações que permeiam a constituição da prática pedagógica nas cinco instituições, foram coletados os PPP – Projetos Políticos Pedagógicos, onde as concepções de infância, criança e educação infantil são evidenciadas, os planejamentos e registros diários das professoras que participam da pesquisa (foi solicitado à disponibilização de, no mínimo, duas semanas de planejamento, para que pudesse acompanhar e compreender as lógicas de trabalho e rotinas das turmas) e projetos pedagógicos que estivessem sendo desenvolvidos no mesmo período da pesquisa. Além da coleta desses documentos pedagógicos, as professoras participantes responderam a um questionário (apêndice III) com perguntas relacionadas à sua prática na pré-escola e as coordenadoras pedagógicas das instituições, que acompanham e orientam as professoras, participaram de uma entrevista semi-estruturada (apêndice IV). A coleta dos dados ocorreu nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2013. André (1999, p. 41), destaca a importância do contato do pesquisador com a situação pesquisada;

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

A Secretaria Municipal de Educação forneceu documentações relativas à proposta pedagógica do município e auxiliou na pesquisa histórica sobre a institucionalização da infância em Joinville, disponibilizando livros, jornais e outros documentos. Além dos dados fornecidos, relatos orais de profissionais que trabalham há mais de vinte anos na rede, contribuíram para a constituição da memória da educação infantil no município.

Coletados todos os dados, iniciou-se as análises, que tiveram como fundamento a teoria crítica do discurso de Norman Fairclough. Essa abordagem foi escolhida pela forma de tratamento dos dados discursivos, que consideram as condições sociais, políticas e ideológicas contidas na linguagem. Segundo o autor, seu objetivo é;

Reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social. (FAIRCLOUGH, 2008, p.89)

Assim, utilizando uma perspectiva tridimensional para análise do discurso, considerando o texto, as práticas discursivas e as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2008), o autor destaca a análise crítica do discurso como relevante processo emancipatório, pois seus resultados corroboram para o entendimento das formas que a linguagem conduz nos processos de controle e dominação social.

Compreendendo os fatores primordiais para análise crítica do discurso, foi possível realizar uma leitura crítica sobre os dados da pesquisa, considerando os sujeitos, contextos históricos e sociais contidos nos materiais coletados.

As categorias de análise, discutidas sobre essas perspectivas, são apresentadas no terceiro capítulo, onde destacam-se as relações estabelecidas nas práticas pedagógicas entre adultos e crianças, as formas como são entendidas e conduzidas as rotinas diárias e por fim, as concepções presentes nos documentos escolares; planejamentos, registros diários e PPP – Projetos Políticos Pedagógicos. Os principais autores utilizados nesses estudos foram; Sarmiento (2007), Hernández (2011), Kramer (2006), Ostetto (2000), Junqueira Filho (2011), Freire (2013), Monteiro (2010), Corsino (2012), Kishimoto (2012), Oliveira (2010), Barbosa&Horn (2008), Barbosa (2006, 2010), Dahlberg, Moss & Pence (2003).

As categorias contribuíram para delinear os caminhos traçados a partir da prática pedagógica na pré-escola, trazendo a tona questionamentos a serem discutidos na parte final dessa pesquisa, tais como; a prática pedagógica submete-se à campos de subordinação, hierarquias, alienação? Há espaços para a criança na consolidação da prática pedagógica? Existe diálogo, escuta, construção coletiva de práticas pedagógicas nas instituições? Quais são os desafios da pré-escola? E, finalmente, que crianças são consideradas nas práticas pedagógicas; sujeitos de direitos ou seres incompletos, sujeitados a preparações para etapas de ensino seguintes?

Fundamentada epistemologicamente na concepção do materialismo histórico dialético, essa pesquisa enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais. Busca compreender os caminhos percorridos historicamente, refletindo sobre as políticas públicas vigentes, pensando na ação e relacionando-a com a teoria. Dessa forma, em um processo dialético de pesquisa,

ação e reflexão, procura-se alcançar a práxis, prática fundamental na garantia da qualidade do atendimento da educação para a infância.

Assim, conduzindo um diálogo com a prática pedagógica, numa perspectiva voltada à práxis, essa dissertação propõe provocações para que se consolide práticas humanizadoras, que ampliem o horizonte cultural, o universo de conhecimento e a visão de mundo das crianças, estabelecendo uma cultura de amorosidade e respeito à infância.

1. A CRIANÇA NA ESCOLA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA

Até os oito anos, Tistu não soube o que era escola. Dona Mamãe, com efeito, tinha preferido começar em casa a instrução do filho, ensinando-lhe os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Os resultados, é preciso reconhecer, não eram maus (DRUON, 2005, p.23).

Pensar na lógica de Druon, citada no início deste capítulo, pode parecer estranha nos tempos atuais. Uma criança instruída pela mãe até os oito anos de idade? Nunca frequentou uma escola neste período? Porém, voltando um pouco na história, descobre-se que a infância, tal qual concebe-se hoje, também passou por transformações conceituais e sociais, das quais torna-se difícil imaginar.

Para compreender a necessidade socialmente elaborada da criança frequentar um espaço educativo, iniciar-se-á esta investigação discutindo o surgimento do sentimento da infância e os atributos que permearam esta história.

Crianças sempre existiram, todavia a infância, foi sendo constituída socialmente ao longo do desenvolvimento da humanidade. Segundo Ariès (1981, p.99), “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto”. Essa consciência passa a se expandir entre os séculos XVIII e XIX, onde preocupações com a conservação das crianças entram no cenário das famílias.

Os cuidados sanitaristas e higienistas, propagados por médicos, contaram com o apoio das mães para auxiliar diretamente na família. Sacristán (2005) afirma que as orientações médicas iam além dos cuidados com a saúde e higiene das crianças, adentrando no campo educacional, levando às famílias ensinamentos relacionados à criação e educação dos filhos. Estas ações caracterizam práticas de “tutela à família e a criança pobre, identificados com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional” (CORSINO, 2012, p.32).

Dessa forma, a consciência da existência da infância, foi marcada desde necessidades sociais, como, por exemplo, a falta da força de trabalho gerada pelos altos índices de mortalidade infantil no século XVIII, até as relações familiares envolvendo sentimentos com os menores. Estas concepções foram sendo engendrados em paralelo com as representações da

figura da mulher na sociedade, nas constituições familiares, no papel do homem e nas demandas políticas e sociais.

Os processos dialógicos entre famílias e sociedades constituíam percepções e sentimentos em relação às crianças. Ariès (1981), destaca dois sentimentos distintos de infância: o da paparicação, proveniente do ambiente familiar, e o da moralização, vindo da ideia de disciplinar e instruir os menores.

Esse processo foi reconhecendo a criança de modo diferenciado do adulto, iniciando a delimitação da infância. Donzelot (2001, p. 24), apresenta algumas questões que passam a tornar-se relevantes em relação aos cuidados com a criança entre os séculos XVIII e XIX;

[...] pequenos focos de luta se organizam em torno de um alvo estratégico: liberar ao máximo a criança de todas as constrictões, de tudo que entrave sua liberdade de movimentos, o exercício do corpo, de modo a facilitar o mais possível o crescimento de suas forças, protegê-las ao máximo dos contatos que possam feri-la (perigo físico) ou depravá-la (perigos morais, das histórias de fantasmas ao rapto sexual), portanto, de desvia-las da linha reta de seu desenvolvimento.

Enquanto a sociedade e as famílias modernas ocidentais vão se constituindo, em especial, a partir das demandas de forças de trabalho e meios de produção, os espaços educativos para crianças pequenas fora de casa começam a surgir. Desse modo, a assistência à criança, diretamente relacionada com os fatores políticos, higienistas, religiosos, a maternidade, ao trabalho feminino e a consciência da infância, foram aspectos decisivos na história da constituição das instituições infantis (KUHLMANN JR., 2011).

Assim, na metade do século XIX, surgem as primeiras instituições de educação infantil no continente europeu (LONGARAY, 2008). A institucionalização da infância ocorre, neste contexto, sobre a lógica do adulto, visando atender as suas necessidades e as demandas sociais e econômicas da sociedade. Além destes aspectos, as concepções que predominavam nestes espaços de atendimento a criança partiam das representações tradicionais da infância. A relação adulto – criança era pautada tendo como base a compreensão da criança como um ser menor, incompleto, em desenvolvimento, isto é, a relação se fundamentava a partir de uma perspectiva da criança como sendo inferior ao adulto. Sacristán (2005, p.43), ao discutir a infância da perspectiva adultocêntrica, destaca que;

Se domesticamos os animais, também poderíamos fazer o mesmo com o ser humano imaturo. A identificação do menor com o padrão modelador do maior atua como

pulsão para a integração social do indivíduo na sociedade adulta enquanto os menores vão adquirindo a independência em relação ao adulto. (...) O processo de emancipação dos menores é o de sua integração na vida dos adultos como destino social.

Nesta perspectiva, fica designado que a criança, em seu estado de porvir, deve receber instrução do adulto experiente, pois esta criança será o adulto futuro, que precisa estar apta para atuar na sociedade. O adulto possui a responsabilidade de controlar seus corpos, livrá-los do “mal” que assombra os menores, e vigiar sua natureza “indominável”(SACRISTÁN, 2005).

Estes fatos que permearam a constituição da infância, segundo Sarmiento (2004, p.11), são “o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”. Dentre essas organizações sociais, destaca-se a escola, como espaço educativo e institucional da infância, assim como os espaços filantrópicos destinados as crianças abandonadas.

De acordo com Donzelot (2001), na sociedade europeia os primeiros espaços organizados para o cuidado de crianças pequenas, foram denominados “hospícios de menores abandonados ou roda dos expostos”, que tinham por função acolher crianças abandonadas, assumindo desta maneira um eminente caráter assistencial e filantrópico. Os profissionais que atuavam nestes locais seguiam orientações médicas. O que se pode chamar de espaço de atendimento à infância, atrelava-se a ideia de criança como um grande problema social a ser sanado. Neste contexto, Kuhlmann Jr.&Fernandes (2012, p. 33), discutindo a constituição social e histórica da infância, apresenta a política de atendimento das creches, em seu surgimento;

A creche não nasce como instituição assistencial, porque a creche manifesta uma política assistencial do século XIX, que passou a privilegiar a oferta de instituições educacionais para o atendimento da população pobre e trabalhadora. Nesse sentido, a casa dos expostos, que era um internato que abrigava crianças abandonadas, foi condenada como meio de assistir as crianças pobres, assim como outras instituições com esse perfil, (...) ao isolar os internos do convívio em outros ambientes sociais.

Dentre esta perspectiva, compreende-se o contexto das creches como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e trabalhadoras e realizar a educação moral das famílias (BARBOSA, 2006). Em complemento, Kuhlmann Jr.&Fernandes (2012, p.33) afirmam que,

[...] a creche se apresentou como uma instituição educacional que permitiria à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse, sem abandoná-lo na casa dos expostos ou enviá-lo para os cuidados de uma ama de leite, como se praticava em alguns países europeus.

Desta forma, as classes trabalhadoras e menos favorecidas da população, tinham um espaço designado ao cuidado de seus filhos em tempo integral, enquanto trabalhavam: as creches.

Já as classes médias e ricas da população buscavam um espaço de instrução para seus filhos, onde eles pudessem desenvolver habilidades físicas, intelectuais e morais. A criança, neste cenário social, possuía a opção de ser cuidada pela família em um período do dia, e no outro, frequentar uma instituição educativa.

Um destes espaços, que se destaca pela expansão em diversos países, foi denominado *Kindergarten* - Jardim de Infância, pelo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel, em 1837, e partia de uma concepção “botânica” (VYGOTSKY, 1999, p.26) onde as crianças eram plantinhas de um jardim e o professor, o jardineiro que as cultivaria. Seu objetivo com esta instituição era criar um ambiente semelhante a um jardim, onde florescessem o “espírito feminino e o cuidado sensitivo com a criança” (KUHLMANN JR., 2011, p.10).

Os jardins de infância atendiam principalmente filhos das classes mais favorecidas da sociedade, em período parcial. As práticas nestas instituições seguiam uma rotina de horários rigorosos, onde as atividades eram programadas e desenvolvidas dentro do limite de tempo. O planejamento era pautado nos *dons froebelianos*, que tinham por objetivo desenvolver a educação dos sentidos e possibilitar a expressão dos instintos infantis (idem, p. 132).

A criança dos quatro aos seis anos, no jardim, educaria a mão e o olho, desenvolveria hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma, aguçaria o engenho, interpretaria os números e as formas geométrica, inventaria combinações de linhas e imagens, e as representaria com o lápis(...). Os dons, como toda educação froebeliana, deveriam seguir uma progressão natural, ascendente, em termos de complexidade das tarefas. (ibidem, p. 134)

Ao considerar as práticas e intencionalidades dos Jardins de Infância e os propósitos das creches, percebe-se o grande distanciamento entre as concepções de infância e as diferenciações entre a criança rica e pobre. Ou seja, a forma de cuidado e educação eram determinados pela classe social em que a criança estava inserida. Segundo Kuhlmann Jr.(2011, p. 166),

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia de submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber.

Neste contexto, percebemos a criança vulnerável a sua condição social, passível de direitos. De todo modo, a institucionalização da infância repercutiu tanto na concepção do adulto sobre a criança, quanto os modos das crianças viverem suas infâncias. Em outras palavras, o modo de se viver a infância não é único, haja vista a diversidade cultural, econômica e social que as crianças estão inseridas, e para tanto, devem ser respeitadas em suas particularidades, assim como em seus direitos.

Fazendo uma análise do percurso histórico da institucionalização da infância, vemos o quão padronizado foi se tornando o atendimento à criança. Mesmo as instituições variando suas práticas e concepções, há estabelecidos comportamentos comuns à infância, caracterizando uma “identidade infantil”. Segundo Marchi (2010, p. 190);

Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da “institucionalização da infância”, visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil.

A criança, desta forma, ocupa um local socialmente constituído, tendo que atender a demanda a ela designada. Buscando refletir sobre o local social que a criança ocupa nesta sociedade, apresentar-se-á a seguir, alguns fatos do contexto nacional, a fim de compreender os caminhos percorridos pela institucionalização da infância no Brasil e no município de Joinville.

1.1 Espaços da infância institucionalizada no Brasil

A institucionalização da infância representa o “movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil” (MARCHI, 2010, p.190). Localizando o surgimento da consciência da infância e seu percurso à institucionalização, destacam-se os espaços da família, os asilos de crianças, as creches, os jardins de infância e a escola como espaços políticos pedagógicos que engendram as constituições históricas, sociais e culturais de uma sociedade.

A infância institucionalizada no Brasil possui ligação direta com o processo de industrialização do país no início do século XX. Segundo Barbosa (2006, p. 82),

Aqui, a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciou-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação na organização da família e a criação da República.

Este contexto de desenvolvimento e mudanças sociais, exigiam espaços institucionalizados que atendessem a demanda social e econômica do país. Segundo Severino (2006, p.298);

Nesse novo ambiente de desenvolvimentismo e modernização, a educação institucionalizada teve seu papel extremamente revalorizado, uma vez que lhe cabiam então tarefas importantes não só na formação cultural das pessoas mas também na profissionalização dos trabalhadores para as indústrias e para os serviços. Além disso, as camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, o que suscitou forte demanda pela educação. (...) À educação cabia então cuidar da preparação de mão-de-obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como da oferta de cultura como status social. Este passava a ser o perfil do novo cidadão, imbuído de espírito público e identificado com a construção de sua pátria nacional.

O governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de manter a ordem social e ampliar a oferta de mão de obra, instituiu a CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, que, dentre outros aspectos, determinava:

O estabelecimento em que trabalham pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade, terá local apropriado onde sejam permitidas as empregadas guardar sob vigilância e assistência seus filhos no período de amamentação. (CLT, 1946, art.400)

Deste modo, o direito à creche, torna-se legalmente instituído aos filhos de mães trabalhadoras, salvaguardando o direito das mães, em detrimento ao direito da criança.

O reconhecimento desse direito das mulheres, bem como os movimentos sociais, tiveram papel de destaque na ampliação da oferta do atendimento institucionalizado à criança. Assim, na década de 1970, movimentos feministas não se restringiram apenas na defesa de seus interesses específicos, mas, acabaram afetando outros setores da sociedade, como a educação para crianças pequenas. Este cenário movimentado pelas mulheres foi característico em diversos países durante o século XX, conforme afirma Qvortrup (2010, p. 784):

Como todos sabemos, durante longos períodos, pelo menos na segunda metade do século XX, houve um aumento drástico da participação das mulheres no mercado de trabalho. Esse aumento não foi direcionado a atender as necessidades das crianças – muito pelo contrário, diriam muitos, embora não se tenha tanta certeza disso. De todo modo, foi um desenvolvimento que teve um enorme impacto na infância e na vida das crianças. Em muitos países, foi acompanhado da criação de jardins de infância, creches, centros de atendimento para depois do horário escolar etc., onde as crianças são obrigadas a passar grande parte da sua infância. Esse é um exemplo de política que visa deliberadamente a infância, embora, em um primeiro momento, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com as crianças ou a infância; ela se tornou necessária em um segundo momento.

O crescimento acelerado das indústrias no Brasil, marcado pelo “milagre econômico” (GERMANO, 2000, p. 73) no período da ditadura militar aumenta a demanda de mão-de-obra e a necessidade da mulher completar a renda familiar. Cabe ressaltar que esse crescimento econômico não atingia todas as parcelas da sociedade, restringindo-se as classes dominantes, haja vista que, a constituição vigente na época, segundo Germano (2000, p.63 e 64);

Assegurou amplos direitos ao capital e foi bastante restritiva com relação ao trabalho e as consequências sociais e econômicas disto são conhecidas: achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulta; redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo.

Esse crescimento social desigual repercutiu nas políticas públicas, no caso das políticas destinadas à criança, a infância, e a educação, marcando esse período às políticas de cunho compensatório. Desse modo, o governo militar introduzia políticas assistencialistas, ocultando a desigualdade e buscando obter maior controle social. Germano (2000, p.229), cita programas desenvolvidos com o intuito de “atender às necessidades das populações socialmente vulneráveis e carentes”:

Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos – PNCSU, 1975, Programa de Nutrição e Saúde – PNS, 1975; Sistema Nacional de Emprego – SINE, 1975; (...) Programas de Bem-Estar do Menor, 1977; Programa de Complementação Alimentar – PCA, 1977; Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as populações carentes do Meio Urbano, Prodasec, e do Meio Rural – Pronasec, 1980; Programa de Educação Pré-escolar, 1981; (...).

Assim, alguns dos programas desenvolvidos pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), tinham a finalidade de atender as crianças em horário de trabalho das mães.

Dentro deste contexto, o município de Joinville⁷, também ampliava a oferta de mão-de-obra para as empresas que se expandiam em ritmo acelerado. É implantado então, no município, ao ano de 1974, o programa Centro de Educação e Recreação Infantil – CERI, criado pela Prefeitura de Joinville e viabilizado por uma equipe de Assistentes Sociais⁸. Inicialmente, os CERIs, vinculados à Secretaria de Assistência Social, atendiam crianças de zero a doze anos, durante o horário de trabalho dos pais.

Além dos CERIs, o município dispunha de atendimento público para crianças de 4 a 6 anos em unidades de Jardins de Infância e salas de pré-escolas nas escolas de ensino fundamental. Essas salas, chamadas de “prezinhos”, seguiam a lógica das pré-escolas de caráter compensatório, que se expandiram no Brasil na década de 1970, conforme analisa Kramer (1982, p.55);

Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (“carentes” culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se, assim, a esse nível de ensino, a função de realizar a mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural.

No entanto, as instituições oferecidas pela prefeitura (até 1986, eram 11 CERIS e 10 Jardins de Infância), não atendiam a demanda de crianças que necessitavam frequentar um espaço de educação infantil durante o período de trabalho dos pais. Segundo Costa (2006), no ano de 1986 a realidade joinvillense era a seguinte;

Apesar das carências com relação a escolas e salas de aula, o que mais se exigia era jardim de infância. Havia 16.000 crianças em faixa etária de jardim de infância que não tinha onde frequentá-los. De 0 a 3 anos a deficiência era ainda maior no que diz respeito às creches. Destas a prefeitura atendia somente 1500 por meio dos CERIs. (COSTA, 2006, p 130)

A demanda de crianças sempre foi maior que a oferta de vagas em Joinville. Mesmo com a Constituição de 1988, declarando que a educação infantil é um direito de toda criança,

⁷ Localizada na região Sul do Brasil, com uma população de 515 mil habitantes, o município é o mais importante polo econômico do estado de Santa Catarina. Fonte: Joinville, *Perfil Sócioeconômico* – edição 2009 e IBGE 2013

⁸ Este projeto de atendimento infantil foi iniciativa da assistente social da prefeitura Rosemary Cardoso, sendo discutido por um grupo de assistentes sociais do município já no início da década de 1970. Previa a instalação de creches ou centros de atendimento à criança de zero a dez anos de idade, com intuito de suprir as necessidades das famílias trabalhadoras na educação de seus filhos. Fonte: Joinville, *Revista CERI 20 anos*, 1994.

independente da necessidade da família, os investimentos municipais sempre estiveram focados no ensino fundamental. Costa (2006, p 162), apresenta uma análise da realidade da educação infantil do município no início do ano 2000;

Apesar de todos os esforços, ainda faltavam 1000 salas para a educação infantil, para crianças de 0 a 6 anos. A estimativa era de 25000 crianças nessa faixa etária, enquanto a infra-estrutura do município era capaz de atender apenas 6000 em CERIs e jardins. A SEC (Secretaria de Educação e Cultura) até então havia se concentrado no ensino fundamental.

Este relato demonstra a posição da educação infantil no município de Joinville. Assim como em outras cidades brasileiras, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, que reafirma o direito à educação infantil, garantido pela Constituição Federal de 1988, que a Secretaria de Educação passa a assumir o atendimento à criança de zero a seis anos de idade, marcando o final da década de 1990 pela transição dos CERIs da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação (SE). Esta ação, configura uma política focal, de corte assistencial, pois não há investimento no sentido de garantir o direito da criança, mas sim, cumprir compulsoriamente uma lei, reordenando a subordinação das instituições, que passaram de uma secretaria à outra.

Este processo revelou impasses e tensões, envolvendo principalmente concepções de infância e criança e as formas de atendimento nas instituições da SE com as que outrora pertenciam à assistência social, pois estas instituições possuíam características pedagógicas, políticas e sociais distintas.

O município de Joinville vivenciava (mesmo que de forma compulsória), no início dos anos 2000, a necessidade de pensar políticas e estratégias comuns para o atendimento de qualidade à primeira infância.

Além do atendimento da Rede Municipal, foco desta pesquisa, cabe destacar que havia no município, instituições de educação infantil oferecidas pela Rede Estadual⁹ e Rede Privada, através de creches comunitárias (subsidiadas pelo governo) e creches domiciliares.

⁹ A Rede Estadual, no ano 2000, oferecia atendimento em 04 creches e 32 pré-escolas (CAMPOS, 2001, p. 55). Algumas unidades estaduais passaram por processos de municipalização, ao longo da última década, em cumprimento da Lei nº 9394/96 e outras acabaram extinguindo-se.

A seguir, apresentam-se breves contextualizações das instituições municipais que engendraram a história da infância no município: CERIs e Jardins de Infância.

1.1.1 Os Centros de Educação e Recreação Infantil – CERIs na rede pública de Joinville

O Programa CERI, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Assistência Social, marcou a história da educação infantil em Joinville. A primeira unidade, no bairro Iririú, foi instalada na Igreja São Sebastião, no ano de 1974. Outras duas unidades foram criadas no mesmo ano, em igrejas dos bairros Nova Brasília e Boa Vista, mas fecharam no ano seguinte por problemas estruturais. Segundo Campos (2001, p. 45);

O projeto CERI, desde seu nascimento, esteve vinculado à Secretaria do Bem Estar Social, ficando sob a coordenação e responsabilidade da assistente social Rosemary Cardoso. (...) A prefeitura ficou responsável pela contratação de pessoal, materiais de expediente e didático, limpeza e conservação dos prédios e os pais ficariam responsáveis pela alimentação das crianças.

As famílias sempre participaram ativamente do cotidiano destas instituições e suas reivindicações foram fundamentais para promover a expansão dos CERIs, que, no início da década de 1980, contava com nove unidades, atendendo aproximadamente 600 crianças de 0 a 12 anos.

Uma reportagem na Revista “Programa CERI – 20 anos: 1974/1994” (1994, p.5), apresenta breve justificativa para o programa, caracterizando o discurso da época:

A prefeitura de Joinville cria um projeto de atendimento dos filhos de trabalhadores, assegurando mão-de-obra feminina na indústria, comércio e prestação de serviços. A classe empresarial também é favorecida, pois, tendo um local de atendimento aos filhos de seus empregados, possibilita aumentar a produção e o lucro das empresas.

Os CERIs, desta forma, buscavam atender a necessidade das famílias, que vinham adaptando-se a transformações sociais e econômicas da década de 1970, tendo como principal público, filhos de trabalhadores.

Uma característica significativa dos CERIs era a participação ativa das famílias e comunidade. Da merenda ofertada a decisão de implantação de novas unidades, tudo passava pela aprovação, apoio e definição dos pais e Associação de Pais, Funcionários e Amigos dos

CERIs – APFA. Desde o início do programa CERI, em 1974, a alimentação das crianças estava sobre responsabilidade dos pais e os produtos eram comprados em nome da Prefeitura.

Porém, este processo foi caracterizado ilegal pelo Tribunal de Contas do Município. Como alternativa de legalizar o sistema, foi criado em 1984, por iniciativa da Prefeitura Municipal de Joinville a Associação de Pais, Funcionário e Amigos dos Ceris (APFA). Esta associação surge como órgão cooperador e de apoio aos CERIs. Através dela se pretendia buscar uma maior participação dos pais, funcionários e comunidade em geral, não se atendo somente às questões administrativas¹⁰.

A prática nestas instituições visava o cuidado integral da criança – alimentação, higiene, saúde – aliados ao educar por meio de diversas atividades. A rotina integral de atendimento dos CERIs era de até 12 horas diárias, durante este período, a criança, brincava, se alimentava, descansava, higienizava-se (com auxílio do adulto) e vivenciava experiências sociais, culturais, afetivas e cognitivas, programadas por meio de atividades organizadas em uma rotina, estabelecida pela instituição. Segundo Campos (2001, p. 45);

É na década de 80, que o programa CERI tem sua grande expansão com a inauguração de treze novas unidades. O amplo reconhecimento social e a implementação de uma proposta teórico-metodológica, reconhecida como inovadora por diferentes segmentos sociais, implicou na constituição de uma estrutura técnica capaz de fornecer o suporte necessário ao funcionamento dessas novas unidades.

O atendimento nos CERIs era dividido por faixa etária, recebendo a seguinte nomenclatura: Berçário (40 dias à 12 meses), 1 à 3 anos, 3 à 5 anos, 5 à 7 anos, Escolares (7 à 12 anos).

A Secretaria de Assistência Social, por meio de suas pedagogas, promovia periodicamente estudos com os profissionais que atuavam nos CERIs e com as famílias. Segundo reportagem de jornal;

Em reuniões periódicas, os pais recebem informações a respeito de seus filhos e orientação sobre como educá-los no lar, para que não se crie um conflito com a vida do CERI. Cuidados higiênicos, noções de educação, são exemplos de informações que os pais recebem periodicamente. (O POVO GOVERNA, 1979, p. 5)

¹⁰ Fonte: Joinville, *Jornal O Circulador* – Ano I, nº 01 – Maio, 1992.

O Programa CERI, dispunha de quatro princípios, que direcionavam a prática nas instituições: liberdade, justiça, responsabilidade e igualdade.

Os CERIs fizeram parte do programa de assistência social do município até o ano de 1999, quando passam para a Secretaria de Educação, em cumprimento da LDB nº 9394/96. Além dos CERIs, o município dispunha de atendimento em Jardins de Infância, conforme contextualização a seguir.

1.1.2 Os Jardins de Infância na rede pública de Joinville

A história dos Jardins de Infância municipais em Joinville, inicia junto à implementação dos CERIs, no ano de 1974. A primeira unidade municipal foi o Jardim de Infância Branca de Neve (1974), no bairro Costa e Silva. No ano de 1976 foram inaugurados os Jardins de Infância Botãozinho de Rosa e Estrelinha Brilhante e no ano de 1977, mais três unidades foram implantadas, como o Jardim de Infância Cachinhos de Ouro, Jardim de Infância Zé Carioca e Jardim de Infância Peter Pan.

Assim como no contexto nacional, as funções sociais e pedagógicas das creches e dos Jardins de Infância do município seguiam a mesma lógica, conforme contextualiza Barbosa (2006, p. 84);

Além do surgimento das creches que atendiam à parcela mais pobre da população, foram fundados, (...) os jardins de infância, em instituições públicas e confessionais, que atendiam às crianças com mais de 4 anos e tinham como meta a socialização e a preparação para o ensino fundamental, mas que não deixavam de ter, em sua prática cotidiana, fortes elementos de educação moral e de disciplinarização.

Um relato apresenta o perfil do professor para “ministrar aulas” nos primeiros jardins de infância da rede;

Selecionava os professores que tinham que ser bonitos, queridos, eles tinham que ser assim. Eles tinham que agradar às crianças, cativar, além de ter conhecimento também, só que naquela época não se tinha. (COSTA, 2005, p. 187)

A prática nos Jardins de Infância no município, visava à preparação da criança para o ensino fundamental. Apesar de denominarem-se “Jardins de Infância”, a concepção preparatória, nas instituições municipais, qualifica a prática das pré-escolas. Segundo Kramer

(1982), na década de 1970, as instituições pré-escolares foram instituídas no Brasil com intenções compensatórias; a fim de suprir “carências culturais” que levavam ao fracasso escolar nos anos iniciais. Ou seja, prepara-se a criança para etapas seguintes, compensando a ausência de políticas públicas e sociais que suprissem a “necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural” da sociedade (KRAMER, 1982, p. 55). Essa articulação preparatória e compensatória da pré-escola deposita na criança a culpabilidade pelo sucesso/fracasso escolar, ausentando o governo de suas responsabilidades.

O Programa de Ensino dos Jardins de Infância do município de Joinville era organizado por meio de cronogramas semestrais. Esses cronogramas eram planejados a partir das datas comemorativas de cada mês. Os conteúdos de ensino – língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais, artes – eram desenvolvidos dentro do contexto de trabalho das datas comemorativas. Prevalciam atividades voltadas ao desenvolvimento da criança, com exercícios de coordenação motora, modelagens, pinturas, recorte, colagens, grafismos.

O atendimento nos Jardins de Infância era organizado em duas turmas: Jardim (4 anos) e Pré-escola (5 à 6 anos). Era comum a realização de formaturas ao concluir a pré-escola, instituindo um ritual de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

No ano de 2006, os Jardins de Infância passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil – CEIs (Lei 12848/06), conforme contextualização a seguir.

1.1.3 CEIs – Centros de Educação Infantil: antigas instituições, novas perspectivas

Passadas mais de duas décadas de implementação das primeiras unidades de CERIs e Jardins de Infância, o município depara-se com a obrigação do atendimento à educação infantil (0 a 6 anos), conforme determinação da LDB 9394/96. Iniciou-se então, no ano de 1999, o processo de transição das Unidades sob responsabilidade do Serviço de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, que oferecia o ensino a crianças de 4 a 6 anos nos “Jardins de Infância”. De acordo com o documento de Orientações Curriculares (SEC, 2003, p.7);

[...] em 1999, os Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs) até então sob a responsabilidade da Secretaria do Bem-Estar Social integram-se a Secretaria de Educação e Cultura, e passam a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEIs), criados pela Lei 4379 de 25/07/01.

Esta reordenação nacional, que compete aos municípios o atendimento à primeira infância, modifica apenas a nomenclatura das instituições que outrora pertenciam a Assistência Social (CERIs que passam a chamar-se Centros de Educação Infantil – CEIs), porém, cabe ressaltar que as instituições, num primeiro momento, permanecem as mesmas.

Deste movimento de transição, os CEIs e Jardins de Infância foram estabelecendo diretrizes e políticas comuns de atendimento nas unidades, pois até então cada instituição possuía metodologias e formas de atendimento diferenciadas. Esse processo foi marcado por reconfigurações e conflitos, principalmente entre as práticas e concepções que acabavam sendo divergentes. Para tanto, uma das primeiras ações, foi a organização de um grupo de estudos para elaborar uma proposta pedagógica única à educação infantil municipal, a fim de “constituir um conjunto de referências e orientações pedagógicas, que visam contribuir com a implementação de práticas educativas que possam ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças”. (SEC, 2003, p.7).

A partir desta iniciativa, foi elaborada a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Joinville, no ano de 2003, vigente até então¹¹. Os “Eixos norteadores da ação pedagógica até 3 anos” (SEC, 2003, p.49) eram:

- *Identidade e Autonomia*
- *Linguagens: oral, musical, visual*
- *Movimento: motricidade, percepções*

Para as turmas da pré-escola, os “Eixos norteadores da ação pedagógica - 4 a 6 anos” (SEC, 2003, p. 63) preconizavam:

- *Linguagem oral e escrita*
- *Matemática*
- *Movimento*
- *Natureza e Sociedade*
- *Linguagem Visual*

¹¹ Nos últimos dez anos (2003-2013) a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Joinville não foi alterada. Neste período documentos de orientações pedagógicas atualizadas foram produzidos e estudados em formações continuadas com coordenadores pedagógicos dos CEIs.

- Linguagem Musical

Outros documentos foram elaborados pela Secretaria de Educação buscando complementar e atualizar a proposta, como, por exemplo, o material mais atual; de “Orientações Curriculares – experiências de aprendizagem no espaço da educação infantil”(2013), com a finalidade de “servir de apoio aos professores para o planejamento de suas práticas pedagógicas” (SE, 2013, p.1). Este documento está organizado em objetivos de aprendizagens por idades (0 à 5 anos) e foi elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs, 2010). Os objetivos de aprendizagem estão indicados por diferentes linguagens (SE, 2013), tais como;

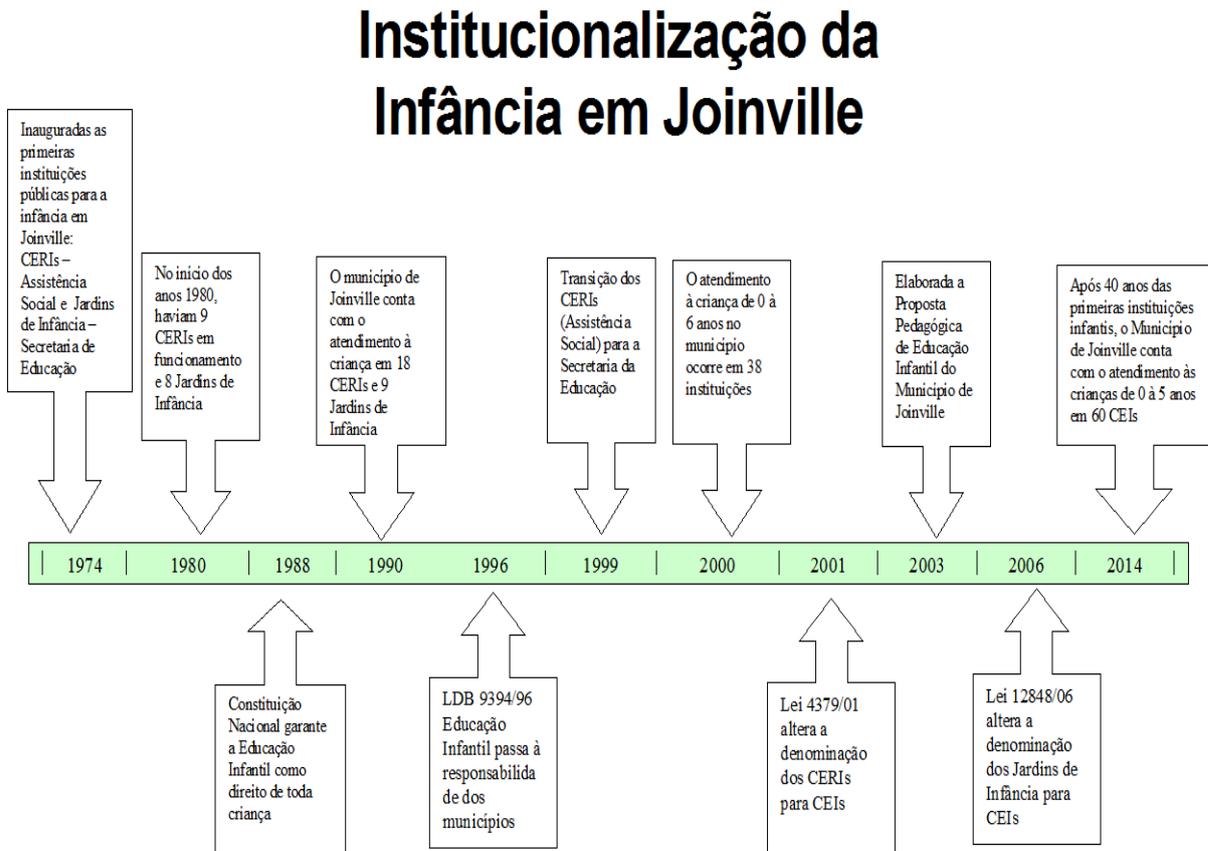
- Linguagem corporal (0 à 3 anos)*
- Linguagem oral e escrita (0 à 5 anos)*
- Tecnologias (0 à 5 anos)*
- Linguagem matemática (0 à 5 anos)*
- Natureza e sociedade (0 à 5 anos)*
- Autonomia no autocuidado (0 à 5 anos)*
- Convivência com a diversidade (0 à 5 anos)*
- Artes plásticas, cênica e musical (0 à 5 anos)*

Apesar da transição dos CERIs - Secretaria de Assistência Social para CEIs - Secretaria de Educação, aprovado em Lei 4379/01, os Jardins de Infância permaneceram com a mesma denominação até o ano de 2006, quando, definitivamente passaram a chamar-se CEIs, unificando, desta forma, a proposta pedagógica e a nomenclatura das instituições municipais de educação infantil de Joinville.

Considerando a unificação das instituições, o município dispõe atualmente de 60 Unidades de CEIs, oferecendo atendimento em período parcial (4 horas) e integral (7 à 11 horas), para crianças de 0 à 5 anos de idade.

No quadro apresentado a seguir, buscou-se sistematizar os principais marcos históricos da institucionalização da infância no município de Joinville, por meio de uma linha do tempo;

Figura - 1: Institucionalização da Infância em Joinville



Fonte: Pesquisa bibliográfica e documental. Elaborada pela autora.

Após quinze anos de unificação entre CERIs e Jardins de Infância, buscar-se-á, nesta pesquisa, identificar as concepções de infância, criança e educação infantil presentes nas práticas pedagógicas de professores da pré-escola que vivenciaram esta transição, e o quanto essas práticas representam as instituições da qual fizeram parte.

É necessário destacar que a pesquisa nesses contextos institucionalizados, visa disseminar a urgência da discussão em relação à prática pedagógica, considerando que a criança deve ser respeitada como um ser que precisa de atendimento apropriado, bem como de atividades que possibilitem o desenvolvimento de sua curiosidade e imaginação aliada à sua forma privilegiada de conhecer o mundo, por meio do brincar, fazendo uso das múltiplas linguagens e experiências que uma instituição pensada para a criança pode oferecer.

Pensar a prática na educação infantil, bem como na pré-escola é compreender a relação indissociável entre o educar e o cuidar. Salles&Faria (2012,p.67), definem os termos “cuidar e educar” no contexto da educação infantil;

O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene. Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico.

Dada a relevância do cuidado e educação para a infância e considerando os aspectos históricos, políticos e pedagógicos que constituíram as instituições de educação infantil no município de Joinville, torna-se pertinente a pesquisa neste contexto, a fim de verificar as relações entre o cuidar e educar estabelecidas na prática pedagógica da pré-escola. Reconhecendo a educação e o cuidado imprescindíveis para a prática contemporânea, Moss (2014, p. 5) destaca que;

Assim que ampliarmos nosso pensamento sobre cuidado e educação e este novo pensamento for acompanhado de reformas na política e no provimento dos serviços, será possível compreender e desenvolver serviços à infância inicial de uma maneira muito mais rica e holística: como espaços públicos e recursos comunitários para todas as crianças e famílias, capaz de muitos propósitos e projetos, incluindo, mas não apenas, a aprendizagem, e compartilhando uma ética do cuidado comprometida com o aumento da inclusão, da democracia e da sustentabilidade.

Visto a relevância da educação e cuidado na educação infantil e destacada a pluralidade histórica e pedagógica das instituições no município, optou-se por investigar professores e instituições que de alguma maneira, fizeram parte da constituição da infância institucionalizada em Joinville, a fim de verificar, na empiria, as marcas históricas das práticas docentes e institucionais.

No próximo capítulo, será apresentada a discussão com relação à prática pedagógica e suas implicações no cotidiano da criança que frequenta um espaço institucionalizado de educação infantil.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A REALIDADE INSTITUCIONAL EM AÇÃO

Pregava os olhos no quadro e colava os ouvidos à voz da professora. Mas sentia que a coceirinha estava chegando... Tentava, por todos os meios, lutar contra o sono. (...) Não adiantava. A voz da professora ia se transformando numa canção de ninar; a noite descia sobre o quadro-negro; Tistu ouvia o teto cochichar: "Por aqui, por aqui, belos sonhos!", e a aula se transformava em aula de sonhar.

(DRUON, 2005, p.24)

Aula de sonhar... aula de sonhar...

Pensar em sonhos, crianças e instituições educativas, instigam muitos questionamentos... Que sonhos permeiam a imaginação das crianças com relação ao que esperam de uma escola? O que a escola pensa sobre os sonhos das crianças? Sonham por elas ou sonham com elas? Sabem sonhar?

Os sonhos institucionais (ou a ausência deles) tornam-se perceptíveis por meio da prática pedagógica. Esta prática, que inicia no projeto político pedagógico e perpassa por orientações curriculares, decisões administrativas, ações do grupo gestor, realidade da comunidade escolar (dentre outros aspectos que serão discutidos posteriormente), até o ambiente educativo e a ação docente, imprimem e expressam toda intencionalidade, concepções e entendimento de mundo de uma instituição.

Para que se possa “mergulhar” nessas práticas pedagógicas, a fim de discuti-las, ampliá-las ou apenas refletir sobre elas, se faz necessário, primeiramente, compreender o sentido de prática, prática pedagógica, prática docente e suas implicações no cotidiano das crianças que frequentam instituições de educação infantil.

2.1 Desvelando a Prática

Ao buscar o sentido e o significado de prática em dicionários, encontramos sua definição como ato ou efeito de praticar, rotina, hábito, experiência adquirida pela ação (SCOTTINI, 2009, p. 429). O homem, relacionado com o mundo, torna-se um ser prático por natureza, conforme afirma Kosik (1976, p.196);

Pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta sua relação subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente.

Dessa forma, a prática pode ser considerada como a ação humana sobre o mundo, ação que pode ser consciente ou não.

Vázquez (1977,p. 12), define a prática como “o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício”. Afirma também, que a prática é toda atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como práxis, adequada a fins específicos. Nesse sentido, Vázquez (1977) aponta que existem níveis para a prática humana, as diferenciando em prática-utilitária e práxis. Segundo o autor;

A prática fala por si mesma. Assim, pois, o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário. (VÁZQUEZ,1977, p.14)

Em contrapartida, para Vázquez (1977) o sentido de práxis, amplia a prática-utilitária, considerando a união consciente entre pensamento e ação, teoria e prática, consciência humana e atividade social transformadora. Dessa forma, a práxis aliada a uma consciência reflexiva, pode exercer uma ação revolucionária, isto é, “a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p.11).

Buscando um sentido social para compreender a prática, Demo (1995, p. 100), relacionando teoria e prática, afirma que;

Prática é condição de historicidade. Teoria é maneira de ver, não de ser. Nem por isso uma teoria é inferior à outra. Cada uma tem seu devido lugar. Para as ciências sociais, uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito à realidade histórica. À base disso facilmente se coloca prática como critério da verdade, o que também é unilateral.

Considerando as definições sociais, filosóficas e de significação da palavra prática, encontramos sua relação direta com a ação e seus propósitos com a teoria. Pode-se inferir, por conseguinte, que a prática é a ação individual ou coletiva, consciente ou não, que muda ou

transforma indivíduos, objetos, natureza, história e sociedade, visto às suas necessidades e/ou intencionalidades.

Outro aspecto relevante diante essas definições é o diálogo significativo que a prática pode estabelecer com a consciência reflexiva e a teoria. Por ora, a prática sem reflexão, sem consciência, desarticulada à teoria, torna-se prática mecânica, reprodutiva, com fim apenas na própria execução. Freire (2013), discutindo a prática humana e animal, afirma que os animais, “presos organicamente em seus *suportes*” (mundo, ambiente), submetem sua atividade produtora “à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora”(FREIRE, 2013, p.127). Já o homem, segundo Freire, são os “seres da práxis”, pois “através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história”(idem, p. 127). Para o autor, práxis é a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (ibidem, p. 127).

O conceito de prática ampliado à práxis compromete o sujeito a atuar em seu meio de forma consciente, a fim de transformar, melhorar, ressignificar a realidade. Por esse sentido, que a educação possui extrema conexão com a prática e constante pretensão à práxis. Educação, enquanto ação educativa é puramente prática e deveria ser essencialmente práxis. Para tanto, será apresentado a seguir as implicações que permeiam a prática pedagógica, suas relações com a prática docente e o quanto a práxis torna-se imprescindível para uma prática pedagógica significativa nas instituições de educação infantil.

2.2 Prática pedagógica: um convite à práxis

Discutir a prática pedagógica pressupõe conhecimento prévio sobre seu sentido/significado. A prática, conforme contextualizada anteriormente, nos remete à ação, ao fazer, intervir sobre algo, criar, transformar, agir. Entendendo a pedagogia como ciência da educação, prática pedagógica, pode ser compreendida, no senso comum, como o fazer educacional, o ato de educar.

Porém, a prática pedagógica é muito mais complexa que um simples fazer. Sendo uma prática social, imbricada de intencionalidades, concepções, valores, conhecimentos, culturas, necessidades individuais, coletivas, políticas e históricas, a prática pedagógica possui grande

responsabilidade em seu campo de atuação: a escola, e principalmente com os sujeitos que nela estão diretamente envolvidos: as crianças.

A prática pedagógica é uma prática complexa, que ocorre em diferentes tempos e espaços das instituições escolares, no dia-a-dia dos professores e alunos, no cotidiano da sala de aula, nos currículos, nas concepções, no Projeto Político Pedagógico, na estrutura física, na comunidade, nas escolhas dos docentes e demais profissionais. Além desses aspectos particulares que caracterizam a prática pedagógica, são considerados como fatores relevantes também os aspectos universais, como as políticas públicas, a legislação vigente, a constituição histórica e as condições sociais, políticas e econômicas de onde esta prática é desenvolvida – considerando-se, assim: a escola, comunidade, município, estado e país. Visando a dimensão da prática pedagógica e sua abrangência no contexto educativo, organizou-se uma figura que busca apresentar os elementos que a compõe;

Figura - 2: Prática Pedagógica e suas dimensões



Fonte: Pesquisa bibliográfica. Elaborada pela autora.

Analisando a figura, tem-se explicitado a abrangência da prática pedagógica. São muitos fatores que a compõe, envolvidos com diversos sujeitos praticantes. Por se tratar de um amplo contexto de relações interdependentes, essa pesquisa visa investigar a prática pedagógica na pré-escola, buscando refletir sobre alguns elementos que a constituem como; a prática docente, a gestão pedagógica e o Projeto Político Pedagógico das Unidades.

Tornando compreensível a prática pedagógica em suas instâncias particulares e universais, pode-se pensar nas relações entre os sujeitos que vivenciam essas práticas, dito de outro modo destaca-se a importância de discutir a prática docente.

A prática docente, caracterizada especificamente pela ação do professor com o aluno, torna-se o *locus* principal da prática pedagógica, espaço onde ela materializa-se. A ação docente representa em seu cotidiano a prática pedagógica da instituição. Na ação do professor se faz presente à concepção de educação, criança, infância – e do entendimento prático de como estabelecer esses preceitos teóricos na relação professor – aluno.

Essa micro relação (docente-discente), entendida como prática docente, existe a partir de um universo maior, de macro relações que, conduzidas por Leis e Diretrizes, perpassam por Secretarias de Educação (considerando todos os sujeitos que nas Secretarias atuam e suas disposições políticas e sociais) e chegam às escolas, que por meio dos gestores e equipe funcional, constroem o Projeto Político Pedagógico e o consolidam na prática docente. Esse cenário aponta para a prática pedagógica como um processo vivo e dialético, envolvendo sujeitos, interações e intencionalidades.

A prática pedagógica, sobre este prisma de relações, manifesta – de maneira oculta ou explícita – a concepção de mundo, homem e sociedade que se quer constituir. Uma prática pedagógica pautada em ações mecânicas, repetitivas, de dominação e produção, levam os sujeitos à alienação e reproduzem relações de opressão. Esta perspectiva pedagógica, pautada no controle dos seres, possui uma lógica historicamente discutida de manipulação humana, conforme afirma Kosik (1967, p. 200),

A dessacralização da natureza e o descobrimento da natureza como conglomerado de forças mecânicas, como objeto de exploração e domínio, acompanha *pari passu* a dessacralização do homem, no qual se descobre um ser que é possível modelar e formar, ou então, traduzido em linguagem correspondente – que se pode manipular.

Assim, a prática pedagógica, sendo ação e relação entre os sujeitos (mais e menos experientes), tornam-se favoráveis à manipulação e opressão. Freire (1996, p. 61), garante que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, podendo implicar em práticas que visam limitar as capacidades críticas e reflexivas, reproduzindo ideologias dominantes e afastando a prática pedagógica de atitudes éticas e comprometidas com os sujeitos-cidadãos da qual estabelecem relações educativas.

Essas práticas de opressão, constituem um arcabouço teórico, pautado em pedagogias tradicionais que compreendem a educação (por conseguinte, a criança) a partir dos seguintes paradigmas da infância:

A infância como *cópia*, em pequena escala, do universo adulto, uma espécie de sua reprodução em miniatura, donde bastaria saber de uns (os mais velhos) para deduzir, em conformidade, o que são ou virão a ser, depois, os outros (mais novos). A infância como vazio, *tábula rasa*, a cera que se molda a gosto, onde os adultos podem desenhar livremente um destino totalmente previsível para a criança. A infância como o “*ainda não*”, o projeto de alguém que ainda não o é, por oposição à natureza acabada, à configuração estável, definitiva, fixa e desejável do adulto. A infância enquanto *primeira etapa* de um percurso linear, de uma progressão irreversível da irracionalidade à racionalidade, do simples ao complexo, da imaturidade à maturidade (ALMEIDA, 2000, p. 26).

Esses entendimentos com relação à infância caracterizam práticas que priorizam uma “relação previsível, de um só sentido entre o adulto (produtor e sujeito) e a criança (resultado, objeto passivo), um processo unilateral de socialização” (ALMEIDA, 2000, p. 27).

As práticas tradicionais permaneceram nas escolas por muito tempo, determinando modelos didáticos, currículos, rituais, posturas profissionais que marcaram a vida e a história de muitos sujeitos. Barbosa (2006, p. 67), remete algumas dessas práticas que influenciaram diretamente o atendimento na educação infantil;

Algumas práticas que surgiram nas escolas e nos colégios podem auxiliar-nos a compreender formas de organização do trabalho nas creches e pré-escolas. São elas: as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a ideia de que a cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e infantilização das crianças; a normalização dos alunos; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento e na organização dos cursos; a ideia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo, etc.

O grande marco para a alteração desta realidade tradicional-reprodutivista-controladora, foi à proliferação de pesquisas e estudos nas áreas da psicologia, educação, filosofia e sociologia, onde se passou a considerar e compreender a criança como sujeito sócio histórico e de direitos.

Essa perspectiva mudou o cenário educacional no século XX e repercutiu nas práticas pedagógicas. Porém, toda mudança gera conflitos, leva tempo e exige muito diálogo, estudo, comprometimento, posicionamento teórico e compreensão da concepção a ser desenvolvida. Esse processo de apropriação e entendimento, lento e gradual, permeou por anos a história da educação, principalmente por fatores sociais e políticos estarem diretamente envolvidos na efetivação dessas práticas. Afinal, a pergunta: “Que sujeitos queremos para a sociedade?”, pode facilmente ser respondida e determinada a partir das práticas pedagógicas adotadas. Queremos sujeitos passivos, reprodutores e alienados, ou sujeitos críticos, criativos, capazes de transformar a realidade?

No final do século XX, muitas discussões com relação ao papel do professor e do aluno, passam a permear esse contexto de mudanças do processo educativo. As práticas e relações entre docentes e discentes, são repensadas. Estudos e pesquisas apontam reflexões acerca do papel do professor, propondo que este passe de mero transmissor à mediador do conhecimento, bem como do aluno, que outrora apenas recebia o conteúdo que lhe era transmitido, passa a compartilhar saberes com o professor e seus pares, num processo de troca, descobertas, investigação e aprendizagem.

Tudo muda sobre esta ótica, principalmente a perspectiva de prática como práxis. Compreensão da função social da escola, entendimento teórico, reflexão diária sobre a prática, diálogo, consciência histórica e política – são aspectos que vão além de um simples fazer-agir-reproduzir, e exigem do sujeito o pensar, o respeito ao considerar os outros sujeitos como integrantes de um processo coletivo de construção e compartilhamento de saberes, aprendizagens, conhecimentos,...

Esse processo dialógico é um convite à práxis pedagógica. Uma práxis transformadora, onde sujeitos conscientes e reflexivos compreendem a dimensão social que a prática pedagógica e docente é capaz de exercer sobre a vida das crianças e, conseqüentemente da sociedade.

Nessa perspectiva e se entendendo a urgência de efetivar um diálogo entre as políticas públicas e a prática pedagógica, apresenta-se, a seguir, um panorama das principais leis que regem a Educação Infantil, articulando-o com contexto institucional de atendimento à criança.

2.3 Práticas pedagógicas X Legislação: um diálogo possível?

Ao longo do tempo, a educação institucionalizada das crianças menores de seis anos vem passando por processos de reestruturações e adequações. Estudos e pesquisas buscam apontar metas e diretrizes para atender com qualidade a primeira infância, garantindo um diálogo entre o cuidar e o educar. Legalmente, nosso país reconheceu em Constituição, no ano de 1988, o direito da educação infantil de 0 à 6 anos de idade. Posterior a Constituição, no ano de 1990, a Lei Federal Nº 8069/90, estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando o acesso à educação a crianças menores de 6 anos, como dever do Estado em creches e pré-escolas. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9394/96, reafirma o direito à educação infantil, garantido pela Constituição Federal.

Após o reconhecimento legal da educação infantil, o ensino voltado a crianças de zero a seis anos vem sofrendo adequações, muitas delas determinadas por medidas compulsórias, como ocorreu com a ampliação do Ensino Fundamental a partir da Lei Nº 11.274/06, e com a última alteração da LDB (Lei Nº 12.796/2013 que altera a Lei Nº 9.394/1996). Os municípios brasileiros possuem o desafio de implantar até o ano de 2016 a obrigatoriedade do atendimento às crianças de quatro e cinco anos.

Articulada com as leis, a prática na educação infantil percorreu um longo processo de construção, revisão de concepções, definições de diretrizes, as quais procuram sempre superar as características de uma educação preparatória ou de cunho assistencialista que marcou a educação infantil por um longo período. Nesse processo, a busca é consolidar uma educação fundada na relação cuidar – educar, sendo a criança reconhecida como um sujeito de direitos e com capacidade de interação e produção cultural. Desse modo, se entende que o olhar para a infância, o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, o cuidado com a elaboração de espaços que valorizem a cultura das brincadeiras e interações, são critérios indispensáveis quando se projeta o atendimento na educação infantil.

Neste sentido, se faz necessário pensar instrumentos que articulem o processo pedagógico, nesta etapa de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (2009), através do Parecer CNE/CEB Nº20/09 e Resolução CNE/CEB Nº 05/09, concentra orientações que direcionam as instituições e os profissionais envolvidos com a educação infantil. As Diretrizes têm como objetivo;

[...] reunir princípios, fundamentos e procedimentos (...), para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (DCNEI, 2010, p.11).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em documento elaborado em 2009, denominado “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, cabe aos municípios definir a política, elaborar o plano nacional de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Toda legislação elaborada em prol à Educação Infantil prevê uma prática pedagógica de respeito à infância, cujos principais eixos são as brincadeiras e interações articuladas com experiências e saberes das crianças – conforme orientam as diretrizes.

A partir da Lei Nº 11.274/06, que amplia o ensino fundamental, incluindo o atendimento a crianças de 6 anos, um olhar atento se volta para a pré-escola, que possui as turmas de 4 e 5 antecedendo as séries iniciais: não cabem, nesta etapa, práticas escolarizadas, que privem a criança de brincar e vivenciar experiências que promovam seu desenvolvimento integral. Esse cuidado aumenta com última alteração da LDB (Lei Nº 12.796/2013), tornando obrigatória essa etapa da educação infantil. Segundo Kramer (2011, p.75),

A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

É necessário destacar, nessas transições, que a criança deve ser respeitada como um ser que precisa, tanto do atendimento apropriado, como de práticas que possibilitem o desenvolvimento de sua curiosidade e imaginação aliada à sua forma privilegiada de conhecer

o mundo, por meio do brincar, fazendo uso das múltiplas linguagens e experiências que uma instituição pensada para a criança pode oferecer.

Porém, nem sempre a prática pedagógica acompanha as indicações das diretrizes. São vários os fatores que levam a esse desencontro entre o legislado e o efetivado, como, por exemplo, o fato de que, em geral, os sujeitos que compõe o universo escolar não participam efetivamente do processo de elaboração das leis e do planejamento de suas implementações, e deparam-se, muitas vezes, obrigados a adequar sua prática a partir de algo que pouco compreendem. Presumindo que na escola quase não há espaço para discussão e reflexão dessas medidas políticas e sociais, a prática docente fica pautada nas impressões, interpretações e concepções de cada professor. Discutindo essas tensões políticas, no contexto da prática, Mainardes (2006, p.53), discorre que;

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (...) os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Assim, torna-se imprescindível a articulação de estratégias que garantam um efetivo diálogo entre a prática pedagógica e as indicações legais, evitando distanciamentos nesse processo. A escola deve proporcionar espaços de estudo, diálogo e discussão das leis, além do planejamento de estratégias para sua implementação. A participação em fóruns e outros espaços democráticos auxiliam na compreensão e ampliam o debate na sociedade. Pensar coletivamente como implementar uma lei sem descaracterizar as concepções da instituição e a efetivação de um atendimento de qualidade, será um diferencial para prática pedagógica, contribuindo diretamente na ação docente e garantindo que os direitos da criança sejam cumpridos.

2.4 Educação Infantil: uma prática de respeito à infância

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, em instituições não domésticas, reconhecidas legalmente como estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Direito da criança, garantido na Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança.

Como já visto, recentemente, foi aprovado novo texto da LDB, deliberando a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil. Cabe aos municípios implantar a Lei até 2016. Acima da garantia de vaga, outras questões devem ser consideradas para cumprir as prerrogativas da Lei, conforme afirma Campos (2012, p.13):

O direito a educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para alunos mais velhos.

Articulado às leis, o currículo voltado para educação de crianças pequenas também gera debates e é motivo de reflexões, questionamentos e críticas no meio educacional. A principal questão associada aos currículos na educação infantil é a sua relação com a ideia de escolarização, de um ensino fragmentado, voltado a disciplinas escolares. Porém, conforme afirma Barbosa (2009, p.9):

Desde a Constituição Federal (1988), ficou afirmado que o currículo dos estabelecimentos educacionais será elaborado a partir da síntese entre as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, as metas definidas pelo Ministério da Educação e as demandas da realidade de cada escola.

Portanto, ao integrar as orientações das Diretrizes, a realidade educacional e as necessidades específicas da criança, concebe-se um novo conceito de currículo, vinculado à proposta pedagógica da unidade educacional. Segundo Oliveira (2010, p.4), é possível associar a ideia de currículo ao projeto pedagógico, aproximando-o das especificidades da educação infantil:

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo.

O Projeto Político Pedagógico - PPP, bem como o currículo, devem ser construídos coletivamente, pois assim, todos os profissionais da instituição participam, estudam, conhecem e decidem sobre as escolhas com relação ao cuidado e educação das crianças. Um projeto coletivo convoca a todos à responsabilidade sobre essas escolhas, provoca a reflexão frequente, contribui para o senso de pertence e convida a comunidade escolar a viver o PPP.

Esses documentos que direcionam o trabalho nas instituições – DCNEIs, PPP, currículo – reafirmam o reconhecimento da especificidade da educação infantil, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais da criança.

A escola, creche, pré-escola, quando vistos como lugar de direito da criança, possibilitam sua ação na sociedade, reconhecendo suas capacidades de expressão, interação e produção de cultura. Proporcionam a criança viver experiências, explorar e resolver problemas, construir significados sobre o mundo, interagir com o outro, estabelecer relações, criar, imaginar e principalmente brincar. Segundo Ostetto (2009, p.11);

Assegurar os direitos das crianças, na prática cotidiana escolar, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da criança positiva, que é capaz, que sabe, que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e ouvir as crianças concretas que estão a nossa frente. É, enfim, compreender que a escola também é lugar de acolher a vivência do direito de ser criança.

Portanto, respeitar a criança é estar disposto a ouvi-la, observá-la, aprender com ela, perceber suas necessidades – ir ao seu encontro, promover sua autonomia, compreender e considerar sua lógica (que certamente é diferente da lógica do adulto), entender o seu tempo e refletir sobre suas interações com o espaço. Perceber a criança sobre esta ótica – a ótica de ser criança – constitui uma prática pedagógica de humanidade, amorosidade e, sobretudo de respeito à infância.

No próximo capítulo, serão apresentadas reflexões acerca das práticas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Joinville. Essas análises remetem à discussão de ações que concebem à infância como uma importante fase da vida humana, que possui particularidades que devem ser consideradas, percebidas e respeitadas.

3. PESQUISA NA PRÉ-ESCOLA: UM MUNDO DE (ADULTAS) DESCOBERTAS

Tistu tinha grandes olhos azuis e faces rosadas e macias. Todo mundo o beijava. Porque as pessoas grandes, sobretudo de nariz grande, rugas na testa e cabelo no ouvido, estão sempre beijando as criancinhas de face macia e rosada. Eles dizem que as crianças gostam, e isto é outra das ideias que inventaram. Porque são eles, os grandes, que gostam, e as crianças de face macia e rosada são muito boazinhas em prestar-se a isso. (DRUON, 2005, p.15)

É comum os adultos julgarem-se conhecedores dos gostos e necessidades das crianças. Estão sempre decidindo, escolhendo, julgando, facilitando ou dificultando e em alguns casos, até pensando por elas. Mães, pais, avós, tios e tias, professores, diretores, auxiliares, irmãos mais velhos, médicos, vizinhos, amigos, padrinhos e madrinhas... São tantos adultos interferindo na vida da criança que, muitas vezes, acabam privando sua capacidade de criar, imaginar, opinar, falar de seus sentimentos, elaborar suas ideias sobre as coisas e o mundo, brincar, pensar...

Permitir a criança expressar-se é tão complexo para o adulto quanto permitir-se colocar no lugar da criança e compreender a importância de ver o mundo sobre sua lógica. Essas ações que priorizam a cultura adulta, suas condutas e costumes, foram se instituindo na vida cotidiana e são fatores marcantes na história e sociologia da infância.

Ao pesquisar a prática pedagógica na pré-escola, muitos indícios (implícitos e explícitos) dessas práticas adultocêntricas se apresentaram. Por meio de estudo de caso, onde foram coletados planejamentos, registros diários¹², questionários com professores, entrevistas com coordenadores pedagógicos, Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das instituições, foi possível perceber as relações entre adultos e crianças, além das intencionalidades das práticas pedagógicas em cinco instituições de educação infantil do município de Joinville.

Por meio dos dados coletados, categorias de análise foram organizadas, considerando a frequência que surgiam em fase do objeto da pesquisa. A partir das práticas e relações entre os sujeitos – dados centrais das análises – discute-se a as maneiras com que as rotinas são

¹² Na Rede Municipal de Ensino de Joinville, os professores que trabalham na educação infantil são orientados a observar e registrar diariamente o desenvolvimento das crianças, bem como as percepções que tiveram ao longo do dia com relação à turma e a sua prática. Esse registro auxilia o professor a refletir sobre as estratégias e experiências desenvolvidas, bem como as formas com que as crianças reagem e interagem mediante o que foi planejado. Por meio do registro diário, a criança pode ter vez e voz no planejamento do professor, uma vez que suas falas, expressões, reações, interesses e necessidades sejam avaliados e considerados nos planejamentos e projetos do professor e da instituição.

conduzidas no dia-a-dia da educação infantil; e os usos, funções e concepções dos documentos escolares¹³; planejamentos, projetos, registros diários e Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, seguiram uma lógica histórica, haja vista a relevância dos contextos das instituições infantis do município de Joinville. Para tanto, buscou-se, primeiramente professores que trabalharam em CERIs e Jardins de Infância. Essa opção visa identificar características e particularidades nas práticas desses profissionais que vivenciaram diferentes realidades, orientações, formações e práticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Além desses professores, instituições que marcaram a história da institucionalização da infância no município foram utilizadas como critério de seleção, considerando-se a necessidade de instituições que representem a prática pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Para tanto, foram convidadas à participarem da pesquisa professoras que trabalham no primeiro CERI inaugurado no município, professoras que trabalham em um CEI que pertencia ao governo do Estado e foi municipalizado, professoras que atendem a educação infantil em uma Escola de Ensino Fundamental, além de uma instituição que foi inaugurada após a unificação entre CERIs e Jardins de Infância. Além da escolha dos sujeitos e instituições, também foi observado o turno de atendimento oferecido na Rede, ou seja, foram pesquisadas turmas que atendem em período parcial (4 horas), bem como turmas de período integral (7 à 11 horas).

O quadro a seguir, apresenta as instituições pesquisadas, o número de crianças que atendem, bem como os sujeitos e as siglas utilizadas para identificá-los ao longo das discussões e reflexões sobre os dados coletados na pesquisa empírica.

¹³ Nesta dissertação o termo “documentos escolares” se refere aos documentos elaborados e utilizados na prática pedagógica das instituições como: PPP, planejamentos, registros diários, projetos, e demais documentos que compõe o contexto educacional.

Quadro - 1: Instituições e sujeitos pesquisados

CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS NA INSTITUIÇÃO	SIGLA	SUJEITOS	SIGLA
Jardim de Infância até o ano de 2006. O CEI é anexo a uma escola municipal de ensino fundamental. Atendimento em período parcial (4 horas). As professoras pesquisadas trabalharam como professoras em jardins de infância.	318 crianças entre 3 a 5 anos	CEI 1	Professora 1ª período (turma de 4 anos)	P 1
			Professora 2º período (turma de 5 anos)	P 2
			Coordenadora Pedagógica	C 1
Primeiro CERI do município, inaugurado em 1974. Atendimento em período parcial (4 horas) – pré-escola e integral (7 à 11 horas) – creche.	122 crianças entre 0 a 5 anos	CEI 2	Professora do 1º e 2º período	P 3
			Coordenadora Pedagógica	C 2
CEI da rede estadual. Foi municipalizado no ano de 2009. Atendimento em período integral (7 à 11 horas)	266 crianças entre 3 a 5 anos	CEI 3	Professora 1ª período (turma de 4 anos)	P 4
			Professora 2º período (turma de 5 anos)	P 5
			Coordenadora Pedagógica	C 3
CEI inaugurado no ano de 2006. Atendimento em período integral (7 à 11 horas). As professoras pesquisadas trabalharam como educadoras nos CERIs.	168 crianças entre 0 a 5 anos	CEI 4	Professora 1ª período (turma de 4 anos)	P 6
			Professora 2º período (turma de 5 anos)	P 7
			Coordenadora Pedagógica	C 4
Escola de Ensino Fundamental. Possui uma sala para atender a educação infantil – pré-escola em período parcial (4 horas).	506 crianças entre 4 a 10 anos	EM 1	Professora 2ª período (5 anos)	P 8
			Supervisora	S 1

Fonte: Pesquisa empírica nas instituições. Elaborado pela autora.

Apresentado os sujeitos e instituições pesquisadas, inicia-se as análises dos dados coletados por meio da pesquisa empírica. Serão discutidas as práticas na pré-escola sobre a

ótica das relações entre adultos e crianças, as formas como se articulam rotinas diárias nas unidades pesquisadas e os documentos escolares; planejamentos, registros diários e Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, como instrumentos de mediação e condução da prática.

3.1. Práticas e relações na pré-escola

3.1.1. “É assim que se faz!”

Em geral, frases como “é assim que se faz”, “espera a professora explicar”, “não foi desse jeito que eu ensinei”, fazem parte do cotidiano das práticas educativas¹⁴. Professores estão historicamente envolvidos em um processo onde, sendo os sujeitos mais experientes da relação, acabam por dar as ordens, comandos e/ou orientações, à criança. O que se convida a refletir, nesse caso, é a concepção do adulto com relação à criança e a forma que esse discurso ecoa por gerações, perpetuando uma prática de inferiorização à infância. Segundo Sarmiento (2007, p. 33),

A criança é considerada como não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *infans* – o que não fala.

Assim, com ou sem intenção, adultos acabam levando as crianças à reproduzirem seus comandos, pois já está instituído socialmente a incapacidade da criança de tomar decisões. O professor, envolvido num contexto que reproduz o sistema dominante, acaba por transpor na prática essas ações, sem compreensão do que isso realmente significa, acreditando que essa é a prática correta. Althusser (1996, p.123), afirmando que a escola funciona como aparelho ideológico do estado, discute a ação docente inserida neste sistema;

Mas são raros, e quantos (a maioria) nem quer chegam a suspeitar do “trabalho” que o sistema (...) os obriga a fazer, ou quantos pior ainda, empenham de todo o seu coração e habilidade para executá-lo da forma mais esmerada (os famosos novos métodos). Tão pequena é a desconfiança deles de que sua própria dedicação contribui para a manutenção e a alimentação dessa representação ideológica da escola, que hoje tão “natural”, indispensável/útil e até benéfica para nossos contemporâneos, quanto a

¹⁴ As frases e expressões em destaque foram coletadas pela pesquisadora, ao longo de sua experiência docente.

Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos ancestrais de alguns séculos.

A reflexão que Althusser propõe, torna-se pertinente neste espaço de análise dos dados da pesquisa, uma vez que discute a prática pedagógica compondo o sistema político e histórico, sendo as concepções identificadas na ação docente engendradas neste sistema. Dito de outra forma, o professor, bem como as instituições, muitas vezes não se dão conta das relações de poder e inferiorização para com as crianças, por entender que estão fazendo o que há de melhor com relação ao atendimento à infância. Segundo Fairclough (2008, p.94), “o discurso, como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

Considerando essas questões, abre-se um convite ao diálogo – entre leitores, sujeitos de pesquisa, dados de pesquisa, pesquisadora – para que se possam ampliar as possibilidades de reflexão sobre a necessidade de uma prática pedagógica que respeite a criança como sujeito de direitos, com capacidades de “aprender com sentido e articular o que aprenderam em experiências de saber que lhes permita não só interpretar o mundo, mas atuar nele” (HERNANDEZ, 2011, p.45).

O ponto de partida para uma prática de respeito à infância, perpassa pela concepção de criança que estes adultos possuem e que mediam essas relações/ações. Kramer (2006) discutindo a infância e os direitos de cidadania das crianças, expõe suas perspectivas com relação a essas concepções, defendendo uma;

[...] concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2006, p.91).

Aprender com a criança – seria este o desafio? Será que os adultos estão dispostos a aprender com as crianças e perceber o mundo a partir de sua lógica?

Mergulhando na prática pedagógica da pré-escola, buscar-se-á subsídios para ampliar estes questionamentos e estreitar o diálogo e o entendimento da concepção de criança, infância e educação infantil presentes nas instituições pesquisadas. Esse percurso se inicia

acompanhando o planejamento da professora P3 – CEI 2, onde destaca-se sua intenção de roda de conversa com a turma de 1º período e suas impressões anotadas no registro diário:

Planejamento (P3): *Na roda de conversa de hoje enfatizaremos a semana de 7 de setembro onde ocorrerá o nosso desfile que será no domingo. Conversarei com as crianças sobre o que já ouviram falar dessa data, o que ela representa, se alguém já teria conversado com eles, então darei início a conversa.*

Registro diário (P3): *As crianças não pareciam ter noção do assunto, algumas conversavam durante a roda, comecei então a falar que era sobre o nosso país e que era uma data importante para todos nós brasileiros, G... então já curioso, perguntou: - O que foi que aconteceu profe? Respondida a sua pergunta, D... foi um pouco além de seu aprendizado falando: - Então se não tivesse acontecido isso, até agora a gente não era livre né?*

Observando o planejamento e o registro da professora, várias questões são levantadas. Primeiro, o fato – político e histórico – de um centro de educação infantil participar de um desfile cívico, em comemoração a uma data totalmente distante da cultura infantil – que compulsoriamente, passa a ser introduzida de uma maneira estereotipada¹⁵ e distorcida, ausente de qualquer tipo de crítica ou reflexão que o “Dia da independência do Brasil” pode provocar. Mas, a professora, entendendo a necessidade de contextualizar as crianças para que pudessem compreender o fato de saírem à rua para viver a experiência de participar de um desfile cívico – propõe um diálogo para conversar sobre o sentido/significado desta data para o país. O que chama atenção, no entanto, é a forma que se expressa ao registrar sua conversa com as crianças, mencionando que “*não pareciam ter noção do assunto*” e quando uma criança, expõe sua compreensão sobre o tema, a professora surpresa, relata que “*D... foi um pouco além do seu aprendizado*”.

Este exemplo nos mostra, as relações estabelecidas na prática pedagógica desta instituição. Adultos decidem que crianças devem participar de um desfile – entretanto, cabe-se questionar: em que momento as crianças foram questionadas sobre sua vontade de desfilar? Será que havia o interesse das crianças em discutir a Independência do Brasil naquele momento? Este tema/data/conteúdo, fazia parte do projeto da turma? Ou seja, de quem era a intencionalidade de comemorar esta data? Da instituição, da professora, das crianças, da comunidade? Por que esta data é comemorada por meio de desfile cívico? Desfilar é uma forma de comemoração? Por que, para quem? Afinal, entende-se o que se está comemorando? Como essa atividade poderá oportunizar (se poderá oportunizar) a ampliação do conhecimento de

¹⁵ Estereótipo, neste contexto é entendido como conceito reproduzido a partir de uma ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão.

mundo das crianças? Ostetto (2000, p.182), discutindo o planejamento regido por datas comemorativas, afirma que;

Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não.

Ao considerar esse aspecto e analisando os planejamentos das professoras, encontrou-se atividades pautadas em datas comemorativas, conforme dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro - 2: Datas comemorativas e temas desenvolvidos em planejamentos na pré-escola.

INSTITUIÇÃO	PROFESSOR	TURMA	DATA COMEMORATIVA/TEMA
CEI 1	P1	1º Período	Folclore
CEI 1	P1	1º Período	Primavera
CEI 2	P3	1º e 2º Período	Sete de setembro – Independência do Brasil
CEI 3	P4	1º Período	Dia da Diretora

Fonte: Planejamento das professoras pesquisadas¹⁶. Elaborado pela autora.

Além das datas comemorativas, outro fato recorrente nos planejamentos analisados foram músicas e brincadeiras que, de tão repetidas, tornaram-se institucionalizadas no contexto da educação infantil. Um exemplo é a cantiga “Bom dia amiguinho, como vai?”. Quem não recorda seus tempos de jardim de infância ao ouvir esta música? Pois ela ainda está presente no cotidiano das instituições – das cinco Unidades pesquisadas, três professoras (P3, P6, P8) entoam esta cantiga com as crianças. A questão não é abolir a tradicional música dos centros de educação infantil, mas possibilitar outras experiências musicais, ampliando o repertório das crianças.

Outra canção recorrente em três planejamentos de diferentes instituições (CEI1, CEI3, CEI4) foi “A linda rosa juvenil”, que foi explorada, coincidentemente da mesma forma: as crianças ouviram a música e foram convidadas a dramatizá-la. Crianças diferentes, de variados contextos sociais, instituições distintas, brincando, cantando, fazendo as mesmas coisas... Por

¹⁶ Foram observados duas semanas de planejamento diário das turmas de 1º e 2º período pesquisadas.

que algumas práticas na educação infantil insistem em acontecer, representando uma homogeneização de fazeres estereotipados, como receitas prontas que se encaixam em qualquer situação?

Ao observar as brincadeiras, em especial as dirigidas pelas professoras, encontramos a tradicional brincadeira do “ovo choco”, que também persiste em diversas instituições (EM1, CEI3, CEI4). A brincadeira aparece em cinco planejamentos, de três instituições diferentes, em apenas duas semanas. Pode-se afirmar que as crianças gostam de brincar de ovo choco... Mas, será que não gostariam de criar novas possibilidades para a mesma brincadeira?

Outro fato que chamou a atenção foi à frequência da “brincadeira do silêncio” nas turmas de 1º e 2º período do CEI2. Esta brincadeira faz parte da rotina das turmas, aparecendo cinco vezes em duas semanas de planejamento. Como se brinca ao ficar em silêncio? Será que as crianças gostam tanto dessa brincadeira, para ela fazer parte da rotina de atividades permanentes das turmas? Ou seria uma maneira de controlar as crianças por alguns momentos por meio de uma “brincadeira”?

As práticas destacadas, referentes a datas comemorativas, músicas e brincadeiras remetem a reflexão das relações estabelecidas entre adultos e crianças e as concepções que transparecem nessas práticas. Remetendo às orientações das DCNEI, onde devem ser considerados a “expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”(2010, p.25), pode-se constatar que, nesses contextos apresentados, prevalecem os desejos dos adultos e suas intencionalidades. Junqueira Filho (2011), discutindo o planejamento de professores e a forma de seleção e articulação de conteúdos, expõe seu posicionamento em relação a estas escolhas prontas e repetitivas, presentes na prática da educação infantil. Seguindo essa perspectiva o autor observa que;

[...] não há assunto, tema, conteúdo que se recomende, que sustente e que seja significativo por e em si mesmo. Que é na relação entre o sujeito e o mundo que se produz o sentido, aquilo que é significativa – a crença, a escolha, a preferência, a curiosidade -, e o seu reverso, ou seja, a falta de sentido – que insiste e também passa a existir como significativos. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 27)

Desta forma, para que haja respeito e sentido pedagógico, é imprescindível que as relações entre o professor e a criança, sejam marcadas pelo diálogo, pela escuta, pelo olhar atento e a disponibilidade, a inspiração de aprender com o outro. Segundo Kramer (2006), as relações (políticas, familiares, profissionais, educacionais) estão carentes de diálogo e escuta.

Não poderia ser a educação infantil, primeira etapa da educação básica, espaço ideal para a criança exercer sua cidadania, aprendendo a expor seus desejos, sentimentos, opiniões, a ouvir o outro, a perguntar e sentir prazer/desejo em aprender, conhecer e desvendar o mundo? Como o professor pode articular os saberes infantis na prática pedagógica, garantindo uma relação ética de respeito? O que se espera desse profissional? Segundo Faria (2007, p.15);

[...] vemos reconhecido que educar as crianças pequenas não é apenas “tomar conta” exige um (a) profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo, nem no espaço, nem no tempo. Para garantir a construção das infâncias, comprometido (a) com o conhecimento, vai redimensionar o tempo e o espaço na esfera pública para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social.

Dentro dessa perspectiva, cabe pensar sobre a função da educação infantil. Pode-se dizer que a educação infantil é um espaço onde a criança, em contato com adultos e outras crianças, vive experiências sociais, afetivas e cognitivas. Essas experiências serão fundamentais para o seu desenvolvimento físico, intelectual, social, cultural e estético. Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 105), afirmam que as “instituições dedicadas à primeira infância proporcionam às crianças ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significado”. Deste modo, o trabalho com atividades estereotipadas ou datas comemorativas, por exemplo, afastam da criança a possibilidade de refletir sobre as coisas e o mundo, num processo de reprodução, não de criação. Isto implica diretamente no desenvolvimento do pensamento crítico¹⁷ da criança, influenciando em sua capacidade criadora e limitando seu universo cultural.

Por outro lado, importante também destacar que práticas de respeito, onde professores e crianças vivenciam experiências significativas de trocas e compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens são possíveis e reais, e foram vivenciadas ao longo desta pesquisa, sendo apresentadas a seguir.

3.1.2. “Como podemos fazer?”

Existe uma grande diferença entre uma frase afirmativa; “É assim que se faz!”, para uma frase interrogativa; “Como podemos fazer?”. Esses exemplos, presentes nas práticas

¹⁷ Ver mais em HERNANDES (2011).

pedagógicas, revelam relações distintas entre os sujeitos: aqueles que sempre afirmam, julgando-se mais sábios e conhecedores que os outros e aqueles que questionam, pensam juntos e estão dispostos a mediar os saberes em uma relação dialética de troca e construção do conhecimento. Esses discursos que caracterizam posicionamentos entre os sujeitos, contribuem em diversos aspectos na constituição das relações humanas, conforme afirma Fairclough (2008, p. 91);

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’. (...) Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Dessa forma, compreende-se que as formas de discursos presentes nas práticas docentes, bem como em qualquer relação entre os sujeitos (adultos-adultos, adultos-crianças, crianças-crianças), ensinam muito sobre si mesmo, os outros e o mundo. Fairclough (2008, p.91) assegura que o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados”.

Assim, a educação infantil, que se propõe a promover práticas onde a criança seja produtora de cultura, a partir de sua interação com o outro, a natureza e a sociedade (DCNEI, 2010), necessita de relações de trocas entre os sujeitos, para que, desta maneira possa se desenvolver com autonomia, construindo conhecimentos e aprendizagens significativas.

Professores questionadores provocam nas crianças a dúvida, a curiosidade, a necessidade de aprender e a vontade de perguntar. Despertam o interesse, o desejo pelo saber, o encantamento em desvendar o novo, reinventar o velho, criar... Um mundo de possibilidades se apresenta à frente da criança quando ela é desafiada a pensar, levantar hipóteses, defender seu ponto de vista e aprender com seus pares. Todo conhecimento se torna mais significativo, mais real e até mais mágico quando o professor se coloca como provocador e mediador – saindo dessa forma, da função de facilitador, transmissor ou depositário do saber.

A professora P8, inspiradora do subtítulo dessa sessão – “Como podemos fazer?”, faz dos questionamentos uma prática diária e direcionadora de seus planejamentos. Possui a sensibilidade em planejar constantemente espaços de diálogo, onde questiona, ouve, registra e provoca as crianças a criarem novas perguntas. Essa prática evidencia suas intencionalidades

pedagógicas em consonância com a necessidade de ouvir a criança, para juntos – professor + alunos, avançarem nos conhecimentos e aprendizagens pertinentes naquela turma.

Ao planejar um momento com intenções de desenvolver a linguagem matemática, a professora P8, leva o jogo do boliche, para a turma de 5 anos e propõe as seguintes experiências:

1º momento: *Jogo do boliche – na roda de conversa, fazer um levantamento sobre o que as crianças sabem sobre o jogo:*

- *Quem conhece o jogo?*
- *Como se joga?*
- *Como podemos organizar esse jogo?*
- *Como se decide quem joga primeiro?*

2º momento: *Oferecer 3 jogos de boliche para que as crianças se organizem e decidam como arrumar, a distância e conforme surgirem as dúvidas, devolver em forma de problematização, para que as próprias crianças resolvam.*

3º momento: *Voltar para a roda de conversa e discutir:*

- *Como foi o jogo?*
- *Encontraram dificuldade?*
- *Como resolveram?*
- *O que aprenderam?*

Nessa sequência, observa-se a preocupação da professora em partir do o conhecimento prévio das crianças, para então, ampliar o universo cultural e conhecimento de mundo. É possível observar que ela não apresenta em nenhum momento a maneira convencional do jogo do boliche, pelo contrário, questiona o tempo todo às crianças e já antecipa em seu planejamento que, em caso de dúvidas, irá “*devolver em forma de problematização*”. Freire (2013, p.98), destaca as benéfices de uma prática problematizadora, uma vez que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

No dia seguinte, a professora planeja novamente o jogo do boliche, porém com outras estratégias:

1º momento: *Propor novamente o jogo do boliche, pedir às crianças que sentem em volta e uma de cada vez jogará duas vezes, os mesmos deverão anotar no cartaz os pontos que fizeram na primeira e na segunda jogada.*

2º momento: *Após todos terem jogado, desafiar a descobrirem quem derrubou mais pinos e quem derrubou menos.*

3º momento: *Discutir com as crianças algumas observações feitas como:*

- *Porque será que o colega não derrubou nenhum pino?*
- *Porque será que a bola foi para o outro lado?*
- *Porque a bola parou antes?*
- *Porque a bola passou por cima?*

4º momento: *Estabelecer com as crianças algumas regras necessárias para o jogo do boliche. Fazer as anotações para fixar na sala.*

Essas sequências de planejamentos apresentam os objetivos da professora – primeiro levar as crianças a pensarem sobre o jogo, explorarem suas hipóteses e possibilidades, brincarem livremente. No segundo dia, a professora propõe o mesmo jogo com objetivos matemáticos mais específicos, onde as crianças, envolvidas ludicamente com a brincadeira, realizam contagens, comparam números, levantam hipóteses, problematizam situações reais, pensam em regras coletivas, registram experiências, enfim, vivenciam momentos de aprendizagem sistematizados, mediados por uma professora que as respeita enquanto sujeitos históricos e de direitos. Monteiro (2010, p.17), destaca a importância do diálogo em situações de aprendizagens:

A participação de todas as crianças em momentos de análise, confronto e debate de procedimentos contribui para que se vá explicitando as diferentes aproximações do conhecimento que se quer ensinar. Dessa forma, as crianças podem refletir sobre como resolveram a situação, onde houve falhas, como poderiam voltar a eles e tentar novamente para depois retomá-los por meio de uma situação similar para recontextualizá-los.

Cabe destacar um dado interessante sobre o contexto dessa professora – sua turma de pré-escola está inserida em uma escola de ensino fundamental (EM1), onde dividem os mesmos espaços de parque, pátio, e demais instalações com crianças do 1º ao 5º ano. A sala da educação infantil foi adaptada: um antigo corredor que ligava um pátio ao parque foi transformado em sala de aula; mesmo não sendo construída para esse fim, essa adaptação resulta em uma vantagem; o tamanho da sala ficou bem maior que o padrão da escola.

Poderia se esperar, num primeiro momento, uma prática escolarizada dessa professora, onde a ênfase fosse antecipar conteúdos preparando as crianças para o ensino fundamental. Porém, seu planejamento revela o contrário. A professora valoriza o brincar, dando vez e voz à criança, a sala de aula conta a história da turma, seus gostos e aprendizados, a escola possui marcas das crianças que, junto à professora, construíram hortas, brinquedos com pneus, móveis com caixas de leite, floreiras personalizadas e espaços de vivências repletos de cores, texturas e formas que representam que naquele lugar existem crianças capazes de criar e imprimir suas

linguagens estéticas. Corsino (2012, p.5), discutindo políticas e práticas na educação infantil, discorre que;

Uma proposta efetiva-se em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança, etc. – são fundamentais, mas **é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser um material construído e organizado e adquire a condição de ambiente.** Assim, pelas interações, o espaço se qualifica e se torna uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas. (grifo meu)

Assim, verifica-se o quanto uma prática que acredita na capacidade das crianças, enfrentando as adversidades, improvisações e todas as probabilidades de não fazer a diferença em um contexto onde representa a minoria – pode apresentar um ambiente significativo e propício a experiências, aprendizagens, brincadeiras, descobertas e interações.

Com certeza se entende que as condições objetivas muito interferem no trabalho pedagógico, no entanto, também se entende que professores atentos às manifestações das crianças podem mudar a realidade de sua prática, aproximando suas intencionalidades às necessidades da turma. Foi o que ocorreu com a professora P5, do CEI 3. Incomodada com a grande quantidade de mesas na sala, que limitava o ambiente e condicionava a prática de oferecer atividades em folha, com crianças sentadas, fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo – a professora iniciou um processo de reflexão com a turma e as famílias sobre como poderiam transformar a sala de aula em um ambiente diversificado, espaçoso, interessante e inovador. A resposta não surgiu de imediato; muitas conversas, tentativas, erros e acertos fizeram parte do processo. As famílias se comprometeram em contribuir com as tarefas/desafios propostas pela turma para os rearranjos da sala e as crianças se tornaram protagonistas, expectadoras e principais exploradoras de tudo o que ia se constituindo naquele espaço. A seguir, apresenta-se um trecho do registro diário da professora, para que se possa compreender o trabalho realizado com a turma de 2º período;

Registro diário: Percebo que as crianças estão interagindo muito mais com o grupo, pois o espaço não fica mais limitado apenas a quatro amigos sentados em volta de uma mesa.

Os espaços oferecidos através dos cantos temáticos são ferramentas ricas de integração, aprendizado, investigação e dá asas a imaginação das crianças.

Percebe-se que muitas delas já estão saindo de sua área de conforto e desafiando as possibilidades de novas brincadeiras com amigos diferentes.

Estamos nos organizando para arrumar novos espaços/cantos como da fantasia, beleza, oficina mecânica, casinha, deck cultural, escritório, mercado, feira, fazenda,

entre outros. (...) Tudo está sendo construído pelas crianças e para as crianças, respeitando seus desejos, sua infância e seus espaços, pois este espaço é deles.

Conforme relatado, uma sala cheia de mesas e cadeiras se transformou em cantos temáticos e zonas circunscritas¹⁸, onde professora, crianças e famílias se uniram para modificar uma realidade que já não supria as necessidades da turma. Nesse sentido observamos o que destaca Kishimoto (2012, p. 100), quando afirmar que

Não basta um ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados para o tema da brincadeira. **A ação da professora é fundamental para ampliar a qualidade do brincar**, observando os interesses da criança e as práticas do universo profissional da comunidade, de modo a criar outras brincadeiras de faz-de-conta ou fazer mediações. (grifo meu)

A prática dessa professora parece demonstrar sua sensibilidade, seu respeito, seu olhar e sua escuta atenta à criança. Esses fatores aparentes nos registros diários, evidenciam seu cuidado em observar como estão interagindo nos novos espaços, para poder planejar e fazer as mediações necessárias. Cabe ressaltar que essa professora possui um planejamento, com objetivos e intenções pedagógicas e há momentos em que envolve as crianças em experiências comuns.

Foram destacados outros registros da professora, relatando as reações e experiências das crianças durante a transformação da sala;

Registro diário: Ao chegar na sala, G... perguntou empolgada: “- Posso mesmo escolher onde eu quero brincar?”, quando respondi que poderia, ela concluiu com a seguinte fala: “- Vou convidar minhas amigas para fazer um espetáculo de dança no palco!”

Registro diário: Hoje aconteceu a inauguração do nosso cantinho das roupas. As crianças estavam super empolgadas, J.P... deu a ideia de fazermos um desfile, cada amigo foi até o canto e escolheu o que vestir, A.J... era só alegria, relatou para suas amigas que tinha encontrado uma bota. P... encontrou brincos e contou que o sonho dela é ter brincos grandes, A.L... colocou um casaco branco e a colega A... falou que ele parecia um médico. Após todos se arrumarem, fomos desfilar pelo CEI, a cada criança que encontravam, contavam que “estamos lindos e é tudo pela mudança da nossa sala”.

Essas experiências demonstram um fato interessante: mesmo participando do processo de construção dos cantos, sendo ouvidas e respeitadas pela professora, as crianças estão condicionadas a receber instruções, até com relação ao que devem brincar. Esta chamada que

¹⁸ São áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007, p. 151)

grita na voz da criança; “*Posso mesmo escolher onde eu quero brincar?*”, assusta e revela o quanto o adulto se coloca no controle total da relação educativa. Por ser uma turma de 5 anos, provavelmente não seria o primeiro ano das crianças em um CEI. Também há de se considerar os discursos familiares, que, por vezes reforçam a submissão da criança perante o adulto. Não se trata de inversão de papéis, colocando as crianças para decidirem o que fazerem, numa prática ausente de objetivos ou planejamento, caracterizando *laissez-fair*¹⁹. Pode-se dizer, dessa forma, que trata-se de relações de respeito, mediadas por adultos que compreendem a importância da autonomia e acreditam na emancipação dos sujeitos.

Dahlberg (2003, p. 112), discutindo a qualidade no atendimento à infância, afirma que;

O profissional que trabalha com a primeira infância mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querer recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas ideias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e novas técnicas.

Outro fato que merece destaque com relação a essa turma é a condição de frequentarem o CEI em período integral e possuírem uma rotina de alimentação, cuidados pessoais e repouso que precisam estar integradas com suas necessidades educativas e infantis – principalmente com relação ao brincar.

Como estabelecer uma rotina diária, respeitando as relações entre o cuidar-educar e garantindo que os princípios éticos, estéticos e políticos previstos nas DCNEIs (2010), se façam presentes ao longo da permanência da criança em uma instituição de educação infantil? As rotinas se apresentaram recorrentes em todos os planejamentos pesquisados, sendo uma categoria analisada a seguir.

¹⁹ Do francês, significa "deixai fazer, deixai ir, deixai passar".

3.3 Rotinas: momentos de humanização ou padronização dos seres?

Comer, dormir, escovar os dentes, cuidar do corpo, brincar. Atividades comuns, previstas para o dia-a-dia das crianças podem acontecer de maneira prazerosa, significativa ou de forma mecânica, arbitrária, automática.

Ações cotidianas, presentes nas práticas pedagógicas, comumente são denominadas como “rotinas” e fazem parte do cotidiano da infância institucionalizada. Segundo Barbosa (2009, p. 35), “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Remetendo ao contexto das instituições, encontramos adultos e crianças limitadas há tempos e espaços instituídos por rotinas. Essa condição de respeito a horários e locais contribui para a dinâmica dos centros de educação infantil, que funciona como um relógio que não pode parar: entrada, lanche, parque, almoço, higiene, repouso, lanche, parque, janta, higiene, saída... ufa! Ao apresentar a rotina de atendimento em período integral, tem-se a sensação de uma maratona diária e exaustiva de situações pré-determinadas, regidas por horários fixos, sem possibilidades de falhar, pois prejudicariam outras turmas que dividem os mesmos espaços em diferentes tempos. Nesse sentido, Barbosa (2009, p.39), chama a atenção para a forma como as rotinas são conduzidas nas instituições;

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 tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.

Assim, o professor, fazendo parte dessa realidade hierárquica, precisa adequar suas intencionalidades pedagógicas a fim de proporcionar experiências significativas às crianças, em consonância aos processos de rotina. Mas, o grande desafio, que pode parecer um trocadilho, é: como não deixar a rotina cair na rotina? Batista (1998, p. 11), discutindo as práticas do professor perante as rotinas na educação infantil, afirma que;

Para os profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que ela possa ter.

Como perceber possibilidades, humanizar o atendimento, reinventar a partir do estabelecido? Pesquisando a prática pedagógica na pré-escola, serão destacadas as formas que as professoras encontraram para conviver com as rotinas, naturalizando-as ou recriando-as em seus planejamentos.

As oito professoras que participaram da pesquisa, organizam seus planejamentos em forma de rotina, articulando ações pedagógicas com atividades da vida diária. Para auxiliar nas análises foi composto um quadro, que segue abaixo, apresentando a professora, a turma, o período de atendimento (parcial/integral) e a estrutura dos planejamentos diários:

Quadro - 3: Rotinas diárias.

P1 1º período Parcial	P2 2º período Parcial	P3 1º e 2º período Parcial	P4 1º período Integral	P5 2º período Integral	P6 1º período Integral	P7 1º período Integral	P8 2º período Parcial
Acolhimento	Acolhimento	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhimento	Acolhimento	Recepção
Chamada	Rotina de Leituras	Roda de chamada	Chamada	O que vamos fazer hoje?	Agenda/Rotina	Agenda/Rotina	Chamada
Ajudante do dia	Chamada	Calendário	Calendário linear	Roda de conversa	Chamada	Chamada	Calendário
Quadro de Atividade	Calendário	Ajudante do dia	Roda de conversa	Calendário linear	Calendário Linear	Calendário linear	História
Calendário Linear	Roda de conversa	Roda de conversa	Atividade	Chamada	Roda de conversa	Leitura	Música
Educação Física	Higiene	Hora do lanche	Higiene corporal	Ajudantes do dia	Leitura	Exploração da área externa	Higiene
Biblioteca	Exploração da área externa / Parque	Hora da saída	Alimentação	Alimentação	Música	Brincadeiras	Lanche
Lanche	Brincadeiras e jogos	-	Área externa/ jogos e brincadeiras	Higiene	Brincadeiras	Música	Escovação
Higiene	Leitura	-	História	Hora do parque	Área externa	Higiene corporal	Atividade externa
Escovação	Música	-	Música	Soninho	Higiene Corporal	Alimentação	Atividade planejada
Parque	Alimentação	-	Saída	História	Alimentação	Repouso	Saída
Saída	Saída	-	-	Atividade	Repouso	Experiência	-
-	-	-	-	Despedida	Experiência	Saída	-
-	-	-	-	-	Saída	-	-

Fonte: Planejamentos das professoras pesquisadas. Elaborado pela autora.

As rotinas apresentadas no quadro possuem características comuns como prever e planejar atividades para os momentos de chegada e saída das crianças, rodas de conversa, acompanhamento diário do calendário, momentos de alimentação, higiene, utilização do parque, etc. O que diferencia esses momentos, são as formas de planejamento para condução da rotina, que, explicitamente evidenciam a mecanização das ações ou o comprometimento em oferecer a criança experiências pedagógicas significativas, desafiadoras, agradáveis, dependendo dos objetivos/intenções da professora.

Destacando os momentos de chegada e saída das crianças a partir dos planejamentos, pode-se organizá-los em três agrupamentos distintos;

1º) Fazer pedagógicos desprovidos de objetivos/intenções:

“Acolhimento – Receber as crianças na porta” P1

“Acolhida – atividade 2” P3 (Possui um quadro de atividades tabeladas, das quais a pesquisa não teve acesso. Planeja outros momentos da rotina a partir dessa tabela, apenas enumerando o planejamento)

“Acolhimento/Saída” P2 (não há descrição da ação)

2º) Ações comuns para a entrada e saída das crianças, sendo repetidas alternadamente ao longo dos dias/semanas:

“Acolhida/Saída – massinha de modelar” P4, “Acolhida/Saída – papel e lápis para desenho” P4, “Acolhida/Saída - Ligue-ligue” P4, “Acolhida/Saída – espaço organizado para explorar os brinquedos trazidos de casa” P4

“Acolhimento/Saída – organizar cantos diversificados com jogos de encaixe e pequeno construtor” P6, “Acolhimento/Saída – oportunizar canetão para que um grupo de crianças utilize o quadro branco e outro grupo em mesas desenhe com giz de cera em folhas de papel” P6, “Acolhimento/Saída – organizar cantinhos com livros e revistas” P6 “Organizar a sala em cantinhos, para que as crianças brinquem com os brinquedos trazidos de casa” P6, “Organizar cantinhos com brinquedos” P6, “Organizar jogos de mesa (tangran e pequeno construtor)” P6

3º) Planejamentos distintos para entrada e saída das crianças:

“Acolhida: Cada criança escolhe o cantinho alternativo que deseja explorar na sala” P5 (Sala é organizada por cantos temáticos)

“Despedida: Colheita de livros de história, da árvore de livros” P5, “Despedida: brinquedos da sala” P5, “Despedida: Peças de encaixe” P5, “Despedida: desenho livre” P5, “Acolhida/Despedida: brinquedos que as crianças trouxeram de casa” P5.

“Recepção: disponibilizar para as crianças peças de quebra-cabeça” P8, “Recepção: Canto do salão de beleza e jogos de encaixe” P8, “Recepção: Disponibilizar para as crianças massinha de modelar” P8

“Saída: brinquedos de fazendinha” P8, “Saída: disponibilizar jogos da memória” P8, “Saída: disponibilizar jogos de montar” P8.

Nos agrupamentos apresentados, observam-se duas situações características: primeiro a ausência de objetivo/intenção nesses espaços de chegada e saída da criança na instituição, além da impressão de atividades escolhidas aleatoriamente para preencher o tempo das crianças nesses momentos. Acompanhando a sequência dos planejamentos pesquisados, não há um sentido dessas atividades atrelado aos projetos das turmas, sequências didáticas ou experiências propostas.

Ampliando possibilidades para a rotina, poderia a criança chegar à instituição e ser surpreendida com algo inesperado, diferente, desafiador ou, ao ir embora, sentir “vontade de ficar mais um pouquinho” de tão interessante que a experiência ou brincadeira está? Ou seja, por que a chegada e a saída das crianças, bem como outros momentos da rotina, precisam ser necessariamente previsíveis, com massinhas, pecinhas, lápis, papéis ou livros para manusear?

Esse fato se dá pela rotina na educação infantil ser marcada por tempos, tempos preenchidos por tarefas ou atividades e tempos de espera, onde a criança, conduzida pelo adulto, aguarda os próximos fazeres. Segundo Kishimoto (1999, p. 4), “o tempo de espera das crianças é o período em que ficam sem atividades, sem possibilidade de movimentação, esperando ordens da professora”. Esses tempos são comuns nas instituições, podendo ser observados nos momentos em que as crianças esperam todos os colegas terminarem a atividade, ou quando esperam a comida ser servida e depois precisam esperar que todos terminem de comer, esperam para usar coletivamente o banheiro, antes e após as refeições, esperam os colegas acordarem no momento do repouso, esperam, esperam, esperam,... Muitas vezes, quando a hora de fazer o esperado chega, estão cansados, irritados, ansiosos ou desmotivados.

É possível pensar que as cobranças em relação a “produtividade” deixam os professores com pouca capacidade de inovação, no entanto, ao continuarmos analisando os planejamentos observamos que a professora P7, planeja diariamente situações diferenciadas como mediações nos momentos de higiene corporal, criando espaços de reflexão, brincadeiras e aprendizagens significativas. Segue algumas ações planejadas pela professora para esses momentos;

Higiene corporal: *dramatizar histórias – criar histórias com movimentos corporais de higiene para as crianças irem acompanhando com gestos.*

Higiene corporal: *brincar de salão de beleza – organizar espaços com acessórios incentivando a higienização e arrumação dos cabelos e unhas.*

Higiene corporal: *brincar de bonecas – banhar, trocar fraldas e vestir as bonecas.*

Higiene corporal: *dialogar sobre a importância da higiene.*

Como se vê, a professora organiza as atividades consideradas “rotineiras” compondo a ação da prática pedagógica da educação infantil. Assim, por meio de discussões junto às crianças sobre cuidados corporais, elas vão se apropriando de hábitos essenciais para o seu desenvolvimento saudável. Dito de outro modo, por meio de conversas, imitações, brinquedos e brincadeiras, as crianças vão desenvolvendo autonomia com relação aos cuidados e higiene do próprio corpo. Kishimoto (2012, p. 11,12), discutindo a importância da intencionalidade do professor ao planejar as brincadeiras, afirma que;

O brincar ou a brincadeira – é atividade principal da criança. (...) A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade. **A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto** que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e recriação da cultura lúdica. (grifo meu)

Segundo Oliveira (2010, p. 7), “apoiar a conquista pelas crianças de autonomia na escolha de brincadeiras e atividades para a realização de cuidados pessoais diários”, é um dos princípios éticos, preconizados pelas diretrizes. Portanto, organizar a rotina a partir da lógica de brincadeiras de qualidade, onde as crianças pensam sobre ações cotidianas de maneira lúdica em interação com seus pares, pode ser uma forma de humanizar eticamente a prática pedagógica.

Não se restringir a rotina, reinventando tempos e espaços, num movimento de tentativas e descobertas de possibilidades, proporciona a criança a vivência de experiências cotidianas, distante da lógica fabril, repetitiva, mecanizada, como discute Barbosa (2006, p. 40);

Mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas “maneiras de praticar”, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Esta não é uma regra geral e, mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito – uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes – é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano. Creio que essa diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a ideia de eu o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, pode abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica.

Visto desta forma, torna-se fundamental a reflexão sobre a rotina diária, bem como o cuidado quando se organiza o planejamento dessa rotina. Além das experiências, as relações de

afeto e cuidado, estabelecidas nesses momentos de rotina, ensinam às crianças sobre como portar-se diante das situações. A atitude do adulto está educando o tempo todo, sendo as crianças afetadas pelas palavras, olhares e gestos levados juntos às ações praticadas a cada momento da rotina.

Assim, cabe refletir como o professor organiza a prática docente, pensando sobre os instrumentos que utiliza para subsidiar sua prática. Deste modo, será apresentado a seguir, os documentos pedagógicos que compõe o fazeres educacionais do professor: seu planejamento e registro diário.

3.4 Planejar e registrar: prática docente e seus fazeres educacionais

Planejar representa a intencionalidade do professor em antecipar, organizar, redimensionar e avaliar a prática pedagógica. Ao planejar, o professor deve estar aberto a lidar com situações previsíveis e imprevisíveis, a ouvir e perceber a criança, a refletir sobre os erros e acertos, a trocar com seus pares, a observar, desafiar, recriar a partir do inesperado. Estar aberto significa estar disposto a dialogar com a demanda diária que a sua turma de educação infantil traz, estar inspirado em aprender com a criança, considerando sua lógica, respeitando seus interesses.

Como se vê, o planejamento possui uma função complexa, exigindo do professor dedicação, sensibilidade, pesquisa e conhecimento. Porém, o planejamento, instrumento didático, será concebido a partir das concepções, entendimentos, crenças e cultura do professor em consonância com a prática pedagógica da instituição. Esses fatores fazem toda a diferença para a prática docente, tornando o planejamento um mero protocolo a ser preenchido ou um instrumento dialético de ação-reflexão, que abre espaço para o diálogo entre a intencionalidade do professor e as necessidades, vontades, desejos das crianças, garantindo, dessa forma, a práxis pedagógica.

Corsino (2012, p. 113), discutindo o planejamento pedagógico na educação infantil, lembra que;

[...]as crianças são o ponto de partida do trabalho e a educação é uma possibilidade de ampliação de suas experiências. Toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a

possibilidade de atribuir sentido às suas experiências. Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados.

O planejamento do professor revela suas concepções, seus entendimentos sobre o mundo, a educação e as relações que estabelece com as crianças. Muitas vezes, a organização do planejamento segue um padrão institucionalizado, determinado hierarquicamente – cabendo ao professor, criar/reproduzir/preencher (dependendo do contexto) esse planejamento. Visto desse ângulo – do modelo a ser seguido/preenchido – pode-se questionar: de quem é o planejamento; do professor, da instituição, da turma? Esses modelos visam o quê – garantir um padrão mínimo de critérios indispensáveis? Seria uma maneira de controlar o trabalho do professor? Ou talvez, padronizando o planejamento, acredita-se que haverá uma homogeneização pedagógica?

Esses questionamentos remetem a reflexão dos insumos da prática docente, que por vezes, são instituídos de forma compulsória, privando o professor de criar, elaborar seu planejamento com liberdade – afastando-o do compromisso com a criança e sua turma – pois a necessidade do protocolo, em fazer para o outro (adulto), ler, julgar, avaliar, demanda tempo e energia, que vai se esgotando, cansando e levando o professor a criar estratégias para satisfazer todos os critérios exigidos em seu plano de aula. Em contrapartida, mais interessante seria, compreender o planejamento como um diálogo – entre o professor, sua turma e seu trabalho – espaço onde há registros de suas intenções, objetivos, estratégias e suas reflexões, processos, caminhos percorridos, dificuldades, desafios, pretensões...

Pode-se dizer, dessa forma, que o planejamento é um princípio, um caminho aberto ao inesperado, a ser trilhado e vivido pelo grupo de crianças junto ao seu professor, que intencionalmente, planeja experiências, diálogos, situações, que podem tomar rumos e proporções imprevisíveis – quem os determinará serão os sujeitos (professor – alunos) que estão vivenciando, descobrindo e partilhando o que foi planejado. Como documento, deve ser íntimo daquele que o produz, revelando sua identidade e de sua turma, traduzindo seu trabalho de maneira que ele – o professor se reconheça e se identifique. Segundo Dalbergh, Moss & Pence (2003, p. 200), “a documentação pedagógica pode contribuir para uma auto-reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituindo como pedagogos, pois nos ajuda a contar a nós mesmos uma história sobre nós mesmos”.

Assim, refletindo sobre a constituição dos planejamentos, foram verificadas as formas com que os professores participantes da pesquisa constroem seus planos diários. Dessa forma, percebeu-se que os professores pesquisados, vinculados à Rede Municipal de Ensino de Joinville, são orientados por meio da Secretaria da Educação a seguirem uma estrutura de planejamento comum à rede. Portanto, os planejamentos pesquisados possuem uma condição estrutural similar, seguindo os critérios abaixo²⁰;

A estrutura do planejamento deve conter:

1. *Contextualização (turma, professor, turno...).*
2. *Período de realização.*
3. *Atividades permanentes (quadro anexo com objetivos permanentes).*
4. *Objetivos de aprendizagem (das orientações curriculares).*
5. *Experiência (Sequência didática e/ou projeto).*
6. *Registro diário.*

Além desses critérios, presentes nos planejamentos, destaca-se outra característica comum; as professoras pesquisadas organizam seus planos semanalmente, ou seja, sequências diárias, previamente planejadas para a semana. Seus registros diários, pelo que foi observado, ocorrem como relatos do que foi desenvolvido, como foi à participação da turma e algumas falas das crianças. Realizando uma análise desses registros diários, de maneira geral, contam muito sobre o olhar do professor sobre o desenvolvimento e interações das crianças – tornando-se assim, importante instrumento de acompanhamento e avaliação da turma.

O que se vê, no entanto, é a ausência de reflexão sobre a prática e espaços de abertura – tudo parece muito pronto e fechado – e do que se registra, pouco é considerado no planejamento da semana seguinte. Segundo Corsino (2012, p. 116), “o processo de registrar, mais do que uma forma de capturar o momento, funciona como um espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado”. Entretanto, parece que os registros, por vezes, assumem uma função burocrática, uma exigência e não um documento que auxilie o professor a revisitar seu planejamento e avaliar sua prática. Não trata-se do entendimento de que esse processo de avaliação e reflexão ocorra sozinho, no entanto, entende-se que para que a práxis, como afirma Freire (2013, p.127) “sendo reflexão e ação”, realmente se efetive nesses espaços pedagógicos, é preciso que os professores se utilizem de ferramentas a seu favor, no caso, o planejamento e o registro diário, a fim de “acompanhar os processos individuais e coletivos, (...) e avaliar o que

²⁰ Fonte: Secretaria de Educação de Joinville: “Roteiro para elaboração de um planejamento” – Setor de Educação Infantil, 2013.

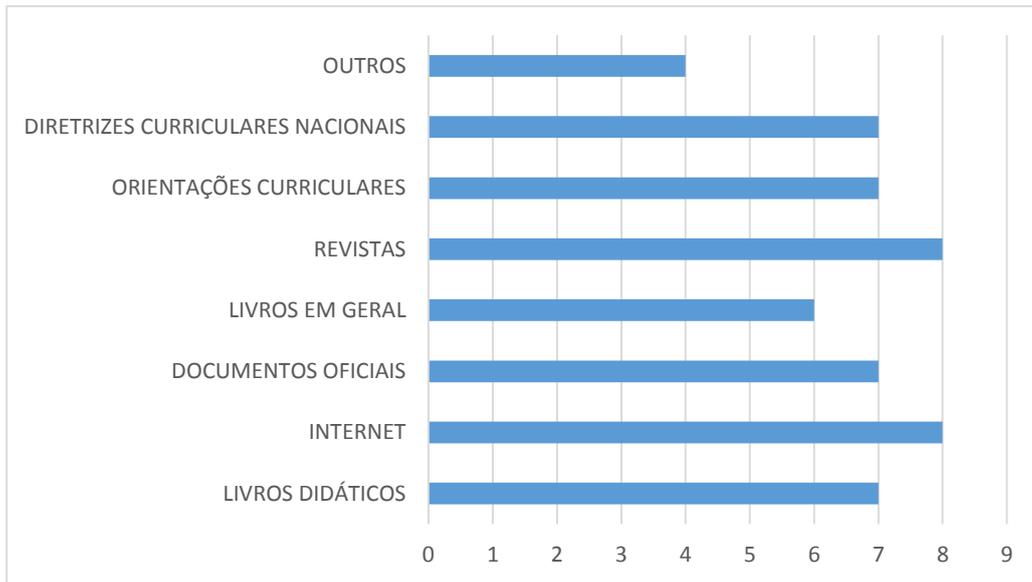
foi desenvolvido, estudar, promover orientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços”(CORSINO, 2012, p.116).

Essa ação reflexiva do professor, ocorre a partir do processo de conscientização da função política e pedagógica que a docência possui, para então, assumir essa postura em sua prática. Segundo Freire (1996, p. 63), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.”

Assim sendo, a forma com que o professor utiliza seus instrumentos de trabalho, organiza seu planejamento, a forma com que recorre aos registros diários, as relações que estabelece com as crianças, enfim, a maneira que conduz sua prática docente, revela sobre suas escolhas, concepções e posicionamentos perante as estruturas sociais, políticas e teóricas. Por isso, muitas vezes, os discursos não condizem com a prática, ou seja, o professor (bem como outros profissionais da educação), conhecem teorias, leis, tendências, mas não apropriam-se, não exercem o movimento de reflexão sobre suas ações, revelando na prática movimentos contrários àquilo que enuncia. Daí que vale retomar o que Freire (2013) propõe por práxis, que “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”, ou seja, para mudar é preciso ter disposição, pensar sobre sua prática, relacionar com seus conhecimentos teóricos, num processo contínuo de reflexão e ação.

Deste modo, para dar voz ao docente, bem como provocar uma reflexão sobre sua prática, durante a realização da pesquisa nas instituições, foi proposto às professoras que respondessem um questionário com perguntas relacionadas a sua prática pedagógica. Uma das questões era “Que instrumentos você utiliza para orientar a elaboração do seu planejamento diário?”. Essa pergunta gerou diferentes respostas que podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico - 1: Que instrumentos você utiliza para orientar a elaboração do seu planejamento diário?



Fonte: Pesquisa empírica. Elaborado pela autora.

Neste gráfico é possível observar os principais recursos que auxiliam as professoras na elaboração dos seus planejamentos. Cabe ressaltar que os docentes fazem a opção e decidem pelos recursos a serem utilizados em seu planejamento, não havendo uma determinação ou orientação específica por parte das instituições limitando o uso dos recursos citados. Assim sendo, todas as professoras declararam utilizar internet e revistas, indicando recorrer às fontes de maior acessibilidade e rapidez de resposta e auxílio ao que necessitam. Na sequência, sete professoras indicaram utilizar livros didáticos, documentos oficiais, orientações curriculares municipais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas informações revelam as influências político-pedagógicas na prática docente, ou seja, as professoras conhecem e fazem uso da documentação que direciona a prática pedagógica das instituições de educação infantil. Na opção “outros”, assinalada por quatro professoras, estas declaram que, ao elaborar seus planejamentos, além dos itens citados, também consideram:

P4: *Agenda do professor*²¹, *experiências socializadas*, *cursos (educação continuada)*

P5: *Troca de experiências*, *cursos*

P1: *Conhecimento e tempo de serviço*

²¹ Agenda do professor: troca de experiências entre professores de educação infantil organizado pela Secretaria de Educação.

P2: Jornal. A pesquisa é utilizada de acordo com as necessidades da professora e das crianças.

Com essas informações, destaca-se a importância dada pelas docentes para a experiência profissional, formação continuada e a troca entre seus pares. Esses dados demonstram a relevância das relações estabelecidas entre os profissionais da educação; professor – professor, professor – coordenador, professor – gestor, professor – supervisor (entre outras relações que podem se estabelecer no meio educacional). Ou seja, além da relação professor – aluno, professor – família/comunidade, esse profissional necessita conviver, conversar, estudar, aprender, ensinar, ouvir, falar, ..., para outros profissionais da educação, pois, desta forma, haverá troca de conhecimentos e experiências, haverá crescimento e aprendizagem. Não pode existir professor de educação infantil solitário, sem interação com seus pares. É por meio da interação que o ser humano se desenvolve, moral, intelectual, afetivo e profissionalmente. Assim, proporcionar a troca e o diálogo entre os profissionais da educação, além de valorizar o trabalho docente, proporciona ao professor o sentimento de segurança, de perceber-se como um pesquisador, aberto à novas descobertas, conforme afirma Freire (1995, p.86);

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

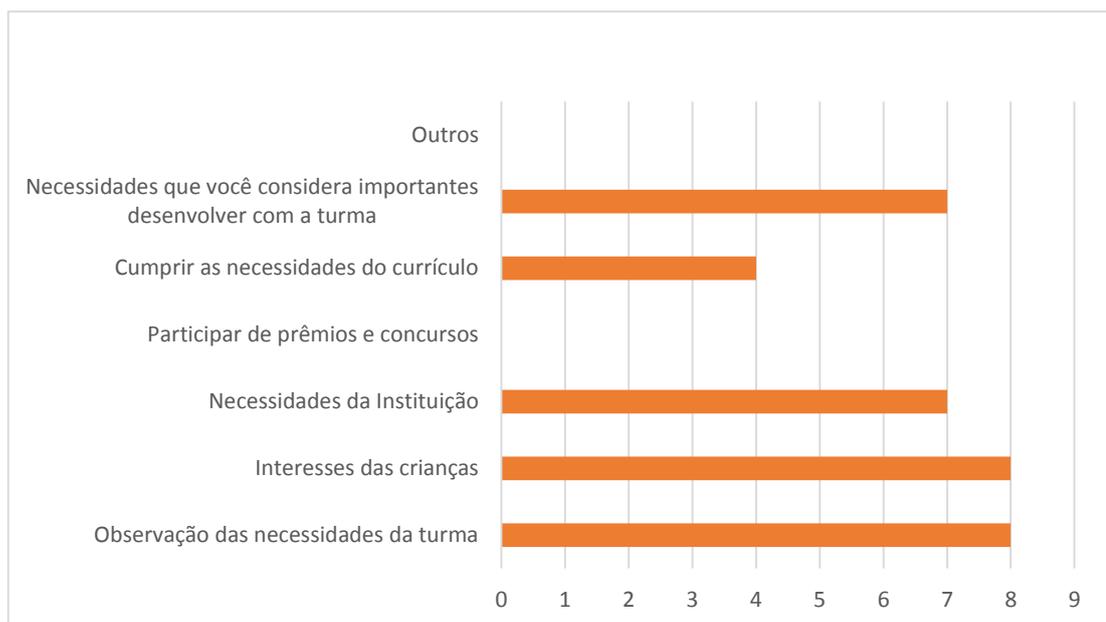
Além da troca e do diálogo, outro ponto relevante citado pela professora P4, a “educação continuada”, deve fazer parte do cotidiano do professor, auxiliando em sua prática docente, como declarado no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;

Programa de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (CNE/CEB, 2009, p. 13)

Assim, a fim de garantir a qualidade no atendimento à criança, é imprescindível que o professor participe de programas de formação continuada e grupos de estudos, promovidos e/ou organizados pela Secretaria de Educação e as instituições do qual trabalham.

Observando as respostas das professoras, referentes a “outros” instrumentos que utilizam para elaborar seus planejamentos, localizamos na resposta da professora P2 o jornal, que, afirma utilizar “*de acordo com as necessidades da professora e das crianças*”. Com essa resposta, além da possibilidade de explorar um importante recurso de pesquisa e informação que é o jornal, a professora abre a possibilidade de aproximar a necessidade da criança no seu planejamento. Esse cuidado em perceber a criança ao planejar, aparece na questão 7, quando as professoras respondem “A partir do que, você elabora a sua prática pedagógica?”. No gráfico a seguir, é possível observar as indicações das professoras a partir desta indagação;

Gráfico - 2: A partir do que, você elabora a sua prática pedagógica?



Fonte: Pesquisa empírica. Elaborado pela autora.

Dalbergh, Moss & Pence (2003), indicam que ter uma escuta e olhar atento para as necessidades e interesses das crianças, abrindo espaço à elas ao planejar, ao avaliar as experiências, representa uma prática pautada na ética de relações entre adultos e crianças, onde existe a verdadeira disposição em ouvir e considerar o que o outro tem a dizer e contribuir. Essa deve ser a prática central do ato de planejar: aliar as intencionalidades do professor (que estão

pautadas no desenvolvimento integral da criança) com as necessidades, interesses, desejos, dúvidas e curiosidades dos meninos e meninas que frequentam a educação infantil.

Analisando o gráfico, oito professoras declaram observar as necessidades da turma e considerar os interesses das crianças ao elaborar sua prática pedagógica. Esse enunciado revela respeito à criança e compromisso com seu desenvolvimento. Demonstra a consideração da criança como ser social (SARMENTO, 2004), onde realmente participam e são consideradas em todas as instâncias dentro das instituições. A criança faz parte da prática pedagógica e não pode exercer sua prática como mera reprodutora de ações direcionadas pelos adultos, mas sim, ser atuante junto ao professor como protagonistas da prática pedagógica. Porém, o que se vê ao longo das análises dos planejamentos e registros diários, é a ausência da criança, sua voz aparece mais como expectadora do que foi proposto e a intenção e atuação do adulto acabam prevalecendo. No entanto, considerando as respostas ao questionário, fica perceptível que as professoras pesquisadas sabem da importância de considerar as crianças e suas necessidades, porém, não utilizam os mecanismos que efetivamente evidenciam a voz da criança quando elaboram os documentos escolares.

Segundo Gandini&Goldhaber (2002, p. 150), a documentação pedagógica²² “é um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas”. Assim, os planejamentos, bem como o registro diário, definem e orientam os fazeres educacionais, auxiliando os professores a desenvolverem uma prática diferenciada, pensada com e para a criança.

Além dos planejamentos e registros diários, foi solicitado às professoras pesquisadas, que disponibilizassem os projetos que vinham desenvolvendo com as turmas. A coleta desse material, decorre do entendimento que o trabalho com projetos na educação infantil, exerce importante função no processo educativo, conforme afirma Barbosa&Horn (2008, p. 31);

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia

²² Neste caso, referem-se a documentação italiana de observação, registro e avaliação do desenvolvimento das crianças, mas que podem ser pensadas também para auxiliar nas práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil brasileiras.

e de dependência do grupo, momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Assim, considerando a relevância de desenvolver projetos com as crianças, foi questionado às professoras pesquisadas; “Você acha que o trabalho com projetos é interessante para o cotidiano da educação infantil?”. Mediante a pergunta, todas as professoras responderam que “sim” e justificaram seus posicionamentos com as seguintes argumentações;

P1: Sim, pois desta forma estamos sempre buscando novidades para a criança tendo assim um olhar para o anseio das crianças.

P2: Sim, pois possibilita ampliar o conhecimento começamos com o levantamento de hipóteses e aos (incompleto)

P3: Sim. O projeto encaminha o aprendizado, estimula e mostra um resultado seja o esperado ou não.

P4: Sim, um projeto bem elaborado consegue desenvolver diversas atividades e estimular o aprendizado da criança.

P5: Sim, fundamental, pois é o alicerce de todo trabalho, abrindo um leque de opções de abranger as necessidades das crianças.

P6: Sim, pois através de projetos, conseguimos oportunizar experiências significativas, onde as crianças são levadas a novas descobertas e aprendizagens.

P7: O trabalho com projetos é muito importante pois através dele construímos aprendizagens significativas e prazerosas com as crianças propiciando novas experiências e descobertas.

P8: Sim, pois considero uma boa prática no qual posso saber o que as crianças sabem e o que querem aprender e traçar pontos relevantes para ser desenvolvidos.

A forte legitimação da importância de projetos como mediação do trabalho nos centros de educação infantil é ratificada pelo fato de que todas as professoras pesquisadas afirmaram desenvolver projetos com as crianças. Essa afirmativa instigou a pesquisadora a conhecer os projetos em ação no período da pesquisa. Segundo relato das professoras os projetos em ação eram os seguintes:

Quadro - 4: Projetos

PROF.	TURMA	PROJETO
P1	1º PERÍODO	Brincando eu aprendo
P2	2º PERÍODO	Compostagem – lixo orgânico: pra que serve?
P3	1º e 2º PERÍODO	-----
P4	1º PERÍODO	Arte e Movimento
P5	2º PERÍODO	Perder... Ganhar... O importante é participar!
P6	1º PERÍODO	Horta Sustentável
P7	2º PERÍODO	Aventuras e Descobertas sobre a água no país da Copa
P8	2º PERÍODO	Aprendendo matemática por meio dos jogos

Fonte: Planejamentos das professoras pesquisadas. Elaborado pela autora.

Entretanto, ao se analisar os planejamentos, se observa que esses projetos aparecem de maneira aleatória nos planos diários, uns em forma de sequência didática, outros em atividades isoladas em alguns dias da semana e ainda houve os que não apareceram no planejamento das semanas em que a pesquisa ocorreu. O que ficou evidente, no entanto, foi à presença do adulto na intencionalidade, criação e execução dos projetos e a ausência da criança nesse processo de problematização. A criança participa das atividades propostas, porém, não vive os projetos de maneira significativa. A criança aparece alheia, expectadora, reprodutora, diferente da criança viva, curiosa, intrigada, questionadora. Parece que mais uma vez, é a lógica do adulto imperando sobre a criança. Os projetos pesquisados, assim como os planejamentos, aparecem prontos, com começo-meio-fim e um produto final determinado, diferentemente do discutido por Barbosa&Horn (2008, p.31) que afirmam que;

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Assim, projetos contam histórias dos grupos, apresentam suas dúvidas, curiosidades, desvendam seus mistérios, revelam segredos. A escolha do projeto pode partir de um interesse comum da turma, da observação atenta da professora sobre seu grupo, a fim de perceber as necessidades apontadas nas relações/interações diárias, ou também, de algo que o professor considere importante para o grupo, naquele momento. Junqueira Filho (2011, p. 75), discutindo

a articulação de temas/conteúdos para projetos de trabalho na perspectiva das linguagens geradoras²³, questiona;

E o que é um projeto de trabalho na perspectiva das linguagens geradoras? É um conjunto articulado de situações de aprendizagem selecionadas pelo professor – e, muitas vezes, com a participação das crianças nessa seleção –, cujo objetivo é abordar – desenvolver, problematizar; responder, devolver às crianças, de forma organizada – o tema-assunto-conteúdo-linguagem que, naquele momento da vida de um grupo, as crianças “querem porque precisam” saber mais que qualquer outro.

Portanto, independente da proposta a ser desenvolvida – atividade de rotina, experiência, projeto – o olhar e a perspectiva do professor devem estar voltados para a criança e seu desenvolvimento, suas necessidades, interesses, curiosidades, ampliando seu repertório e seu conhecimento sobre o mundo. Gandini&Goldhaber (2002), indicam a importância dos documentos que conduzem a prática pedagógica, num processo de aproximação, concernência e conhecimento do outro pelo qual se estabelece relação educativa;

Toda essa documentação acaba tornando-se uma fonte indispensável de materiais de que nos utilizamos diariamente a fim de poder “ler” e refletir criticamente, de forma individual e coletiva, sobre a experiência que estamos vivenciando e os projetos que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que são arbitrarias ou artificialmente impostas às crianças. (GANDINI&GOLDHABER, 2002, p. 152)

Planejar para a criança e com a criança, refletir diariamente sobre sua prática, estudar, pesquisar, trocar entre pares, remete à práxis pedagógica, uma práxis de constante transformação e aprimoramento, uma práxis de aproximação e respeito à criança.

Essas relações estabelecidas entre adultos e crianças presentes no planejamento do professor, bem como em sua prática docente, estão intimamente relacionadas com outro importante documento orientador da prática pedagógica das instituições; os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs. A seguir, serão acompanhadas as concepções presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil pesquisados e a presença dos sujeitos na elaboração e execução dos mesmos.

²³ Sobre o conceito de Linguagens Geradoras, ler Junqueira Filho (2011).

3.5 Projeto Político Pedagógico – documento vivo na instituição?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a prática pedagógica das instituições de educação infantil deve ser orientada por Propostas Pedagógicas – PPs ou Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, conforme é indicado em seu Art. 8º;

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL,2010, p.13).

A elaboração deste documento é de responsabilidade da instituição, como previsto na Lei N. 9394/96;

Art. 12º - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I – elaborar sua proposta pedagógica;

Assim, toda instituição de educação infantil deve elaborar seu Projeto Político Pedagógico (doravante denominado PPP), cumprindo o previsto na lei e garantindo uma proposta que trace o perfil da instituição, definindo seus projetos, esclarecendo suas concepções, traçando sua identidade educativa, histórica e social. Salles&Faria (2012, p. 20), definem o PPP afirmando que ele;

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõe a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriidade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.

Cabe ressaltar também, que o PPP é um documento coletivo e democrático, que deve ser elaborado, conhecido e debatido por todos os sujeitos que compõe o universo escolar: crianças, famílias, comunidade, professores, funcionários, gestores. O PPP apresenta as escolhas realizadas para o cuidado e educação das crianças e, por isso, deve ser um documento

vivo dentro da instituição, permitindo a reflexão sobre as escolhas nele apresentadas. Ser um documento vivo, que permita constante reflexão sobre as práticas e concepções nele contidas, exige da equipe pedagógica domínio do referencial teórico da educação infantil e atualizações sobre a legislação e produções recentes. Assim, é fundamental que os profissionais da educação tenham clareza de que tipo de educação desejam desenvolver junto às crianças, bem como, pensar e discutir sobre como é o trabalho com crianças pequenas: o que significa ter disponibilidade em ouvi-las e compreendê-las? Esses aspectos necessitam ser discutidos, pois são eles que fundamentam os profissionais e mediam o diálogo com as famílias e as próprias crianças. A própria concepção de PPP necessita estar clara para todos profissionais, pois ao se entender o PPP como um documento orientador, composto pelas múltiplas vozes do contexto educativo, esse deixa de ter apenas uma função burocrática e se torna legítimo e significativo para todos os sujeitos que compõe o ambiente escolar. Segundo Corsino (2012, p. 108);

Uma proposta pedagógica é, portanto, um caminho trilhado coletivamente. Uma aposta que contém uma concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimento e de cultura fundamentada em referenciais teóricos que se articulam à prática. A proposta não é um lugar, porém, se efetiva num espaço físico onde crianças e adultos vão estabelecer relações.

Para compreender como são construídos os PPPs nas Unidades e verificar as concepções de criança, infância, educação infantil presentes nos documentos, bem como o papel do adulto e da criança, foram realizadas análises nos documentos das instituições pesquisadas. Para auxiliar essas análises, foram realizadas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, bem como, quando necessário se conversou com as professoras. O objetivo desse estudo foi procurar observar a organicidade entre a prática observada, a prática registrada e a prática definida no documento que deveria ser o articulador dessas ações. Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação de Joinville, denomina o documento como Projeto Político Pedagógico – PPP, e orienta as instituições com relação à sua organização, conforme Resolução N. 212/2013 do Conselho Municipal de Educação de Joinville – CME (ANEXO I). As instituições são orientadas pela Secretaria de Educação a revisarem anualmente o documento.

No quadro abaixo, organizado a partir da pesquisa, são apresentadas as concepções de infância, criança, educação infantil e o papel do adulto presentes nos PPPs dos Centros de Educação Infantil.

Quadro - 5: Concepções presentes nos PPPs

CEI 1	
INFÂNCIA	No PPP da instituição não havia registros referentes a concepção de infância.
CRIANÇA	O CEI não conceitua e compreende a criança como uma página em branco, acreditando que exista um conhecimento anterior ao seu ingresso na instituição. Neste sentido, para o CEI a junção das teorias Sócio-Interacionista e Construtivista são as que sustentam os pressupostos pedagógicos do trabalho educacional. O Sócio-interacionismo porque a criança aprende através da convivência em sociedade, como uma pessoa ativa e participativa. O professor é um mediador do conhecimento a ser transmitido, onde a criança é respeitada como ser único com suas heranças genéticas e sociais. Aqui a criança se desenvolve a partir da estimulação, observação, pesquisa e participação das atividades em grupo, acontecendo essa interação de forma democrática. De forma semelhante também se fundamenta nosso trabalho no Construtivismo, que leva em conta o momento de aprender de cada criança, pois ela só é capaz de assimilar aquilo que estiver de acordo com suas estruturas mentais no mundo físico e social, caso contrário não internaliza o conhecimento, apenas o mecaniza. A criança constrói a sua compreensão do mundo em que vive, elabora e desenvolve esquemas cognitivos, utilizando-se dos mecanismos mentais para compreendê-los. Cada criança constrói um caminho da apropriação e este é construído e percorrido através da interação com o meio, levantando suas indagações, testando suas hipóteses e refletindo, fazendo comparações e análises para chegar à conclusão de suas descobertas. Por outro lado, cabe ao professor identificar o nível de desenvolvimento em que cada uma se encontra, criando desafios para que possa avançar em seu conhecimento.
EDUCAÇÃO INFANTIL	<p>A prática da Educação Infantil deve ser organizada de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; - Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; - Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas potencialidades de comunicação e interação social; - Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; - Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes para sua conservação; - Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; - Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, e avançar no

	<p>seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;</p> <p>- Inteirar-se de manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando sua diversidade.</p>
PAPEL DO ADULTO	O professor da Educação Infantil deve ser prático e reflexivo, caminhando com a criança, sabendo ouvi-la, brincando com ela e compartilhando com entusiasmo todos os momentos e etapas do seu desenvolvimento, objetivando propiciá-la a construção responsável de seu próprio mundo, onde todo conhecimento conquistado leve-a a ser comprometida com um mundo mais justo e feliz.
CEI 2	
INFÂNCIA	No PPP da instituição não havia registros referentes a concepção de infância.
CRIANÇA	A criança é um ser indefeso que necessita dos cuidados de um adulto para desenvolver-se fisicamente, emocionalmente e socialmente. Desde o nascimento a criança manifesta seu aprendizado e interage com os adultos, esboçando sorriso quando amamentada, acalentada ou reconhece a voz dos pais, também manifesta seu desconforto através do choro. Os adultos são responsáveis pelo desenvolvimento da criança, repassam a elas a cultura da qual sociedade está inserida.
EDUCAÇÃO INFANTIL	A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, que proporciona a inteiração e integração da criança no meio em que vive com o meio aonde vai se desenvolver. Está vinculada a um processo pela qual a criança se auto afirma no seu modo de expressar, de afeto, na sexualidade, na sua socialização, no brincar, na linguagem, no movimento, na fantasia e no imaginário. A partir deste ponto conclui-se que a Educação Infantil de qualidade compartilha com as famílias e com a comunidade a educação e nos seus cuidados essenciais das crianças, do nascimento aos cinco anos podendo experimentar situações de aprendizagem, conhecimentos e interagir com diferentes contextos sociais.
PAPEL DO ADULTO	O educador que optar pela Educação Infantil deve ser afetivo, compreensivo, responsável, observador, amigo, cúmplice, para adquirir a confiança da criança. Precisa estar voltado para o futuro, atento a mudança; as necessidades do educando, ter objetivos claros, pois “Nenhum vento ajuda quem não sabe para onde vai navegar”.
CEI 3	
INFÂNCIA	Noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea em um mesmo interior de uma sociedade e época.
CRIANÇA	Nosso referencial é a criança que como todo ser humano é um sujeito social e histórico de direitos e deveres, um “cidadão de pouca idade” pertencente a uma família que está inserida em um determinado momento histórico. Cada criança deve ser respeitada em sua individualidade.
EDUCAÇÃO INFANTIL	A função da Educação Infantil é de “cuidar” e “educar”, devendo favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais, dentre outros necessários nesta faixa etária.

PAPEL DO ADULTO	Propiciar experiências físicas, sociais e intelectuais às crianças, através de atividades lúdicas, estimulando suas diversas formas de comunicação e respeitando sua capacidade exploratória, seu nível de desenvolvimento e sua individualidade.
E.M.1	
INFÂNCIA	No PPP da instituição não havia registros referentes a concepção de infância e criança.
CRIANÇA	
EDUCAÇÃO INFANTIL	<p>“Classe de 5 anos da Educação Infantil”</p> <p>A Unidade Escolar atende duas classes de 5 anos que pertencem a Educação Infantil. A maioria desses alunos fazem parte da comunidade escolar, tendo em vista não ter CEIs para atender a demanda de crianças existentes no entorno. A classe é uma sala adaptada, os alunos tem parque, as professoras são orientadas a trabalhar com consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Os conteúdos são explorados tendo como base os eixos do parâmetro: identidade e autonomia, linguagem oral, matemática, natureza e sociedade, expressão corporal e linguagem musical.</p>
PAPEL DO ADULTO	Professor comprometido com a aprendizagem do aluno, que tenha competência para, na ação-reflexão-ação, dotar o aluno de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a relacionar-se, aprender a ser, que pesquise, que invista na sua formação, que seja sensível e inovador.

Considerando as concepções presentes nos PPPs das instituições pesquisadas, muitas análises podem ser realizadas. É possível verificar, por exemplo, diferentes concepções num mesmo conceito, declarando a ausência de compreensão e posicionamento epistemológico; conflitos entre concepções que direcionam a mesma instituição, a utilização de documentos e conceitos desatualizados com os propostos pelas DCNEIs, além da exiguidade de concepção de infância e criança em alguns documentos. Segundo Fairclough (2008, p. 91), “o discurso contribui para construção de sistemas e de crenças”, ou seja, muitos desses documentos acabam por reforçar ideologias de um sistema educacional centrado no adulto, além de, em alguns casos, desvalorizar os sujeitos que compõe o universo profissional e educativo: adultos e crianças.

Para realizar as análises dos PPPs, optou-se em articulá-los com outros elementos que compõe a prática pedagógica das instituições, como as vozes dos sujeitos pesquisados e demais documentos e dados levantados na empiria.

Assim, destacando os enunciados presentes no PPP do CEI 2, encontramos a declaração de que o professor tem a função de “*ser afetivo, compreensivo, responsável, observador, amigo, cúmplice, para adquirir a confiança da criança*”(CEI 2). Na sequência, encontra-se a

concepção de criança como sendo “*um ser indefeso*”(CEI2). Ao entrevistar a coordenadora pedagógica desta unidade (C2), a mesma afirma que o PPP é “*um documento atualizado anualmente com todo o grupo de professores e funcionários. O grupo atualiza as concepções junto aos professores e direção*” (C2). Ou seja, essas concepções foram pensadas e compartilhadas por todos os profissionais da Unidade, e segundo a entrevistada, esses conceitos são atualizados anualmente, reafirmando o entendimento da instituição perante essas questões. Remetendo essas concepções à prática pedagógica e docente da mesma instituição, encontramos planejamentos centrados em atividades com datas comemorativas e registros diários com sentenças que subestimam a capacidade das crianças, como, por exemplo, “*não esperava uma resposta desse nível*”(P2). Considerando todos os contextos apresentados nos discursos dos sujeitos e elementos que compõe a prática pedagógica da instituição, verifica-se a centralidade do adulto, tanto nas concepções quanto nas práticas. Essa centralidade pode não ter sido percebida pelos sujeitos da instituição, pois é assim entendem a educação.

Outro ponto a se considerar, presente no PPP do CEI2 é o fato de evidenciarem um desafio nacional, prescrito pela apropriação aligeirada de teorias e modismos na educação, que buscam assim, articular duas concepções epistemológicas diferentes: a perspectiva sócio-histórica, discutida por Lev Vygotsky²⁴ e a perspectiva construtivista, apresentada por Jean Piaget²⁵. No entanto, cabe destacar a distinção perante essas teorias que, dentre outros aspectos, apresentam contraposições na concepção de sujeito, bem como a distinção na compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Vasconcellos (2009) indica que o PPP, é um instrumento para intervenção e mudança de realidade, tornando-se assim, necessário fomentar o estudo e reflexão com o grupo em relação aos posicionamentos teóricos e práticos da instituição, a fim de reforçar iniciativas coletivas de um projeto comum, preconizando os princípios éticos, estéticos e políticos previstos nas DCNEIs e promovendo uma proposta que articule a prática com as concepções pedagógicas assumidas pela equipe.

Para ampliar as análises, destaca-se a entrevista com a coordenadora pedagógica do CEI3 (C3), onde declara que o PPP “*é um documento importante porque demonstra tudo que a*

²⁴ **Lev Semenovich Vygotsky** foi um psicólogo bielo-russo, viveu entre 1896 à 1934. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais.

²⁵ Jean Piaget (1896-1980), foi um epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

instituição tem. Sua função é mostrar as particularidades da Unidade, corpo docente, espaço físico e traçar o perfil da Unidade”. Assim, considerando sua percepção, percebe-se a ênfase dada aos aspectos administrativos e organizacionais do PPP. As professoras, quando questionadas sobre a importância do PPP para sua prática diária, trouxeram respostas semelhantes à coordenadora, enfatizando o caráter funcional do documento;

P4 “*Conhecer a comunidade escolar e a realidade da instituição*”

P5 “*Conhecimento da realidade da unidade e de sua comunidade*”

Nesse sentido, cabe refletir sobre a função pedagógica do PPP para essa instituição. Que subsídios de consulta e fundamentação teórica ele disponibiliza aos profissionais? O PPP da unidade apresenta conceitos e concepções, no entanto, isso não vem à tona nas respostas das professoras e coordenadora. O que pode ocorrer, nesse caso, é que esses profissionais falam daquilo que conhecem e participam. Segundo a coordenadora C3, “*O PPP foi reestruturado em março deste ano pelas gestoras e professoras*”. Talvez, refere-se à reestruturação administrativa e organizacional do documento, que deve ser atualizado anualmente. As questões conceituais acabam ficando às mesmas, privadas de uma reflexão e estudo mais aprofundado, comprometendo o repertório dos profissionais quando se remetem ao PPP.

Com essa análise, percebemos uma faceta importante do PPP, que é trazer a identidade da comunidade escolar e da instituição, mas o caráter pedagógico do documento também deve transparecer e se destacar, para assim, contribuir efetivamente na prática pedagógica, como afirma Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 200);

[...] quanto maior for a nossa consciência das nossas práticas pedagógicas, maior a nossa possibilidade de mudar por meio da construção de um novo espaço, no qual um discurso ou contradiscurso alternativo pode ser estabelecido para produzir nova prática.

Essa consciência com relação às práticas pedagógicas deve assumir o ponto central do documento, que definem, enquanto projeto coletivo, as metodologias específicas para cada idade, as articulações entre as rotinas, os tempos e os espaços, traduzem as vozes dos sujeitos e respeitam os interesses e as necessidades singulares e universais que permeiam o universo pedagógico das instituições.

Nesse sentido, observaremos o que diz o PPP da Escola de Ensino Fundamental pesquisada, que atende a pré-escola em uma das salas da instituição. Ao consultar o PPP da Unidade (EM1), havia um espaço dedicado à educação infantil, apresentando o seguinte texto;

“Classe de 5 anos da Educação Infantil”

A Unidade Escolar atende duas classes de 5 anos que pertencem a Educação Infantil. A maioria desses alunos fazem parte da comunidade escolar, tendo em vista não ter CEIs para atender a demanda de crianças existentes no entorno. A classe é uma sala adaptada, os alunos tem parque, as professoras são orientadas a trabalhar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Os conteúdos são explorados tendo como base os eixos do parâmetro: identidade e autonomia, linguagem oral, matemática, natureza e sociedade, expressão corporal e linguagem musical.

É possível perceber, a partir deste contexto, o espaço destinado à educação infantil na instituição; da sala adaptada ao texto desatualizado, pouco se discute sobre o atendimento à infância. Ou seja, a turma de educação infantil está apenas ocupando o espaço escolar. Tanto a concepção, quanto o documento utilizado como referência²⁶ denotam a ausência de atenção da instituição para a pré-escola. Em entrevista, a supervisora escolar S1, declarou que o PPP;

Foi todo reformulado em fevereiro deste ano, em reunião pedagógica com todos os professores, equipe administrativa e pedagógica. Encaixamos toda parte da educação inclusiva, lei da alfabetização até os 9 anos, capítulo da alfabetização em contexto de letramento, leis, avaliação trimestral, materiais teóricos e bibliográficos, leis, portarias, normativas, material da biblioteca, revistas.

Novamente, a educação infantil não aparece no contexto de reformulação do documento, a equipe não parou para pensar e discutir sobre aquelas crianças que chegam em um ambiente escolarizado, ocupando um espaço de ensino fundamental – foram literalmente “encaixados”, como a supervisora declarou em sua entrevista. Assim, cabe refletir; como se dá a adaptação das crianças? O que as crianças pensam sobre a escola? Quais são os objetivos da escola para essas turmas? Além do “parque” e da “sala adaptada” que outros espaços podem ocupar? Que documentos e leis regem a educação infantil atualmente? O que é a pré-escola? Enfim, essas e outras perguntas poderiam ser pensadas coletivamente e incluídas no Projeto Político e Pedagógico da instituição.

²⁶ Apresentam a utilização de “Parâmetros Curriculares para Educação Infantil”, porém esse documento não existe. Talvez referiam-se aos Referenciais Curriculares para Educação Infantil - RCNEIs, lançados ao final da década de 1990. O documento que subsidia a prática na Educação Infantil atualmente são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

A professora que atua nessa turma (P8), trabalha em um CEI no turno matutino, participa de formações e recebe orientações específicas para o trabalho na Educação Infantil. Ou seja, apesar da situação híbrida em que a turma se encontra (pertencem à Educação Infantil, porém ocupam o espaço e seguem a lógica funcional e estrutural do Ensino Fundamental), a formação e experiência da professora está vinculada à Educação Infantil. Segundo a supervisora S1 “*A professora tem vinte e oito anos de educação infantil, tem bastante experiência em CEI, é criativa, está sempre inovando. Consegue conectar vários temas na prática pedagógica dela*”. Realmente, analisando os planejamentos da professora P8, observamos um olhar e escuta atenta às crianças, além do cuidado em planejar experiências que ampliam o repertório científico, lúdico e cultural da turma. Talvez, a Unidade escolar poderia aproveitar o conhecimento e experiência da professora para pensar e articular com ela o atendimento da educação infantil, ampliando essa reflexão às famílias e comunidade, buscando garantir um conceito e entendimento comum sobre educação infantil no PPP da escola e conseqüentemente, na prática pedagógica da instituição.

Assim, diante das análises realizadas, pode-se perceber o PPP como um documento **nas** instituições, diferente de um documento **das** instituições. Esse pertencimento e senso político que pede o documento, não foram explicitados pelas análises. O PPP, ao que parece, está nas Unidades como protocolo a ser cumprido e não vivido pelos sujeitos que compõe a prática educativa. Vasconcellos (2009), discutindo a relevância do projeto político pedagógico, propõe a seguinte provocação;

Muitas vezes, no dia-a-dia, a preocupação da direção acaba sendo que “a escola funcione”, e a dos professores acaba girando em torno do “manter a disciplina e cumprir o programa”. O nosso risco porém é este: somos devorados pelo urgente e não temos tempo para posicionarmos diante do importante. Frente a tantas dificuldades, que que a escola deve se interessar pelo Projeto? Ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento. O PPP não é um algo que se coloca como um “a mais” para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões “estratosféricas”. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da escola. (VASCONCELLOS, 2009, p. 171)

A reflexão acerca do documento, que provocaria no grupo a possibilidade de criar caminhos e agir em um processo intencional com base nas concepções e ações do atendimento na pré-escola, revertem para uma carência de orientação na prática docente, fato observado a partir das análises dos planejamentos, registros reflexivos e questionários com as professoras pesquisadas. Há muitas discrepâncias no modo de desenvolver o trabalho docente na Rede

Municipal de Ensino, inclusive entre professoras que trabalham na mesma instituição. Enquanto algumas professoras buscam a criança, seus interesses e necessidades para direcionar sua prática, outras ainda estão centradas no adulto, subordinando a criança à práticas descontextualizadas e indiferentes à sua curiosidade.

Assim, questões específicas da prática docente, quando não discutidas com a equipe pedagógica, tornam-se soltas, desconexas, levando cada professor para o caminho que considera mais pertinente seguir. Por isso a importância do PPP. Nele, as escolhas e decisões deverão ser esclarecidas, definidas e por fim registradas. O que queremos para a pré-escola? Essa pergunta precisa ser discutida no PPP. Provocar essa discussão, oportunizando que os profissionais revisitem suas concepções, faz do PPP um documento que instiga uma prática mais política, no sentido de compromisso com a criança como sujeito de direitos. O processo de construção do PPP, o movimento contínuo de reflexão, pode oportunizar à instituição uma prática mais consciente de trabalho com as crianças, pautada em objetivos traçados coletivamente.

Deste modo, pode-se concluir que o PPP não é um documento de “prateleira”, mas sim, um guia de ação docente e gestão, analisado coletivamente, apresentando os valores, finalidades, decisões e elegendo as prioridades de cada instituição. Também, cabe destacar sua função política que, tanto orienta, quanto pode ser um mediador de reflexões teórico-metodológica para equipe docente. Segundo Vasconcellos (2009, p. 172);

A teoria quando assumida por um grupo, transforma-se em “força material”. Na elaboração participativa do Projeto, todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo.

Assim, enquanto documento de construção e reflexão coletiva, o PPP representa a autonomia institucional e o compromisso da equipe perante a qualidade no atendimento à criança, fazendo-se vivo e indispensável à prática pedagógica.

COMO ANDA A PRÉ-ESCOLA? CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

Quando os grandes falam em voz alta, as crianças não os ouvem.

– Você está me ouvindo, Tistu?

E Tistu respondia que sim com a cabeça, para parecer obediente, mas não estava prestando a mínima atenção. Mas quando as pessoas grandes começam a falar em voz baixa e a dizer segredos, logo os meninos apuram o ouvido e procuram escutar justamente aquilo que não lhes queriam dizer. Neste ponto são todos iguais e Tistu não fazia exceção. (DRUON, 2005, p.71)

Trabalhar com criança não é tarefa fácil, principalmente quando se propõe a considerar sua lógica e tentar compreender o mundo a partir da sua visão. *Tistu*, o menino do dedo verde, que auxiliou a compor essa dissertação, nos faz pensar sobre muitas questões do universo infantil, do qual nem sempre, *nós*, adultos, pensamos ou consideramos.

Para adentrar em instituições de educação infantil e pesquisar a pré-escola, se fez necessário, primeiramente, colocar-se no lugar da criança, pensar sobre sua ótica de compreensão, entender a necessidade do brincar para sua infância, enfim, perceber os “sujeitos – crianças” que frequentam esses espaços educativos.

Diante dessa premissa e, principalmente, entendendo a criança como ser social, histórico e de direitos, essa dissertação foi sendo construída, percorrendo os caminhos da prática pedagógica numa perspectiva que respeite e valorize a criança e a infância. Esse foi o sentido que buscou-se traduzir: a criança como propulsora da prática pedagógica. Didonet (2010), discutindo a política de atendimento na educação infantil, apresenta a necessidade de se destacar a criança também como protagonista do contexto educativo, provocando-nos com a seguinte reflexão; “por mais óbvio que pareça, se levada a sério, vale a afirmação de que a escola e a pedagogia existem para a criança e não a criança para a escola e a pedagogia” (Didonet 2010, p.27).

Ao se considerar o contexto de avanços e mudanças nos âmbitos políticos e pedagógicos que a educação infantil percorreu nas últimas décadas, torna-se relevante investigar os contextos da prática, a fim de verificar como a criança vem sendo pensada frente as transformações do atendimento à infância. Um exemplo é o caso da lei N. 11.274/06, que ampliou o Ensino Fundamental, incluindo as crianças de 6 anos nessa etapa de ensino, o que delimitou o atendimento pré-escolar às crianças de 4 e 5 anos.

Desde a implantação da citada lei, em 2006, a preocupação esteve focada na criança de 6 anos, que deixara o espaço da educação infantil. As polêmicas e debates em relação a essa modificação na organização escolar foram diversas e, em diferentes esferas. No entanto, é fundamental pensar que, além do olhar cuidadoso para a criança de 6 anos, é preciso também considerar as repercussões dessa lei na educação infantil, de modo específico na pré-escola.

Assim, pensando nessa modificação, muitas perguntas são suscitadas, tais como; as práticas que outrora eram desenvolvidas com as crianças aos 5 e 6 anos, permaneceram as mesmas nas turmas de 4 e 5 anos? Há antecipação de conteúdos, visando à preparação para etapa seguinte? Como se dão as práticas e relações entre adultos e crianças na pré-escola? Que linguagens são privilegiadas? Enfim, pesquisando a prática pedagógica na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville, foi possível estabelecer algumas categorias que auxiliaram perceber como se procede o atendimento às crianças de 4 e 5 anos na educação infantil, trazendo respostas para algumas dessas perguntas e provocando novos questionamentos.

A partir dos objetivos traçados no início da pesquisa foi possível revisar a literatura e documentos que discutem a educação infantil, bem como verificar os demais documentos pedagógicos que orientam as práticas cotidianas na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Dessas análises documentais, em consonância com os dados levantados na empiria, observou-se o quanto a prática nas instituições precisam avançar a fim de aproximar-se daquilo que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ainda prevalecem nos contextos 'educativos, práticas adultocêntricas, ou seja, a forma com que o adulto se comporta, as decisões que toma, as escolhas que faz para conduzir a prática pedagógica, são consideradas as mais corretas e adequadas. Esse fato instiga a questionar: como a criança pode constituir-se enquanto sujeito de direitos, se seus interesses, necessidades, não são levados em consideração no contexto educacional?

Essas e outras inquietações foram orientando as leituras e observações, assim buscou-se identificar que concepções de educação infantil, criança e infância fazem a mediação das práticas na educação infantil na Rede Municipal de Joinville. Como as práticas adultocêntricas prevalecem nos contextos infantis, é possível considerar que as concepções de criança, infância e educação infantil estão pautadas na compreensão da criança como dependente do adulto para se desenvolver plenamente. Verificando, por meio dos documentos escolares, as estratégias educativas que são privilegiadas no cotidiano das interações entre adultos e crianças, observou-se as mesmas concepções. Os planejamentos das professoras, bem como o Projeto Político

Pedagógico das instituições, traduzem práticas que “podem impedir que se reconheça a criança como um sujeito pleno, que tem um modo particular de lidar com a realidade e que não é inferior ao do adulto” (LUZ, 2013, p. 5). Como já pontuado, essa concepção não corresponde ao que preconiza as DCNEIs, que compreendem;

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. (MEC/CNE/CEB, 2009, p. 6)

A partir dessas análises, tendo no adulto o centro das decisões, cabe a reflexão sobre o espaço que a criança ocupa nos contextos que permeiam a prática pedagógica na educação infantil, bem como as linguagens que são mais privilegiadas. Por meio da análise dos planos diários, não observou-se regularidades nas linguagens a serem exploradas, a fim de articular conhecimentos e aprendizagens. Os projetos desenvolvidos pelas professoras com as crianças, no período da pesquisa, envolviam diferentes temas, que nem sempre contemplavam o conceito de linguagem, como o discutido por Barbosa (2010, p.7); “as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas”.

Outro ponto de destaque ao longo da pesquisa, foi a distância existente entre as práticas desenvolvidas atualmente nas Unidades, daquelas que caracterizavam as antigas instituições de educação infantil do município, denominadas “CERIs” e “Jardins de Infância”. No entanto, observou-se semelhanças nas práticas pedagógicas das instituições pesquisadas, que apesar de suas singularidades, possuem marcas que representam a unificação das instituições e caracterizam um trabalho em rede. Hoje os CEIs possuem uma identidade de educação infantil, visível nos espaços institucionais, nos PPPs, nos discursos das Coordenadoras Pedagógicas, bem como na prática docente.

Percorrendo as análises suscitadas a partir dos objetivos da pesquisa e compreendendo a prática pedagógica como um conjunto de ações, intenções, interações, sujeitos e concepções, que se interligam numa cadeia de relações, foi possível verificar os mecanismos de consolidação da prática e o local que a criança ocupa nesse processo. Desse modo, observou-se que a prática pedagógica na Rede Municipal de Joinville, ocorre da seguinte maneira; o trabalho com as crianças, em sala de aula, é conduzido por um docente, que, inserido em uma

instituição, segue as orientações dos gestores, que junto à equipe pedagógica, elaboram um Projeto Político Pedagógico – PPP, pensando na realidade da comunidade que estão inseridos e respeitando as orientações, formações e diretrizes emanadas pela Secretaria de Educação do Município, que seguem as Leis e Diretrizes Nacionais para Educação Infantil.

Esta estrutura determina uma cadeia de relações, onde as ações dos sujeitos estabelecem uma interdependência política, hierárquica, burocrática e conceitual. O que se busca traduzir nesta cadeia é o quanto essas relações são hegemônicas ou de subordinação, ou seja, o quanto esses sujeitos compreendem sua prática como uma ação política e cultural, exercida por uma classe em aliança com outras, ou, exercem uma prática de aceitação resignada, sem consciência da práxis pedagógica.

Coutinho (2010), discutindo hegemonia a partir do conceito de Gramsci, afirma que, “hegemonia é consenso, e não coerção. Existe hegemonia quando indivíduos e grupos sociais aderem consensualmente a certos valores” (2010, p.30). Assim sendo, pode-se dizer que nas cadeias de relações estabelecidas pela prática pedagógica, há tanto movimentos hegemônicos de *consenso ativo* quanto de *consenso passivo*²⁷. Isto porque, como foi apresentado nas análises desta pesquisa, nem sempre há consensos ativos, de construções coletivas, diálogos, movimentos de escuta dos sujeitos envolvidos; na maioria dos casos, as relações de subordinação ou consenso passivo são naturalizadas em “pequenas políticas”, definidas por Coutinho (2010, p. 31), como “aceitação resignada do existente como algo natural”.

Isso fica muito claro na prática docente (que vem materializar a prática pedagógica de toda uma cadeia de relações), quando, por exemplo, encontramos rotinas mecanizadas ou reprodução de atividades estereotipadas. O que se propõe a pensar, nesses casos, são os mecanismos que propulsionam essas práticas. Seria resultado de hierarquizações compulsórias, alienação, ausência de estudo, pesquisa, diálogo, reflexão? Qual é o lugar do professor nessas instituições? Que concepções mediam suas práticas?

E, então, volta-se a pensar na criança, procurando localizá-la nestes contextos de hegemonia passiva. A impressão que se tem, nesses casos, é que a cadeia de relações acaba por gerar discursos copiados, ou seja, sabe-se das leis, diretrizes, concepções, mas o que parece ocorrer é uma apropriação aligeirada por parte dos sujeitos que compõe a prática pedagógica;

²⁷ Conceitos discutidos por Antonio Gramsci, em *Cadernos do Cárcere* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999 – 2003, v. 3).

acabam por ter acesso à informação, que não é apropriada no sentido de transformar suas práticas, e então, seus discursos tornam-se replicados, *assujeitados* à mera reprodução. Em contrapartida, o professor, quando consciente do papel político que sua prática exerce, pensa criticamente sobre sua ação docente, como propõe Freire (1996, p. 22);

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.

Assim sendo, o professor, bem como os demais sujeitos que compõe a prática pedagógica, para romper com a alienação, o consenso passivo, caminhando para uma ação emancipatória, podem buscar a superação de suas condições, num movimento contra hegemônico²⁸. Esses movimentos também foram percebidos ao longo da pesquisa, quando, por exemplo, uma professora decide romper com a mobília (excessivo número de mesas e cadeiras) existente em sua sala de aula, e junto às crianças, reinventa o espaço, transformando-o em um ambiente significativo de aprendizagens.

Esse exemplo, vivenciado na coleta de dados, revela outro dado interessante, essa professora, bem como as demais que participaram da pesquisa, não trazem à sua prática diária por meio dos planejamentos, elementos que evidenciam uma antecipação de conteúdos para preparar as crianças à ingressarem no ensino fundamental. Também não há em seus relatos essa preocupação; podendo-se concluir que, apesar de existirem práticas adultocêntricas, os processos escolarizantes, relacionados à métodos, disciplinas e ambientes escolares, não predominam no cotidiano dos Centros de Educação Infantil de Joinville. Segundo Barbosa (2010, p.6), “a forma escolar ou ainda a cultura escolar da educação infantil é diferente da do ensino fundamental; por esse motivo, transpor para as crianças pequenas esse modelo acaba provocando a antecipação da escolaridade”. A partir da empiria, observou-se que a prática com

²⁸ O conceito de contra hegemonia não foi formulado por Gramsci. Corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia de Gramsci a partir de uma perspectiva crítica, atualizada e, sobretudo estratégica, por parte de inúmeros marxistas (os brasileiros Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho, por exemplo), objetivando traduzir/demarcar, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. (*in* <http://www.gramsci.org.ar/>, acessado em 30/09/14)

as crianças de 5 anos não assemelha-se àquela que outrora era desenvolvida com as crianças de 6 anos na educação infantil²⁹.

Em contrapartida, o que se destacou foi o outro extremo da prática escolarizante; a ausência de objetivos e intencionalidades em alguns planejamentos, que acabam por sinalizar um vazio educativo na pré-escola. Esse vazio, que sutilmente foi percebido ao longo da pesquisa, acaba sendo preenchido com a necessidade que se tem em “controlar as crianças, guardá-las e ocupar o tempo com tarefas fragmentadas” (BARBOSA, 2010, p. 5). As crianças passam semanas e meses, vivenciando rotinas e atividades que preenchem seus dias nas instituições, porém, nem sempre atendem suas necessidades. Isto porque, sendo expectadoras, praticantes passivas do que lhes é proposto, as crianças podem não encontrar espaço para comunicar suas dúvidas, curiosidades e interesses, entendendo que a escola é do professor, ele decide o que deve aprender, o que deve fazer, como se comportar, etc.

Diante dessas análises, cabe refletir sobre o papel da pré-escola e o ponto de equilíbrio que se busca para a prática pedagógica na educação infantil. Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 113), apresentam indicadores importantes a se considerar quando se projeta o atendimento na infância;

A instituição dedicada à primeira infância sobre à qual temos discutido também presume uma informação e uma sociedade de aprendizagem ao longo da vida, assim como uma sociedade democrática e preocupada com o bem-estar social. Entendendo as crianças pequenas como co-construtores ativos do seu próprio conhecimento, como pensadores críticos e imaginativos e como possuidores de muitas linguagens, a instituição dedicada à primeira infância dá condições às crianças pequenas de adquirir uma série de habilidades complexas que a participação ativa nessas sociedades requerem delas e vão equipá-las para uma aprendizagem posterior, para o emprego futuro e para a cidadania continuada: para se adaptar a novas situações, para assumir uma postura crítica; para fazer escolhas; para integrar experiências diferentes em um entendimento comum; para olhar pela perspectiva dos outros; para articular sua própria posição e se comunicar eficientemente; para tomar iniciativas e se tornar autoconfiantes.

Assim, pode-se preencher o vazio que as crianças de 6 anos deixaram para a educação infantil, com uma prática permeada de intencionalidade, conduzida pela certeza da criança capaz, que quer e precisa aprender muitas coisas (assim como todo ser humano, em qualquer fase da vida). Pode-se dizer, dessa forma, que o grande desafio que permeia a prática na pré-escola, seria assumir seu lugar de educação e cuidado, articulando-se com a creche, bem como

²⁹ Um dos principais objetivos das turmas de 6 anos na educação infantil era preparar as crianças para ingressarem no ensino fundamental.

com o ensino fundamental, promovendo o diálogo entre os níveis de ensino, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, respeitando especificidades etárias de modo a garantir competências necessárias de desenvolvimento e aprendizagens, sem promover a antecipação de conteúdos de etapas seguintes, bem como práticas que seguem a lógica da escola. Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 113), discutindo a premissa da educação infantil como fase preparatória, esclarecem que;

O conceito da educação da primeira infância, como uma *base* para a aprendizagem ao longo da vida ou para a visão que a instituição dedicada a essa fase da vida contribui para as crianças estarem *prontas para aprender*, quando iniciam a escola, produz uma criança “pobre”, necessitada de preparação antes que se possa esperar que ela aprenda, e não uma criança “rica”, capaz de aprender desde o nascimento, cuja aprendizagem durante a primeira infância é uma parte de um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, não mais nem menos válida e importante que as outras partes. Conforme nossa perspectiva, a linguagem da *prontidão para a escola* também é problemática. Em vez de tornar a criança pronta para a escola, parece-nos que a questão é se a escola está preparada para a criança [...].

Pesquisando a prática pedagógica na pré-escola, foi possível perceber que além de um espaço preparado para receber as crianças, é fundamental refletir sobre como as relações entre adultos e crianças são estabelecidas. Nesse sentido, as análises indicaram a urgência em se romper com adultocentrismo e disponibilizar-se a respeitar o sujeito-criança. Essa prática representa o que Dahlberg, Moss & Pence (2003) definem por “ética de um encontro”, que se dá pela responsabilidade ao assumir o respeito, a consideração e a disposição a ir de encontro com o outro pelo qual se estabelece relação educativa. Essas relações tornam-se experiências afetivas de troca, escuta e compartilhamento de emoções e conhecimentos. Para Wallon (2010, p. 71) “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”, ou seja, para aprendermos é necessário estabelecermos relações afetivas. O contexto da educação infantil possibilita o encontro entre adultos e crianças, propiciando a construção de vínculos afetivos e educativos que serão determinantes para a vida e o desenvolvimento desses sujeitos.

Deste modo, entre afetos, experiências, brincadeiras e interações as crianças vivem suas infâncias nos contextos de educação infantil. Essa pesquisa buscou refletir sobre questões pertinentes a educação infantil e a pré-escola, visando suscitar outras pesquisas e desdobramentos na área, além de contribuir com a prática nas instituições educativas e espaços acadêmicos.

Mas, afinal, diante das crianças, professores, gestores, leis e documentos, é possível responder como anda a pré-escola? Considerando a reconfiguração da educação infantil após a Lei N. 11.274/06, que ampliou o Ensino Fundamental, incluindo as crianças de 6 anos nessa etapa de ensino, pode-se dizer que a pré-escola vem (re)construindo sua identidade, num processo lento e progressivo, mas de constante busca e movimento, caracterizado, principalmente, por sujeitos que escolheram a educação infantil por acreditarem na educação para a infância, por paixão às crianças e pelo sonho e a certeza de que a escola pública é capaz de oferecer um atendimento de respeito e qualidade aos meninos e meninas que todos os dias chegam às instituições ávidos à viverem experiências de afetos, conhecimentos, descobertas, numa necessidade essencialmente humana de relacionar-se com o outro e desvendar os mistérios, segredos e provocações que o mundo pode lhes oferecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Nunes. **A sociologia e a descoberta da infância: contexto e saberes**. Fórum Sociológico, nº 3/4 (2ª Série), pp. 11-32, 2000.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelho ideológico de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. SP: Papyrus, 3ª ed. , 1999.

ARAÚJO, C., PINTO, E., LOPES, J., NOGUEIRA, L., PINTO, R. Universidade do Minho. **Grupo 4 do MIE – Estudo de Caso (2008)**. Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie2.html> Acessado em: 08/05/2013

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. RJ: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros**. Faculdade de Educação – UFRGS; Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força – Rotinas na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC, Brasília: 2009.

_____, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC: Dissertação de Mestrado. UFSC, 1998. Disponível em: 24reuniao.anped.org.br/T0790391564557.doc. Acessado em: 21/04/2014.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. **Consolidação das leis do trabalho** n° 5.452 de 01 de maio de 1943.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394** de 20, de dezembro de 1996.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 11.274** de 06 de fevereiro de 2006.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito**. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n° 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

CAMPOS, Rosânia. “Entre lutas e sonhos” – As professoras leigas na educação infantil. Florianópolis/SC: UFSC, 2001.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Iara Andrade (org.). **Tempos de Educar – os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC – 1851/2000**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A hegemonia da pequena política**. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEC, Cibele (Orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Bom Tempo, 2010.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. Atlas, SP: 1995.

DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil**. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n° 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 76ª edição. Rio de Janeiro, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2ª edição, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 54ª edição, RJ:2013.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2000.

HERNANDÉZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (org). *Educação visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

JOINVILLE, Prefeitura Municipal de. **Programa CERI 20 anos – 1974/1994**. Joinville, SC, 1994.

_____. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Joinville/SC: SEC, 2003.

_____. **Orientações Curriculares – experiências de aprendizagem no espaço da educação infantil**. Joinville/SC: SE, 2013

Jornal “**O povo governa**”. Pág. 5. Joinville/SC, 1979.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. **Brinquedos e brincadeiras de creches – Manual de orientação pedagógica**. MEC: Brasília, 2012.

_____, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org) **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998 (pag.123-136)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Paz e Terra. 2ª edição, RJ: 1976.

KRAMER, Sonia. **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.

_____, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Caderno de Pesquisa. São Paulo (42): 54-62, agosto 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés & FERNANDES, Fabiana S. **Infância: construção social e histórica**. In: VAZ, Alexandre F. & Momm, Caroline M. (Org.). Educação Infantil e Sociedade: Questões Contemporâneas. Nova Harmonia, RS: 2012.

LONGARAY, Mara Lúcia de Barros. **A institucionalização das crianças e infâncias nas sociedades contemporâneas**. Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108, Volume 8, julho a dezembro de 2008.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil**. MEC, Consulta Pública, 2013.

MAINARDES, Jerferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ.Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCHI, Rita de Cássia. **O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância**. In Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23 (1).

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas**. Consulta pública: MEC: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/consultapublica> Acessado em: 26/04/2014

MOSS, Peter. **Educação e Cuidado Juntos: uma Relação Inseparável**. 2014.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 14^a ed., 1999.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais?** MEC, Brasília: 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 6^a edição, 2000.

_____, Luciana. *In* PILLOTTO, Silvia *et.al.* **Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental.** Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

QVORTRUP, Jens. **Infância e Política.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, nº141, set/dez 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** *In* SARMENTO, Manuel J. e CERISARA, Ana Beatriz (orgs.) *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto. Portugal. Asa Editores, 2004.

_____, Manuel Jacinto. **Visibilidade Social e estudo da infância.** *In:* VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infância (in) visível.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Todo Livro, SC: 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Paz e Terra, 2^a edição, RJ: 1977.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6^aed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Case study research: Design and methods.** 2^a ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publishing, 1994.

WALLON, Henri. **A afetividade**. In GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. 14^a edição; Editora Libertad, 2009.

ANEXOS

ANEXO I

Publicado no Jornal do Município do dia 17/05/2013.

RESOLUÇÃO Nº212/2013/CME

Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Joinville.

A Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Joinville **no uso de suas atribuições, de acordo com o inciso XI do Artigo 3º da Lei nº 3.602/97, o inciso XII, do Artigo 7º do Regimento aprovado pelo Decreto nº 9.363/99 e considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 e no artigo 5º, inciso III da Lei do Sistema Municipal de Educação, de nº 5.629/2006,**

Resolve:

Capítulo I

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 1º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ofertada em Instituições públicas e privadas deste município, será regulada pelas normas estabelecidas nesta resolução.

Parágrafo único: Entende-se por instituições de educação infantil privadas as enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, nos termos do artigo 20 da Lei nº. 9.394/96.

Art. 2º - A oferta da Educação Infantil deve caracterizar-se em espaços institucionais, não domésticos, no período diurno, em jornada integral ou parcial, submetidos à normatização do Sistema Municipal de Educação.

§1º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a de sete horas diárias, compreendendo o tempo integral que a criança permanece na instituição.

§2º A carga horária mínima anual da Educação Infantil será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

§3º Na pré-escola deverá ser feito o controle de frequência das crianças, sendo exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.

Art. 3º - A educação infantil será oferecida em:

- I. Creches para crianças de até 3 anos, onze meses e vinte e nove dias;
- II. Pré-escolas, para crianças de 4 até 5 anos, onze meses e vinte e nove dias.

Parágrafo único: As instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro e cinco anos em pré-escola, constituir-se-ão como Centro de Educação Infantil.

CAPÍTULO II

DA FINALIDADE E DOS OBJETIVOS

Art. 4º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Parágrafo único: Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, a educação infantil cumpre duas funções indissociáveis: educar e cuidar.

Art. 5º A educação infantil tem por objetivos:

I – proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, ampliando seu interesse, suas experiências e conhecimento em relação ao processo de transformação da natureza e da convivência social;

II – oportunizar aquisição e ampliação do conhecimento disponível em relação ao mundo físico e social, partindo da realidade sociocultural da criança e instituindo a linguagem como eixo estruturador da proposta curricular;

III – proporcionar à criança o desenvolvimento de sua autoimagem e convívio construtivo no seu processo de socialização, com a percepção das diferenças e contradições sociais.

CAPÍTULO III

DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO

Art. 6º Compete a Instituição que oferece Educação Infantil elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, que deve estar fundamentado em uma concepção de criança como cidadã, como pessoa singular em seu processo de desenvolvimento, como sujeito histórico, social e ativo na construção do seu conhecimento.

Art. 7º Ao elaborar e executar o Projeto Político Pedagógico as instituições deverão seguir as normas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fixadas na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, respeitando os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 8º O Projeto Político Pedagógico deve abranger:

I – Histórico da instituição;

II - Fins e objetivos da proposta pedagógica;

III-Concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem que o fundamenta;

IV - Características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;

V - Regime de funcionamento;

VI – Descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;

VII - Organização de grupos/turmas e relação professor/criança;

VIII – Organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

IX – Proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade;

X – Processo de avaliação do desenvolvimento da criança;

XI – Processo de integração e do trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais, respeitando a legislação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;

XII – Processo de planejamento geral e avaliação institucional;

XIII – Processos de articulação da educação infantil com o Ensino Fundamental;

XIV – Processos de formação continuada dos profissionais;

XV - Relação dos recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade;

XVII - Matriz curricular, que deverá assegurar a formação básica comum, respeitando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

XVII – Referências Bibliográficas.

Art. 9º A avaliação da Educação Infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para esta etapa da educação, sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

Parágrafo único: A instituição de Educação Infantil deverá expedir documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Art. 10 Os parâmetros para a organização das turmas não deverão exceder a seguinte relação professor/criança:

Idade	Número de Crianças	Número de Professores	Número de Auxiliares
Zero (0) a Um (1)	06 a 08	01	01
Um (1) a Dois (2)	08 a 10	01	01
Dois (2)	10 a 12	01	01
Três (3)	Até 15	01	01
Quatro (4)	20	01	-
Cinco (5)	20	01	-

CAPÍTULO IV

DOS RECURSOS HUMANOS

Art. 11 A coordenação pedagógica da instituição que oferece a Educação Infantil deverá ser exercida por profissional licenciado em Pedagogia.

Art. 12 O responsável na relação direta criança/professor, com crianças de 0 a 5 anos, deverá ser licenciado em Pedagogia, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Magistério).

Parágrafo único: O auxiliar de professor deverá estar, no mínimo, cursando o último ano do Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério), ou cursando o 2º ano de licenciatura em Pedagogia.

Art. 13 Recomenda-se às instituições a organização de equipes multiprofissionais para atendimentos específicos às turmas sob sua responsabilidade, tais como: psicólogos, pediatras, nutricionista, assistente social.

Parágrafo Único: A ausência destes profissionais no corpo de funcionários poderá ser suprida mediante assessoria e supervisão especializada.

Art. 14 O nível de escolarização mínimo para o corpo de funcionários:

- I. De atividades administrativas: Ensino médio.
- II. De atividades operacionais, Ensino Fundamental completo.

CAPÍTULO V

DO ESPAÇO FÍSICO E DAS INSTALAÇÕES

Art. 15 As instituições que oferecem a Educação Infantil devem conter espaços, conforme as especificidades do atendimento, obedecendo às normas e os padrões mínimos fixados na Portaria GM/MS nº321 de 26 de maio de 1988, do Ministério da Saúde e na Lei nº5296/04 que trata da acessibilidade.

Parágrafo Único: Em se tratando de turmas de Educação Infantil em instituições que ofereçam também outros níveis de ensino, os espaços utilizados pelas turmas da Educação Infantil deverão ser de uso exclusivo de crianças de zero a cinco anos, no entanto, as áreas ao ar livre podem ser compartilhadas com os demais níveis de ensino, desde que a ocupação se dê em horário diferenciado.

Art. 16 Todo imóvel destinado à educação infantil pública ou privada, dependerá de aprovação pelos órgãos oficiais competentes e da obtenção dos seguintes alvarás:

- I- Alvará Sanitário;
- II- Alvará de Localização;
- III- CAT dos Bombeiros.

§ 1º O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

§ 2º Os ambientes destinados à Educação Infantil e seus respectivos acessos, não podem ser de uso comum com domicílio particular ou estabelecimento comercial.

Art. 17 Ao adotar o regime de tempo integral, a instituição deve prover local interno para repouso, com berços e/ou colchonetes revestidos de material liso e lavável em quantidade suficiente para atender todas as crianças.

Art. 18 As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física artística e de lazer, contemplando também áreas verdes.

CAPÍTULO VI

DA CRIAÇÃO E DA AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO

Art. 19 Entende-se por criação o ato próprio pelo qual o mantenedor formaliza a intenção de criar e manter uma instituição de Educação Infantil e se compromete a sujeitar seu funcionamento às normas do Sistema Municipal de Educação.

§ 1º O ato de criação das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público, deverá ser efetuada por decreto governamental ou equivalente, e para as mantidas pela iniciativa privada, por manifestação expressa do mantenedor em ato jurídico ou declaração própria.

§ 2º O ato de criação a que se refere este artigo não autoriza o funcionamento da instituição.

Art. 20 A oferta da Educação Infantil em instituições de ensino públicas ou privadas do município de Joinville depende da obtenção do Certificado de Autorização de

Funcionamento, ato pelo qual o Conselho Municipal de Educação de Joinville – CME permite o funcionamento da instituição, quando atendidas as disposições legais pertinentes.

Parágrafo único: O processo para a obtenção do Certificado de Autorização de Funcionamento será instruído por resolução própria do Conselho Municipal de Educação.

Art. 21 O Certificado de Autorização de Funcionamento terá validade de 4 (quatro) anos, ficando sua renovação condicionada ao resultado de avaliação, sob responsabilidade do setor de supervisão da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Joinville.

Art. 22 As instituições autorizadas que ofereçam a Educação Infantil neste Município deverão, anualmente, atualizar junto ao Conselho Municipal de Educação, até no máximo dia 30 de abril, os dados do seu quadro funcional e alvará sanitário.

Art. 23 A desativação das instituições de Educação Infantil, autorizadas a funcionar, poderá ocorrer por decisão do mantenedor em caráter temporário ou definitivo, devendo atender legislação específica.

CAPÍTULO VII

DA SUPERVISÃO

Art. 24 A supervisão que compreende o acompanhamento do processo de autorização e a avaliação sistemática do funcionamento das instituições de Educação Infantil do Município de Joinville, é de responsabilidade da Secretaria de Educação de Joinville, a quem cabe velar pela observância das leis de ensino e das decisões do Conselho Municipal de Educação, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 25 Compete à Secretaria de Educação definir e implementar procedimentos de supervisão, avaliação e controle das instituições de Educação Infantil, promovendo a cooperação técnica na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional.

Art. 26 Cabe ao Conselho Municipal de Educação o cessar efeito do Certificado de Autorização de Funcionamento da instituição, quando comprovadas irregularidades que comprometem seu funcionamento ou quando verificado o não cumprimento do Projeto Político Pedagógico.

§ 1º As irregularidades serão apuradas e as penalidades aplicadas, assegurado o direito de ampla defesa.

§ 2º As penalidades de que fala este artigo são as previstas na legislação vigente, sendo que a instituição poderá sofrer:

- a) Notificação expressa, com prazo para as devidas providências;
- b) Acionamento do(s) órgão(s) público(s) competente(s) para adoção das providências legais cabíveis;
- c) Interdição temporária da instituição de Educação Infantil;
- d) Encerramento do funcionamento da instituição da Educação Infantil.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 27 As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada neste Município, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação e integradas ao Sistema Municipal de Educação de Joinville, após 23 de dezembro de 1999, de acordo com o art. 89 da Lei nº 9.394/96, também deverão adequar-se as normas desta Resolução.

§ 1º A integração será acompanhada e verificada pela Secretaria de Educação, que encaminhará ao Conselho Municipal de Educação, parecer conclusivo, baseado em relatório que comunique o estágio de adaptação às disposições desta Resolução.

§ 2º À vista do relatório a que se refere o **§ 1º** deste artigo, o Conselho Municipal de Educação poderá conceder prorrogação do prazo para a instituição, sob exame, adequar-se as normas desta Resolução.

§ 3º O processo para a integração das instituições a que se refere este caput será instruído por resolução própria do Conselho Municipal de Educação.

Art. 28 Os casos omissos e excepcionais, singulares e/ou diversos da ocorrência comum, merecerão análise e providências do Conselho Municipal de Educação.

Art. 29 Esta resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Joinville, 30 de abril de 2013.

Marly Krüger de Pesce

Presidente do CME

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda, **Maéle Cardoso Avila** vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As coletas de dados e questionários, serão instrumentos de pesquisa utilizados mediante sua autorização. Estes instrumentos são de fundamental importância para a concretização deste trabalho que tem como objetivo Investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto as crianças de 4 e 5 anos na rede municipal de ensino de Joinville após a aprovação da lei N. 11.274/06. A pesquisa de campo acontecerá nos meses de setembro a novembro de 2013.

Você terá a liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira você se sentir constrangida e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Você terá livre acesso aos resultados da pesquisa.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Lembrando que, sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas. Você terá esclarecimento sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 96393080 ou no endereço: Rua: Senador Rodrigo Lobo, 2104 apto 202 – Bairro Iririú – Joinville/SC, CEP 89224-210. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala

B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

PARTICIPANTE

MAÉLE CARDOSO AVILA
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE II – Modelo de questionário para professores**QUESTIONÁRIO****IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE PESQUISADA**

CEI _____

TURMA: () 1º PERÍODO () 2º PERÍODO

ATENDIMENTO: () INTEGRAL () PARCIAL

1. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da sua Unidade de trabalho?

() SIM () NÃO

Se respondeu SIM, descreva de que forma ocorreu a sua participação na elaboração do PPP da sua Unidade.

Se respondeu NÃO, explique os motivos por não participar da elaboração do PPP da sua Unidade.

2. Você considera importante o Projeto Político Pedagógico para sua prática diária?

() SIM () NÃO

Se respondeu SIM, justifique a importância do PPP na sua prática diária.

Se respondeu NÃO, explique porquê o PPP não é importante para sua prática diária.

3. Que instrumentos você utiliza para orientar a elaboração do seu planejamento diário?

() LIVROS DIDÁTICOS

() INTERNET

() DOCUMENTOS OFICIAIS

() LIVROS EM GERAL

() REVISTAS

() ORIENTAÇÕES CURRICULARES

() DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

() OUTROS _____

4. Como você realiza a prática pedagógica no seu cotidiano?

5. Você acha que o trabalho com projetos é interessante para o cotidiano da educação infantil? Justifique.

6. Você desenvolve projetos com sua turma?

() SIM () NÃO

Se você não trabalha com projetos, justifique sua opção.

7. A partir do que, você elabora a sua prática pedagógica?

() Observações das necessidades da turma

() Interesses das crianças

() Necessidades da Instituição

() Para participar de prêmios e concursos

() Para cumprir as necessidades do currículo

() Necessidades que você considera importantes desenvolver com a turma

() Outros _____

8. Como você define a fase da educação infantil que antecede o ensino fundamental?

9. Que práticas você considera fundamental para o atendimento na pré-escola?

10. Na sua opinião, o que define a prática pedagógica com crianças de:

0 à 3 anos: _____

4 e 5 anos: _____

APÊNDICE III – Modelo de entrevista semiestruturada para coordenadores pedagógicos**ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA****IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE PESQUISADA****CEI** _____**ATENDIMENTO:** () **INTEGRAL** () **PARCIAL**

1. Na sua opinião, qual é a função do PPP e sua importância para a instituição?
2. Quando foi feito o PPP?
3. Por quem foi elaborado?
4. O que foi utilizado na elaboração?
5. A partir de quais referências a prática pedagógica na Unidade é elaborada?
6. Há algum acompanhamento da prática pedagógica na Unidade? Como é realizado?
7. Qual é a função da educação para crianças menores de 3 anos?
8. Qual é a função da educação para crianças acima de 4 anos?
9. Há diferença na orientação da prática pedagógica para esses segmentos? Quais?
10. Com a obrigatoriedade a partir dos 4 anos, você acha necessário rever a prática para essa faixa etária?
11. Como a prática pedagógica é realizada na sua Unidade?
12. Quem participa da elaboração dessas práticas?
13. Como ocorre essa participação?
14. Para você, existe diferença nas práticas da educação infantil e do ensino fundamental?

APÊNDICE IV – Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ANPED, INEP

1. REVISÃO NO BANCO DE COLETA CAPES

DESCRITORES: EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA

DESCRITOR	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
EDUCAÇÃO INFANTIL										
PESQUISAS ENCONTRADAS	215	193	217	257	307	288	302	297	321	357
PESQUISAS COMPATÍVES	3	3	1	2	1	2	3	0	1	2
TOTAL	20									

DESCRITOR	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA										
PESQUISAS ENCONTRADAS	23	14	34	36	42	42	44	46	47	63
PESQUISAS COMPATÍVES	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1
TOTAL	6									

DESCRITORES	ANO	PESQUISAS COMPATÍVEIS
EDUCAÇÃO INFANTIL	2003	<p>AUTOR/TÍTULO: ANA CRISTINA PALMA DO AMARAL. <i>A relação professor aluno sob o olhar da professora de Educação Infantil: um estudo a partir de Pichon-Riviere. 01/03/2003</i></p> <p>RESUMO: O presente trabalho partiu do pressuposto que a educação infantil é uma das experiências em grupo que a criança vivência depois da família e que este período é muito importante para sua formação global, sendo professor um sujeito fundamental nesse processo. O objetivo do trabalho foi investigar a relação professor-aluno sob o olhar da professora de educação infantil a partir do referencial teórico da psicanálise e da psicologia social de Pichon-Riviere; buscou-se saber quem são, como construíram a sua prática e o que ocorre, nessa prática, que facilita ou dificulta a relação professor-aluno. A investigação envolveu quatro professoras utilizando como instrumento de coleta de dados o Projeto Político Educacional, além de depoimentos das professoras sobre suas vidas, suas carreiras e suas práticas docentes. A análise dos dados permitiu concluir que a relação pedagógica é influenciada pelos vínculos que se estabelecem entre professor e alunos e para isso é imprescindível que ocorra a comunicação. Apesar da comunicação ser valorizada na relação que se percebe ela ocorre sem a consciência plena dos elementos presente na complexidade da construção dos vínculos. A formação não tem favorecido o desenvolvimento da competências humanas necessárias à construção de vínculos adequados. Um outro dado é que as professoras não se sentem vistas ou ouvidas nos espaços de formação. Nos espaços de formação se privilegia a discussão sobre os conteúdos e as áreas do conhecimento não enfatizando a formação pessoal, relacional e grupal dos docentes. Disto tudo é possível deduzir que nos processos de formação é preciso considerar o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e também de seu próprio processo formativo. Por um lado esta construção é pessoal, e por outro é uma construção coletiva. Através do trabalho coletivo, poderá haver um enriquecimento do grupo, resultante do confronto e da troca de pontos de vista e da ampliação do repertório de significados, de experiências e de informações que favoreçam a construção da autonomia, da criticidade, da criatividade e a busca de soluções em favor de um objetivo comum.</p>
		<p>AUTOR/TÍTULO: CARMEN WEBER DALAZEN. <i>A Educação Infantil no Cotidiano da Pré-escola Pública em Rio Verde - um estudo de caso.. 01/09/2003</i></p> <p>RESUMO: O propósito deste estudo cujo título - A Educação Infantil no cotidiano da pré-escola pública em Rio Verde - aponta como problemática a seguinte questão: está a escola pública de educação infantil oferecendo a oportunidade de interações entre as crianças na busca de seu desenvolvimento biopsicosocial? Os objetivos a serem atingidos são conhecer a realidade psicoeducacional da criança no cotidiano da Educação Infantil e analisá-la, por meio das observações, as interações desenvolvidas pelas crianças nas diferentes atividades realizadas no espaço educacional. O objeto de estudo foi uma classe de Jardim I pertencente a uma instituição pública no município de Rio Verde, Goiás. A escola atende 121 crianças. Destas, 26 fizeram parte da sala de aula em estudo, com cerca de 3 horas semanais, durante o ano letivo de 2002, totalizando 92 horas de observação. A análise teórica parte da teoria de Vigotski, e diz respeito as mediações que acontecem na sala de aula, referindo-se a interação da criança com outras crianças e também com o professor. Trata-se do direito que toda a criança tem, no tempo e espaço em que permanece na escola, de compartilhar, por meio das trocas, as diferentes formas de adquirir cultura. A escola deve incentivar e criar oportunidades para que as crianças se expressem com vivacidade e possam se desenvolver, ampliar e enriquecer sua vivência, enquanto frequentam este espaço. Neste trabalho, como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, modalidade "estudo de caso" (André, 1995). O estudo revela que a escola ainda apresenta o caráter tradicionalista. Isto se manifesta pelas constantes cobranças disciplinares impostas às crianças. Mostra uma rotina sobrecarregada pelas tarefas repetitivas e enfadonhas, sem atrativo para as crianças. Também denuncia a falta de oportunidade para que possam elas mesmas, ao utilizarem os recursos pedagógicos, que embora escassos, não as impossibilitam de produzir conhecimento. Revela ainda a formação inadequada das professoras, fonte de preocupação, pois conforme determinado pela LDB/96, os profissionais para atuar na Educação Infantil devem ter sua formação em nível superior, já que o desenvolvimento psicossociocultural, da</p>

	<p>criança, nesta faixa etária, é importantíssimo para o seu sucesso na Educação Fundamental. Palavras-chave: educação infantil; processo pedagógico; cidadania.</p> <p>AUTOR/TÍTULO: Claudete Bonfanti. Educação Infantil: uma análise das concepções das educadoras de crianças entre três a seis anos sobre a sua prática pedagógica e os elementos metodológicos que a constituem. 01/09/2003</p> <p>RESUMO: A prática pedagógica dos educadores na Educação Infantil traz implícitas tendências e propostas metodológicas que implicam um modo peculiar de fazer e a maneira de organizar a rotina, construir o planejamento, pensar as atividades e os materiais, que se centralizará na criança, no planejamento ou no educador. O presente estudo refere-se às concepções das educadoras de crianças entre três e seis anos sobre a sua prática pedagógica e os elementos metodológicos que a constituem. Dentre os elementos analisados estão a rotina diária, a construção e implementação do planejamento e das atividades, a disponibilidade de materiais, as oportunidades de escolha e iniciativa oferecidas às crianças e a interação do adulto com a criança. A argumentação foi desenvolvida com base nas metodologias que ancoram a prática pedagógica, mais especificamente as que enfatizam a criança e sua participação ativa no processo de escolha e decisão nos elementos constituintes da prática. Os dados foram coletados durante três meses por meio de uma entrevista semi-estruturada. A análise foi desenvolvida por categorias elencadas a priori e subcategorias emergentes dos relatos das educadoras. Os resultados apontam para formas de concepções caracterizadas fortemente pelos conteúdos implícitos nos planejamentos pensados pelas educadoras e as atividades executadas pelas crianças, com alguns indícios de flexibilidade para participação da criança nos elementos que constituem a prática pedagógica. Este trabalho apresenta, ainda, uma contribuição à área de formação continuada dos educadores no sentido da reflexão e ação da prática pedagógica e seus componentes, pontuando uma maior participação ativa da criança.</p>
2004	<p>AUTOR/TÍTULO: Aliandra Cristina Mesomo. Educação Infantil: indagando sobre práticas escolarizantes.. 01/11/2004</p> <p>RESUMO: Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota a forma de estudo de caso e problematiza aspectos sobre a escolarização, disciplinarização e regulação das crianças na Educação Infantil. Foram objetos da pesquisa três turmas de crianças com idades entre 5 e 7 anos de uma instituição municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Pensando sobre as práticas atuais com os infantes, o objetivo do trabalho foi identificar como o poder se exerce nessas práticas por meio de técnicas que tomam o corpo infantil como objeto. Ou seja, tentar reconhecer como o poder se apresenta e atua nas mais diversas situações e interações. Para tanto, tomamos como referências teóricas de apoio os estudos de Michel Foucault e de outros pesquisadores na mesma perspectiva como Bujes, Varela, Narodowski, Rose. As opções teóricas definiram nossa metodologia que privilegiou a observação das atividades e dos registros em diário de campo, as fotografias dos espaços da instituição e conversas com as professoras. Tais fontes permitiram-nos identificar que as formas existentes de organizar os espaços e conduzir as práticas com os infantes revelam e se servem de uma intenção reguladora e disciplinadora dos indivíduos, que é tanto mais produtiva quanto mais naturalizada. O olhar que procurou captar os mínimos detalhes da instituição e suas relações reconheceu que a escola toma para si, como principal tarefa, a condução e o governo da infância.</p> <p>AUTOR/TÍTULO: ILONA PATRÍCIA FREIRE RECH. A ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE UM CEI PÚBLICO MUNICIPAL. 01/05/2004</p> <p>RESUMO: As pesquisas na área da Educação Infantil vêm demonstrando a inflexibilidade das rotinas no cotidiano das instituições de atendimento à infância. Observa-se que há uma organização em que a criança é concebida como incapaz de organizar seu tempo, sendo necessário que outros o façam por ela. A simetria no tempo, os horários, a uniformidade de ações passam a construir uma lógica temporal que acomoda, submete, impede a diversidade, além de demonstrar que há um momento eleito para ser pedagógico, ou seja, um momento em que as crianças constroem conhecimento. Buscando ultrapassar essa realidade, realizamos uma investigação com crianças de três a quatro anos de idade, em um momento específico dentro da rotina das atividades organizadas pelas professoras, em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de São José - SC. É objetivo desta</p>

	<p>investigação analisar o cotidiano em que as crianças estão envolvidas nessa instituição focalizando momentos definidos pelas professoras como de ?atividade?, e pondo em evidência o que as crianças e professoras fazem durante as ?atividades? propostas pela professora de forma articulada ao contexto da rotina. Discute ainda quais as possibilidades de autoria pelas crianças nos momentos propostos pela professora e analisa o uso que tem sido feito das produções infantis. Como fundamentação teórico-metodológica, além da consulta a autores nacionais da área, analisa os clássicos da pedagogia e procura entender através da história da educação de onde se originam as atividades propostas pela professora, ao mesmo tempo em que se apoia nos referenciais produzidos pela experiência das escolas italianas de educação infantil. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação participante, filmagens, entrevistas e registros escritos. Com base nos dados coletados, foi possível analisar em que consiste a atividade para as professoras, para as crianças, bem como refletir sobre esse procedimento metodológico.</p>
	<p>AUTOR/TÍTULO: KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO. A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação - o caso de uma EMEI de Marília/SP. 01/03/2004</p> <p>RESUMO: A presente pesquisa se propõe a analisar e discutir criticamente as concepções e práticas presentes na educação infantil, especificamente, no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças entre 5-6 anos, a partir de um estudo de caso (uma turma) em uma escola de educação infantil pública da cidade de Marília-SP. Tendo em vista o processo de reconhecimento da educação infantil como primeiro nível da educação básica a partir da L.D.B de 1996, o que, para nós, vem sendo interpretado enquanto justificativa e necessidade da presença nas instituições de educação infantil ? especificamente, na faixa etária por nós analisada (5-6 anos), por ser este período anterior à entrada da criança no Ensino Fundamental ? de uma pedagogia preocupada em iniciar, o quanto antes, o processo de alfabetização. Ou seja, uma pedagogia preocupada com uma criança que virá a ser e que não o é hoje, tornando-se, desta forma, antecipadora do processo de escolarização, sem necessariamente resguardar a especificidade da primeira infância. Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa de tipo de etnográfico a fim de construir instrumentos que nos possibilitassem conhecer o cotidiano desta escola e as relações estabelecidas entre crianças, professora e direção, a partir da pedagogia presente neste cotidiano. Desta forma, realizamos observações ao longo de um ano letivo da turma analisada, entrevista com a professora desta turma, análise de documentos tais como: plano educacional e planejamento semanal da professora, que foram analisados qualitativamente, focalizando as concepções sobre criança, sobre o papel do professor e a prática pedagógica constituída neste grupo. Posteriormente, estas análises foram alvo de estudos a partir de bibliografia recente acerca da Pedagogia da Infância e de algumas teses da Teoria Histórico-Cultural que contemplam e alicerçam a construção de uma Pedagogia da Infância, a fim de resgatar a importância das diferentes linguagens na Educação Infantil para o desenvolvimento da psique infantil, tais como o desenho e o brincar, como também considerar algumas diretrizes de um trabalho pedagógico que tem como cerne os interesses infantis. A partir de nossas análises concluímos que às crianças não era dada a oportunidade de participarem da construção da pedagogia, de opinarem, sugerirem e organizarem o cotidiano por elas vivido, de realizarem atividades nos quais tinham interesse, tais como o desenho e o brincar, que eram secundárias às atividades de escrita, e, desta forma, o ensino da linguagem escrita do modo como se configurou não se tornou uma atividade em que as crianças envolviam-se inteiramente, mas uma ação mecânica que as levava a atribuir à escrita, uma função meramente escolar e não social.</p>
2005	<p>AUTOR/TÍTULO: RODRIGO SABALLA DE CARVALHO. Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. 01/11/2005</p> <p>RESUMO: Esta Dissertação, a partir da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação e das contribuições dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault, procura discutir e problematizar as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos no interior de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Nessa perspectiva, tal empreendimento analítico, à medida que considera os indivíduos escolares (crianças e adultos) sendo engendrados pela ação do poder disciplinar, possibilita a tematização das práticas escolares e sua produtividade enquanto instâncias disciplinares, exercitando (na medida do possível) a compreensão das relações de poder, dos movimentos de resistência e da pluralidade dos sujeitos que (re)significam o espaço escolar. A prática escolar da seleção de alunos/as e organização das turmas, composta por entrevistas e testes de desenho é entendida como uma prática de exame, cujo intuito principal é o de conhecer a criança (escolar) no detalhe para, assim, melhor governá-la. Desse modo, a referida prática enquanto tecnologia disciplinar implicada na normalização dos indivíduos registra, distribui, classifica, categoriza e introduz os mesmos em um sistema de objetivação que localiza, singulariza e visualiza cada um em suas características. As</p>

	<p>práticas escolares do cotidiano são consideradas, na pesquisa, os momentos (diários) de alimentação (o horário destinado às refeições), os momentos de descanso (o horário após o almoço em que as crianças devem dormir) e os momentos de brincadeira “livre”. Desse modo, tais práticas, por serem realizadas diariamente, passam a ser vistas de forma “natural”, como parte (fundamental) do cotidiano escolar, sendo que, muitas vezes, o uso que é feito da normatização do tempo e do espaço em tais momentos estão voltados para “homogeneização” das condutas a partir de uma lógica disciplinar que (entre outros aspectos) se baseia em valores entendidos como “universais” e “necessários”, inscrevendo em cada corpo uma dada forma de se ver, de se narrar, de se expressar, de se relacionar consigo e com os outros, designando uma posição de sujeito que é atribuída como própria. A prática escolar dos rituais comemorativos é entendida, na pesquisa, como o conjunto de festas que fazem parte do calendário escolar e são realizadas na instituição. Tais comemorações têm ocorrência mensal, relacionam-se (diretamente) com as propostas desenvolvidas em sala de aula, realizam-se com a participação de todas as turmas da escola e funcionam através de um conjunto de procedimentos peculiares que se repetem a cada evento. Durante a realização de tais rituais, (principalmente) as crianças são vistas e vigiadas, no intuito de que se tornem disciplinadas, sem precisar mais da figura do soberano ou do pastor para se determinarem, controlarem e justificarem suas escolhas, ações e intenções. Nesse sentido, é relevante mencionar, também, que elas passam a se constituir como disciplinadas ou não, a partir das relações que são estabelecidas com os indivíduos envolvidos em tal prática escolar (professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva, etc.), agindo sobre si mesmas, submetendo-se ou resistindo às estratégias disciplinares que atuam em tal contexto. Sendo assim, ao apresentar e discutir tais práticas escolares no decorrer da Dissertação, não estão sendo apontadas alternativas de mudança para as propostas que vêm sendo desenvolvidas na Escola de Educação Infantil (pesquisada), mas considerações que possibilitem refletir, discutir e “desestabilizar” o que tem sido considerado, muitas vezes, de forma “natural” e indelével ao âmbito institucional. Dessa forma, talvez seja possível compreender (ao menos minimamente) as lógicas que disciplinam e constituem professores/as, alunos/as, pais/mães, enquanto sujeitos (envolvidos) em redes de relações de poder.</p>
2006	<p>AUTOR/TÍTULO: Luciana Bassetto. Política e organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988.. 01/08/2006</p> <p>RESUMO: Essa dissertação tem como objetivo o estudo da política pública de educação infantil (creches e pré-escolas), cujo objeto é a organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Campinas entre 1969 e 1988. Considera-se como política pública um programa de ação de um dado governo, visando um processo de mediação social, tendo como alvo a correção de desajustes. A política de atendimento à infância em Campinas configurou-se pela expansão de equipamentos em consonância com a política nacional. Observa-se a construção nos novos conjuntos habitacionais da cidade de Parques Infantís, que no decorrer do período passam à denominação de Escolas Municipais de Educação Infantil. A hipótese deste estudo é de que essas “escolas” induziram uma mudança substancial no atendimento à criança em Campinas, interferindo na qualidade e nas propostas pedagógicas. Utilizando-se a análise documental e a memória dos atores políticos os indicadores demonstram que apesar de haver a fragmentação do atendimento através do diferentes equipamentos que surgiram a cidade apresentou preocupação com a demanda deste nível de atendimento e buscou imprimir qualidade nos serviços oferecidos.</p>
	<p>AUTOR/TÍTULO: MONICA MARIA SILVA DE SOUSA. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A PRÉ-ESCOLA.. 01/10/2006</p> <p>RESUMO: O objetivo central que norteou este estudo foi “conhecer e analisar o que crianças de cinco anos apontam como qualidade na pré-escola que frequentam e de que forma ressignificam este ambiente a partir de uma reflexão sobre ele”. Para o alcance deste objetivo, foi feita a opção de escutar crianças atendidas em uma pré-escola que também oferta o ensino fundamental; em um Centro de Educação Infantil; e em uma pré-escola da zona rural que abriga uma única turma de crianças. O referencial teórico que subsidiou a reflexão desta pesquisa tem como base: a) o aparato legal que garante o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escola com condições básicas de funcionamento; b) autores que vêm apontando novos rumos para a discussão do tema qualidade na educação; c) estudos que defendem a importância de se escutar crianças e considerá-las como sujeitos de direito e como sujeitos competentes. A investigação mantém afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa e com os estudos de caso múltiplo. A partir da problemática central, dois eixos delimitaram o campo de análise: as percepções e desejos das crianças acerca da pré-escola; e os elementos que compõem o conceito de qualidade para as crianças. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância de uma política de formação, inicial e continuada, e uma reflexão sobre o fazer pedagógico; do compromisso com a proposta pedagógica construída coletivamente; de uma gestão participativa; do financiamento para este nível de atendimento; e da escuta atenta aos desejos das crianças. Palavras-chave: educação infantil, criança, qualidade na educação.</p>

2007	<p>AUTOR/TÍTULO: LUCY DURANT MASQUETTI PELZ. A educação Infantil no Contexto de uma Pré- Escola: relato de experiência como subsídio à prática pedagógica. 01/03/2007</p> <p>RESUMO: A escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Se partirmos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. Cerisara, (2004) discute os aspectos que merecem nossa atenção diante da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil com respeito à concepção de Infância e ao currículo. É preciso que a Pedagogia a ser realizada contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades e as estratégias a serem selecionadas para o desenvolvimento deverão ser, também, individualizadas. Uma dessas estratégias é pensar numa proposta que incorpore a cultura lúdica que conseqüentemente contribuirá para a estruturação do pensamento simbólico/humano, visto que este cria/reconstrói suas experiências pela interação social que é fator preponderante para o aprendizado. Na escola o papel do mediador deve se apoiar na concepção de um sujeito interativo que elabora e re-elabora seus conhecimentos sobre a realidade e os objetos em um processo mediado pelo outro. A pesquisa por nós realizada no Centro de Educação Infantil – SESI da cidade de Arapongas – PR, visou a caracterização desta instituição, que atende crianças filhas de trabalhadores de indústrias e relatar os fundamentos e encaminhamentos adotados de modo a socializar as experiências obtidas no tocante ao conhecimento curricular, à interação professor X aluno, aluno X aluno, os conhecimentos dos professores a respeito da criança que educa e a análise das práticas adotadas. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram análise de documentos, fotografias e observação “in loco”, utilizando-se de videogravação de duas turmas da pré-escola. Com base nas informações obtidas foi possível considerar que as reflexões realizadas sugerem que a instituição desenvolve uma educação com elevado nível de qualidade, num processo dinâmico de ensino e aprendizagem. Os dados indicam, porém, que é necessária a contínua reflexão em torno das questões que envolvem o fazer pedagógico pelos envolvidos no processo educacional. Este trabalho, entretanto, poderá muito contribuir com subsídios teóricos e práticos para o repensar da “práxis” pedagógica em instituições do gênero da aqui enfocada.</p>
2008	<p>AUTOR/TÍTULO: Graziela Vieira Corrêa. REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE O CONCEITO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS.. 01/02/2008</p> <p>RESUMO: A Educação Infantil tem uma responsabilidade para com as crianças, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Para uma ação efetiva há necessidade de um trabalho intencional e de qualidade. A questão problema elaborada para esta investigação foi: como as professoras de crianças de 04 a 06 anos definem o que é atividade pedagógica? Os objetivos foram: Identificar os conteúdos e as atividades desenvolvidas consideradas pedagógicas, verificar o conceito de atividade pedagógica nas falas das professoras e verificar se existe diferença no conceito de atividade pedagógica entre as professoras graduadas e as pós-graduadas. Os subsídios teóricos foram divididos em quatro temas: Um breve histórico sobre o conceito de atividade pedagógica: Ghiraldeli (1996); Rech (2005); Cambi (1999); Cerizara (1990); Arce (2002); Eby (1976); Luzuriaga (1976); Barbosa (2006); Saberes Docentes: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Ponte (1992) Charlot (2000), Raymond (2000) Monteiro (2001) Perrenoud (1993, 1996); Schön (1995); Shulman (1986); Tardif (1999), A Questão da Profissionalização: Charlot e Bautier (1991) Cunha (1999), Sacristán (1998) Imbernón (2000); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); A atividade pedagógica e os saberes pedagógicos: Asbahr (2005); Basso (1994); Franco (2005); Moura (2001); Saviani (2000). No primeiro momento, aplicou-se um questionário com 134 professores (de crianças de quatro a seis anos) da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí. Estes dados foram coletados individualmente, cada professora respondeu às seguintes questões: Cite 05 atividades de sua rotina e quais dessas atividades você considera que são atividades pedagógicas. Justifique-as. Tivemos um retorno de 94 questionários. No segundo momento da pesquisa foi realizada uma entrevista com dezesseis professoras, em onze Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí. As questões da entrevista foram formuladas conforme os dados dos questionários. As entrevistas foram áudio gravadas e transcritas na íntegra, analisadas e categorizadas. As categorias foram definidas durante processo de análise conforme a frequência. Minha tentativa foi a de estabelecer uma relação como campo de conhecimento dos professores da primeira infância em relação às atividades pedagógicas. Na análise dos dados, evidenciou-se que não há diferenças entre os conceitos de atividades pedagógicas entre as professoras graduadas e as professoras pós-graduadas. O conceito de atividade pedagógica está intimamente ligado ao trabalho de conteúdos específicos, as atividades que estão ligadas a algum tipo de conteúdo curricular tradicional, ganham o status de pedagógica. Os dados demonstraram que as professoras trabalham mais com as condutas de comportamento e atividades motoras.</p>
	<p>AUTOR/TÍTULO: Joana Angélica Bernardo de Oliveira. Atividade na pré-escola: concepções teóricas e prática docente. 01/03/2008</p> <p>RESUMO: A Educação Infantil, no Brasil, recebeu influência de teóricos que apontaram a importância da ação como instrumento essencial para aprender, idéia sistematizada e comprovada cientificamente por Piaget e que fundamenta concepções, práticas pedagógicas e cursos de formação de professores. Assim, o presente</p>

	<p>trabalho, vinculado a linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação de Professores” do programa de pós-graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente, visa a descrever e analisar os tipos de atividades presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 4 a 6 anos e suas implicações para repensar o trabalho e a formação docente. Para isso, foram aplicados questionários com as ex-alunas do curso de Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, formadas entre 2001 e 2005; também foram realizadas entrevistas e observações nos agrupamentos sob a responsabilidade de três delas, atuantes como efetivas no município de Presidente Prudente. As análises sobre os tipos de atividades constantes na prática pedagógica foram feitas a partir da distinção atividade funcional, auto-estruturante, efetuação e escuta, utilizadas por Coll (1994), em seu trabalho baseado nas idéias de Piaget e Claparède. Para análise da formação inicial, empregamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) e a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e Habilitação para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente. Os resultados obtidos demonstram, com relação ao tipo de atividade, que duas ex-alunas privilegiam, em suas práticas, atividades de efetuação, embora em alguns momentos potencializem a ação e a estruturação das ações pelas crianças. Apenas uma prioriza a ação como instrumento essencial para aprender, pois suas práticas estão voltadas para provocar o interesse e a necessidade das crianças. Quanto à formação, os dados mostram que o curso tem atingido as expectativas das ex-alunas e contempla as concepções de profissional e atividade incluídas nos documentos oficiais; no entanto, não tem provocado ou desconstruído totalmente concepções pautadas nas práticas centralizadas no professor e nas atividades de efetuação, que objetivam produção e prontidão.</p>
<p>2009</p>	<p>AUTOR/TÍTULO:</p> <p>EDMACY QUIRINA DE SOUZA. A Educação Infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola. 01/03/2009</p> <p>RESUMO: Trata-se de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. O presente trabalho se constitui em uma investigação interessada na reflexão acerca da complexidade da formação humana e no diálogo crítico sobre os passos contemporâneos do ensino superior. O estudo em tela discute a formação continuada de professores no Brasil e toma como desafio investigativo os cursos de pós-graduação Lato sensu presenciais em Educação Física na Bahia. A pesquisa considera o materialismo histórico e dialético como referência e conta com os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento documental e entrevista semiestruturada como pesquisa de campo. No levantamento documental foi possível construir um panorama dos cursos de graduação e pós-graduação Lato sensu na área de Educação Física e na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos. A discussão teórica e a análise das informações levantadas evidenciam: um ordenamento legal que flexibiliza o funcionamento dos cursos Lato sensu em relação aos Stricto sensu e aumenta a oferta de cursos nesse nível; uma lógica capitalista em parte das iniciativas de criação de cursos, tanto em instituições privadas, quanto em públicas e uma diversidade de temas e modos de funcionamento dos cursos. O intento desse estudo foi: contribuir criticamente com o debate relativo à formação continuada de professores de Educação Física; qualificar a necessidade do Estado, a partir das instituições públicas de ensino, assumir a responsabilidade socioeconômica dessa importante etapa da formação continuada de professores e edificar projetos consistentes e articulados com a formação inicial e referenciados em um projeto histórico transformador.</p>
	<p>AUTOR/TÍTULO: ISABELA JANE STEININGER. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O QUE INDICAM AS PROFESSORAS.. 01/05/2009</p> <p>RESUMO: Esta investigação teve como objetivo analisar os relatos das professoras de educação infantil que atuavam em instituições atreladas ao poder público, considerando sua forma de planejar. Para tal, utilizou-se como referência estudos de orientação histórico-cultural, sendo que a investigação sustentou-se em material documental e pesquisa de campo. Foram efetivados três estudos exploratórios que abrangeram Relatórios/Artigos de Estágio da disciplina Estágio Supervisionado II da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC, o documento Pesquisa DEI 003/2005 desenvolvida pela SME/DEI de Florianópolis e dissertações realizadas no âmbito do NUPEIN da UFSC; análise documental, envolvendo os documentos nacionais e municipais que orientavam/orientam a Educação Infantil Municipal; análise de conteúdo da Pesquisa DEI 003/2005 e pesquisa de campo envolvendo questionários aplicados a dezesseis professoras e entrevistas com dez membros da equipe pedagógica de dez instituições da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. A análise de conteúdo possibilitou a definição de categorias gerais a priori e de subcategorias definidas a partir da análise das respostas proferidas. Para a categoria geral Bases Educativas foram elencadas dezoito subcategorias e para a categoria geral Processos Pedagógicos, vinte e seis subcategorias. Os resultados obtidos, a partir do cruzamento dos dados provenientes da análise de conteúdo, pesquisa de campo e análise documental, demonstraram que a ação docente realizada pelas professoras desta Rede, parecem oscilar entre estar</p>

	<p>em consonância com as diretrizes sugeridas pelos documentos municipais oficiais e ainda haver práticas embasadas em princípios das escolas ativas. As professoras relataram utilizar 'projetos de trabalho' como forma de organização de seus planejamentos, porém apontaram um rol de temas que desenvolveram com os grupos de crianças durante sua trajetória profissional, além de citarem que os planejamentos/projetos partem dos interesses e necessidades das crianças. Como apoio ao planejamento foi parcamente declarado o uso de observação, registro e avaliação. As professoras também relataram a interação das crianças como um dos objetivos da brincadeira, sendo que esta aconteceria de forma livre e/ou dirigida, e como elemento a ser observado, constituindo-se em suporte dos planejamentos. A Reunião Pedagógica foi citada como espaço de planejamento e avaliação, além da importância da equipe pedagógica, mais precisamente da supervisora escolar, como parceira na construção dos planejamentos, apesar de também ter obtido pouca visibilidade. A organização dos espaços da sala aconteceria em 'cantos' ou 'zonas circunscritas', mas também foi possível observar o privilégio de espaços contendo mesas e cadeiras, ou amplos espaços vazios. As entrevistadas relataram a vinculação dos planejamentos/projetos coletivos com o PPP da instituição, mas as professoras declararam pifiamente esta vinculação com os planejamentos individuais. Este campo de pesquisa ampliado, resultado de diversos olhares sobre um mesmo foco, aliado às inferências da pesquisadora, possibilitou que esta investigação compusesse um quadro ilustrado das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras.</p>
	<p>AUTOR/TÍTULO: RUTE DA SILVA. A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SEUS EFEITOS PÁRA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES. 01/07/2009</p> <p>RESUMO: O presente estudo tem como objetivo investigar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina, analisando também seus possíveis efeitos na Educação Infantil. Para a compreensão desse processo, utilizamo-nos do referencial analítico do "ciclo de políticas" proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Com base nesses autores, procuramos analisar a política do Ensino Fundamental de nove anos em seus "contextos de influência, produção de texto, prática e efeitos". A pesquisa que ora apresentamos foi desenvolvida a partir de três etapas: a) levantamento bibliográfico e documental, incluindo-se, neste último, documentos produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, além de outros documentos de lei; b) realização de um estudo piloto para definição e refinamento dos procedimentos para coleta de dados; e c) realização da pesquisa de campo propriamente dita. A pesquisa de campo foi realizada em nove municípios do estado que já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos, os quais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: tamanho populacional (grande, médio e pequeno porte), número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e índice de desenvolvimento da educação. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, complementados em algumas situações por visitas e entrevistas com técnicos das secretarias municipais de educação. Como resultado do trabalho, pode-se afirmar que uma diversidade de estratégias, tanto administrativas como pedagógicas, vem sendo adotada pelos municípios para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. No que tange à Educação Infantil, observamos alguns efeitos, dentre os quais destacamos: ampliação pouco significativa das vagas, antecipação da escolarização das crianças com a inclusão daquelas ainda com cinco anos de idade, incipiente articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental. Por mais que se constitua como medida de justiça social, o Ensino Fundamental de nove anos é uma política focalizada que guarda potencialidades, mas também pode contemplar, dessa forma, efeitos não desejáveis às crianças de 0 a 5 anos, que, por direito, estão incorporadas à Educação Infantil.</p>
2010	<p>AUTOR/TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>
2011	<p>AUTOR/TÍTULO: MARCIA MARIA ROSA. POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios à gestão local a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos. 01/08/2011</p> <p>RESUMO: O trabalho aborda as políticas municipais de educação infantil, mais especificamente os desafios à gestão municipal a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos. Tem por objetivo analisar as opções políticas e práticas que vêm presidindo a definição de gestão das políticas de educação infantil nos municípios, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos. Levanta questões referentes aos desafios relativos ao atendimento de crianças, o quadro das políticas para a educação infantil no Brasil nas últimas décadas, bem como os desafios e possibilidades em termos de políticas educacionais, considerando as velhas e novas questões que atravessam esta etapa da educação básica. O campo empírico da pesquisa compreendeu três municípios da região sul do Brasil: Frederico Westphalen (RS), Chapecó (SC) e Pato Branco (PR). A proposta metodológica foi desenvolvida em dois momentos: o primeiro compreendeu o levantamento de aspectos históricos e sociais que identificam os municípios, bem como características da política e gestão municipal de educação; e o segundo compreendeu a identificação das medidas de reorganização relacionadas ao planejamento institucional, projeto político-pedagógico, atenção à saúde, infraestrutura, profissionais da</p>

	<p>educação e cooperação das famílias e da rede de proteção social, bem como as formas de interlocuções previstas para este processo. Considerando as possibilidades e desafios postos às políticas e à gestão educacional local, a investigação permitiu constatar que nos três municípios as determinações legais constituem a principal justificativa para as transformações que vêm sendo operadas. Também, que os maiores desafios compreendem a oferta de vagas, em função da crescente demanda pela educação infantil, e a construção de um referencial de qualidade, por onde passaria a consolidação de propostas pedagógicas consistentes. Viabilizou constatar, ainda, que a preocupação tem recaído mais especificamente sobre o ensino fundamental, e com menor expressão sobre a educação infantil. Destaca que nos municípios pesquisados prevalece o entendimento de que a alteração nas condições para a educação das crianças até cinco anos está mais diretamente relacionada a uma questão organizacional, demarcada, basicamente, pela alteração da faixa etária atendida. Conclui que a implantação do ensino fundamental de nove anos nos municípios, neste estágio inicial, não tem significado uma oportunidade para operar medidas mais efetivas de enfrentamento dos velhos e atuais desafios da educação infantil, embora sinalizada a necessidade do redimensionamento desta etapa da educação básica.</p>
<p>2012</p>	<p>AUTOR/TÍTULO: KARINE RIBAS PEREIRA. A QUE PAPEL O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEM SENDO CONVOCADO? ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA FRENTE À ESCOLARIZAÇÃO. 01/02/2012</p> <p>RESUMO: A presente pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”, procurou analisar o papel que o professor de educação infantil vem sendo convocado a ocupar, frente ao que está ocupando, no que concerne às questões do desenvolvimento infantil. A partir desse mapeamento, busca-se contribuir, através de sugestões, para que o professor posicione-se em um papel que possa funcionar como facilitador do desenvolvimento de seus alunos. Tal proposição investigativa justifica-se pela presença cada vez maior que o professor de educação infantil vem ocupando na vida de seus alunos. Foi percebido que tal fato gerava um discurso onde os papéis da família e da escola pareciam confusos. Procurou-se, a partir disso, escutar pais e professores, buscando compreender quais suas concepções acerca do papel do professor de educação infantil. Para isso, foi realizado um estudo de caso com cinco crianças que entraram em escolas de educação infantil antes de seu primeiro ano de vida e permanecem na escola em período integral. Foram entrevistados, a partir de entrevistas semi-estruturadas, os pais e professores dessas crianças. A metodologia de pesquisa utilizada foi a abordagem qualitativa. Foram realizadas as observações e as entrevistas em duas escolas de educação infantil localizadas na Grande Porto Alegre. À luz da teoria psicanalítica, foi realizado um percurso teórico acerca do desenvolvimento infantil e da educação. Esse percurso teórico fundamentou a análise do material coletado. Os resultados da pesquisa mostraram que ainda acontecem, dentro das escolas, muitas práticas que não são favoráveis ao desenvolvimento do sujeito. (Continua) (Continuação) Porém, também foi observado, que essas práticas muitas vezes acontecem por um desconhecimento desse sujeito psíquico e das etapas decisivas na infância. Nesse sentido, é percebido o grande potencial da articulação da psicanálise com a educação no que diz respeito a tais questões, ficando esse potencial evidenciado a partir das possibilidades apontadas na presente pesquisa de um fazer educativo que funcione como facilitador do desenvolvimento do sujeito.</p>
	<p>AUTOR/TÍTULO: ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA. Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 01/08/2012</p> <p>RESUMO: A pesquisa que dá suporte a este trabalho compõe um dos vários subprojetos em desenvolvimento dentro do projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, Concepções, Projetos e Práticas”, e foi desenvolvida junto ao PPGE/FE/UFG, abordando a relação/articulação entre pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental, destacando-se as políticas implementadas nas últimas décadas e as práticas educativas, com o objetivo de investigar a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de ensino fundamental na rede municipal de Goiânia. Tivemos como referência o método materialista dialético para desenvolver a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os instrumentos para a obtenção dos dados abrangeram observações, registros em diário de campo, questionários, gravações em áudio e entrevistas. Na análise documental, trabalhamos com documentos oficiais, voltados para a Educação Infantil, elaborados pelo MEC, pela SME e pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. A realização da pesquisa permitiu observar que as políticas educacionais para a infância, de certo modo, estão provocando um deslocamento das crianças de quatro a seis anos para as escolas de Ensino Fundamental, para cumprir metas de matrículas das crianças a partir dos quatro anos de idade e à exigência da alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Por fim, o que se destaca na relação que se estabelece entre pré-escola e escola é a preparação para as etapas posteriores, a prevenção de insucessos e a antecipação de práticas e conteúdos do Ensino Fundamental.</p>

DESCRITORES	ANO	PESQUISAS COMPATÍVEIS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA	2003	AUTOR/TÍTULO: RESUMO:
	2004	AUTOR/TÍTULO: RESUMO:
	2005	AUTOR/TÍTULO: LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JATAÍ: DA PROPOSIÇÃO À MATERIALIZAÇÃO. 01/12/2005 RESUMO: Esta pesquisa busca analisar as políticas Públicas da Infância, propostas e materializadas em Jataí-Go. Propomos empreender as implicações das diferentes concepções de infância e compreender suas mudanças de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Para tanto, procuramos resgatar e articular seus diversos elementos históricos constitutivos na educação da criança, desde as civilizações das antiguidades clássicas européias até as contemporâneas. No desenvolvimento da pesquisa, analisamos as formas de delineamento das gestões administrativas e pedagógicas nas propostas de educação de crianças menores de seis anos na cidade pesquisada. Utilizamos enquanto metodologia: análise documental, leitura de periódicos, leituras bibliográficas, entrevistas, questionários, observação. O enfoque que procuramos dar a essa pesquisa foi o materialismo-histórico, o qual está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Dialogamos com autores tais como: Marx (1978, 1983, 1993) e Frigotto (1989). Esse enfoque nos ajuda a compreender o processo e ir à raiz-dos-problemas, ou seja, ao desvelamento da realidade. Buscamos também, na literatura, proposições teóricas que preocupam com concepções de infância como momento significativo de educação do ser humano, dialogando com autores como: Comenius (2002), Rousseau (1999), Kant (1996, 2002), Ariès (1981), Kuhlmann Junior (1998 e 2003), Rosemberg (1999), Oliveira (2002), Kramer (1986, 2003), Barbosa (1991, 1997), entre outros. Pressupomos a construção de uma totalidade significativa, com pretensão de ser aberta, transitória e histórica, não apenas como soma das partes, mas também de síntese de muitas determinações que a pesquisa permite (re)velar. É um trabalho de investigação científica, que procura contribuir com as discussões no âmbito das políticas públicas educacionais para a educação infantil. Esse trabalho está ligado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.
	2006	AUTOR/TÍTULO: Maria Neve Collet Pereira. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA, SEGUNDO PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CMEIS (1997- 2005). 01/05/2006 RESUMO: Esta dissertação de Mestrado sobre Políticas Públicas para a Educação Infantil se insere na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação; objetiva analisar as políticas adotadas pelo Município de Curitiba para a Educação Infantil, segundo a compreensão dos profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS. O estudo qualitativo, descritivo e interpretativo fundamenta-se em fontes bibliográficas e documentais e a pesquisa de campo nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Discute concepções sobre a criança e a infância relacionadas à posição que ela ocupa na sociedade em diferentes momentos históricos. Examina aspectos históricos da constituição das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e o caráter dado às leis voltadas ao atendimento da criança, envolvendo sua situação econômica e social. Discute a constituição das instituições destinadas ao atendimento das crianças de zero a cinco anos no município, bem como as políticas adotadas. Na pesquisa de campo, foram coletados dados em nove CMEIS, sendo cada CMEI localizado em uma das diferentes regionais em que se divide a administração do Município de Curitiba. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários com questões estruturadas e semi-estruturadas, junto a trinta e seis profissionais, sendo, Diretoras, Pedagogas, Professoras e Educadoras, e foi complementada com entrevistas a Pedagogas e Diretoras. Infere-se do estudo, a necessidade contínua de estudos sobre a educação da criança como forma de superação da visão assistencialista que ainda persiste; a necessidade de inclusão plena dos profissionais que atuam na Educação Infantil no quadro do Magistério, com ênfase nos critérios de acesso, na formação continuada, na carga horária de trabalho e nas políticas salariais. Destaca-se a constatação de que para assegurar os direitos plenos da criança enquanto cidadão, é

	necessário superar os preconceitos sociais em relação à educação da criança pequena, com isso, ressalta-se a necessidade de qualificação permanente dos seus Educadores.
2007	<p>AUTOR/TÍTULO: CARLA ANDRÉA LIMA DA SILVA. Saberes e fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora.. 01/12/2007</p> <p>RESUMO: Este estudo analisou manifestações das culturas da infância por crianças de uma escola pública municipal de educação infantil, durante a realização de atividades pedagógicas dirigidas pela professora. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com um caráter etnográfico, pautada nos referenciais da sociologia, sociologia da infância, antropologia e pedagogia, numa perspectiva crítico-dialética. Como procedimentos metodológicos foram adotados principalmente o registro das observações com filmagens em áudio e vídeo, fotografias, anotações em diário de campo e relatos escritos da professora. A fundamentação teórica do estudo se deu sobretudo a partir dos referenciais da sociologia da infância, não se limitando porém aos autores desse campo, estabelecendo também diálogo com estudiosos de outras áreas. As análises e interpretações dos dados revelaram que, mesmo nas situações mais dirigidas no espaço escolar, as crianças constroem modos próprios de organização coletiva, questionando, resistindo, burlando e mesmo criando novos significados para o instituído, fundamentalmente a partir da brincadeira. Também foi possível, a partir das análises realizadas, perceber uma permanente tensão nas ações da professora, entre um modo de fazer mais professoral, adultocêntrico e uma abertura bastante significativa para ações educativas mais inovadoras, que incorporem a compreensão da criança como ator social e sujeito do processo pedagógico. As análises revelaram ainda a íntima ligação entre a construção de um ofício de criança e de um ofício de aluno, presente nas ações cotidianas infantis do espaço observado. Considerou-se também que os sujeitos da pesquisa são influenciados por fatores de ordem micro e macrosocial. As considerações finais anunciaram outras possibilidades para o currículo da educação infantil, que vá além das políticas públicas e prescrições oficiais instituídas, valorizando e incorporando no projeto escolar para a educação das crianças pequenas seus questionamentos, resistências, brincadeiras, enfim, suas culturas.</p>
2008	<p>AUTOR/TÍTULO: Janaina Cassiano Silva. Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. 01/07/2008</p> <p>RESUMO: A presente pesquisa buscou investigar se as ações educativas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos, à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. Entende-se que se faz necessário aprofundar a reflexão acerca da educação infantil, a visão do assistencialismo x ensino e demais discussões em voga no momento, para que, assim, se possa contribuir para o processo de consolidação da educação infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades para todos os indivíduos, desde a infância. Logo, o estudo orientou-se pela hipótese de que nas instituições de educação infantil o trabalho voltado ao atendimento de crianças de zero a três anos pauta-se, principalmente no cuidado, sendo este realizado pelas educadoras, contudo, sem a finalidade de propiciar o ensino. Pode-se dividir o desenvolvimento do trabalho em três etapas. A primeira constituiu-se da pesquisa de campo, na qual realizou-se, inicialmente, o contato com a Secretaria de Educação de Araraquara/SP e com a rede privada de ensino de Araraquara/SP, posteriormente, foram escolhidas duas instituições a serem observadas, fizeram-se visitas nas mesmas e confeccionaram-se diários de campo. A segunda parte consistiu na leitura e análise desses diários. Por fim, na última etapa, realizou-se a leitura e análise da concepção de infância, educador e conhecimento presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação (Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil; Política Nacional de Educação Infantil; pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) e buscou-se a relação entre estas concepções e o discurso construtivista e pós-modernista em educação. Posteriormente, realizou-se uma exposição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; o desenvolvimento infantil nesta vertente visando discutir o ensino que, de fato, promova o desenvolvimento integral das crianças. Constatou-se, através das observações realizadas nas instituições que o trabalho docente ainda está mais voltado para questões assistenciais do que educativas. Cabe ressaltar que a visão de ensino defendida pela pesquisa perpassa o trabalho educativo como sendo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, sem, contudo, excluir o cuidar. Porém, este é trabalhado de forma diferenciada, uma vez que o ensino também está presente no cuidado, sendo este a produção do humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando, desta forma, pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc. É necessário que ocorram novas formulações para o atendimento na educação infantil que apresente uma concepção de infância calcada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; uma formação docente que explicita a função do educador, pautada no planejamento, conhecimento sistematizado e práticas educativas. Além disso, deve-se considerar a interdisciplinaridade entre os diversos ramos científicos e buscar políticas públicas verdadeiramente voltadas ao ato de ensinar, com proposições curriculares claras, bem definidas e fundamentadas</p>

2009	AUTOR/TÍTULO: RESUMO:
2010	<p>AUTOR/TÍTULO: Roseane Mendes Bernartt. AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELOS EDUCADORES DE UM CMEI. 01/06/2010</p> <p>RESUMO: A presente pesquisa buscou compreender como as políticas públicas são apropriadas no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil. A abordagem teórica adotada é a sócio-histórica, que concebe o indivíduo enquanto síntese de múltiplas determinações. Inicialmente, será apresentada a concepção de criança e os significados a ela atribuídos no decorrer da história da humanidade, em seguida, ao discutir a história da infância no Brasil, serão expostas, de forma cronológica, as iniciativas sociais e as legislações decorrentes do atendimento às crianças brasileiras, que contribuíram e direcionaram a realidade educacional para as crianças na atualidade. Apresentando, enfim, um panorama da Educação Infantil Pública de Curitiba. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e recorrentes com 19 profissionais de um CMEI, Centro Municipal de Educação Infantil no município de Curitiba/PR. Os resultantes foram analisados por meio da construção de núcleos de significação. As análises desses núcleos foram feitas partindo da perspectiva sócio-histórica com base no materialismo dialético, que permite uma desnaturalização sobre os fenômenos ao conceber um papel ativo do sujeito na constituição da realidade humana. Nesse sentido, as concepções presentes nos discursos dos entrevistados foram produzidas socialmente, de forma coletiva no decorrer da história do atendimento às crianças. Concluiu-se dessa forma, que a apropriação das políticas públicas no CMEI estudado expressa significados historicamente construídos, como a visão naturalizante de desenvolvimento e do papel do educador. Essa visão, mesmo não sendo homogênea, aparece como dominante e interfere na adequação dessa instituição às novas determinações. Oalavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Psicologia Sócio-Histórica</p>
2011	AUTOR/TÍTULO: RESUMO:
2012	<p>AUTOR/TÍTULO: ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA. Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 01/08/2012</p> <p>RESUMO: A pesquisa que dá suporte a este trabalho compõe um dos vários subprojetos em desenvolvimento dentro do projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, Concepções, Projetos e Práticas”, e foi desenvolvida junto ao PPGE/FE/UFG, abordando a relação/articulação entre pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental, destacando-se as políticas implementadas nas últimas décadas e as práticas educativas, com o objetivo de investigar a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de ensino fundamental na rede municipal de Goiânia. Tivemos como referência o método materialista dialético para desenvolver a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os instrumentos para a obtenção dos dados abrangeram observações, registros em diário de campo, questionários, gravações em áudio e entrevistas. Na análise documental, trabalhamos com documentos oficiais, voltados para a Educação Infantil, elaborados pelo MEC, pela SME e pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. A realização da pesquisa permitiu observar que as políticas educacionais para a infância, de certo modo, estão provocando um deslocamento das crianças de quatro a seis anos para as escolas de Ensino Fundamental, para cumprir metas de matrículas das crianças a partir dos quatro anos de idade e à exigência da alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Por fim, o que se destaca na relação que se estabelece entre pré-escola e escola é a preparação para as etapas posteriores, a prevenção de insucessos e a antecipação de práticas e conteúdos do Ensino Fundamental.</p>

DESCRITORES	ANO	PESQUISAS COMPATÍVEIS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA	2003	<p>AUTOR/TÍTULO: Luciana Wagner Schöffel. Concepções de professores sobre o "brincar" e práticas pedagógicas na pré-escola. 01/12/2003</p> <p>RESUMO: Reconhecendo a brincadeira como uma atividade natural na criança e na qual ela apreende a cultura da qual faz parte, esta dissertação traz uma discussão sobre a importância desta atividade no desenvolvimento cognitivo e social da criança pré-escolar, apoiando-se especialmente nas contribuições de Vygotsky e colaboradores. Esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos (Estudo 1 e Estudo 2) em duas classes pré-escolares de uma única escola do interior paulista. O Estudo 1 objetivou identificar as concepções de professoras sobre a brincadeira infantil e suas práticas pedagógicas na pré-escola. O Estudo 2 objetivou analisar os efeitos da "brincadeira orientada" no desenvolvimento da criança pré-escolar em aspectos da cognição e da sociabilidade. O método de observação direta foi utilizado em ambos os estudos. No Estudo 1 realizamos registros cursivos e manuais em intervalos de 10 minutos e entrevistamos duas professoras. No Estudo 2 as observações ocorreram em sala de aula em uma situação previamente organizada de "brincadeira orientada", com registros obtidos através de filmagens e fotografias. Os resultados do Estudo 1 nos levaram a perceber uma certa distância entre o que as professoras planejam para as crianças realizarem em sala de aula e as exigências naturais da própria criança, onde a brincadeira é uma atividade presente em todas as formas do repertório da criança, por onde ela assimila os diferentes modos e ações presentes em seu contexto social e cultural. A distância verificada está configurada nas próprias concepções das professoras, onde a brincadeira é tida como um elemento inerente à idade das crianças e gerador de desenvolvimento, mas na prática o "brincar" é uma atividade que se opõe ao "trabalhar". No Estudo 2 verificamos que o ambiente arranjado de forma lúdica e a nova forma de trabalho, por meio da "brincadeira orientada", contribuiu significativamente no desenvolvimento cognitivo e social de todas as crianças. Em aspectos da cognição verificamos que o interesse por determinadas atividades foi efetivo no aumento da atenção, da persistência, da concentração, da percepção e da criatividade das crianças. As vivências sociais nesse ambiente contribuíram para que as crianças se tornassem mais próximas uma das outras, contribuindo com o desenvolvimento da expressividade, da linguagem e da cooperação.</p>
	2004	<p>AUTOR/TÍTULO: GISELE TOASSA. Consciência e Atividade: um estudo sobre (e para) a infância. 01/02/2004</p> <p>RESUMO: Observando os pressupostos gerais do método materialista dialético, este trabalho pesquisou o desenvolvimento da consciência de crianças pré-escolares em relação com as atividades pedagógicas realizadas numa instituição de ensino brasileira. Analisando a dialética da humanização e alienação no trabalho educacional, adotou a teoria histórico-cultural e a teoria do cotidiano para a pesquisa e discussão de uma psicologia concreta. A pesquisa de campo enfocou uma classe de educação infantil, realizando os seguintes procedimentos para coleta de dados: entrevista, observação e experimentos com três crianças e a professora, enquanto a análise procurou esclarecer a relação sentido-significação no interior das práticas discursivas. Os resultados indicam a interação entre significações concretas e abstratas concernentes a um ensino espontâneo de costumes, cuja referência foi uma concepção cotidiana de infância. O reforçamento, a imitação e o desdobramento de funções no contexto de uma hierarquia grupal determinaram um incessante processo de formação da individualidade em-si; as principais funções psíquicas superiores desenvolvidas foram a memória e a atenção. Observou-se que as crianças, por amor à educadora, aprenderam com ela a desejar os valores hegemônicos, os quais também mediavam as relações com seus pares. Tais processos embasaram seu desenvolvimento cognitivo, moral e emocional, caracterizado pela submissão ensinada pelo adultos. Como contribuição final, relacionou-se a pesquisa de campo ao todo da sociedade brasileira e se discutiram implicações gerais da pesquisa para o trabalho de psicólogos e professores. PALAVRAS-CHAVE: consciência, humanização, materialismo dialético, atividade pedagógica, psicologia concreta, criança pré-escolar, psicologia da educação, Vigotski, Heller</p>
	2005	<p>AUTOR/TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>
	2006	<p>AUTOR/TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>

2007	<p>AUTOR/TÍTULO: LUCY DURANT MASQUETTI PELZ. A educação Infantil no Contexto de uma Pré- Escola: relato de experiência como subsídio à prática pedagógica. 01/03/2007</p> <p>RESUMO: A escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Se partirmos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. Cerisara, (2004) discute os aspectos que merecem nossa atenção diante da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil com respeito à concepção de Infância e ao currículo. É preciso que a Pedagogia a ser realizada contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades e as estratégias a serem selecionadas para o desenvolvimento deverão ser, também, individualizadas. Uma dessas estratégias é pensar numa proposta que incorpore a cultura lúdica que conseqüentemente contribuirá para a estruturação do pensamento simbólico/humano, visto que este cria/reconstrói suas experiências pela interação social que é fator preponderante para o aprendizado. Na escola o papel do mediador deve se apoiar na concepção de um sujeito interativo que elabora e re-elabora seus conhecimentos sobre a realidade e os objetos em um processo mediado pelo outro. A pesquisa por nós realizada no Centro de Educação Infantil – SESI da cidade de Arapongas – PR, visou a caracterização desta instituição, que atende crianças filhas de trabalhadores de indústrias e relatar os fundamentos e encaminhamentos adotados de modo a socializar as experiências obtidas no tocante ao conhecimento curricular, à interação professor X aluno, aluno X aluno, os conhecimentos dos professores a respeito da criança que educa e a análise das práticas adotadas. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram análise de documentos, fotografias e observação “in loco”, utilizando-se de videogravação de duas turmas da pré-escola. Com base nas informações obtidas foi possível considerar que as reflexões realizadas sugerem que a instituição desenvolve uma educação com elevado nível de qualidade, num processo dinâmico de ensino e aprendizagem. Os dados indicam, porém, que é necessária a contínua reflexão em torno das questões que envolvem o fazer pedagógico pelos envolvidos no processo educacional. Este trabalho, entretanto, poderá muito contribuir com subsídios teóricos e práticos para o repensar da “práxis” pedagógica em instituições do gênero da aqui enfocada.</p>
2008	<p>AUTOR/TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>
2009	<p>AUTOR/TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>
2010	<p>AUTOR/TÍTULO: Helen da Silva Escansette. LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS. 01/09/2010</p> <p>RESUMO: Este trabalho tem como proposição investigar as práticas de leitura e escrita da professora de uma turma de crianças que estão no último ano da pré-escola. A pesquisa foi realizada em uma escola exclusiva de Educação Infantil por considerar que, sendo exclusiva, possui uma prática que se efetiva por meio das relações sociais, entre crianças/ crianças, crianças/ adultos; garantindo o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa (SMOLKA,1988), permeados pelas diferentes linguagens: corporal, musical, oral, escrita, dramática, artística e pictórica. O estudo foi ancorado, especialmente, na teoria da linguagem de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem. Assim, utilizando-se deste princípio, percorremos algumas pesquisas que abordam os conceitos de criança(s), infância(s), literatura, linguagem, alfabetização e letramento, por considerarmos fundamentais a compreensão de tais elementos no trabalho de Educação Infantil. Tendo como suporte metodológico a observação das crianças e da professora na sala de aula e demais dependências da escola – pátio, sala de leitura e refeitório, emergiram como importantes eixos de análise para a compreensão das práticas alfabetizadoras o “Espaço”, “Murais” e “Projetos”, elementos que concluímos serem, entre outros, coadjuvantes do trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. No exercício da pesquisa, deparamo-nos com ambiguidades no campo, as quais foram tratadas à luz do conceito de excedente de visão e que deram origem a novas indagações acerca da alternativa de trabalho que acompanhamos. Desta maneira, esta alternativa pode ser uma das possibilidades a ser incorporada à proposta pedagógica da escola, bem como concretizada, pois evidencia qualidade no atendimento às crianças na Educação Infantil, contribui na constituição da identidade, no exercício da cidadania e tem em seu bojo o cuidar/ educar.</p>

2011	AUTOR/TÍTULO: Beatriz Gracioli Andrade. "Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares". 01/02/2011 RESUMO: A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar. A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, com características etnográficas. A coleta de dados foi realizada em uma escola particular de Campinas, e incluiu observações participantes em uma classe de educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos. Envolveu as observações da pesquisadora, registradas em um diário de campo, e entrevistas com a professora da classe e com os pais dos alunos. A análise dos dados foi realizada de acordo com estudos sobre letramento e com o referencial histórico-cultural.	
2012	AUTOR/TÍTULO: Viviane Chulek. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA-PR. 01/09/2012 RESUMO: A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e a conseqüente inclusão de crianças de seis anos – no caso do Paraná, antes mesmo dessa idade – na segunda etapa da Educação Básica suscitou o debate sobre as especificidades da infância na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Inseridos neste contexto de debate, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de abordagem documental e etnográfica, na perspectiva de descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal da cidade Curitiba-PR, uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental, confrontando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem a Educação Infantil e o novo Ensino Fundamental. No que diz respeito à delimitação dos campos e dos sujeitos participantes da investigação, focalizamos: 1) crianças que frequentam a última etapa (pré-escola) da Educação Infantil de um CMEI localizado em bairro urbano da cidade de Curitiba; 2) crianças que frequentam tanto a última etapa da Educação Infantil quanto o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal. Os dados, coletados por meio de observações participantes e de entrevistas coletivas com as crianças, foram analisados por meio de categorias articuladoras, a saber: “tempo”, “espaço”, “alfabetização e letramento”, “currículo” e “a construção do sujeito aluno” A pesquisa possibilitou perceber que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental distanciam-se e articulam-se ao mesmo tempo. Distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, mas também pelas concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições. Articulam-se por seus sujeitos, crianças, que subvertem a ordem institucional para vivenciar experiências que são próprias do universo infantil.	

2. INEP

DESCRITORES	PUBLICAÇÕES	PUBLICAÇÕES COMPATÍVEIS
EDUCAÇÃO INFANTIL	14	<p>TÍTULO: Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental: Região Sul</p> <p>RESUMO: Material de apoio para orientar a elaboração do primeiro PNE a ser elaborado sob a égide da Constituição de 1988. Após descrever os procedimentos, apresenta dois documentos de subsídio: o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 e a parte dos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) referente aos relatórios-síntese do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e da Região Sul com os resultados dos debates realizados nas escolas a propósito do Plano Decenal de Educação para Todos, no período de junho de 1993 a agosto de 1994.</p>
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA	0	<p>TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>
IMPLANTAÇÃO DE LEIS	0	<p>TÍTULO:</p> <p>RESUMO:</p>

3. ANPED

DESCRITORES	ANO	NÚMERO DE TRABALHOS G7	PESQUISAS COMPATÍVEIS
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	16	NÃO LOCALIZEI NENHUMA PESQUISA COMPATÍVEL EM 2009
	2010	17	<p>TÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSALISTAS E RESIDUALISTAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>RESUMO: Este trabalho tem como objetivos discutir o processo de inserção de creches e pré-escolas à educação e trazer reflexões para se pensar como tem sido a efetivação da política pública educacional na primeira etapa da educação básica, nos últimos anos. Aborda parte dos resultados de uma pesquisa internacional, que desenvolveu estudo comparativo entre países que optaram pela integração entre educação e cuidado na primeira infância e países que não fizeram esta opção. A pesquisa teve como procedimentos metodológicos uma revisão bibliográfica sobre o tema, análise documental e de dados gerados no âmbito do MEC- INEP, IBGE, CNE e contou também com uma entrevista coletiva. Na primeira parte, discute a mudança conceitual na transferência de gestão e traz alguns dados da Educação Infantil em diálogo com metas do PNE. Na segunda, traz as conquistas da opção brasileira pela inserção de creches e pré-escolas à educação. Finaliza concebendo as ações voltadas para a pré-escola como medidas de cunho universalista e questiona se a direção residualista adotada para as creches representa um momento de transição à concepção universalista ou se constitui como uma vertente da perspectiva liberal de regulação do mercado.</p>
	2011	15	<p>TÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DA DÉCADA</p> <p>RESUMO: Este texto apresenta resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com o objetivo de conhecer a Educação Infantil e a formação de profissionais nas redes públicas de municípios de um estado situado na Região Sudeste. Foi feito mapeamento da Educação Infantil no intervalo de uma década e comparados dados de 1999 e 2009. A pesquisa buscou identificar: organização dos sistemas de ensino; cobertura do atendimento educacional; funcionamento da Educação Infantil e formação dos profissionais; ingresso e carreira. As análises dos dados levam em conta o contexto histórico e político dos municípios, as relações com o estado, Governo Federal e sociedade civil. No primeiro item, são feitas considerações metodológicas sobre o universo investigado. O segundo trata da organização da Educação Infantil nas secretarias e cobertura do atendimento. O terceiro analisa a formação dos profissionais, ingresso e carreira. O estudo permite delinear o panorama da década no que se refere às mudanças nas políticas de Educação Infantil na esfera municipal do estado pesquisado.</p>