



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KÁTIA CRISTINA FERNANDES FARIAS

**AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS  
DE UMA BOA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA  
2012

KÁTIA CRISTINA FERNANDES FARIAS

AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA  
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- F238c Farias, Kátia Cristina Fernandes  
As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil/  
Kátia Cristina Fernandes Farias – 2012.  
204 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança  
Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
1. Educação infantil - Ensino. 2. Professores de educação pré-escolar. 3. Educação pré-escolar 4. Professores – Formação I. Título.

KÁTIA CRISTINA FERNANDES FARIAS

AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE  
UMA BOA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira, da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Helena Vieira Cruz (Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josete de Oliveira Castelo Branco Sales (Examinadora)  
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

À minha mãe, Maria Carmosita, e ao meu pai, Wellington Ribeiro (in memoriam) por compartilharem valores, sentimentos e educarem suas filhas, assim, para o caminho do conhecimento, humildade e respeito a vida.

Às minhas filhas Nazka Fernandes Farias e Láizla Fernandes Farias por fazerem parte de mim; por conseguirem fortalecer todos os meus passos, minha fé e a minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo desenvolvimento desta pesquisa, por ter engrandecido minha fé nos momentos difíceis e fortalecido minha vontade de continuar nessa caminhada. Aos Espíritos de Luzes que estão comigo, por terem permitido que percebesse que minha vida está movida pela fé pelo amor.

Sou grata também pela colaboração e empenho de muitas pessoas. Em especial: às minhas filhas Nazka Fernandes Farias, Láizla Fernandes Farias; minha mãe, Maria Carmosita Fernandes e Silva, e ao meu pai, Welington Ribeiro e Silva (in memoriam). Às minhas irmãs, Katiana e Ana Maria; às minhas sobrinhas, Débora Vitória, Ana Priscila, e ao meu sobrinho, Pedro Hélio; aos meus cunhados e a Sandra Maciel. À família Simplicio Ferro e à família Farias, em especial, a Teresinha Catunda.

À professora doutora Fátima Sampaio Silva, por sua amizade, compreensão, motivação e incentivo aos meus estudos. Sou grata pela oportunidade que tive em participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Infantil.

À professora doutora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pela orientação, profissionalismo, amizade, paciência, companheirismo, solidariedade constante, especialmente pela compreensão nos momentos tão difíceis que passei navida pessoal. Em muitas ocasiões, pensei que não fosse conseguir, mas ela estava ali comigo, proporcionando aprendizado e fazendo-me perceber, reagir, interagir e acreditar em meu potencial.

À professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, por sua amizade, profissionalismo, compreensão e incentivo aos estudos teóricos e contibuição valiosa ao conteúdo desta pesquisa.

À Socorro Silva que esteve comigo nesse processo tão decisivo em minha vida, pelo incentivo, paciência, compreensão e acolhimento e, principalmente, por sua amizade em todos os momentos.

À professora doutora Sandra Schramm por sua amizade, incentivo, confiança e por contribuir para a melhoria do projeto de qualificação.

À professora doutora Josete de Oliveira Castelo Branco Sales, por aceitar participar da composição da banca, por sua disponibilidade de ler e contribuir no conteúdo do trabalho.

Às professoras, à diretora, à supervisora, aos profissionais de apoio, às crias às famílias das escolas que sediaram o trabalho de coleta de dados, pela boa acolhida e disponibilidade e apoio.

Às estudantes de graduação em Pedagogia, Camila Mota e Ana Karla Sousa, pela ajuda no período de coleta de dados, na primeira etapa desta pesquisa, e pelas transcrições realizadas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, que ministraram disciplinas importantes para minha formação e facilitaram minha participação neste curso de mestrado;

A Sarah Vieira Carneiro, profissional, em Psicologia, que cuidou de minha saúde em um momento difícil da minha vida pessoal e profissional. Agradeço pelo profissionalismo, amizade, paciência e sabedoria.

Às amigas de estudos e conquistas profissionais, Andréa Machado, Janayna Goyana, Alessandra Pinheiro, Maria Amália Simonetti, Fátima Saboia Leitao e Sinara Almeida Costa, pelo incentivo que me deram de continuar estudando, pesquisando e aprendendo.

Aos amigos Túlio Cruz, Jesus Araújo, Luciana Bayer, Jorgiana Ricardo, Cristiane Sampaio, Kátia Cabral, Ana Cristina Gomes e Carla Cristina, pela paciência, cumplicidade, companheirismo e encorajamento constantes, notadamente nos momentos de dor, conquistas e alegrias. Aos amigos da turma 13, estudantes de graduação em Pedagogia, do Núcleo Janusa Corrêa, em Caucaia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), pelo companheirismo e por apoiarem minha escolha pelo Mestrado.

A vida é feito andar de bicicleta: se parar você cai.

Vai em frente sem parar, que a parada é suicida, porque a vida é muito curta e a estrada é comprida.

Você sobe e você desce na escada da vida e às vezes parece que a batalha tá perdida e que você voltou pro ponto de partida.

Vai à luta, levanta, revida!

Vai em frente, não se rende, não se prende nesse medo de errar, que é errando que se aprende, que o caminho até parece complicado e às vezes tão difícil que você se surpreende quando sente de repente que era tudo muito simples - vai em frente que você entende (...)  
(GABRIEL, O PENSADOR, Sem Parar).



## RESUMO

Analisa as concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil em instituições pré-escolares com propostas pedagógicas distintas no que se refere à rotina - em especial, o lugar das brincadeiras - aos espaços, aos materiais e às interações estabelecidas pela professora com a criança. O estudo contou com o apoio de algumas contribuições das teorias sóciointeracionistas de desenvolvimento humano, de Wallon (2007) e Vygotsky (2008), e com literatura acerca da profissionalidade específica da professora de Educação Infantil, de alguns autores que estabelecem novas perspectivas sociológicas e pedagógicas em torno desse tema (CAMPOS, 1994; CAMPOS e ROSEMBERG, 1995; CAMPOS e CRUZ, 2006; CRUZ, 2008; GOMES, 2009; MACHADO, 1998; 2002; KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 2008; PERRENOUD, 2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em duas instituições privadas de Fortaleza. Os dados foram coletados mediante de observação, entrevista coletiva com quatro crianças de cinco anos de idade (dois meninos e duas meninas), em duas instituições com propostas pedagógicas distintas, entrevista com coordenadoras, análise das propostas pedagógicas (escritas e em curso) das instituições e aplicação de questionário com as professoras e as famílias das crianças. Os recursos utilizados para o registro das informações foram gravador de voz, filmadora, câmera fotográfica e diário de campo. A análise dos dados revelou que as respostas das crianças, especialmente das meninas, sobre como deve ser uma boa professora, focaram características estéticas e físicas (“bonita”, “cabelo pintado, cacheado, grande, cortado”) e estado/modo de ser (“feliz”, “legal”, carinhosa, receptiva). No que diz respeito às atividades que esta professora deve fazer, foram citadas, sobretudo: “deixar brincar, beber água, usar o banheiro, lanche e desenhar”, contar histórias, “não botar de castigo”, “não gritar”, “aprender coisas pra ensinar as crianças”, “dizer para os alunos que não pode brigar”. O castigo e a necessidade de permissão para brincar e usar os espaços e materiais e de boa receptividade da professora foram mencionados com maior recorrência pelas crianças que frequentam a instituição cuja proposta pedagógica em curso parece mais centralizada na figura da professora. A sensibilidade por parte da professora em atender às solicitações das crianças, sua participação em brincadeiras e ausência de castigo aparecem como características apontadas pelas crianças da instituição na qual a proposta pedagógica em curso parece promover uma prática orientada para o desenvolvimento da autonomia da criança. Os aspectos enumerados pelas crianças parecem se relacionar também com o estilo das interações que as professoras das instituições estabelecem com as crianças. As opiniões destas são reveladoras de sua competência em opinar sobre as situações que lhes dizem respeito mais diretamente e, portanto, precisam ser consideradas pelas professoras, em suas práticas pedagógicas. Além disso, refletir sobre o conteúdo revelado pelas falas das crianças poderá ser bastante útil na avaliação da proposta pedagógica das instituições e na formação dos seus profissionais.

**Palavras-chave:** Proposta Pedagógica. Professora de Educação Infantil. Criança.

## ABSTRAT

The present study aimed to analyze the conceptions of children on the characteristics of a good early childhood education teacher in preschool institutions with different educational proposals in relation to the routine, in particular the place of play, the spaces, materials and interactions established between the teacher and the child. In this sense, backed up briefly on some contributions of socio-interactionist theories of human development Wallon (2007) and Vygotsky (2008) and studies on the specific professionalism of early childhood education teacher, some authors who have been building new sociological and educational perspectives on this issue (CAMPOS, 1994; FIELDS and ROSEMBERG, 1995; CAMPOS e CRUZ, 2006, CRUZ, 2008; GOMES, 2009; MACHADO, 1998, 2002; KISHIMOTO and Pinazza, 2007; OLIVEIRA-Formosinho, 2002; 2008 ; Perrenoud, 2003). This is a qualitative study conducted in two private institutions of Fortaleza with distinct Pedagogical Proposals. Data were collected through observation, news conference with 4 children (2 boys and 2 girls) 5-year-old interview with coordinators, analysis of Pedagogical Proposals (written and ongoing) institutions and a questionnaire with teachers and the children's families. The resources used to record the information was voice recorder, camcorder, camera and field diary. Data analysis revealed that the responses of children, especially girls, about how to be a good teacher focused aesthetic and physical characteristics ("beautiful", "dyed hair, curly, big, cut") and state of being ("happy ", " cool ", loving, receptive). Regarding the activities that make this teacher should have been mentioned, especially "leave play, drink, use the bathroom, lunch and draw," storytelling, "do not put the punishment", "do not cry", "learn things to teach children ", " mean for students who can not fight. " The punishment and the need for permission to play and use the spaces and materials and good receptivity teacher recurrence were mentioned most by children who attend the institution whose current pedagogical proposal seems more centered on the figure of the teacher. The sensitivity on the part of the teacher to meet the demands of children, their participation in games and absence of punishment appear as characteristics pointed out by the children of the institution whose current pedagogical practice seems geared to promote the development of children's autonomy. The items listed by the children seem to relate well with the style of interactions that teachers establish institutions with the children. Children's views are revealing their competence opinion about situations that concern them most directly, and therefore need to be considered by the teachers in their teaching. Also, reflect on the content of the speech revealed by children can be very helpful in assessing the pedagogical institutions and in training their professionals.

**Keywords:** Pedagogical. Professor of Early Childhood Education. Child.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Fantoches utilizados na entrevista coletiva .....	45
Foto 2 - Criança desenhando .....	47
Foto 3 - Pátio destinado à Educação Infantil .....	58
Foto 4 - Lavatório destinado à Educação Infantil .....	58
Foto 5 - Espaço da sala do Infantil 5 .....	62
Foto 6 - Estante com brinquedos diversos e cabide com fantasias .....	64
Foto 7 - Cerca para pendurar as mochilas na sala .....	100
Foto 8 - Estante em madeira .....	100
Foto 9 - Cortina em tecido .....	102
Foto 10 - Entrevista coletiva .....	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Turmas de Educação Infantil da Escola Criança Educada: denominação, idade das crianças, número de crianças e de profissionais (2012) .....	58
Quadro 2 -	Organização dos grupos de crianças por faixa etária e relação entre professoras e crianças (FORTALEZA, 2010) .....	59
Quadro 3 -	Turmas de Educação Infantil da Escola Espaço da Descoberta: denominação, idade das crianças, número de crianças e de profissionais (2012) .....	97
Quadro 4 -	Organização dos grupos de crianças por faixa etária e relação entre professoras e crianças (FORTALEZA, 2010) .....	97
Quadro 5 -	Concepções das crianças sobre o que faz uma boa professora de Educação Infantil .....	124
Quadro 6 -	Concepções das crianças sobre o que faz uma boa professora de Educação Infantil .....	125
Quadro 7 -	Concepções das crianças da Escola Criança Educada sobre o que faz uma professora de Educação Infantil e a proposta pedagógica em curso .....	126
Quadro 8 -	Relação entre as concepções das crianças da Escola Espaço da Descoberta e a proposta pedagógica em curso .....	128

## LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - Desenho de uma professora ruim - roda de conversa, segunda etapa da entrevista com as crianças .....	89
Desenho 2 - Desenho de uma boa professora, mesas e cadeiras, primeira etapa da entrevista com as crianças .....	90
Desenho 3 - Desenho de uma boa professora, primeira etapa da entrevista com as crianças .....	117

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	15
2	<b>DE QUE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL AS CRIANÇAS PRECISAM? - CONTIBUIÇÕES DA LITERATURA .....</b>	23
2.1	<b>Os papéis assumidos pela professora na perspectiva dos pioneiros da Educação Infantil.....</b>	23
2.2	<b>A profissionalidade específica da professora de Educação Infantil .....</b>	27
2.3	<b>Os saberes necessários à professora de Educação Infantil.....</b>	31
3	<b>METODOLOGIA.....</b>	35
3.1	<b>A natureza da pesquisa .....</b>	35
3.2	<b>Os instrumentos de coleta de dados .....</b>	37
3.2.1	<i>Contatos iniciais com as instituições enfocada.....</i>	37
3.2.2	<i>As observação.....</i>	39
3.2.3	<i>As entrevista .....</i>	42
3.2.3.1	<i>As entrevistas com as crianças.....</i>	42
3.2.3.2	<i>Entrevistas com a coordenadora da Escola Criança Educada e com a supervisora pedagógica da Escola Espaço da Descoberta.....</i>	52
3.3	<b>O questionário.....</b>	53
3.4	<b>Análise da proposta pedagógica da instiuição.....</b>	54
4	<b>A ESCOLA CRIANÇA EDUCADA .....</b>	56
4.1	<b>Espaço físico, materiais e mobiliário.....</b>	57
4.2	<b>A sala observada.....</b>	61
4.2.1	<i>Espaço físico,materiais e mobiliário.....</i>	62
4.3	<b>A proposta pedagógica da instituição.....</b>	77
4.3.1	<i>Histórico da instituição.....</i>	78
4.3.2	<i>Objetivos da proposta.....</i>	79
4.3.3	<i>Concepção de infância/criança, educação e educação infanti.....</i>	80
4.3.4	<i>A função da instituição no que concerne à criança, à família e à comunidade.....</i>	81
4.3.5	<i>Definição do papel do professor.....</i>	81
4.3.6	<i>Aspectos estruturais - diretrizes metodológicas e princípios didáticos.....</i>	82
4.3.7	<i>Relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.....</i>	82
4.4	<b>As crianças entrevistadas da Escola Criança Educada.....</b>	83

4.4.1	<i>O que pensam as crianças sobre uma boa professora de Educação Infantil..</i>	84
<b>5</b>	<b>A ESCOLA ESPAÇO DA DESCOBERTA.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1</b>	<b>Espaço físico, materiais e mobiliário.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2</b>	<b>A sala observada.....</b>	<b>98</b>
5.2.1	<i>Espaço físico, materiais e mobiliário.....</i>	98
5.2.2	<i>A rotina.....</i>	102
<b>5.3</b>	<b>A proposta pedagógica da instituição.....</b>	<b>109</b>
5.3.1	<i>Histórico da instituição.....</i>	109
5.3.2	<i>Objetivos da proposta.....</i>	110
5.3.3	<i>Concepção de infância/criança, educação e educação infantil.....</i>	110
5.3.4	<i>A função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.....</i>	111
5.3.5	<i>Definição do papel do professor.....</i>	111
5.3.6	<i>Aspectos estruturais - diretrizes metodológicas e princípios didáticos.....</i>	112
5.3.7	<i>Relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.....</i>	113
<b>5.4</b>	<b>As crianças entrevistadas da Escola Criança Educada.....</b>	<b>113</b>
5.4.1	<i>O que pensam as crianças sobre uma boa professora de Educação Infantil..</i>	115
<b>6</b>	<b>A ESCUTA DAS CRIANÇAS E OS CONTEXTOS PESQUISADOS.....</b>	<b>123</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIRETORA/COORDENADORA.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS.....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA.....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO COM AS FAMÍLIAS.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS.....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE J - ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, apesar do fortalecimento da discussão sobre a importância da escuta das crianças, ainda é pequeno o número de pesquisas que as consideram como interlocutoras. Os levantamentos realizados por Andrade (2007) e Farias (2011), por exemplo, corroboram esta afirmação.

De 2001 a 2005, o Grupo de Trabalho 07 (GT07) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) registrou, entre os trabalhos que foram apresentados por ocasião de suas Reuniões Anuais (RA), sete pesquisas cuja metodologia incluía a escuta da criança (ANDRADE, 2007). No período de 2006 a 2010, esse número mais do que triplicou. De acordo com Farias (2011), 24 pesquisas, relatadas, nas RA da ANPEd, no GT07, tiveram as crianças como sujeitos. Analisando esses números, verifica-se, que nos últimos nove anos, somente 31 trabalhos incluíram as crianças como sujeito com direito a voz.

Farias (2011) também analisou os trabalhos relatados, nos anos de 2006 a 2010, quando das RA promovidas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as teses e dissertações dos cursos de pós-graduação de universidades brasileiras, publicadas no mesmo período, pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Dos 52 trabalhos a público na área de Educação Infantil, nas RA da SBPC, apenas oito utilizaram metodologia que incluía a escuta das crianças. No caso da BDTD, em 16 pesquisas identificadas na mesma área, somente nove incluíram o ponto de vista das crianças.

Na análise realizada por Farias (2011), chama a atenção o fato de que, embora as crianças fossem “convidadas” a falar sobre o tema escola, na maioria das comunicações orais (92) ocorridas na ANPEd, ou seja, de 28 trabalhos, a figura da professora<sup>1</sup> foi mencionada apenas em oito. No ano de 2006, em nenhum dos trabalhos houve referência a essa personagem. Por que isso aconteceu? O que leva as crianças a falarem sobre o tema escola e “esquecerem” da professora?

Por outro lado, quando se referem à professora, as crianças, de maneira geral, não associam a sua presença a experiências agradáveis. As crianças as descrevem como alguém que: “dá aula expositiva”, não demonstra nenhum respeito à criança, costuma estabelecer

---

<sup>1</sup> Nesse texto, será considerado o termo professora, no feminino, porque na maioria das creches e pré-escolas atuam mulheres nesta profissão. A Educação Infantil esteve associada por um longo período, somente, a função educacional assistencialista de cuidado das crianças de 0 a 6 anos, realizada exclusivamente por mulheres (KULHMANN, 1998).



regras inflexíveis e castigos (punitiva), mantém uma postura controladora, é autoritária, disciplinadora, inibidora, além de ausentar-se com frequência do espaço junto às crianças (ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2010; CRUZ, 2009; CORSINO e SANTOS, 2007; FRANCISCO, 2006; MARTINS e BRETAS, 2008; MARQUES, MARQUES, ALDECI e MARANGONI, 2008; MOTTA e SANTOS, 2009; MARTINS FILHO, 2009; SILVA e MACHADO, 2007; SCHRAMM, 2009).

A figura da professora parece ter significado pouco positivo para as crianças. Nos personagens infantis criados e apresentados pelas crianças, prevalecem “atitudes hostis tanto com relação à escola quanto com relação à professora”. (ANDRADE, 2007, p. 209). Ainda de acordo com essa autora, os sentimentos negativos relacionados ao contexto coletivo parecem acentuar-se à medida que a experiência escolar das crianças vai se tornando maior na instituição. Os sentimentos negativos são mais fortes entre as crianças que frequentam a instituição há mais tempo.

Na Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS e CRUZ, 2006), realizada em quatro estados brasileiros - Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul - as crianças também mencionaram a figura da professora. No Ceará, especialmente, elas expressaram o desejo de que a professora fosse “boa”. Vale destacar que a professora foi incluída, espontaneamente, pelas crianças, entre as respostas dadas para a pergunta sobre o que não deve ter na creche/pré-escola (CAMPOS e CRUZ, 2006).

Alves (2001) tratou em sua pesquisa das representações presentes em um professor de Educação Infantil e teve como interlocutores, os professores que atuavam em instituições de educação infantil com propostas pedagógicas diferentes. Dentre os resultados, existem representações de bom professor que evidenciam a falta de clareza sobre o objetivo da Educação Infantil e indicações de que há ausência da elaboração da identidade como docente.

Cruz e Silva (2009) investigaram diretamente aspectos relacionados à professora. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública, com crianças de seis anos de idade. As falas das crianças destacaram tanto aspectos negativos (por exemplo, ações que demonstravam uma “pedagogia do controle”) como positivos (como a satisfação das crianças ao conversarem com as professoras) da ação dessa profissional.

Oliveira-Formosinho (2008), em Portugal, analisou a perspectiva das crianças sobre o modo como experimentam situações cotidianas na sala<sup>2</sup>, as interações e os papéis

---

<sup>2</sup> Este termo se refere às salas de aula, nomenclatura utilizada pela maioria das instituições de Educação Infantil para denominar o local em que as crianças passam a maior parte do tempo. Escolhemos trocar a expressão “sala

desenvolvidos pelas professoras. Segundo esta autora, as crianças revelaram que a interação entre criança e uma pessoa mais experiente pressupõe relações de poder e, provavelmente, um “importante fator na formação da atitude das crianças face à autoridade e ao poder” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 58).

Os dados expressos, pela pesquisadora, após entrevista com 80 crianças que frequentavam instituições em contextos diferentes, com histórias e visões de criança, da aprendizagem e do papel dos adultos diferentes, expressaram categorias emergentes que apontam aspectos positivos e negativos relacionados à sua experiência diária, principalmente sobre o cotidiano da professora e crianças em instituições de Educação Infantil.

Na instituição em que se configura uma proposta pedagógica em torno da pedagogia da participação, a professora é vista pelas crianças como alguém que: brinca e trabalha com as crianças, relembra as regras.

A instituição na qual prevalece a pedagogia de controle, a professoras é vista pelas crianças como alguém que: inspeciona, ensina a ler, escrever e contar, coloca a criança de castigo, providencia a lei e a ordem, toma conta das crianças.

As pesquisas nacionais publicadas na ANPED, SBPC, BDTD, bem como os estudos de Oliveira-Formosinho (2008), que incluíram as crianças como interlocutoras, atestam suas competências para produzir significados e expressar, por meio de linguagens diversas, suas percepções, desejos, temores, alegrias e decepções, sobretudo, acerca do mundo que a cerca.

Apesar de as crianças, desde pequenas, possuírem competências suficientes para expressar suas opiniões sobre aspectos peculiares ao trabalho realizado pela professora (FRANCISCO, 2006; CORSINO e SANTOS, 2007; CRUZ, 2009; SCHRAMM, 2009; ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2010), este não é um tema ainda muito abordado pelos pesquisadores.

Com efeito, a escuta de crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil é o tema desta dissertação. Deste modo, buscamos analisar as concepções de crianças de cinco anos de idade acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil em instituições pré-escolares com propostas pedagógicas diferentes.

---

de aula” por “sala de atividade” por considerarmos esse espaço como um dentre muitos que a criança poderá usufruir em momentos específicos de sua rotina, e, que não se configura como local de “aula” em sua concepção tradicional. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), sala de atividades é um “suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidades do olhar infantil”. (BRASIL, 2006, p. 16).

A escolha pela área de Educação, em especial, por Educação Infantil, foi influenciada pela nossa breve experiência, em 1987, ainda adolescente, aos 14 anos, em reunir em um salão paroquial localizado próximo a nossa residência, um grupo de 15 crianças, na faixa etária entre três a cinco anos, em período parcial, ensejando às crianças experiências educativas. Nesta época, a igreja constituía o único espaço disponível para atendê-las, pois não havia na comunidade uma instituição para crianças pequenas – creche ou pré-escola. Aliás, essa é uma característica do início da história da Educação Infantil: o atendimento às crianças pequenas associado às instituições religiosas, filantrópicas e comunitárias, isto porque o Poder Público esteve ausente legalmente durante anos, no que se refere às políticas públicas para a infância (KULHMANN, 1998).

No referido salão, foram organizadas mesas e cadeiras apropriadas para crianças pequenas. Nessa vivência pedagógica, não tínhamos nós, eu e um amigo, orientação de um adulto formado em Pedagogia. Apesar disso, a vontade de aprender e atender as crianças prevaleceu em nossos sonhos e, sobretudo, nas boas relações estabelecidas com elas. As atividades desenvolvidas com as crianças (brincadeiras, desenhos, teatro, roda de conversa, cantigas de roda) eram organizadas com suporte em nossas experiências, bom senso e intuição.

Encontrávamo-nos pelo menos três vezes por semana. Nossos sentimentos naquele instante se concentravam na alegria, satisfação e empatia com as crianças, uma adolescente que, aos 14 anos de idade, se imaginava “professora”, ao mesmo tempo em que percebia a importância de ouvir as crianças pequenas. Recordamo-nos, com entusiasmo do fato de que elas demonstravam criatividade, gostavam de contar episódios do cotidiano, realizavam as atividades da rotina, com muita energia, no salão paroquial. Evocamos os sorrisos, choros e gritos. Essa experiência durou cerca de um ano.

Em 1993, concluímos o Ensino Médio, na modalidade Normal, visando a iniciar uma formação profissional em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos anos de 1994 a 1996, após o término do curso Normal, estagiamos, durante um ano, em uma turma de Educação Infantil e, em seguida, trabalhamos como professora de Educação Infantil, com crianças de quatro anos de idade, em uma escola particular, no Município de Fortaleza.

Somente em 2001, no curso de Graduação em Economia Doméstica, da Universidade Federal do Ceará (UFC), nos aproximamos, no quarto semestre, da área de Desenvolvimento Humano. Neste período, cursamos a disciplina (obrigatória), Desenvolvimento da Criança e, em seguida, as disciplinas opcionais ofertadas pelo curso que

envolveram estudos sobre o desenvolvimento infantil: Desenvolvimento da Criança nos Anos Iniciais (0-3 anos); O Brinquedo no Desenvolvimento da Criança; Desenvolvimento da Criança nos Anos Pré-escolares (3-6 anos) e Administração de Creches<sup>3</sup>.

Em 2004, ainda na graduação, nos engajamos em um grupo de pesquisa, como voluntária, que havia iniciado a coleta de dados em duas escolas, uma pública e outra particular. Referida investigação, intitulada “Os conflitos em sucessíveis níveis na escola de Educação Infantil<sup>4</sup>”, teve como objetivo analisar as situações de conflitos interpessoais em diferentes contextos de uma instituição pública federal de uma particular, enfocando a ação mediadora docente.

Inicialmente, orientada por uma professora e uma bolsista de Iniciação Científica, participamos da coleta de dados, em período de observação da rotina das crianças, em torno dos conflitos iniciados pelas professoras e/ou pelas crianças. Registramos em diário de campo e analisamos os dados, categorizando os episódios, com suporte nos estudos de Galvão (2004).

Neste grupo de pesquisa, começamos os estudos sobre Pesquisa Qualitativa e acerca da Teoria Psicogenética de Wallon (1981), que descreve a importância dos conflitos na constituição da personalidade, atribuindo ao conflito um significado dinamogênico.

Em 2005, como bolsista de Iniciação Científica, continuamos no grupo, aprofundando os estudos sobre o tema da qualidade. Por intermédio do grupo PARQUE<sup>5</sup>, tivemos a oportunidade de conhecer a Escala de Envolvimento da Criança<sup>6</sup>, proposta por Laevres (1996). Este instrumento foi utilizado na pesquisa “Qualidade de Programas de Educação Infantil em Contextos Diferenciados”, que objetivou analisar a qualidade de programas educacionais oferecidos às crianças na faixa etária três a seis anos, em diferentes instituições de Educação Infantil (SILVA *et al.*, 2005).

Durante esta pesquisa, realizada entre os anos de 2005 e 2007, aplicamos a Escala de Envolvimento da Criança. As crianças foram filmadas em atividades pedagógicas em espaços e momentos diferentes da rotina. Durante o primeiro semestre de 2007, cursando a disciplina Estágio Supervisionado em Economia Doméstica, prosseguimos com as atividades desta pesquisa (FARIAS, 2007), concentrando a atenção nos dados referentes às Dimensões

---

<sup>3</sup> Os estudantes egressos do curso de Economia Doméstica, até a presente data, ainda atuavam como professora de Educação Infantil, contrariando a LDB/1996.

<sup>4</sup> Pesquisa coordenada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Sampaio Silva, do Departamento de Economia Doméstica da UFC.

<sup>5</sup> Grupo formado por integrantes da Linha Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, sob a coordenação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Helena Vieira Cruz.

<sup>6</sup> Ver PASCAL e BERTRAM, 1999.

Estruturais de Avaliação da Qualidade<sup>7</sup> (FARIAS, 2007), à luz das percepções das famílias. A escuta das famílias acerca das referidas dimensões foi fundamental para diagnosticar aspectos positivos e negativos a serem melhorados na instituição pesquisada.

Entre 2008 e 2009, tomamos parte na pesquisa intitulada “Qualidade de Programas de Educação Infantil, na perspectiva das professoras, das crianças e suas famílias”(SILVA *et al.*, 2009).

Este projeto contribuiu com nossa aprendizagem em diversos aspectos, além de nos proporcionar a primeira experiência com entrevistas com crianças.

Neste mesmo período, também participamos de um grupo técnico, coordenado por uma professora da área de Educação, da Universidade Federal do Ceará, para aplicação de um instrumento específico para o projeto-piloto “Indicadores da Qualidade em Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), realizando também entrevistas coletivas com crianças de três e quatro anos de idade, possibilitando que elas expressassem suas opiniões sobre a creche<sup>8</sup>.

De 2009 a 2010, período em que também atuávamos como professora substituta de uma escola pública federal, participamos da pesquisa “O papel da professora na perspectiva das crianças”, que objetivou apreender a perspectiva destas, em caráter longitudinal, sobre o papel da professora de Educação Infantil (SILVA, *et al.*, 2009). Durante esta investigação, mais uma vez, entrevistamos crianças de três e cinco anos de idade.

Na experiência de escuta das crianças, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que, mesmo narrando histórias sobre escolas e/ou descrevendo ambientes escolares, a figura da professora foi pouco mencionada. Por que isso acontecia?

Motivada por este questionamento, em 2010, ingressamos no curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira<sup>9</sup>, da UFC, no nível de Mestrado, na linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, a fim de aprofundar conhecimentos na área de Educação Infantil, como também responder a algumas das inquietações e curiosidades sobre o que pensam as crianças acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil.

---

<sup>7</sup> Ver PASCAL e BERTRAM, 1999.

<sup>8</sup> Integramos também o grupo que aplicou o instrumento com os adultos dessa instituição. Em uma reunião plenária, foi possível cruzar a perspectiva das crianças com a dos adultos envolvidos.

<sup>9</sup> Na ocasião, fomos beneficiadas com uma bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação articulada à Graduação, da Universidade Federal do Ceará (PROPAG/UFC). Durante 12 horas semanais desenvolvemos atividade de monitoria em duas disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia (Diurno), da Faculdade de Educação (FACED): Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil (PPPEI) e Estágio em Educação Infantil.

Efetivamente, a pesquisa que resultou nesta dissertação teve os objetivos a seguir descritos.

#### Geral

- Analisar as concepções de crianças de pré-escola acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil em instituições com propostas pedagógicas distintas.

#### Específicos

- Identificar as concepções de crianças de cinco anos de idade sobre uma boa professora de Educação Infantil em instituições pré-escolares com propostas pedagógicas diferentes.

- Relacionar as concepções das crianças sobre uma boa professora de Educação Infantil e a proposta pedagógica das instituições pré-escolares que elas frequentam.

- Relacionar as concepções das crianças e a formação profissional das professoras das instituições pré-escolares que elas frequentam.

Deste modo, a dissertação está organizada em sete capítulos. Na introdução além de justificar a escolha do tema do trabalho, procedem a um breve levantamento de investigações que incluíram a escuta da criança efetuadas nas principais entidades brasileiras que publicam pesquisas, teses e dissertações na área de Educação Infantil. Em seguida, compartilhamos experiência na área em atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente naquelas relacionadas à escuta de crianças pequenas e expressam os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo traz uma breve amostra teórica sobre aspectos relacionados ao papel assumido pela professora de Educação Infantil, a profissionalidade específica e os saberes necessários à professora de Educação Infantil.

O terceiro, intitulado “Metodologia”, discorre sobre a justificativa, a descrição e a análise de como os dados foram coletados, incluindo aspectos teóricos, procedimentos, instrumentos e recursos utilizados nesta pesquisa.

O quarto e quinto seguintes, procedemos a uma descrição detalhada da rotina, análise das propostas pedagógicas, bem como aspectos dos contextos das crianças entrevistadas e a sistematização de suas concepções sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil das duas instituições - Escola Criança Educada e Escola Espaço da Descoberta.

No sexto capítulo desta dissertação, com base nos objetivos que orientaram a investigação, encontram-se agrupadas e comparadas as principais características apontadas pelas crianças sobre uma boa professora de Educação Infantil. Este estudo traz indicações de novos elementos para uma reflexão em torno da especificidade do papel da professora, sua

formação profissional e participação na leitura e atos avaliativos da proposta pedagógica da instituição em que atua. A escuta das crianças, em contexto coletivo, constituiu-se como uma das formas interessantes de possibilitar o exercício de se expressar desses sujeitos sobre aquilo que lhes diz respeito diretamente.

Nas Considerações Finais - capítulo 7 - são reunidas as principais ideias sobre o tema. Com efeito, trazemos os conhecimentos, aos quais pudemos ter acesso no decorrer da análise dos dados, com apoio nos objetivos propostos. Assim, são organizadas as concepções das crianças, tendo como eixos norteadores as categorias que emergiram das suas falas sobre uma boa professora e professora ruim de Educação Infantil. Entendemos, também, uma breve reflexão sobre a relevância da escuta das crianças para formação inicial e continuada da professora de Educação Infantil de forma a contribuir para o redimensionamento de sua prática.

## **2 DE QUE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL AS CRIANÇAS PRECISAM? - CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA**

Neste capítulo, expomos alguns aspectos teóricos dos pioneiros da Educação Infantil, Friederich Froebel (Alemanha, 1782/1852), Maria Montessori (Itália, 1870/1952) e Celestin Freinet (França, 1896/1966) e algumas contribuições dos estudiosos, Lev Vygotsky (Bielo-rússia, 1896/1934) e Henri Wallon (França, 1879/1962) acerca da concepção de criança e do papel da professora. Ao longo dos séculos, os papéis assumidos pelas professoras de Educação Infantil são influenciados pela perspectiva desses autores (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2008; ANGOTTI, 2003).

Além disso, com o objetivo de refletir sobre o estabelecimento da profissionalidade específica da professora de Educação Infantil e sua formação necessária, recorro a alguns autores que elaborou novas perspectivas sociológicas e pedagógicas em torno dessas temáticas (CAMPOS, 1994; CAMPOS e ROSEMBERG, 1995; CRUZ, 1996, 2006, 2008; GOMES, 2009; MACHADO, 1998; 2002; KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 2008; PERRENOUD, 2003).

### **2.1 Os papéis assumidos pela professora na perspectiva dos pioneiros da Educação Infantil**

Inicialmente, é bom destacar o fato de que as concepções das professoras sobre criança, infância e Educação Infantil influenciam o modo como estas: 1) interagem com as crianças; 2) organizam e executam o planejamento das atividades, do espaço e dos materiais; 3) envolvem as crianças em atividades; e 4) comunicam-se com as famílias.

Então, como anota Angotti (2003), algumas tendências educacionais<sup>10</sup>, idealizadas pelos pioneiros da Educação Infantil ainda orientam as práticas educativas em creches e pré-escolas, dentre as quais, a romântica, representada por Friederich Froebel e Maria Montessori; e a crítica, representada por Celestin Freinet. As referidas tendências muito contribuíram para a constituição do conceito de criança que ainda repercutem hoje no papel desempenhado pela professora.

No final do século XVII e início do século XVIII, as professoras receberam, mais fortemente, a influência da perspectiva romântica, que é a principal referência para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade. Esta tendência,

---

<sup>10</sup> Para aprofundar sobre esse assunto, consultar Kramer (2006).



como já mencionado, foi representada, especialmente, por Friederich Froebel e Maria Montessori.

Para Friederich Froebel, a criança é uma semente “recém-plantada”, que com toda sua pureza e “espontaneidade, deve ser cuidada para que possa se fortalecer e descobrir o seu eu, as suas potencialidades, a sua essência.” (ANGOTTI, 2003, p. 9).

Froebel (1896 *apud* KISHIMOTO e PINAZZA, 2007) acentua que cada ser desenvolve a si, de forma autoativa e livre, de acordo com uma lei interna. Nesta perspectiva, a professora assume o papel de “jardineira”, guardadora e protetora da infância. Deve ser mulher, ativa, culta, paciente e ter destreza.

Este pioneiro, idealizador dos “jardins de infância”, propôs um plano de formação de professores para Educação Infantil, que deveria formar: (1) “mulheres como auxiliar educacional para a casa ou família; para o primeiro estágio da infância; (2) a formação de diretores e educadores dos círculos de crianças e uniões infantis, os verdadeiros jardins de infância” (FROEBEL, 1896 *apud* KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 55).

Em virtude de algumas preocupações, mesmo que assistenciais, em torno da infância, e do controle do papel da mulher no cuidado com as crianças, Friederich Froebel realizou um congresso, em 1846, com 300 professoras, no qual, “pela primeira vez, as mestras do jardim-da-infância vieram, de público, defender a sua profissão, despertando, assim, a consciência da autonomia intelectual e profissional da mulher.” (KUHLMANN JR, 1998, p. 110).

De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007, p. 56), Friederich Froebel divulga uma concepção de formação profissional que “exige a compreensão da relevância do brincar, primeiro da esfera do adulto, para chegar ao universo infantil”.

Montessori (1932, p. 118 *apud* ARAÚJO e ALBERTO ARAÚJO, 2007) associa o desenvolvimento intelectual da criança ao de uma borboleta, isto é, como uma sequência de nascimentos sucessivos. Ela utiliza os conceitos de mutação, para indicar acessos de crescimento físico ou mental, e de “metamorfose”, para descrever as mudanças que resultam desse crescimento. Com efeito, a criança cresce fisicamente e a vida psíquica se expande livremente, de acordo com as preferências delas, condicionadas pela organização do ambiente.

Como anotam Araújo e Alberto Araújo (2007), na concepção montessoriana da Educação, compete à professora preparar e dispor motivos de atividade cultural em um ambiente previamente preparado, ajudar a vida da criança e facilitar-lhe a expressão de seu potencial. Para essa pioneira, são três as “circunstâncias favoráveis” à educação da criança:

“ambiente adequado, mestre humilde e material científico”. (MONTESSORI 1932 *apud* ARAÚJO E ALBERTO ARAÚJO, 2007, p. 121).

Diferentemente da proposta montessoriana, para Celestin Freinet, representante da tendência crítica, a criança é um ser em formação, que reserva dentro de si caminhos a serem percorridos na busca de conhecimentos, que incluem as bases individual, social, histórica e cultural. Celestin Freire enfatiza que o aspecto cognitivo da criança surge da exteriorização das necessidades e de seus interesses, podendo a interação facilitar a aproximação entre professores e crianças (ANGOTTI, 2003, p.86).

A professora, na perspectiva de Celestin Freinet, organiza o ambiente e facilita o processo pedagógico. Ela confia na criança e assegura um “trabalho cooperativo e um clima moral da aula.” (ARAÚJO e ALBERTO ARAÚJO, 2007, p. 172).

Na perspectiva de Freinet, a professora, por exemplo, contribui na atividade do jornal escolar, técnica pedagógica utilizada como instrumento físico da comunicação. As autoras citada, apontam que a mediação da professora, após a produção textual das crianças, “conduz à melhor ordenação das ideias, à procura do verbo que melhor expressa o pensamento, ao acréscimo de um adjetivo que o torne mais preciso [...]” (p. 177).

Contraopondo-se à tendência romântica, para a perspectiva histórico-cultural, representada por Lev Vygotsky, a criança, “não é um ser acabado, mas em desenvolvimento [...] e, conseqüentemente, o seu comportamento se forma na interferência no meio e em função de certos ciclos do organismo, que determinam a relação dela com o meio”. (VYGOTSKY, 2010, p. 289).

Sendo assim, a interação da criança com o meio social impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que compõem seu intelecto, como as formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado (VYGOTSKY 1987 *apud* PIMENTEL, 2007, p. 222).

Como ensina Vygotsky (2007, p. 19) quando as crianças se “confrontam com um problema mais complicado apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que acompanha a ação [...]”.

De acordo com Vygotsky (2010), cabe à professora situar a criança na condição de investigadora, a pensar com independência, orientando-a. Esse teórico entende que a professora exerce a função de mediadora, promovendo contato das crianças com meio social e cultural.

Ele aponta, ainda, como condições para que a professora contribua para a organização da vida e da aprendizagem da criança, a ideia de que dois elementos devem ser considerados: o primeiro, “a complexificação da tarefa que deve ser resolvida e, em segundo, nos métodos e meios através dos quais essa tarefa pode ser resolvida” (VYGOTSKY, 2010, p. 239).

Por conseguinte, para explicar como sucede a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança, Vygotsky (2007, p.97) criou a zona de desenvolvimento proximal, definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A professora deve possibilitar, no cotidiano, novas formas de aprendizados e situações que desafiem as crianças. Nessa perspectiva, as crianças devem se deparar com a exigência de novas combinações de ideias e não encontrar respostas prontas para desenvolver os desafios que depara.

Nessa mesma direção, Henri Wallon também percebeu a criança como ser histórico e cultural. De acordo com Dantas (1990, p. 15), para Wallon, a criança “está dissolvida no ambiente humano, numa simbiose afetiva [...]”.

Ainda, consoante essa autora, a “ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos.” (DANTAS, 1990, p. 29) Deste modo, a professora deve estar atenta para

- a) Entender as manifestações emocionais das crianças, uma vez que se compreende que sendo elas sociais, nutrindo-se do efeito que provocam no outro, a reação que despertam faz parte integrante delas próprias;
- b) Encorajar as atividades auto-expressivas, pensando em uma ampla gama de instrumentos, desde a Linguagem das palavras orais e escritas até a dos gestos expressivos e construtivos. (DANTAS, 1990. p.29).

Em razão do exposto, pode-se perceber, nas instituições de Educação Infantil, que a forma de as professoras organizarem o espaço, a rotina e os materiais são influenciadas

pelas concepções teóricas advindas das ideias pedagógicas e psicológicas desses e de outros autores.

Como acentua Oliveira-Formosinho (2007), os modos de fazer pedagógico são organizados por concepções teóricas em torno de aspectos diferentes, dentre os quais, a criança e o papel da professora. Assim, estes aspectos serão destacados a partir da perspectiva da pedagogia da transmissão e da pedagogia da participação.

A pedagogia da transmissão centraliza-se numa simplificação e aceleração das aprendizagens mediante a escolha unidirecional realizada pela professora. Esta possui a função de dar informações, prescrever objetivos e tarefas, reforçar conteúdos e avaliar produtos. As práticas educativas são regularizadas, controladas e desligadas da interação. O papel da criança é discriminar estímulos exteriores, evitar erros e assumir função de respondente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17).

A pedagogia da participação centraliza-se em um processo de complexidades e integração de crenças e saberes, realizadas por adultos e crianças. As práticas educativas, especialmente, as decisões sobre o que fazer e para que fazer, são compartilhadas, narradas e refletidas. De acordo com perspectiva da autora mencionada, a professora tem papel importante, pois ela estrutura o ambiente, escuta, observa, avalia, investiga, planeja, formula perguntas, estende os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura.

## **2.2 A profissionalidade específica da professora de Educação Infantil**

De acordo com Bourdoncle (1994 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 80), a profissionalidade docente “diz respeito à natureza em racionalidade, específica e eficácia dos saberes ligados à atividade profissional”.

Oliveira-Formosinho (2007) enfatiza que a formação de uma profissionalidade específica de professoras em Educação Infantil envolve a importância de níveis “complexos, diferenciados, evolutivos e interdependentes de interações presentes na construção.” (p.80).

No Brasil, é muito recente, na História da Educação Infantil, o reconhecimento legal da necessidade de formação de docente para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Isso se deu somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. No capítulo V, artigo 62º, a LDB legitimou a formação mínima exigida para os docentes desta etapa da Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, capítulo V, artigo 62).

Segundo a Política de Educação Infantil do Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009a), ainda é precária a formação das professoras de Educação Infantil. Em 2002, “64% das funções docentes na pré-escola contavam com nível médio e 23% com nível superior, restando, portanto, um contingente de funções preenchidas por pessoal não habilitado”. (BRASIL, 2009a, p. 183).

Vale ressaltar que, somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação, ao instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu artigo 8º, determinou a inclusão de disciplina teórica e práticas relacionadas à Educação Infantil nos currículos dos cursos de formação de professores para atuar em creches e pré-escolas, conforme os art. 7º e 8º:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

(...)

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em **Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

(...)

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na **Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente (BRASIL, 2006, grifos nosso).

Nas últimas décadas, pesquisadores destacam aspectos relevantes acerca da especificidade do papel desempenhado pela professora de Educação Infantil. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 80) “o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros”.

Tais diferenças, segundo a autora, decorrem, notadamente, de três dimensões: a primeira se refere às características da criança pequena; a segunda diz respeito, às características dos contextos de trabalho e respectivas missões; e a terceira tem pertinência com as características das tarefas desempenhadas pelas professoras.

Consideramos de suma importância compreender cada uma dessas dimensões a fim de entender como se configura a profissionalidade da professora de Educação Infantil. Para isso, destacamos a primeira dimensão, descrita por Oliveira-Formosinho (2002), acerca das características da criança pequena. Mencionada autora aponta que as crianças pequenas dependem do adulto (professora e família), inclusive, para sobreviver, em razão do “seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade.” (p. 81).

Tal dependência diz respeito a uma atenção privilegiada por parte do adulto aos aspectos emocionais, físicos e sociais, isto é, a professora necessita “de um saber fazer que, por um lado, reconheça a vulnerabilidade social da criança, e, por outro, reconheça as suas competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 83).

Nos seis primeiros anos de vida, outras características das crianças se manifestam e devem ser consideradas pela professora como, por exemplo, “a intensidade no ritmo de seu crescimento e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação” (BRASIL, 2009b, p. 23).

A segunda dimensão, a que se refere Oliveira-Formosinho (2002), diz respeito às características dos contextos que afetam a profissionalidade das professoras, pois isso tem relação com o tipo de atendimento à criança. No Brasil, esse contexto é a creche, quando a faixa etária atendida é de zero a três anos, e a pré-escola, quando as crianças têm de quatro a cinco anos de idade.

Em Portugal, os contextos formais são organizados da seguinte forma: a) os contextos pedagógicos com “intencionalidade educativa” e b) os contextos custodiais em que prevalece uma “missão” que objetiva guardar e cuidar das crianças enquanto os familiares trabalham.

Outros contextos institucionais também interferem no desenvolvimento profissional das professoras, como enfatiza Oliveira-Formosinho (2002, p. 84), ao referir-se a Portugal, tais como:

[...] integração institucional de serviços (custodiais e pedagógicos, saúde, atendimento familiar, assistência social, comunitários); contextos domésticos

(familiares, vizinhos, amas, *baby sitters*) e contextos não escolares (domésticos e ateliers de tempos livre); contextos compartimentados e segmentados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 84).

As características desses contextos influenciam as condições de trabalho das professoras no que se refere a “autonomia profissional, processos de trabalho e tipo de tarefas e papéis congruentes, bem como o estilo de interação com as crianças.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 85).

A terceira dimensão apontada por essa autora, característica das tarefas desempenhadas pela professora, inclui os seguintes conhecimentos específicos: globalidade da criança, vulnerabilidade da criança, além da compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar.

Com efeito, a criança deve ser entendida, pela professora, em sua forma holística. A criança se desenvolve em seus aspectos afetivos, social e cognitivo. Ela estabelece relação com os adultos, outras crianças e seus contextos. Como acentua Zabalza (1987 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 82), os contextos onde intervêm o “pensamento, o sentimento, a motricidade [...]” influenciam e podem ser influenciados por crianças e professoras.

O papel da professora de Educação Infantil está no mundo da interação que abrange respeito pela criança, refletido no tom de voz, no gesto, no contato visual, na escuta, no encorajamento. É importante que a professora demonstre empatia para com as necessidades e preocupações da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Ainda, segundo essa autora, se torna relevante que a professora cultive a crença na competência da criança no âmbito da atividade autoiniciada; permita a escolha das crianças e ensaje novas experiências; além disso, a professora precisa encorajar as ideias da criança e a resolução de conflitos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Pesquisadores como Katz e Goffin (1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 86) apontam sete elementos que descrevem papéis exclusivos das professoras de Educação Infantil: 1) responsabilidade pelo conjunto total de necessidades das crianças e pelas tarefas correspondentes desenvolvimentais; 2) diversidade de missões e ideologias; 3) disposição à vulnerabilidade da criança; 3) foco na socialização; 4) a relação com os pais; 5) as questões éticas que revelam da vulnerabilidade da criança; 6) currículo integrado; e 7) alargado e diversificado âmbito de interações.

O ato de cuidar e educar crianças pequenas, por parte das professoras de Educação Infantil, exige algumas habilidades pessoais e profissionais. Ao longo dos anos, debates e

consensos acerca da indissociabilidade de cuidado e Educação definiram aspectos que devem compreendidos pelo profissional em Educação Infantil, como:

colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações das crianças; encorajar as crianças e conter ações no coletivo; solicitar e apoiar a criança em seus devaneios e desafios; interpretar o sentido singular de suas conquistas no grupo; aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo; [...] entender as dimensão de defesa dos direitos das crianças, vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se; negar propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar (BRASIL, 2009b, p. 68-69).

Vale salientar, no entanto, que as características de uma professora de Educação Infantil expressos pela autora citada, ainda não compõem o perfil da maioria das professoras que trabalham com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil. Como anota Campos (1994, p. 32), dentre as várias características que acompanham o perfil desse profissional, estão “alta rotatividade, baixa assiduidade e dificuldades para acompanhar treinamentos que exige domínio de leitura e escrita”. Este fato, provavelmente, está relacionado à forma como surgiram e se consolidaram a creche e a pré-escola no Brasil.

### **2.3 Os saberes necessários à professora de Educação Infantil**

Conforme Perrenoud (2003, p. 20), a “primeira infância é um momento em que as estruturas fundamentais da pessoa são organizadas. Os erros educativos nessa fase têm, portanto, conseqüências das mais graves”. Tal afirmação remete a questões relacionadas à formação docente, em especial, aos conhecimentos que devem ser formulados pela professora de Educação Infantil no percurso de sua formação inicial e continuada.

Cruz (1996) faz uma reflexão sobre a formação da professora de Educação Infantil, enfatizando que ela precisa contribuir com o desenvolvimento de habilidades, competências e valores que possam instrumentalizar a profissional que atua com a criança pequena a realizar um trabalho de boa qualidade. Dentre outros aspectos, esta professora precisa aprender a estar atenta a “observação das crianças e de si e a possibilidade de questionar o pensamento da criança.” (p. 81).



A autora destaca ainda dois aspectos pertinentes à formação da professora - o conteúdo da formação e a metodologia necessária.

Com relação ao conteúdo, enfatiza alguns temas imprescindíveis à compreensão por parte da professora: as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o papel da brincadeira e das interações; a função do professor junto às crianças. Além disso, ela também aponta a necessidade de conceitos e valores, por parte destas profissionais, acerca das regras sociais, postura (atitude) do adulto ante à criança, família, creche, pré-escola e currículo.

No que se refere à metodologia da formação, Cruz (1996) assinala a necessidade de mudanças, especialmente, no modo de perceber as professoras e suas experiências em atividades diversas, como oficinas, narrativas de histórias de vida, entre outros.

Outro fator importante na elaboração de saberes necessários à docência na Educação Infantil diz respeito ao compartilhamento de informações sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as famílias, de modo que possa contribuir com a reflexão acerca de concepções e atitudes relativamente à educação e cuidado com elas. Deste modo, como já referido, se faz necessário a compreensão, por parte da professora, da indissociabilidade do cuidar e educar como um dos princípios orientadores que “precisa ser transformado em práticas cotidianas, independente do campo de ação.” (BRASIL, 2009b, p. 58).

Campos e Rosemberg (1995 *apud* MACHADO 1998, p. 17) destacam a importância de incorporar os “direitos das crianças em conteúdos específicos traduzidos em ações realizadas pela professora de educação infantil”. Efetivamente, Machado (1998, p. 20) exprime, “os requisitos indispensáveis à formação dos profissionais em educação infantil”: 1) conhecimentos, por exemplo, na área de saúde, alimentação, cultura; 2) habilidades para a observação e de representação em diferentes linguagens expressivas; 3) valores, como solidariedade, respeito, escuta etc.

Machado (1998) enumera saberes necessários à professora de Educação Infantil articulados aos direitos fundamentais da criança. Ela destaca ainda a relevância desta articulação para o estabelecimento de interações de adultos e com crianças, entre outras habilidades e valores.

Destacamos, seis desses direitos e seus respectivos saberes, escolhidos dentre a lista elaborada pela autora, considerando os requisitos – conhecimentos, habilidades e valores – necessários a ser apropriados pela professora de Educação Infantil:

**Nossas crianças têm direito à brincadeira. [Para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber] [grifo nosso]** Organizar os brinquedos de modo a facilitar a utilização pelas crianças, nos espaços internos e externos disponíveis; organizar as rotinas de modo flexível a fim de possibilitar a realização das brincadeiras; ensinar brincadeiras novas; incentivar as iniciativas das brincadeiras das crianças [...]

**Nossas crianças têm direito à atenção individual. [Para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber] [grifo nosso]** Observar; reconhecer cada criança: seus nomes, preferências, ritmos, temperamentos e estados de humor; respeitar as variações individuais; dialogar com pais sobre necessidades individuais; ouvir cada criança; captar e compreender motivações e comportamentos, especialmente os de tristeza, timidez, agressividade, agitação demasiada ou passividade excessiva[...];

**Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. [Para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber] [grifo nosso]** Ter capricho ao organizar e conservar materiais e espaços; estar atenta à iluminação, ventilação e limpeza dos diferentes ambientes; retirar do uso os objetos e móveis quebrados; organizar espaços para descanso e atividades tranquilas [...];

**Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza. [Para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber] [grifo nosso]** Cuidar de plantas e horta; entender a importância do sol e da água para o crescimento saudável da criança; criar oportunidades para que as crianças, desde bebês, possam ficar descalças e brincar com areia, barro, folhas, pedras e outros elementos da natureza [...];

**Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde [Para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber] [grifo nosso]** Cuidar das necessidades de higiene e saúde das crianças; ensinar as crianças a, progressivamente, cuidarem de sua higiene e saúde; estar atentas para a higiene e bom funcionamento das instalações: espaços externos e internos, banheiros, trocadores e local de preparo de alimentos [...];

**Nossas crianças têm direito à uma alimentação sadia [Para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber] [grifo nosso]** Reconhecer diferentes tipos de alimentos; preparar alimentos adequados às diferentes faixas etárias das crianças; respeitar as preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais; permitir a participação das crianças nas atividades de preparo [...] (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995 *apud* MACHADO, 1998, p. 17 – 20).

Oliveira (1994 *apud* MACHADO, 1998) destaca que a formação docente da professora de Educação Infantil deve se orientar tanto para “conhecimento técnicos quanto para as habilidades compatíveis com a necessidade de realizar atividades variadas e interagir com as crianças.” (p.20).

Gomes (2009, p. 53 - 55) esclarece que a autonomia, por parte da professora, “pressupõe mudanças conceituais e de condições objetivas de trabalho”. Deste ponto de vista, a autora exprime características intrínsecas à formação profissional, que deve promover

[...] múltiplas interações; afetividade; respeito às necessidades e interesses da criança; ampliação permanente de seu universo sociocultural; o empenho, o envolvimento e relação de confiança estabelecidos com as crianças; a necessária formação ética aliada à responsabilidade social de ser formador e cidadão em um mundo complexo como o atual; a capacidade de rever continuamente seu papel na escola e na sociedade, como agente de transmissão e de transformação cultural. [...] papel ativo na construção coletiva do trabalho com os pares, com as famílias das crianças e a equipe da unidade educacional, com a cultura local, além de ter o domínio de saberes culturais e científicos e saber articular a teoria e a prática.

Nesta mesma perspectiva, Sarmiento (2002 *apud* GOMES, 2009) ressalta que os saberes profissionais resultam de na elaboração interativa, com elementos constitutivos de três sistemas - o conhecimento, o ser e o fazer - numa perspectiva de que o profissional assume o protagonismo na (re) constituição desses saberes.

Os autores citados nesta seção destacam características importantes e necessárias à “boa” professora de Educação Infantil. O ponto de vista das crianças, nesta pesquisa, sem dúvida, também revela aspectos que ampliam e enriquecem a discussão sobre o tema e precisam ser consideradas pelas professoras que atuam na primeira etapa da educação básica e pelas agências formadoras desta profissional a fim de contribuir com a promoção de práticas educativas que respeitem os direitos da criança, dentre eles, o direito de ser ouvida.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos à justificativa, a descrição e a análise de como os dados foram coletados, incluindo aspectos teóricos, procedimentos, instrumentos e recursos utilizados nesta pesquisa.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

Nesta investigação, apreendemos as concepções das crianças acerca das características de uma boa professora. Para tanto, identificamos as opiniões das crianças com idade de cinco anos, em duas escolas que expressou propostas pedagógicas em curso diferentes. Deste modo, foi possível relacionar o que as crianças descrevem sobre uma boa professora e a proposta pedagógica dos contextos que elas frequentam.

A pesquisa alicerçou-se na abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem está relacionada ao fato de que a escuta das crianças requer uma interação direta dos sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisadora, crianças e professoras) realizada em ambientes institucionais de educação formal, neste caso, em pré-escolas. Como orientam Bogdan e Biklen (2006, p. 50), os investigadores qualitativos estabelecem “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Assim, compreendemos que os resultados dessa investigação são também decorrentes da formulação de um diálogo com as crianças.

Os autores delineiam algumas características acerca da investigação qualitativa, também presentes na pesquisa que realizamos, dentre as quais destacamos: os sujeitos permaneceram nos contextos institucionais e próximos aos adultos profissionais e crianças com quem convivem neste ambiente; atuamos como principal instrumento de coleta de dados realizando diversos registros (escrito, fotográfico, fílmico, gravado em áudio). Além disso, foram imprescindíveis os significados produzidos pelas crianças que se configuraram parte fundamental na compreensão acerca do papel de uma boa professora de Educação Infantil.

Nessa direção, esta pesquisa inspirou-se nos estudos etnográficos que fundamentados, no princípio da relativização, isto é, “o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em qualquer concepção.” (ANDRÉ, 1995, p. 46).

A autora apresenta, ainda, algumas características que devem ser incorporadas em pesquisas que se utilizam da etnografia, como, maior “proximidade com as pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com os envolvidos, contato direto e prolongado.” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Os dados foram organizados e mostrados em forma de texto descritivo, incluindo: falas das crianças; aspectos do contexto da instituição, como espaço físico, interações de adultos e crianças, envolvimento das crianças nas atividades, postura da professora e proposta pedagógica.

Wilson (1977 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986) sugere duas hipóteses para que uma pesquisa se configure qualitativa e etnográfica, tais como: a hipótese naturalista-ecológica e a qualitativo-fenomenológica<sup>11</sup>. Neste experimento, foi adotada a hipótese naturalista-ecológica, que considera ser “o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa.” (p.15).

Esta opção decorrente da compreensão de que compartilhamos, segundo a qual a professora organiza sua prática baseada na proposta pedagógica da instituição em que trabalha e, também, em suas concepções de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem, o que provavelmente tem implicações nas percepções e conhecimentos que as crianças estabelecem neste espaço. Oliveira-Formosinho e Lino (2008) destacam aspectos relacionados à aprendizagem e ao contexto da sala das atividades das crianças que muito interessam a esta pesquisa:

A criança aprende em contexto. O cotidiano do contexto da sala das atividades das crianças pequenas varia bastante e depende de muitos fatores, tais como as concepções que a educadora tem de criança e de aluno, do processo de aprendizagem, mas depende também do acesso a ‘gramáticas’ pedagógicas. (2008, p. 70).

Em consonância com as ideias destas autoras, as concepções das crianças são influenciadas pelo contexto onde se encontram, seja por meio dos pares, dos familiares e dos espaços diversos que frequentam. As crianças percebem de maneira singular as experiências vivenciadas nas instituições que frequentam. Assim, como acentua Rocha (2008, p. 46), “as crianças não só reproduzem, mas produzem significados acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência”.

---

<sup>11</sup> A hipótese qualitativo-fenomenológica “determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 15).

### 3.2 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram os seguintes: observação participante, entrevista, análise da proposta pedagógica das instituições e questionário.

Os dados foram coletados primeiro na Escola Criança Educada, entre os dias 14 e 29 de fevereiro de 2012. Após esse período, entre os dias 30 de abril a 11 de maio, o mesmo trabalho foi realizado na Escola Espaço da Descoberta.

#### 3.2.1 Contatos iniciais com as instituições enfocadas

As crianças escutadas nesta pesquisa frequentam instituições de Educação Infantil da rede particular. A escolha das duas instituições ocorreu com origem nas visitas a sete instituições de Educação Infantil, quatro públicas e três particulares, por ocasião das atividades de monitoria<sup>12</sup> da disciplina Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil.

Quando das visitas, foi possível perceber que as quatro instituições públicas expressavam condições aparentemente bem distintas das três instituições particulares, no que se referia à infraestrutura e à proposta pedagógica em curso<sup>13</sup>, refletida, por exemplo, na organização dos espaços, dos materiais e das rotinas. Também nas escolas públicas não havia proposta pedagógica sistematizada em forma de documento. Com efeito, considerando as condições físicas e materiais, a rotina (especialmente a ênfase conferida à brincadeira) e as interações das professoras com as crianças, optamos por realizar a pesquisa em duas escolas particulares que, naquele momento, pareciam exibir condições objetivas mais favoráveis e, ao mesmo tempo, distintas entre si – rotina, organização do espaço, interação e brincadeiras.

Dentre as escolas particulares, os aspectos citados se aproximavam, mas com diferenças significativas, especialmente na rotina e na interação da professora com as crianças. Deste modo, consideramos duas instituições com propostas pedagógicas diferentes (sistematizada em forma de documento e em curso).

---

<sup>12</sup> Acompanhamento aos estudantes de Pedagogia às instituições visitadas para: 1) apreciação da proposta pedagógica em curso; 2) análise da proposta pedagógica sistematizada em forma de documento escrito.

<sup>13</sup> “Proposta pedagógica em curso” é entendida, aqui, como a proposta que se materializa, na prática, em diferentes ações, mesmo não estando registrada em nenhum documento.

Assim sendo, em fevereiro de 2012, contamos a coordenadora pedagógica da Escola Criança Educada<sup>14</sup> e lhe mostramos um documento (APÊNDICE A), esclarecendo a atividade de pesquisa: objetivos e metodologia. A coordenadora consultou as três docentes que atuam na Educação Infantil com crianças de cinco anos de idade e indicou a sala de atividades da turma onde a pesquisa de campo foi realizada.

Em seguida, fomos apresentadas à professora da turma e a consultamos sobre a disponibilidade de participar da pesquisa. Ela pareceu receptiva e concordou com a realização da atividade. Neste momento, explicamos a ela os objetivos da investigação.

A professora da Escola Criança Educada, nos dois primeiros dias, parecia pouco se incomodar com nossa presença. Nos dias posteriores, no entanto, ocorreram algumas situações que indicaram seu desconforto com nossa atuação, como, por exemplo, manter-se de costas pra nós ao formar uma “roda de conversa” com as crianças. Outro indício de desconforto, por parte da professora, foi mudar as crianças de local quando elas se aproximavam de nós, ou mesmo olhar fixamente pra nós ao perceber que registávamos cenas do cotidiano. Neste momento, sentimos um pouco de indisposição para registrávamos em diário de campo. Tentei ser discreta, permanecendo no local de observação e fixando o olhar sobre as ações das crianças.

Na Escola Espaço da Descoberta, procuramos a coordenadora pedagógica, mas fomos atendidas por uma psicóloga. Durante uma conversa com ela, mostramos os objetivos e a metodologia da pesquisa, utilizando o mesmo procedimento realizado na escola anterior. Ela indicou o nome da professora para participar da pesquisa, considerando aquela que tinha maior tempo de trabalho na instituição com crianças de cinco anos de idade e combinou que, em seguida, comunicaria à referida docente a atividade a ser desenvolvida em sua turma.

No outro dia, ao chegamos à escola, fomos apresentadas à professora a ela explicamos a atividade de pesquisa. A primeira impressão que tivemos foi de que ela se sentiu incomodada com nossa presença na sala, pois perguntou: “– Será que você não pode realizar sua pesquisa na sala de crianças com quatro anos de idade?” Explicamos a ela que havíamos considerado em nossa pesquisa a escuta de crianças com cinco anos de idade, mas que poderia se sentir a vontade em não aceitar a atividade.

Esclarecemos também à professora sobre o critério de escolha que havia sido definido pela psicóloga. Sugerimos uma conversa com a psicóloga a fim de rever os critérios

---

<sup>14</sup> O nome dado à instituição é fictício, a fim de preservar seu anonimato e o das crianças e das professoras e não comprometer o desenvolvimento de pesquisas posteriores.

de escolha. A professora, contudo, pareceu compreender e atendeu à definição do critério apontado pela psicóloga, aceitando assim a realização da atividade.

Apesar de ter havido este desconforto inicial com a professora, durante a nossa permanência na sala, pareceu manter uma relação de pouca desconfiança. Sentimo-nos à vontade com relação ao uso do espaço e em interação com as crianças.

Para exemplificar essa ideia, durante esse período, a professora propôs uma atividade de entrevista e sugeriu às crianças nossa inclusão como entrevistada. Também conversamos sobre assuntos relacionados à rotina, às crianças e suas famílias e a respeito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pelo qual demonstrou interesse em ingressar.

### 3.2.2 *As observações*

A realização das observações esteve relacionada ao seguinte objetivo específico: investigar a relação entre as concepções das crianças e as propostas pedagógicas dos contextos educativos das quais participam.

Este procedimento metodológico foi pertinente porque permitiu compreender um pouco as multiplicidades de experiências e oportunidade de aprendizagens oferecidas às crianças e as interações das professoras com as crianças no cotidiano das instituições.

De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1999, p. 150), a observação “no precisa de uma colaboración tan activa por parte de los sujetos”. Com isso, a observação permite obter dados significativos, aproximar-se dos sujeitos, reconstituir as falas das crianças e professoras, suas formas de comunicação, criadas e recriadas no dia a dia.

A escolha pela observação participante justifica-se também pela necessidade de estreitar a relação com as crianças e as professoras, a fim de estabelecer um clima de confiabilidade. De acordo com Cruz (2008), a observação participante torna-se imprescindível quando se pretende ouvir crianças, pois se faz necessário aproximar-se do tema e, com a forma das crianças se reportarem a ele, aspecto imprescindível para facilitar a comunicação com elas. Para isso, participamos como observadora das atividades da rotina, acompanhando as crianças e as professoras nos diferentes espaços da instituição, a fim de compreender as regras de funcionamento do grupo, a comunicação, as trocas, as linguagens, os conflitos etc.

Foram realizadas sete sessões de observação em cada escola, com duração de quatro horas diárias, sempre no turno da tarde, totalizando 28 horas. Consideramos que esse tempo foi suficiente para estabelecer uma relação de relativa confiança com as crianças, a fim



de realizar as duas entrevistas coletivas; além disso, permitir vivenciar alguns aspectos da rotina, como, por exemplo, as atividades propostas pela professora (tipo, quantidade e materiais), as interações da professora com as crianças, a escolha do espaço e material pelas crianças e professoras etc.

Registramos as informações em um diário<sup>15</sup> de campo, guiado por um roteiro (APÊNDICE B) previamente planejado. Segundo Zabalza (2004, p. 15), os “diários podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem”. Consoante pensa Holly (1989 *apud* ZABALZA, 2004, p. 15), há diferenças entre diversos tipos de diários em função da modalidade de narração que se emprega, como, por exemplo:

[...] Etnográfica: o conteúdo e o sentido do narrado (mesmo permanecendo nos limites das descrições) levam em consideração os contextos físico, social e cultural em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos narrados aparecem como parte de um conjunto mais amplo de fenômeno que interagem entre si.

[...] Analítica: nesse tipo de diários o observador se fixa nos aspectos específicos e/ou nas diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar.

[...] Reflexiva: quando a narração expressa e esclarece as próprias idéias sobre os temas tratados.

Nesta investigação, foi adotada, no diário de campo, a narrativa etnográfica, que se constituiu com base em notas, simultaneamente, organizada em duas partes, uma descritiva e outra reflexiva.

A primeira parte constou de uma descrição do espaço físico, reconstituição de diálogos, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e de nossa atitude de observadora. Como já mencionado, as observações foram subsidiadas por um roteiro, elaborado com suporte nos Indicadores da Qualidade em Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Este documento foi escolhido para orientar o roteiro de observação porque considera sete dimensões importantes para a autoavaliação, pela instituição, da qualidade: Planejamento institucional, Multiplicidade de experiências e linguagens, Interações, Espaços, materiais e mobiliários, Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

---

<sup>15</sup> Os diários constituem narrativas e possibilitam novas técnicas de contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos. “O conteúdo da questão pode ficar plenamente aberto ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévio.” (ZABALZA, 2004, p. 14).

Neste caso, não utilizamos o documento para fins de autoavaliação, mas apenas para subsidiar a elaboração do roteiro. Para tanto, consideramos somente as duas dimensões que mais se relacionam aos “fazeres” da professora com as crianças: Multiplicidade de experiências e linguagens e Interações.

A segunda parte das anotações de campo foi reflexiva, com registros de aspectos subjetivos, pessoais, com ênfase em nossos sentimentos, ideias e impressões. Bogdan e Biklen (2006, p. 165) recomendam que, durante a escrita, “deve-se manter um registro dos métodos, procedimentos e das análises que se desenvolve”.

Dessa maneira, ao escrever aspectos reflexivos no diário de campo, supõe-se um envolvimento pessoal e construtivo do pensamento. Como anota Bereiter (1980 *apud* ZABALZA, 2004, p. 44), a escrita reflexiva desenvolve uma “função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e se reconstruem no processo de serem recuperadas por escrito”.

Bogdan e Biklen (2006) destacam, ainda, a importância de o pesquisador escrever aquilo que aprendeu ou o que vai fazer e qual o resultado do estudo. Nesse intuito, o conjunto de notas<sup>16</sup> de campo incluiu um cabeçalho com as seguintes informações: nome da pesquisadora; data e hora; sujeitos envolvidos; onde foi feita; idade das crianças e número de adultos presentes. As notas foram sistematizadas para facilitar a análise dos dados com origem no procedimento nomeado de codificação<sup>17</sup>.

Mencionamos autores também enfatizam a ideia de que, em conjunto com a observação participante, a fotografia é utilizada como um “meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser negligenciados se uma imagem fotográfica não tivesse disponível para refleti-los.” (p.189).

Assim, de forma complementar, registramos por meio de fotografias as atividades da rotina, desde o início do turno até a saída das crianças, com foco no tipo, quantidade de atividade proposta pela professora ou iniciada pelas crianças, considerando a presença da professora, além de sua atitude perante as crianças e de suas interações. Também

---

<sup>16</sup> [...] “por conjuntos de notas entendemos as notas escritas para uma sessão de observação específica” (BOGDAN e BIKLEN, 2006, p. 167).

<sup>17</sup> O registro das notas de campo pode ser constituído em muitos parágrafos. Recomenda-se escrever notas, cada vez que uma mudança ocorrer – no tópico de uma conversa, quando uma nova pessoa entra no local ou qualquer outra coisa – comece um novo parágrafo. Outra forma de codificação consiste em numerar as linhas de um dos lados da página do alto a baixo (BOGDAN e BIKLEN, 2006, p. 167).

fotografamos o espaço físico e alguns episódios das entrevistas coletivas, o que será retomado logo, a seguir, quando descreveremos as entrevistas.

### 3.2.3 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas com as crianças, com a coordenadora pedagógica da Escola Criança Educada e com a supervisora da Escola Espaço da Descoberta. A entrevista coletiva com oito crianças com idade de cinco anos (duas meninas e dois meninos), quatro em cada instituição, objetivou apreender suas concepções acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil. A entrevista com a coordenadora e a supervisora pedagógica teve a finalidade de buscar informações gerais sobre a instituição (funcionamento, equipe pedagógica, proposta pedagógica).

#### 3.2.3.1 As entrevistas com as crianças

O fato de ouvir crianças em pré-escolas com propostas pedagógicas distintas pressupõe que a forma como estas percebem suas experiências educativas são diferentes do ponto de vista do adulto. Possivelmente, elas podem apontar aspectos significativos e particulares de suas vivências, considerando-se que seus pontos de vista são influenciados e influenciam os contextos onde suas percepções são gestadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

A opção pela escuta de crianças com cinco anos de idade foi motivada, principalmente, por duas razões: primeiro pela experiência de haveremos participado de duas pesquisas “Qualidade de Programas de Educação Infantil em Contextos Diferenciados” (SILVA *et al.*, 2005) e “Avaliação da Qualidade na Perspectivas das Professoras, das Crianças e de suas Famílias” (SILVA *et al.*, 2009), oportunidade em que entrevistamos grupos de crianças desta idade. Segundo, porque as crianças desta idade, provavelmente, frequentam a pré-escola há pelo menos dois anos, o que lhes permite um acúmulo de experiência. Além disso, via de regra, as crianças aos cinco anos apresentam suas experiências por meio da Linguagem oral com maior propriedade do que aquelas de menor idade.

Sobre entrevistas com crianças de cinco anos de idade, Cruz (2006) considera alguns aspectos importantes que devem ser observados pelo pesquisador, pois:

A criança já acumulou conhecimentos suficientes para saber o que um adulto prefere ou não ouvir, isto é, quais as suas opiniões e desejos considerados “bons” ou não; aliado a isso, começa a ter a possibilidade de exercer algum controle sobre o que quer ou não dizer ao pesquisador. (p. 180).

Sendo assim, Campos (2006 *apud* CRUZ, 2006, p. 41) recomenda que o pesquisador considere o conhecimento que tem a respeito de “desenvolvimento infantil, sobre as características da sociedade brasileira, sobre as experiências de educação infantil mais ricas e interessantes (...)” de modo cuidadoso, a fim de não anular sua maneira singular de perceber as relações das crianças com o meio ambiente onde estão.

Nesta pesquisa, a opção pela entrevista coletiva, principal estratégia para a escuta das crianças, constituiu-se uma forma de ouvir a perspectiva de sujeitos diferentes, em um momento específico. Neste caso, demandou um intervalo de tempo menor do que exigiria uma entrevista individual. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), em uma entrevista coletiva, cada criança do grupo tem a possibilidade de estabelecer um plano de fala e uma melhor compreensão dos conteúdos da conversa.

Mencionadas autoras recomendam, ainda, a entrevista coletiva, porque, dependendo das questões e do tema da investigação, as crianças poderão se achar inibidas. Também advertem para a ideia de que, a fim de superar essa dificuldade, a escolha, pelas crianças, dos pares que vão acompanhá-las, poderá ser considerada, pois poderão se sentir mais confortáveis em falar com outras crianças de mesma idade, com quem têm mais afinidade, especialmente para que elas percebam os assuntos que podem ser próximos de sua experiência.

Outra vantagem da entrevista coletiva é que ela não requer um período prolongado na instituição junto às crianças, já que reúne a perspectiva de vários sujeitos em um mesmo espaço de tempo. A esse respeito, Bogdan e Biklen (2006, p. 138) esclarecem que os “sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando idéias” que podem ser exploradas mais tarde.

A entrevista em grupo possibilitou que as crianças, por meio de suas falas, verbalizassem diferentes modos de pensar sobre o papel da professora. Nesta direção, as crianças se deixaram contagiar com seus saberes, sentimentos e concepções sobre um tema específico.

Como recomendam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), sobre a inclusão de crianças em pesquisas como sujeitos interlocutores, os pesquisadores devem considerar algumas premissas na realização de entrevistas, tais como: 1) Fornecer informações sobre o

tema, isto é, aspectos significativos, idéias, observações. Isso poderá funcionar como um estímulo para o pensamento da criança. 2) Trabalhar com pequenos grupos de crianças, a fim de amenizar a tradicional relação de poder entre crianças e adultos. 3) Disponibilizar-se a escutar as crianças e manter uma postura flexível no que diz respeito a postura das crianças, a Linguagem, pois as crianças tendem a pedir maior atenção do que os adultos. Tais premissas orientaram esta investigação, de modo que as interações, durante a entrevista, ocorreram de forma tranquila e positiva.

As crianças foram consultadas (APÊNDICE C) sobre o interesse em participar como interlocutoras da pesquisa. Incluímos a perspectiva de dois meninos e duas meninas, em cada instituição, sobre o tema, para que fossem consideradas diferentes perspectivas de gênero. Conforme Campos (2008), ao definir o papel das crianças em pesquisa é preciso observar diversos fatores, dentre eles, o gênero, pois “em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos.” (p.38).

Foram realizadas duas entrevistas coletivas, em duas etapas, em dias consecutivos, com um grupo de quatro crianças, em duas instituições, com propostas pedagógicas diferentes.

Na primeira etapa, as crianças foram solicitadas a complementar uma história<sup>18</sup> (APÊNDICE E) sobre uma boa professora. Na segunda, as crianças foram estimuladas a expressar suas opiniões, mediante a complementação de outra história (APÊNDICE F) sobre uma professora ruim. A complementação de história também foi utilizada em outras pesquisas que incluíram em sua metodologia a escuta de crianças (CAMPOS e CRUZ, 2006; CRUZ, 2009; ANDRADE, 2007; SHCRAMM, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2001, 2004).

Nas duas etapas, de forma complementar, as crianças foram solicitadas a desenhar, na primeira etapa, uma boa professora, e na segunda, uma professora ruim. Após a representação pelo desenho, em cada etapa, elas foram solicitadas a fazer comentários e a responder a questões relacionadas ao tema da pesquisa.

Durante a entrevista, foram incluídos fantoches em tamanhos diferentes, confeccionados, especialmente, para representarem um adulto e quatro crianças, conforme a foto 1 a seguir:

---

<sup>18</sup> Instrumento inspirado na prática da clínica psicológica com crianças: *Histoires à Completer*, de Madeleine B. Thomas.

Foto 1 - Fantoques utilizados na entrevista coletiva



Fonte: Arquivo pessoal

Inicialmente, mostramos às crianças os fantoches como personagens da história, previamente nomeados. As crianças escolheram os fantoches, entre meninas e meninos, e manipularam livremente. Também participamos como personagem, na figura de um adulto. Elas demonstraram envolvimento com o uso desse recurso. Durante o primeiro contato com os fantoches, as crianças ficaram felizes, os abraçaram, beijaram e imitaram vozes. No geral, o uso dos fantoches pareceu possibilitar um ambiente estimulante e seguro para as crianças expressarem suas opiniões.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p. 22), fantoches ou bonecas de pano representando pessoas específicas “ajudam a criança a construir uma narrativa ou contexto de uma personalidade mais real”. A escolha desse procedimento favoreceu a manifestação das opiniões das crianças.

A introdução dos fantoches foi motivada com amparo no levantamento, feito por Farias (2011), de pesquisas que incluíram, em sua metodologia, a escuta de crianças. Alguns dos pesquisadores envolvidos neste levantamento se utilizaram de artefatos da cultura, brincadeiras e teatro, brinquedos, lenços, fantoches, “televisor” de papelão, roupas estilizadas, lenços coloridos, material de sucata, “cineminhas” para realizarem entrevistas coletivas com as crianças (MARTINS e BRETAS, 2008; SALGADO, 2012; MARQUES, ALDECI MARQUES e MARANGONI, 2008). No caso específico desta pesquisa, o uso dos fantoches visou a estimular a narrativa das crianças e os diferentes modos de expressão corporal, por intermédio dos personagens.

Para a formação do grupo de quatro crianças, na escola Criança Educada, realizei os seguintes procedimentos: 1) após sete dias de observação, convidamos as crianças para sentarem em círculo. Neste momento, explicamos sobre a atividade de pesquisa. As crianças

manifestaram interesse em participar, mas esclarecemos que não seria possível escutar a todas; 2) ainda em roda, iniciamos o sorteio das crianças. Solicitamos que uma delas retirasse de um estojo o nome de um amigo. Quatro crianças retiraram os papéis com os nomes das crianças sorteadas. Aquelas que foram sorteadas demonstraram satisfação e alegria. Neste momento de envolvimento, agradecemos a atenção delas.

A entrevista coletiva na referida escola aconteceu na sala de atividades das crianças, após o lanche. As sorteadas permaneceram em sala, enquanto as outras crianças participavam da atividade no parque. Este fato dificultou a permanência do grupo de pesquisa na segunda etapa. Anterior a essa decisão sobre o horário da entrevista, consultamos a coordenadora e não havia disponível nenhuma outra sala. Então, sugerimos que a atividade fosse realizada no pátio, mas havia interferência de outros grupos transitando no local. Assim, o horário de entrevista coincidiu com o da atividade do parque, pois a sala de atividades das crianças permanecia livre nesse momento.

Inicialmente, mostramos o gravador de voz (MP4) às crianças e elas gravaram suas vozes. Em seguida, apresentamos os fantoches, entre meninos e meninas. Nesse momento, explicamos que também seria um personagem da história e mostramos um fantoche, em tamanho maior, representando uma pessoa adulta. Participamos junto das crianças, de brincadeiras de imitar vozes, de lutar, de aproximar os fantoches entre si e abraçar-se.

A duração do primeiro momento foi de aproximadamente cinco minutos, pois uma das crianças solicitou que contássemos a história. Então, narrei a história com o uso do fantoche. A seguir a história:

Era uma vez um lugar bem distante, uma cidade nova que foi construída pelo governo com: casas, farmácia, mercadinho, posto de saúde e uma escola. Neste lugar, D. Carmelita, que trabalhava para o governo, estava procurando uma professora pra trabalhar nesta escola que tinha brinquedos, pátio/parque/recreio, lanche, músicas, fantasias, livros, mas não sabia como deveria ser uma professora. Então, ela pediu ajuda de Joana, Carolina, José e Victor para dizer a ela como deveria ser uma boa professora. Então, como deve ser uma boa professora? O que deve fazer uma boa professora? O que uma boa professora pode propor que as crianças vão gostar? Como deve ser uma boa professora? (HISTÓRIA PARA COMPLETAR, PRIMEIRA ETAPA)

Com origem na primeira questão, as crianças foram estimuladas a complementar a história. Em seguida, demos continuidade ao diálogo utilizando-nos das outras questões. O uso dessa estratégia de continuar histórias com a utilização de recursos auxiliares, como, por

exemplo, fantoche, pareceu constituir uma forma interessante de estimular as crianças à expressão de suas opiniões, pois isso se deu por meio de um personagem e não delas próprias. Isso cria oportunidade para ela falar, mais livremente, sobre suas experiências, sentimentos, desejos, conteúdos “sobre os quais não poderiam falar diretamente” a um adulto (CRUZ, 2006, p. 188).

As crianças da Escola Criança Educada pareciam curiosas com o uso da máquina fotográfica, pois elas queriam olhar no visor as fotos ou perguntavam o motivo por que estávamos fotografando. Algumas vezes, elas pediam para que fossem fotografadas em duplas ou em pequenos grupos, faziam poses ou se abraçavam. Esse fato também contribuiu para que interagíssemos cada vez melhor com as crianças. Inicialmente, não avisamos a elas sobre o uso desse equipamento. Fotografamos crianças e professora, em momentos de interação, no início das atividades da rotina e em ocasiões interativas de crianças e professora. O uso desse procedimento facilitou compreender o funcionamento da rotina e as interações estabelecidas pela professora com as crianças.

Esgotadas as perguntas para a complementação da história, as crianças foram solicitadas a desenhar (ver foto 2), individualmente, uma boa professora, no primeiro dia, e uma professora ruim, no segundo dia, e comentarem sobre o desenho. Para isso, foi perguntado, na primeira etapa: “O que foi desenhado? Como deve ser uma boa professora? O que uma boa professora faz?”

Foto 2 - Criança desenhando



Fonte: Arquivo de pesquisa



Foi possível, então, realizar um breve diálogo com as crianças, especialmente, ao se referirem à presença ou ausência da professora dos desenhos.

Os dados das entrevistas e dos comentários dos desenhos das crianças da Escola Criança Educada foram gravados em áudio e película fílmica. A entrevista teve a duração aproximada de 25 minutos. O uso do registro fílmico foi realizado por uma estudante<sup>19</sup> do curso de Pedagogia, que manifestou interesse em participar da atividade de pesquisa, como voluntária. As crianças, no geral, não demonstraram surpresa ou repulsa em relação ao uso da filmadora. Também contamos com a ajuda de outra estudante do mesmo curso, que registrou, por escrito, em diário de campo, parte das falas das crianças na primeira etapa da entrevista coletiva.

De acordo com Lüdke e André (1986), a gravação fílmica possibilita registrar as expressões orais, além de outras linguagens, gestos e mímicas. Ao assistir à filmagem desta pesquisa, foi possível perceber situações, dificilmente registradas por outro procedimento, como, por exemplo, olhares atentos de uma criança sobre o espaço físico de sua sala ao ser solicitada a falar sobre o que uma “boa” professora faz, o modo como as crianças manipulavam os fantoches (aproximando de outros, fazendo movimento de caminhar), criavam gestos e vozes. Esse recurso também permitiu verificar o envolvimento<sup>20</sup> das crianças indicados por sinais como Linguagem, criatividade, postura, concentração, tempo de reação das crianças no momento da entrevista coletiva (manipulação dos fantoches e complementação da história).

Na segunda etapa, na escola Criança Educada, uma das meninas que havia participado da primeira etapa da pesquisa pediu para sair da atividade. Ela justificou que teria que “ir ao parque porque sua amiga iria brincar sozinha”. A decisão da criança foi respeitada e não houve muita dificuldade para conseguir a adesão de outra menina. Aliás, uma das meninas que já havia demonstrado interesse em participar, estava sentada junto ao grupo de pesquisa e, prontamente, concordou em compor a entrevista.

---

<sup>19</sup> As estudantes cursaram a disciplina Estágio em Educação Infantil, no semestre 2011.1. Durante esta disciplina, acompanhamos o desenvolvimento de atividades de estágio junto a elas, em uma instituição de Educação Infantil.

<sup>20</sup> Laevers (1993 *apud* PASCAL e BERTRAN, 1999) desenvolveu o conceito de envolvimento, que pode ser mensurado por meio de uma escala, com indicadores identificados por sinais, quais sejam: Linguagem – refere-se à fala das crianças sobre a atividade; concentração – é relativo a atenção das crianças orientada a atividade; energia – diz respeito a esforço investido pela criança a atividade; complexidade e criatividade – é concernente a à mobilização pela criança da capacidade cognitiva; expressão facial e postura – reporta-se a indicadores não-verbais que podem revelar concentração ou tédio; persistência – alude a durabilidade da concentração; tempo de reação – tem pertinência a atenção e reação pela criança a estímulos; satisfação – é pertinente a demonstração de prazer pela criança com os resultados alcançados; precisão – é respeitante a exatidão, rigor com que a criança realiza a atividade.

Ao retirar os fantoches da sacola onde estavam guardados, os meninos pediram para trocá-los entre si. A menina que permaneceu no grupo continuou com o mesmo fantoche e a outra que participava pela primeira vez do grupo, na segunda etapa, inicialmente, apenas manipulou o fantoche. Eles brincaram e com aproximadamente cinco minutos, explicamos ao grupo que iríamos contar uma história diferente daquela do dia anterior, mas que também precisaria da ajuda deles para completá-la. Então, narramos a história que segue:

Todos os dias Joana, Carolina, José e Victor acordavam cedo e iam para a escola. Certo dia, D. Carmelita, que trabalhava para o governo, visitou a escola e, percebeu que na hora do recreio eles estavam tristes com a professora que era ruim. Mas, ela não entendia o motivo dessa tristeza e pediu para que as crianças dissessem para ela como é uma professora ruim. Como não deve ser uma professora ruim? Como é uma professora ruim? O que faz uma professora ruim? (HISTÓRIA PARA COMPLETAR, SEGUNDA ETAPA)

Na segunda etapa, fomos interrompidos pelo menos duas vezes por uma funcionária de serviços gerais da escola, mesmo com um aviso fixado a porta de vidro da sala, informando que estávamos em atividade. Ela entrou rapidamente e pegou algo na estante, um papel ou caderno. Neste momento, percebemos que este fato dispersou a atenção das crianças em relação à história.

Deste modo, sentimos a necessidade de concluir a entrevista para dar continuidade à coleta de dados com a solicitação, às crianças, de um desenho, seguido de comentário a respeito, de uma professora ruim. Após a conclusão dos desenhos, foram realizadas as seguintes perguntas: “o que foi desenhado?”; “Como é uma professora ruim?”; “O que faz uma professora ruim?”

A formação do grupo, na primeira etapa, das quatro crianças, na Escola Espaço da Descoberta, aconteceu no quarto dia de observação também por intermédio de um sorteio. A professora sugeriu que fosse realizada a entrevista antes do dia previsto, oitavo dia, pois, ao consultar o calendário, verificou que, neste dia, as crianças estariam participando de uma atividade de teatro (desde a preparação do ambiente, convites às crianças da escola, organização e apresentação da peça teatral).

Deste modo, atendemos a sugestão da docente a entrevista com as crianças da Escola Espaço da Descoberta aconteceu também após o lanche, às 9 h e 30 minutos. Esse horário foi combinado previamente com a professora pelo fato de as crianças participarem das atividades em diferentes espaços da escola. Então, resolvemos convidá-las a permanecerem na

parte superior do prédio, a fim de participarem da entrevista. Elas aceitaram o convite e em grupo se dirigiram à sala onde seria realizada a atividade.

A entrevista aconteceu na sala da turma do Infantil 4, a única disponível no período da manhã. Apesar de o espaço parecer pouco conhecido e, possivelmente, pouco utilizado pelas crianças, somente uma delas explorou os materiais e o espaço da sala; por exemplo, pediu para usar um instrumento musical.

Ao chegar à sala, a turma do Infantil 4 ainda se encontrava lanchando. Então, esperamos no corredor por aproximadamente dez minutos. Durante esse período, apresentamos os fantoches às crianças, nomeados previamente. Elas escolheram os fantoches e brincaram com seus personagens, imitando vozes e abraçando-os. Por um momento, os meninos, especialmente, brincaram de lutar entre si. As duas meninas pegavam no chapéu e tranças dos fantoches.

Após a saída da turma, entramos na sala e as crianças foram convidadas a escolher onde e como ficar: sentadas ao chão ou sentadas próximos ao redor da mesa nas cadeiras, para darmos início à história. Elas escolheram sentar-se à mesa. Em seguida, mostramos o MP4 e explicamos a função daquele recurso. Para complementação da história, utilizamos o personagem na figura do adulto e nos reportamos aos personagens das crianças, com base na questão de pesquisa (APÊNDICE C).

Na Escola Espaço da Descoberta, o recurso da filmagem não foi utilizado porque, no momento da entrevista, uma das profissionais da equipe pedagógica dessa instituição justificou que as imagens das crianças não poderiam ser gravadas em vídeo nem mesmo para fins de pesquisa. Isso nos surpreendeu, porque já havíamos conversado com detalhes sobre essa atividade, após a entrega de uma carta de apresentação do projeto de pesquisa. Neste caso, utilizamos gravação em áudio e fotografias.

A máquina fotográfica pareceu chamar pouco à atenção das crianças, pois não se aproximaram de nós quando fotografávamos ou mesmo perguntaram sobre o uso desse equipamento. Após uns 18 minutos de entrevista, aproximadamente, as crianças foram convidadas a representar por meio de desenho uma boa professora.

Nessa escola, o grupo de crianças, na segunda etapa da entrevista, também se modificou, pois houve um conflito entre duas meninas e a desistência de um menino. O conflito iniciou-se por Ana Maria, que condicionou sua participação com o uso do fantoche que representava uma menina com cabelo loiro (esse foi o principal argumento da criança) escolhido por sua amiga, Carol.

Naquele momento, tentamos negociar com as duas propondo o uso de outro fantoche, mas Carol não cedeu para Ana Maria e começou a chorar. Então, Ana Maria decidiu não participar. Carol levantou-se e disse: “- Vou chamar minha amiga.” As duas pediram para sair da sala e, neste momento respeitamos a decisão. Com isso, nos dirigimos ao parque onde estava a turma. Nesse momento, Tomás, um dos meninos do grupo, correu para o parque e não retornou. Alison, a criança que havia participado da primeira etapa, chamou Fernando para substituir Tomás. Ao chegar perto da professora, relatamos de forma geral o que havia acontecido e dissemos que precisávamos da participação de duas meninas. Duas meninas se aproximaram e perguntaram: “- Tu vai fazer outro sorteio?” Naquele momento, os meninos aguardavam atrás de mim de mãos dadas. Então respondemos: “- Não. Vocês gostariam de participar da pesquisa?” As duas, também de mãos dadas, disseram: “- Sim!” e gesticularam com a cabeça positivamente. Deste modo, foi constituindo um novo grupo. Retornamos, então, para a sala de atividades do Infantil 4, local disponibilizado para a realização da entrevista coletiva.

Durante a consulta às crianças das duas instituições, sobre a vontade de participar da atividade, foram consideradas as recomendações de Campos (2008) ao sugerir que “é preciso chegar a um equilíbrio entre o objetivo de levar a criança a se expressar e o estresse associado a isso.” (p. 39). Outra recomendação importante da referida autora que procuramos observar se refere ao conhecimento, por parte da pesquisadora, da “cultura local para evitar provocar inadvertidamente constrangimentos adicionais sobre as crianças.” (CAMPOS, 2008, p.39).

Na segunda etapa, as crianças também brincaram livremente com os fantoches, antes do início da entrevista. Dois meninos trocaram de fantoches. Explicamos que narraríamos outra história e que precisaríamos novamente da ajuda delas para finalizá-la. Então, usamos o fantoche representando um adulto, como referência para ouvir os personagens sobre as seguintes questões: “Como é uma professora ruim? O que uma professora ruim faz?” Empregamos a gravação em áudio e fotografia.

De modo geral, durante as entrevistas coletivas e na produção dos desenhos, as crianças se envolveram na atividade de pesquisa. Elas demonstraram satisfação, tempo de reação, criatividade e postura. Elas também responderam às perguntas após a narração da história. Isso indica a compreensão, pelas crianças, das questões relacionadas ao tema, possibilitando que elas expressassem suas opiniões sobre uma boa professora e uma professora ruim.

A seguir, trazemos alguns aspectos positivos e negativos que consideramos em comum nas duas instituições, durante as entrevistas com as crianças. Dentre os positivos, ressaltamos: 1) interesse e participação das crianças na atividade de complementação da história e produção do desenho; 2) o uso do fantoche motivou a escolha, manipulação e imitação de vozes pelas crianças e pesquisadora; 3) satisfação das crianças na escolha de materiais para desenhar, entre lápis de cor e caneta hidrográfica. Dentre os aspectos negativos, evidenciamos: 1) barulho externo ao local da entrevista; 2) presença esporádica de pessoas ligadas à instituição, na segunda etapa. Na Escola Espaço Descoberta, destacamos o conflito que ocorreu entre duas meninas por dois fantoches e alterou o grupo, na segunda etapa.

A análise das entrevistas coletivas e dos comentários dos desenhos das crianças foi realizada após a escuta das gravações de áudio, a leitura na íntegra das transcrições do conjunto de respostas, a análise da filmagem das entrevistas coletivas com as crianças de uma das instituições e a leitura das fotos no que se refere ao modo como as crianças e envolveram durante a representação do desenho.

### 3.2.3.2 Entrevistas com a coordenadora da Escola Criança Educada e com a supervisora pedagógica da Escola Espaço da Descoberta

As entrevistas com a coordenadora pedagógica da Escola Criança Educada e com a supervisora da Escola Espaço da Descoberta (APÊNDICE E) tiveram a finalidade de buscar informações gerais sobre a instituição. Para tanto, foram considerados alguns aspectos referentes à instituição, como história, funcionamento (horário, período), valor da mensalidade, composição da equipe pedagógica e famílias das crianças. Tais informações forneceram subsídios para compreender melhor o contexto que as crianças frequentam.

Antecipadamente, então, conversei com outras entrevistadas sobre o melhor dia, horário e local para a realização da atividade. Na Escola Criança Educada, no período da manhã, a coordenadora, na sala em que divide o espaço com outras duas coordenadoras, respondeu às questões referentes aos aspectos citados. O diálogo durou, aproximadamente, 30 minutos. Ela também mostrou as fichas pessoais das crianças e informou sobre os membros da família (responsáveis, irmãos), local de moradia da criança e tempo na qual a criança frequenta a escola. Registramos a entrevista em áudio e em diário de campo.

Durante a conversa com a coordenadora, em seu ambiente de trabalho, nos sentimos à vontade, pois ela pareceu receptiva e pudemos aprofundar brevemente algumas questões; além de demonstrar interesse em conhecer mais o tema da pesquisa.

Na Escola Espaço da Descoberta, contatamos a secretária da escola a fim de marcar o melhor dia e horário para realizar a entrevista com a coordenadora. Não foi possível, no entanto, efetuar a entrevista no dia previsto, porque ela havia sofrido um acidente de moto. Com isso, ela ficou de licença médica, impossibilitando o encontro.

Deste modo, pedimos ajuda da secretária, para que indicasse um profissional da instituição que a substituísse para a entrevista. Ela apontou a supervisora pedagógica da área de Educação Infantil da escola. Com isso, retornamos o contato por telefone no dia seguinte para confirmar o dia e o horário da citada atividade.

Assim, às 7 h 30 minutos, a supervisora pedagógica, funcionária desde a fundação da escola, respondeu às perguntas da entrevista em uma sala utilizada pelas coordenadoras. A entrevista foi realizada na presença de uma das coordenadoras do Ensino Fundamental, com experiência na escola há quase dez anos.

Registramos a entrevista em áudio e também em diário de campo, conforme aconteceu na escola anterior. Este momento foi marcado por uma conversa descontraída, tranquila, de modo que percebemos que pareceu ser um momento de nostalgia da supervisora que demonstrou sentir saudade ao relatar o período em que trabalhou com as crianças diretamente como professora.

### **3.3 O questionário**

Nesta pesquisa, a aplicação do questionário<sup>21</sup> permitiu obter informações gerais sobre as professoras (APENDICE F), as crianças e suas famílias (APENDICE G). Desde modo, foi possível acrescentar elementos que possibilitaram compreender a relação entre o contexto familiar das crianças entrevistadas, as concepções das crianças sobre uma boa professora e a formação profissional das docentes.

As duas professoras participaram desta investigação como informantes e responderam a um questionário com questões abertas e fechadas. A opção por questões abertas possibilitou conhecer um pouco sobre a experiência de formação continuada das

---

<sup>21</sup> Esse instrumento foi elaborado com base em de um dos instrumentos utilizados na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2010), intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação quantitativa e qualitativa”.

professoras. As respostas das questões fechadas informaram sobre aspectos pessoais e experiência profissional das docentes.

As famílias das crianças entrevistadas, da Escola Espaço da Descoberta, também responderam a um questionário com questões fechadas, a fim de obter informações sobre o contexto em que vivem as crianças.

De acordo com Gil (1999), o questionário compreende algumas vantagens, dentre as quais, os sujeitos respondem às questões a respeito do tema sem auxílio; pode ser realizado em pouco tempo; além de manter um formato comum de perguntas para vários informantes ou sujeitos. Uma das principais desvantagens do uso do questionário, apontada por Gómez, Flores e Jiménez (1999, p. 186), refere-se “al no producirse una relación tú a tú, entre quien solicita y apunta la información”.

Nas duas instituições, entregamos às professoras um documento (APENDICE H) explicitando os objetivos da pesquisa e solicitando o preenchimento do questionário. Na Escola Criança Educada, após quatro dias de observação na sala, entregamos à professora o instrumento e esclarecemos sobre a disponibilidade de explicitar possíveis dúvidas sobre as questões. Combinamos com a professora o melhor prazo para a devolução do questionário respondido (entre dois a cinco dias), período previsto para o término da coleta de dados. Ela devolveu o instrumento no último dia, espontaneamente.

Na Escola Espaço da Descoberta, também explicamos a professora sobre a aplicação desse instrumento. Entregamos a ela o documento esclarecendo sobre esse procedimento, no segundo dia de observação. Combinamos a devolução do questionário para o último dia da coleta de dados, mas ela não o devolveu no dia previsto. Deste modo, precisamos comparecer à escola, após o término da coleta de dados, para recolher o questionário. Vale destacar que as duas professoras não apresentaram nenhuma dúvida sobre as questões contidas no instrumento que responderam.

### **3.4 Análise da proposta pedagógica das instituições pesquisadas**

A análise da Proposta Pedagógica sistematizada em forma de documento relacionava-se ao objetivo de analisar a relação entre as concepções das crianças e os contextos educativos dos quais participam. O roteiro para esta análise foi elaborado com base no documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.” (BRASIL, 1996). A escolha dessa publicação foi

motivada por se mostrar como uma das principais do Ministério da Educação, na década de 1990, para avaliação e elaboração de propostas pedagógicas de instituições de educação infantil.

Então, para a análise das propostas pedagógicas das duas instituições, consideramos os seguintes aspectos: a) informações gerais, histórico da instituição; b) objetivos da proposta; c) concepção de infância, Educação, Educação Infantil; d) função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade; e) definição do papel do professor; f) aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos; e g) relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

De forma complementar, consultamos o relatório da pesquisa “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil”, publicado em 2009, como resultado do Projeto de Cooperação Técnica do Ministério da Educação (MEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com vistas as orientações curriculares para a Educação Infantil.

Referido relatório também orientou a análise da proposta pedagógica das instituições pelo fato de representar, atualmente, uma importante publicação na área de Educação Infantil. Além disso, resulta de mapeamento e identificação de práticas cotidianas na educação de crianças de zero a seis anos, com ênfase nas crianças de zero a três anos nos estabelecimentos educacionais (BRASIL, 2009b).

O uso desses dois documentos, em 2006 e 2009, pelo MEC contribuiu de forma relevante para a análise da proposta pedagógica. Foi possível identificar, de maneira mais objetiva, a presença ou a ausência nos aspectos analisados (histórico da instituição, objetivos da proposta, concepção de infância, Educação, Educação Infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade, definição do papel do professor, aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos e relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental) na proposta de cada instituição.

Assim, foi realizada uma leitura, na íntegra, das propostas pedagógicas, sistematizadas em forma de documento, das escolas pesquisadas. Durante o primeiro contato com as instituições, foi solicitado à coordenadora da Escola Criança Educada e à supervisora e psicóloga da Escola Espaço da Descoberta o acesso à proposta pedagógica. Inicialmente, fizemos uma leitura minuciosa dos documentos. Em seguida, identificamos os aspectos pertinentes para a investigação, de acordo com o roteiro mencionado anteriormente (APÊNDICE I).



#### 4 A ESCOLA CRIANÇA EDUCADA<sup>22</sup>

A Escola Criança Educada faz parte de uma rede particular específica em diversos Estados do Brasil. Em Fortaleza, a instituição foi fundada em 2007 e iniciou com turmas de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil atende crianças com idade de três a cinco anos, de segunda a sexta-feira, em dois turnos: manhã (das 7 h 30 minutos às 11 h 30 minutos) e tarde (das 13h 30 minutos às 17h). No decorrer dos últimos cinco anos, entre 2008 e 2012, a escola ampliou, gradativamente, o atendimento no Ensino Fundamental até o 9º ano<sup>23</sup>.

No que se refere à oferta de vagas pela escola, a coordenadora pedagógica informou que

As vagas são em número menores do que a procura pelas famílias e por isso elas participam de um sorteio. Aquelas que não são contempladas com as vagas permanecem em uma pré-inscrição, pois caso haja alguma desistência, antes do início do ano letivo são convocadas a matricularem seus filhos em qualquer etapa. (DIÁRIO DE CAMPO, 14.02.2012).

Ainda de acordo com a coordenadora, essa procura, pelas famílias, ocorre especialmente pelo baixo custo da mensalidade, que varia entre R\$ 60,00 e R\$ 100,00. Com efeito, o gasto educacional para essas famílias que, geralmente, trabalham como vendedores, operadores de caixa, auxiliares administrativos e vigilantes, é proporcional ao salário que recebem. Ela enfatiza também que “os pais após conhecerem a proposta pedagógica da escola, passam a confiar à educação dos filhos à instituição e com isso tem aumentado a demanda por vagas”.

O prédio da escola Criança Educada está localizado no centro de Fortaleza. Ele integra a área geográfica da Secretaria Executiva Regional I, da Prefeitura Municipal de Fortaleza<sup>24</sup>. Atualmente, o bairro centro oferece uma variedade de serviços à população, como restaurantes, serviços automotivos, cartório, farmácias, frigoríficos, madeireiras, delegacia, praça e espaço de lazer para prática de esporte.

---

<sup>22</sup> Escolhemos esse nome porque a professora chamava atenção das crianças com relação ao comportamento e mencionava a palavra “educação”, por exemplo, na formação de uma fila ou organização para o lanche, dizendo: “– Olha a educação”. Aqui a palavra educação parece estar associada aos aspectos comportamentais das crianças esperados pela professora.

<sup>23</sup> Segundo a entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (informação verbal). A ampliação aconteceu por solicitação dos familiares das crianças.

<sup>24</sup> Os bairros da cidade foram agrupados em seis secretarias executivas regionais, administradas por equipes diferentes.

Nos arredores da escola é possível presenciar uma área de riqueza financeira e outra de pobreza<sup>25</sup> que demonstra desigualdade social no que se refere à inadequação das habitações, infraestrutura de ruas e avenidas, serviços precários em saúde, educação e segurança. Nas proximidades da escola existe uma favela que registra uma série de problemas sociais e econômicos. De modo geral, as famílias que residem nesse local convivem com a violência urbana (assaltos constantes e uso de drogas, por exemplo).

A equipe responsável, especificamente, pela Educação Infantil é composta pelos seguintes profissionais: sete professoras, graduadas em Pedagogia, que atuam na Educação Infantil; uma diretora pedagógica, graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar; duas coordenadoras pedagógicas, uma que acompanha o trabalho desenvolvido nas salas de Infantil 3 e 4, graduada em Pedagogia, e outra coordenadora que atende as salas de Infantil 5, graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar; uma bibliotecária, cursando graduação em Pedagogia; duas secretarias, dois funcionários de serviços gerais e um porteiro, todos com escolarização em nível médio.

#### **4.1 Espaço físico, materiais e agrupamentos de crianças**

Na parte da frente do prédio encontram-se um estacionamento, um rol de embarque e desembarque de passageiros com sinalização para veículos e pedestres, um espaço com plantas, flores e uma área destinada ao serviço de portaria.

No interior da escola, logo após o hall de entrada, há um pátio coberto. Nesse local, têm instalados dois banheiros, um bebedouro, uma lanchonete<sup>26</sup>, um auditório<sup>27</sup>, uma quadra esportiva coberta, um salão de jogos, uma biblioteca e um parque.

No espaço destinado à Educação Infantil, do lado direito, há uma área coberta e outra descoberta. Na área coberta, há um pátio com 15 mesas e 30 cadeiras para adultos, cavaletes móveis em alumínio com altura de 60 centímetros (ver foto 3), com faixas em cor azul, disposto em círculo, um lavatório com 20 pias e espelhos (foto 4), dois banheiros adequados para as crianças pequenas e uma cozinha.

---

<sup>25</sup> Esta parece ser uma característica comum na cidade de Fortaleza e da maioria dos centros urbanos brasileiros, ou seja, bairros em áreas urbanas nobres ou periféricas que apresentam diferentes condições de moradias, problemas sociais e de saúde pública (CRUZ, 1987).

<sup>26</sup> É necessário possuir um cartão específico confeccionado pela instituição para consumir produtos da lanchonete.

<sup>27</sup> Segundo a coordenadora pedagógica, este espaço é reservado para reuniões e palestras dirigidas às famílias da escola. Também são realizadas apresentações teatrais das crianças em datas festivas.

Foto 3 - Pátio destinado à Educação Infantil

Na parte posterior do pátio exclusivo para Educação Infantil, há um parque, local bem arborizado e próximo a equipamentos em madeira, como: duas gangorras, uma ponte em forma de

Fonte: Arquivo de pesquisa



Foto 4 - Lavatório destinado à Educação Infantil

Fonte: Arquivo de pesquisa

o e outra com cordas para travessia das crianças, um escorregador e dois balançadores. Perto desses equipamentos, há uma casa de tijolos na altura das crianças e uma pequena quadra.

Nas dependências da Educação Infantil, tem-se acesso, pelo lado esquerdo, às seguintes instalações: sala da direção pedagógica, sala da coordenação, secretaria, sala de professores, salas de referência das crianças, sala de recreação, bem como biblioteca de uso exclusivo das crianças pequenas. As turmas da Educação Infantil estão organizadas por idade, como indica o quadro a seguir:

Quadro 1 – Turmas de Educação Infantil da Escola Criança Educada: denominação, idade das crianças, número de turmas, de crianças e de profissionais (2012)

Idade	Denominação da turma	N. de turmas			N. de crianças		N. de professoras		N. de estagiária	
		Manhã	Tarde	Total	Por turma	Total	Por turma	Total	Por turma	Total
3 anos	Infantil 3	02	02	04	25	100	01	04	01	04
4 anos	Infantil 4	02	02	04	25	100	01	04	01	04
5 anos	Infantil 5	03	03	06	25	150	01	06	01	06
Total	-	-		14	-	350	-	14	-	14

Fonte: Arquivo de pesquisa

Observa-se, no quadro 1, que o número de crianças por agrupamento e a razão professora e criança não estão de acordo com o que propõe Fortaleza (2010), no artigo 17, capítulo III, da Proposta Pedagógica e Regimento Escolar (ver quadro 2).

Quadro 2 – Organização dos grupos de crianças por faixa etária e relação entre professora e crianças (FORTALEZA, 2010)

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Até 1 (um) ano	Até 6 (seis)	1 (um)
1 (um) ano	Até 8 (oito)	1 (um)
2 (dois) a 3 (três) anos	Até 12 (doze)	1 (um)
4 (quatro) a 5 (cinco) anos	Até 18 (dezoito)	1 (um)

Fonte: Resolução N 002/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME)

Na Escola Criança Educada, cada turma de Educação Infantil atende 25 crianças. A turma do Infantil 5 atende também uma criança com deficiência física e mental. Neste caso, a razão professora e criança também não está em consonância com o que determina Fortaleza (2010), artigo 18, pois,

Nos agrupamentos que atendem crianças com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais ou transtornos globais do desenvolvimento, a cada criança atendida haverá redução de 3 (três) vagas para matrícula, sendo limitado o atendimento a 2 (duas) crianças, nessas condições, por agrupamento. (FORTALEZA, 2010).

A escola contrata uma estagiária para auxiliar o trabalho da professora. A presença da estagiária por turno, estudante de graduação a partir do quinto semestre do curso de Pedagogia, é comum a todas as turmas da Educação Infantil.

Mesmo com essa razão adulto e criança, aspectos ligados aos cuidados e educação apresentaram-se segmentados e de pouca qualidade, por exemplo, ausência de atenção individualizada e de oferta de materiais, brinquedos e brincadeiras, longos períodos de espera, dentre outros.

Durante o período de observação, foi possível perceber uma dicotomia entre as funções da estagiária e da professora, pois a estagiária realizava atividades relacionadas em sua maioria a cuidados com as crianças, por exemplo, indicar o momento de beber água, observar as crianças nos momentos das brincadeiras na área externa, indicar o horário da lavagem das mãos para o lanche, organizar uma fila, solicitar às crianças o cuidado com o material na mochila e fazer companhia a uma das crianças com deficiência mental e física. A seguir uma cena que ilustra a ação da estagiária com as crianças em um momento da rotina:

Após o momento do parque, às 9 horas e 30 minutos, as crianças lavaram as mãos para lanche. Para isso, a estagiária solicitou que elas permanecessem em pé, uma ao lado da outra, próxima à parede e estendessem a mão para receberem o sabão líquido dado por ela a fim de se dirigirem as pias e lavarem as mãos. A professora não se encontrava neste espaço. À medida que as crianças terminavam, elas retornavam para o local de origem para permanecerem em fila para se dirigirem à sala. Nesse momento a professora

apareceu e reforçou: -“Grupo 5, permaneçam na fila”. Em seguida, as crianças lancharam. Após o lanche, as crianças se dirigiram ao escovatório acompanhados pela estagiária em fila, com seus copos e escovas. Elas esperaram também próximo à parede a vez de receber o creme dental a ser colocado na escova pela estagiária para escovação de dentes. Ao terminarem, a estagiária solicitou às crianças que esperassem sentadas e encostadas próximo à parede, novamente. Nesse espaço há um jardim, local em que as crianças jogavam água ao esperarem por todo o grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 14.02.2102).

O papel da estagiária nesta cena resumiu-se a organizar as crianças em fila, além de controlar o uso do sabão, do creme dental e do local onde as crianças deveriam permanecer esperando. Apesar de a professora não ter acompanhado as crianças no espaço do lavatório, ela esteve presente para reforçar a atitude da estagiária. Algumas crianças não permaneceram na fila ou sentadas próximo à parede, pois conversavam entre si e brincavam com água no jardim.

A professora exercia uma função diferente da estagiária, pois realizava atividades relacionadas às áreas do conhecimento, como contar história, registrar quantidades, dançar ao som de uma música. Deste modo, era evidente a diferença do tipo de atividade realizada pela professora e pela estagiária.

Vale destacar o fato de que as atividades propostas pela professora aconteciam após a estagiária ter organizado as crianças no espaço solicitado por ela. Como mostra a cena descrita anteriormente, a professora, na maioria das vezes, aparecia em alguns momentos da rotina, principalmente no espaço externo, a fim de reafirmar as solicitações da estagiária às crianças e observar o comportamento destas. Foi possível perceber, pois, uma forte tendência a separar as atividades de cuidado e educação.

No lugar de a estagiária estar ainda em decurso de formação acadêmica inicial em diferentes fases, junto à professora da turma, algumas vezes, ela exercia sozinha, sem supervisão, funções específicas da professora. Isso segregava aspectos de cuidados e educação que deveriam ser compreendidos como indissociáveis.

Vale destacar o fato de que o Ministério da Educação (MEC)<sup>28</sup> não menciona, em qualquer publicação feita a partir da década de 1990, na área de Educação Infantil, a presença de um profissional com função de professora-auxiliar ou a presença de uma estagiária com

---

<sup>28</sup> Alguns documentos publicados pelo MEC, neste período, na área de Educação Infantil, foram: Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Política Nacional de Educação Infantil (2005); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

função substitutiva da professora. Outras publicações, por exemplo, a Constituição Federal do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei Orgânica de Assistência Social (1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) também não apontam a figura de uma “professora-auxiliar” com função específica de cuidado e educação das crianças entre zero a cinco anos de idade.

## **4.2 A sala observada**

A sala da turma do Infantil 5 é composta por 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos. No período de coleta de dados, todavia, a frequência variou entre 18 a 24 crianças.

A professora Carmem e a estagiária Kelly<sup>29</sup> são as profissionais responsáveis por esta turma. Carmem concluiu o curso de graduação em Pedagogia, em 2002, na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Ela é solteira e tem 37 anos. Na Educação Básica, trabalhou 13 anos e somente em rede privada. Destes, 11 na Educação Infantil. Nesta escola, especificamente, há 11 meses na Educação Infantil.

Durante a graduação, cursou as seguintes disciplinas na área de Educação Infantil: Psicologia da Infância e Oficina de Jogos. Ela participou de cursos de formação continuada de curta duração, alguns promovidos pela escola em que trabalha, como: Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico; Planejamento; Relatórios de Avaliação; Projetos; Diálogos em Sala de Aula e Ressignificando os Pilares da Educação no Desenvolvimento Infantil.

A estagiária Kelly cursa o sexto semestre do curso de graduação em Pedagogia em uma universidade pública. Ela participa das atividades da rotina das crianças, de segunda-feira a sexta-feira.

### *4.2.1 Espaço físico, materiais e mobiliário*

O espaço físico da sala é bastante arejado e iluminado, artificial e naturalmente, mas sem acessibilidade para crianças com deficiência física. A iluminação natural é possibilitada por uma abertura localizada do lado contrário da porta de entrada da sala (ver foto 5). Essa

---

<sup>29</sup> Nomes fictícios para preservar o anonimato da professora e da instituição que gentilmente colaboraram com esta pesquisa.

abertura dá acesso a um pequeno terraço, onde há gramado e flores amarelas. Neste terraço também se encontra um chuveiro.

Foto 5 - Espaço da sala do Infantil 5



Fonte: Arquivo de pesquisa

Próximo a este terraço há um banheiro de uso das crianças, mas elas sempre tinham que pedir permissão à professora para usá-lo. No banheiro, não havia papel higiênico, tão pouco toalha de mão ou sabão para higiene das crianças. Este material ficava guardado no armário da professora, fora do alcance das crianças, o que não contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e de um ambiente limpo e seguro para adultos e crianças.

Outras pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil também constataram situações semelhantes sobre aspectos relacionados ao uso do banheiro pelas crianças, à disciplina, organização de filas e a deslocamentos coletivos das crianças para beber água, dentre outros (CARVALHO, 2006; CORSINO e SANTOS, 2007; CRUZ, 2009; MARTINS FILHO, 2006; SCHRAMM, 2009).

Durante o período de observação, o espaço da sala esteve organizado com seis mesas e pelo menos 25 cadeiras adequadas às crianças para que elas formassem grupos compostos por quatro integrantes. Para tanto, a professora chamava o nome das crianças e apontava o local onde elas deveriam se sentar para realizar atividades gráficas relacionadas às áreas de conhecimento (Linguagem Escrita, Matemática, Artes e Jogos).

A postura da professora com relação à escolha de espaços e materiais pareceu pouco significativa para as crianças e limitadora de modos diferentes de aprender e interagir.

No que se refere ao mobiliário, há três estantes abertas à altura das crianças e

outra de uso exclusivo da professora. As estantes estão assim distribuídas na sala: do lado esquerdo tem uma estante com três gibis da turma da Mônica que estavam em péssimo estado de conservação. O nome desse local está indicado por uma placa “canto da leitura”. Não há, porém, livros de literatura ou uma variedade de gêneros textuais para consulta ou manipulação das crianças.

Deste modo, parece desconsiderar a importância do trabalho com a Linguagem oral e escrita, o que permitiria colocar as crianças no “papel de ‘leitoras’, que poderiam relacionar a Linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais” (BRASIL, 1998, p. 130).

Com efeito, Silva (2010) aponta a necessidade da presença de um “educador como o mais nobre aliado na promoção de práticas leitoras, bem como, de possibilitar em sala de aula, a apreciação e a incorporação da narrativa como um momento de recepção artística.” (P. 11).

Ainda do lado esquerdo da sala, há outra estante com cadernos, materiais como canetas hidrográficas, lápis de cor e cera, massa de modelar e pastas “poliondas”. Além disso, ao lado dessa estante, há uma cesta com brinquedos para serem usados na areia (baldes, peneiras e pás).

Próximo à porta de entrada da sala há uma estante de uso exclusivo da professora. Neste local são guardados os cadernos das crianças, registros do planejamento, perfume, papel higiênico e brinquedos na parte superior. As crianças não podem manipular esses materiais. Este é um local reservado para a professora, que passa a maior parte de seu tempo lá para realizar trabalhos manuais, consultar o caderno de planejamento das atividades da rotina ou observar as crianças. Este local, próximo à porta, era usado pelas crianças somente em momentos de castigo. De tal modo, parece representar poder e autoridade para a professora e punição para as crianças.

Do lado oposto dessas duas estantes, há outra, com brinquedos diversos, como painéis, fogões, carros, bonecas, teclados de computadores, escovas de cabelo e chapéus. Há também dois baús e uma cesta com brinquedos. As fantasias de bruxas, super-heróis, bailarina e *cowboys* estão organizadas em cabides pendurados em um local específico para tal (ver foto 6), porém são insuficientes para o número de crianças da sala. Do lado desse cabide, há um espelho em tamanho grande.





Fonte: Arquivo de pesquisa

A sala contém algumas produções das crianças fixadas às paredes, por exemplo, um cartaz feito com papel-madeira, onde as crianças registraram, em forma de desenho, 25 “combinados ou regras”. Desse total, 21 representam as atitudes que as crianças precisam ter com relação a comportamento, obediência e respeito, ou seja, aspectos referentes aos possíveis envolvimento das crianças em conflitos por contato físico, objetos, implicância, por exemplo, “não bater no colega, não cuspir, não tomar o brinquedo do amigo”, entre outros, quatro fazem referência às brincadeiras.

A professora, muitas vezes, recorria a esse cartaz para lembrar as crianças esses “combinados”. Isso parecia mais uma imposição de regras pela professora e de obediência pelas crianças do que a criação de oportunidade para a constituição da autonomia pelas crianças.

Os “combinados” podem ser constituídos pelas crianças e professora, à medida que os envolvidos (crianças e adultos) sentirem necessidade de uma melhor convivência coletiva, seja por motivos relacionados a aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Na verdade, os “combinados” deveriam contribuir para que as crianças ampliassem as possibilidades de cuidados coletivos e individuais. Ao contrário disso, a estagiária, por exemplo, usava os desenhos dos combinados para estabelecer regras e manter a ordem ao solicitar atenção e escuta das crianças para explicar uma atividade.

Como explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009, p. 18), a organização das aprendizagens pela professora deve seguir os princípios éticos que garantam a criança “autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”.

Há na sala outros materiais expostos nas paredes, próximos à mesa da professora como: um cartaz em papel-madeira com desenhos mimeografados, produzidos por adulto, brinquedos como pião, bicicleta e bonecas, numerais de zero até dez e o calendário do mês.

Em outra parede estão expostos desenhos das crianças sobre uma data festiva, o carnaval. Apesar de estes desenhos estarem expostos em sala, não pareciam significativos para elas, pois em nenhum momento fizeram referência a eles ao participarem de experiências de escuta da professora relacionadas ao assunto ou tema desenhado. Foi possível perceber a pouca produção das crianças expostas nas paredes ou locais específicos da sala, seja por meio de desenho ou representações outras (fotografias, escultura, pintura, escrita). Este fato pode estar relacionado à organização do trabalho pedagógico (tempo, espaço, tipos de atividades) adotada pela professora.

#### **4.2.2 A rotina**

A rotina da sala se constitui de atividades diárias, semanais e anuais. A última influencia o cumprimento das outras duas que se fundamentam em atividades focadas em datas comemorativas baseadas no calendário comercial e conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, como, por exemplo, Artes Visuais e Matemática.

Durante o período de observação, o planejamento das atividades realizadas na sala do Infantil 5 privilegiou o carnaval, festa popular brasileira. Assim, as crianças participaram de práticas pedagógicas relacionadas ao carnaval, por exemplo, escutaram, de um aparelho “microssistem”, músicas de carnaval, mais especificamente, marchinhas interpretadas pela cantora Beth Carvalho, sentadas em círculo, em sala.

A professora não permitia que elas dançassem ou cantassem. No dia do baile da escola, as crianças compareceram fantasiadas e formaram um “bloco de carnaval”, juntamente com outras crianças da Educação Infantil. Elas acompanharam uma bicicleta com uma caixa de som empurrada por dois homens vestidos de palhaços. As músicas, todavia, não corresponderam àquelas que as crianças haviam escutado durante a semana.

O repertório do baile incluiu apenas músicas que faziam referência ao estilo “baiano/axé”, por exemplo, músicas que se reportavam a beijar na boca, a mexer os quadris, levantar os braços em cima; algumas até mencionavam palavrões etc. As professoras incentivavam as crianças a realizarem movimento de acordo com a letra da música.

A maioria das crianças observava as professoras dançarem, outras pulavam e imitavam os gestos da dança e outras se envolveram em brincadeiras com os confetes e serpentinas. Com isso, foi possível perceber que os espaços e materiais foram manipulados pela professora de forma rígida e autoritária. As crianças pareciam inibidas. Por exemplo, ao solicitarem a ida ao banheiro, não se aproximavam das estantes com brinquedos e materiais, pois, provavelmente, sabiam que poderiam ser punidas. Elas estavam condicionadas a sentarem em forma de círculo para escutar comandos da professora ou para formar uma fila para executar momentos coletivos da rotina.

De acordo com Ostteto (2000), nesse tipo de planejamento, focado em datas comemorativas, os conhecimentos são fragmentados e trabalhados superficialmente e de forma descontextualizada. Para a autora, o “educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem” (p. 3).

Diariamente, por volta das 7 h 15 minutos, no pátio de entrada, as famílias aguardam o acesso, do lado esquerdo, às salas do Ensino Fundamental e, do lado direito, às salas da Educação Infantil. Durante a espera pela abertura dos portões, as crianças de turmas diferentes usam o salão de jogos, a biblioteca e um parque com equipamentos em madeira (balanços, gangorra, ponte com escorregador e uma casa).

Para a entrada das crianças, às 7 h 30 minutos o porteiro específico para a Educação Infantil abre o portão e as crianças se dirigem às salas, acompanhadas de seus responsáveis. A presença dos familiares ou responsáveis pelas crianças, entretanto, se limita a deixá-las à porta da sala.

A postura da professora na presença desses adultos parecia diferente daquela assumida quando estava somente com as crianças, pois demonstrava maior sensibilidade com as crianças e isso se evidenciava em seu tom de voz – timbre, altura, forma de falar com as crianças. O momento da chegada das crianças, por exemplo, foi marcado por um cumprimento de “bom dia” por parte da professora, sem muita energia e envolvimento, às crianças. Algumas vezes, a professora se manifestava com um sorriso, uma despedida, um contato físico (ela passava a mão na cabeça da criança ou tocava com a mão no ombro). No entanto, durante o período de observação, as crianças, na maioria das vezes, não pareciam ser receptivas a esses momentos de acolhimento e sensibilidade evidenciados pela professora. Talvez essa reação das crianças aconteça por não se tratar de uma demonstração da professora no decorrer de toda a manhã, pois, na ausência dos familiares, parecia pouco sensível e receptiva com as crianças.

As atividades diárias foram organizadas pela direção e coordenação pedagógica. Deste modo, a rotina se compõe das seguintes atividades: chegada das crianças, roda de conversa, beber água, parque, lavar as mãos, lanche, escovar os dentes, fazer atividades relacionadas às áreas do conhecimento, preparação para saída e saída das crianças. A seguir serão descritas as atividades diárias “propostas” às crianças, a postura da professora e as interações das crianças com as professoras.

No momento da entrada à sala, a professora solicita que as crianças retirem de suas mochilas o material individual (pasta e agenda). Aquelas crianças que chegam atrasadas são solicitadas, pela professora, na maioria das vezes, de maneira agressiva, a realizar esse procedimento. A seguir, um episódio em que uma das crianças parecia chateada e com raiva quando a professora, em tom de voz ríspido e alto, a orienta que retire rapidamente da mochila esse material:

Um menino chegou atrasado, às 7 horas e 55 minutos e passou pela professora. Ela não o cumprimentou. De forma ríspida, a professora disse: - “Vem logo, estou esperando para ler sua tarefa na roda.” Ele passou por mim falando sozinho e, em tom de voz baixo, disse que já estava indo. Em seguida, ele sentou no chão próximo ao cabide com as mochilas e retirou a atividade que estava dentro de uma pasta. Ele disse em tom de voz alto: - “Calma, eu vou tirar”. Ele parecia chateado e entregou a tarefa para a professora que já estava na roda. A professora não leu a tarefa dele e perguntou ao grupo de crianças quem ainda não havia chegado à escola (DIÁRIO DE CAMPO, 15.02.2012).

Neste episódio, percebe-se a contradição entre a postura da professora na ausência dos pais ou responsáveis e a presença deles. Foi possível verificar pouca sensibilidade por parte da professora com a criança que chega após o horário previsto, às 7 h 30 minutos sem a companhia de seus familiares.

A forma ríspida como a professora interage com a criança indicada pelo seu tom de voz, pelo modo de solicitar rapidez à criança na execução da ação e por não valorizar a “tarefa” da criança perante o grupo, se contrapõe ao que assinala Oliveira-Formosinho (2001) sobre o papel da professora de Educação Infantil. Segundo a autora, esse papel está no mundo da interação que abrange respeito pela criança, refletido no tom de voz, no gesto, no contato visual, na escuta e no encorajamento.

A forma como a professora interage com as crianças pode indicar também como esta percebe esse sujeito. Assim como se deu na descrita, também no decorrer das demais atividades que compõem a rotina, não foi observado um diálogo respeitoso entre as crianças e professora muito menos um respeito ao ritmo e produção das crianças.

A “roda de conversa<sup>30</sup>”, durante o período de observação, foi um momento da rotina marcado por conflitos e de pouco respeito por parte da professora à individualidade das crianças. Na maioria das vezes, a professora não permitia que as crianças conversassem ou expressassem opiniões. Durante aproximadamente 30 minutos, em tempos diferentes, por exemplo, no início da manhã, das 7 h e 30 minutos às 8 h ou na preparação para a saída, das 11 h às 11 h 30 minutos, as crianças permaneciam sentadas em um círculo segurando a mochila.

As crianças eram orientadas a formar uma “roda de conversa” de forma organizada à maneira da professora – sentadas de pernas cruzadas. Algumas vezes, a professora pedia às crianças que ficassem em pé e segurassem as mãos umas das outras para depois sentarem ao chão, formando uma “roda bem bonita”. A maioria das crianças respondia prontamente, pois havia certa exigência da professora expressa em tom de voz alto e forte quanto à ocupação do espaço para sentar e a postura das crianças.

O tempo destinado à “roda de conversa” foi marcado por ausência de atividade e predominância da fala da professora, por exemplo, por pedidos de silêncio, de correção da postura das crianças, de comentários da professora sobre a história lida. As crianças, durante esta atividade, solicitavam o uso do banheiro com muita frequência, mas a professora quase não permitia e não atendia prontamente. As frequentes solicitações para ir ao banheiro podem estar relacionadas à falta de atividade ou ao tipo de atividade que não parecia muito interessante para as crianças. A seguir, uma cena da roda de conversa em que as crianças pareciam não demonstrar interesse pela atividade proposta pela professora e solicitavam o uso do banheiro:

Era início da manhã. Como de costume, as crianças que entravam à sala eram mandadas, pela professora, a sentar-se no chão em forma de círculo com a finalidade de esperar a maioria das crianças chegar à sala. Uma das crianças pediu para ir ao banheiro. A professora não demonstrou atenção. Após algum tempo, a mesma criança disse: - “Vou fazer xixi na roda.” A professora não atendeu e continuou a solicitar às crianças que permanecessem em círculo. Ela chamou atenção da turma para fazer silêncio: - “Grupo 5! Grupo 5! Grupo 5! Silêncio!”. Parte do grupo obedeceu. Outra criança pediu também para “fazer xixi”. A professora não atendeu, não respondeu e parecia ignorar a solicitação. A criança insistiu. A

---

<sup>30</sup> A expressão “roda de conversa” está entre aspas porque não se caracterizava na sala por um diálogo, conversas entre crianças e professora e, sim como um momento de espera e foco de atenção na professora quando ia propor algum tipo de atividade. Roda de conversa, na verdade deve tratar-se de um diálogo entre duas ou mais pessoas em que todos podem ouvir e falar as opiniões, curiosidades, informações, críticas e sugestões.

professora falou com rispidez: - “Só um minuto, agora é hora da roda!” (DIÁRIO DE CAMPO, 15.02.2012).

A indiferença da professora diante das solicitações das crianças para usarem o banheiro foram bastante recorrentes, mesmo diante de falas das crianças indicando que iriam fazer uma necessidade fisiológica (“xixi”) no local em que estavam. Essa atitude da professora parece demonstrar falta de apoio à formação da autonomia das crianças, além de desrespeito aos seus ritmos e necessidades. Ao contrário do que propõe a Dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens”, dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a professora não proporcionava experiências agradáveis e saudáveis com o corpo das crianças, quando deixava de atender de imediato à solicitação para atendimento de suas necessidades fisiológicas, conforme a pouco mencionado.

Como já expressei, as solicitações das crianças para o uso do banheiro pareciam ser mais frequentes quando esperavam por uma proposta de atividade ou quando a atividade não despertava o seu interesse.

As atividades diárias estavam centradas na figura da professora e eram em número reduzido. As crianças não tinham direito a escolher espaços, materiais e brincadeiras. Por conseguinte, eram forçadas a longos períodos de espera, tanto coletivos como individuais, aproximadamente duas horas no total das quatro horas diárias que permaneciam na instituição. Estes períodos de espera estiveram presentes, por exemplo, nos primeiros e últimos 30 minutos da manhã ou quando a professora propunha uma atividade relacionada a uma área do conhecimento (coletiva). Neste caso, as crianças esperavam as outras concluírem as atividades e, à medida que cada uma terminava, aguardavam a próxima atividade sugerida pela professora, sentada em sua cadeira, sem nenhum material ou brinquedo.

Refletindo sobre práticas semelhantes às observadas nesta escola, Kishimoto (1999) esclarece que

[...] paradigmas antigos como a militarização das práticas pedagógicas, posturas adultocêntricas do professor e discursos oficiais que não encontram respaldo nas práticas pedagógicas e na estrutura arquitetônica da escola parecem, ainda presente nas escolas infantis. A busca da autonomia ressaltada apenas nos textos oficiais e falas dos profissionais, perde-se nos espaços e nas atitudes inadequadas que perpassam o cotidiano das escolas infantis. (p. 6).

Essa ideia esteve muito presente nas cenas observadas, para a formação da fila em diversos tempos da rotina, por exemplo, para beber água, quando a professora apontava para uma linha branca que faz parte do piso da sala e solicitava às crianças que mantivessem certa distância uma da outra para que se deslocassem até o espaço do bebedouro.

As filas constantes eram marcadas por conflitos, iniciados pela professora, que não permitia que as crianças brincassem ou conversassem. Em três cenas observadas, a professora retirou crianças da fila e o direito de brincar no parque por terem, por exemplo, saído da fila ou brincado com um colega.

A autora supracitada, em uma pesquisa realizada em escolas de Educação Infantil em São Paulo, ressalta que “a rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar criança, cerceando ao longo do período escolar sua autonomia.” (KISHIMOTO, 1999, p. 4).

A professora parecia não acreditar que as crianças pudessem se deslocar no espaço da escola de modo agradável e em pequenos grupos. Vale destacar, pois, o que acentuam Motta e Santos (2009, p. 5): “existe uma relação vertical por parte do adulto que determina o quê e quando fazer e impõe às crianças o aprendizado do controle do corpo, bem como sua posição na hierarquia das atividades escolares”.

Depois de beberem água, as crianças eram orientadas a guardar o copo rapidamente e formar outra “roda de conversa” para a explicação da atividade relacionada a uma área do conhecimento a ser realizada em pequenos grupos. Isso acontecia por volta das 8 h 30 minutos e foi marcado, predominantemente, pelas áreas de Linguagem Oral e Escrita e Matemática.

Às nove horas, as crianças se organizavam em fila novamente (ação repetida todas as vezes que saíam da sala, em grupo) para a atividade livre no parque. Em grupo formado por três integrantes, as crianças levavam uma cesta de brinquedos, como baldes, pás e peneiras, e brincavam livremente com outros grupos de crianças de outra turma de Infantil 5. Enquanto as crianças brincavam, as professoras aproveitavam o tempo (20 minutos), para ficarem sentadas em cadeiras do refeitório, em frente ao parque, para conversas entre si ou para confeccionar material, por exemplo, para decoração da escola. Neste momento, em vez de as professoras manterem essa postura, poderiam se envolver em brincadeiras iniciadas pelas crianças ou propor outras brincadeiras, além de oferecer materiais ou brinquedos, como cordas, bolas, motos e outros.

As brincadeiras das crianças no parque foram marcadas por vigilância das professoras. De acordo com Dornelles (2001), na escola encontramos vários mecanismos de

controle disciplinar, como: a divisão do tempo fortemente marcado por sua rotina, o controle das atividades centradas na educadora, a vigilância constante da brincadeira, do recreio.

Após “o parque”, a estagiária orientava as crianças a sentarem-se ao chão, encostadas na parede, a fim de se prepararem para lavar as mãos. Para tanto, a estagiária apontava para certo número de crianças e solicitava que levantassem, em fila. Em seguida, mandava que as crianças estendessem as mãos para colocar o sabão líquido. As crianças atendiam prontamente. Assim, em grupo de três ou quatro crianças, a estagiária orientava para se dirigirem ao lavatório. Ao terminarem, a estagiária pedia que voltassem a sentar-se ao chão, encostados à parede, a fim de esperar os outros grupos de crianças concluírem a lavagem das mãos.

No lavatório, não havia papel ou toalha para que as crianças enxugassem as mãos, fato indicativo de que esse procedimento de lavar as mãos é vivenciado pelas crianças sem material adequado e de forma repetitiva, sem a devida preocupação com o cuidado e a educação.

Mais uma vez, vale frisar que a atitude da estagiária neste momento também não contribuía para o desenvolvimento da autonomia das crianças com relação ao cuidado de si e ao uso do espaço e materiais.

Após toda a turma lavar as mãos, mais uma vez, a estagiária mandava organizar uma fila a fim de retornar à sala de referência para o lanche. As crianças, ao chegarem à sala, às 9 h 30 minutos, eram orientadas a sentar em pequenos grupos (quatro crianças) para o lanche, constituído por um cardápio variado de alimentos, dentre eles, bife de dois com carne do sol, frutas com mel, cuscuz com leite, biscoito com suco de frutas. As crianças pareciam aprovar o cardápio, pois algumas solicitavam a professora a repetição. Ela servia, prontamente!

No retorno do lavatório à sala, as crianças encontravam o lanche à mesa servido pela professora e, somente com sua autorização, começavam a comer. Neste momento do lanche, aconteceram alguns tipos de conflitos, em sua maioria, iniciados pela professora, por exemplo, não permitir as crianças se servirem pela segunda vez ou solicitar silêncio entre as crianças. A professora permanecia em uma mesa, separada, juntamente com a estagiária, para o lanche e parecia demonstrar pouca sensibilidade e estimulação com as crianças nesta atividade da rotina.

Após o lanche, que geralmente durava das 9 h às 9 h 30 minutos, as crianças eram solicitadas pela professora a pegarem os copos individualmente e a escova de dente para se dirigirem em fila ao lavatório no pátio a fim de escovarem os dentes. A seguir, um episódio



que descreve o modo como a professora resolveu uma situação em que uma criança esqueceu sua escova de dente:

Às 10 horas, as crianças foram direcionadas em fila para a escovação de dentes. Uma das crianças não havia trazido a escova de dente. A professora, em tom de briga, disse: “- Eu vou escrever na sua agenda para sua mãe ler, porque não pode ficar sem escova.” A criança pareceu constrangida na frente do grupo e disse: “- Vou escovar os dentes com o dedo”. A professora não deu atenção e foi atender outra criança. Ao retornarem, em fila, do lavatório, a professora solicitou em tom de voz alto e ríspido: “- Guardem seus copos e escovas e depois sentem na roda de conversa. Bora, bora, bora!” (DIÁRIO DE CAMPO, 17.02.2012).

Neste episódio, a professora não pareceu sensível à ideia da criança que encontrou uma solução criativa para a ausência de sua escova. A criança pareceu constrangida com a atitude da professora que ainda ameaçava utilizar de sua autoridade para comunicar à mãe sobre a falta do objeto.

Depois das crianças retornarem da atividade de escovação de dentes, no lavatório, eram solicitadas, apressadamente, pela professora, a guardar seu material de higiene bucal. A seguir, uma fala da professora que exemplifica essa ideia: “- Guardem logo a escova, rápido! ‘Bora’, ‘bora’, ‘bora’”. A professora solicitava as crianças a realizarem esta ação e isso durava entre cinco a dez minutos. À medida que as crianças terminam de guardar as escovas, a professora as mandava sentar em círculo ao chão.

Martins Filho (2006) também apontou em sua pesquisa o fato de que a organização de atividades pela professora de Educação Infantil é realizada de “forma excessivamente padronizada, buscando enquadrar as crianças em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevalecia a rigidez, a uniformidade e a homogeneização.” (P. 3). Essa marca disciplinadora também estava muito presente na rotina observada.

Em seguida, às 10 h 30 minutos, as atividades da rotina concentravam-se nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagem Escrita e Oral, Matemática, Artes Visuais, Música e Jogos.

Deste modo, na área de Linguagem Oral e Escrita, foram propostas as seguintes atividades: escrita de palavras; escrita do nome próprio; identificação de palavras repetidas e rimas - texto simples e sem autoria; leitura de história. Todos os dias havia leitura de história, três vezes, a estagiária realizava na sala de atividades e duas vezes por semana as crianças participavam desta atividade em uma biblioteca exclusiva para Educação Infantil, sob a coordenação de uma professora que atendia especificamente aos grupos de crianças de turmas diferentes.

Na biblioteca, o protagonismo dessa professora era evidente no momento da leitura da história. Algumas vezes, as crianças tentaram se expressar sobre partes da história da Branca de Neve e os Sete Anões, por exemplo, mas a professora não incentivou a narração da história ou comentários de partes dela. Então, apesar do envolvimento das crianças na escuta da história, esse momento parecia “rotineiro” e indicador de uma limitação das possibilidades das aprendizagens das crianças, pois não lhes eram dados tempo e espaço para se expressarem sobre a história que ouviam.

A atitude da professora na biblioteca revela uma incoerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as determinar que a prática pedagógica possibilite às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a Linguagem Oral e Escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Em conjunto com a atividade de leitura de história, no período de observação, a área de Artes Visuais esteve presente, por meio da solicitação da professora às crianças de “desenharem a história lida”. O trecho a seguir mostra uma cena ilustrativa do trabalho nesta área:

Às 10 horas e 30 minutos, a estagiária leu a história de Pedro Bandeira, O pequeno fantasma. Durante a leitura, as crianças emitiam alguns sons, por exemplo, quando a estagiária leu o trecho: - (...) atrás da porta tem um fantasma (...). “As crianças, em grupo, emitiram o som: - Uh! Uh! Uh! A professora que observava a turma de longe, repreendeu seriamente e pediu silêncio: “- Ei, ei, olha o barulho!”. Uma das crianças disse, em uma passagem, da história: - “Olha, olha!”. No final da história, antes da professora explicar sobre o procedimento de desenhar a história, uma das crianças comentou: - Já sei! Desenhar a história! De novo! (DIÁRIO DE CAMPO, 15.02.2012)

Após a leitura da história, a criança que realizou o comentário - “Já sei! Desenhar a história! De novo!” - parecia irritada com o previsível procedimento de solicitação pela professora do “desenho da história”. Durante esta atividade, a professora não demonstrou sensibilidade e pouco estimulou as crianças, de maneira que estabelecesse um clima mais confiante e agradável durante o “desenho da história”. Em suma, as atividades relacionadas às Artes Visuais se resumiram à produção de um desenho sem nenhum tipo de elogio ou comentário por parte da professora. Os desenhos eram guardados pelas crianças em pastas dispostas em uma estante.

Possivelmente, o trabalho com as Artes Visuais poderia envolver uma variedade de atividades, por exemplo proposta de produção de desenho utilizando diferentes lápis, canetas hidrográficas, carvão, giz etc. A oportunidade do trabalho com esta área também

possibilita apreciação e reflexão, pelas crianças e professora, das produções de artistas internacionais, nacionais e regionais e das próprias crianças.

A área de Matemática foi explorada apenas em um dia de observação. Neste dia, a estagiária contou a história da origem dos números para as crianças dispostas em círculo. Em seguida, propôs que as crianças desenhassem, em um quadro pequeno, a quantidade de 17 unidades de bolinhas, tracinhos ou estrelinhas. Esse “comando” também foi dado com relação a outro numeral - 22. Durante esta atividade, as crianças pareciam cansadas em contar, sem nenhum objetivo claro. A maioria delas não realizou a atividade e a professora permaneceu sentada em uma mesa, observando. A estagiária coordenou esta atividade, realizada individualmente, mesmo as crianças estando organizadas em grupo.

Ainda sobre as atividades semanais, duas vezes, as crianças se dirigiram em fila para a sala de recreação a fim de participarem de brincadeiras coordenadas por uma professora de Educação Física, específica desta sala.

Em apenas um dia da semana, às sextas-feiras, as crianças brincavam com brinquedos trazidos de casa, mas somente com a permissão da professora. Isso acontecia em horários determinados por ela, ou no início da manhã, por 30 minutos, ou no final da manhã, por uma hora.

Neste dia, também as crianças escolhiam os brinquedos da sala, formavam, livremente, pequenos grupos ou pares. Durante esta atividade, aconteciam interações variadas das crianças, mas a professora não participava e permanecia sentada próxima a uma estante de uso exclusivo dela, observando as crianças. Durante os outros dias da semana, as crianças não podiam trazer brinquedos ou escolher os brinquedos da sala. Estes materiais ficavam expostos nas estantes e a professora não permitia o uso, pelas crianças, em quatro dias da semana.

A professora parecia não considerar a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e essa postura se contrapõe às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), que estabelecem como eixos norteadores para a prática pedagógica as interações e as brincadeiras.

A atitude da professora antes as disputas das crianças por brinquedos se restringia a impedir a brincadeira entre as crianças ou ordenar-lhes que guardassem os brinquedos causadores do conflito.

Aliás, em uma situação de brincadeira em que houve conflito, ela agiu de forma agressiva com as crianças. A seguir uma cena que ilustra essa ideia:

Em uma sexta-feira, no final da manhã, um grupo de seis crianças se fantasiava na frente do espelho. As crianças experimentavam três chapéus. Duas crianças puxaram um chapéu e iniciaram um conflito, uma disputa pelo objeto. A professora em tom de voz alto e forte brigou com as crianças e disse: “- Parem com isso!”. A professora gritou: “- Guardem os chapéus e as fantasias agora, nesse instante”. A professora simplesmente tomou o material das crianças e o direito de experimentarem as fantasias e os chapéus (DIÁRIO DE CAMPO, 17.02.2012).

As situações de conflitos entre crianças fazem parte da brincadeira e das interações, mas a professora parecia não compreender que as crianças são capazes de resolver os conflitos entre si. Como assinala Galvão (2004, p. 15), “o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica, como da dinâmica social.” Deste modo, o fato de a professora sequer participar da brincadeira colabora para que ela desconheça as causas geradoras do conflito e encaminhe de forma inadequada a sua resolução.

Outro momento que se caracterizava por longos períodos de espera, como já mencionado, antecedia a saída das crianças, durante aproximadamente 30 minutos, em que a professora as deixa aguardando a chegada dos familiares, em círculo, sem nenhuma proposta de atividade. Este também foi momento marcado por conflitos entre as crianças e a professora, provocado, sobretudo, pelo cuidado com a manutenção da ordem estabelecida pela professora. A seguir, um trecho que descreve uma cena envolvendo tempo de espera próximo ao horário de saída das crianças e um conflito iniciado pela professora:

As 11 horas, duas crianças brincavam com suas mochilas, esperando pela hora da saída. Às vezes, elas se abraçavam ou se levantavam para irem à cadeira de um amigo. A professora percebeu e solicitou às crianças que parassem com “a brincadeira”. Em tom de briga, de forma ríspida, a professora mudou algumas crianças de lugar na roda, ordenou que calassem a boca. Ela começou a cantar uma música para que permanecessem “paradas”, “caladas”. Ora a professora cantava canções para as crianças permanecerem como estátuas, ora a professora ordenava que as crianças ficassem caladas. Depois, ela solicitou ao grupo que sentasse nas cadeiras e mesas e baixasse a cabeça para relaxar ou descansar. Isso durou meia hora. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.02.2012).

A descrição da cena representa uma situação do cotidiano que aconteceu de forma semelhante nas sete sessões de observação. As crianças não podiam escolher brinquedos, materiais ou brincadeiras neste momento de espera pelas famílias, pois a professora não permitia. Ela ainda utilizava a música para controlar e obrigar as crianças a permanecerem caladas, paradas e esperando. A utilização da música, neste caso, parecia uma prática corrente para atender aos propósitos de formação de hábitos, atitudes e comportamentos (BRASIL, 1998).

A música deve ser vivenciada, pelas crianças, de forma que experimentem os sons por meio de suas brincadeiras, cantarolando, assobiando, balbuciando, rindo, batendo com os objetos. Também se faz necessário criar oportunidade, de as crianças e professoras conhecerem, culturalmente, gêneros musicais, compositores, épocas, formas (sinfonia, hino) e instrumentos. Além disso, a organização de uma rotina que inclui a música precisa possibilitar a escuta, a apreciação e a criação junto às crianças e professoras.

A partir das 11 h 30 minutos, as famílias ou responsáveis pelas crianças se aproximavam da porta da sala e a professora chamava a criança pelo nome. Nesse momento, a professora parecia mais sensível com as crianças. Ela se despedia das crianças com tom de voz brando e calmo ou cumprimentava a criança. As crianças, neste período de observação, contudo, não pareciam tão receptivas a essa atitude da professora ou mesmo nem percebiam essa iniciativa por parte dela.

Neste caso, as crianças pareciam não estabelecer uma relação de afeto com a professora, pois predominava uma relação de poder e de pouca sensibilidade às suas necessidades e desejos. As crianças pareciam reagir com certa indiferença com as demonstrações de afeto da professora, possivelmente, por se tratar de uma atitude pouco comum durante a ausência de seus familiares.

A organização da rotina impulsionava a ações repetitivas, fixas e impostas pela professora, tornando-se assim rotineira, possivelmente, com pouco significado para as crianças. Esse contexto é semelhante àquele encontrado por Cruz (2009, p. 9), em que as crianças denunciaram que a rotina da instituição de Educação Infantil que frequentavam também era “marcada pela repetição da mesma atividade, com pouca ou nenhuma variância, todos os dias (...)”. Deste modo, o uso dos espaços e materiais pelas crianças, assim como o desenvolvimento da rotina pela professora revela um protagonismo do adulto e, sobretudo, o desenvolvimento de um trabalho orientado para aprendizagens futuras julgadas, pela docente e pela escola, como necessárias à escolarização subsequente.

### **4.3 A proposta pedagógica da instituição**

A Escola Criança Educada não possui proposta pedagógica própria sistematizada em forma de documento. De acordo com a coordenadora pedagógica, a equipe de Educação Infantil orienta a prática educativa a partir de uma proposta pedagógica da rede nacional que

foi elaborada, em 1997, e publicada, em 2001, por um grupo de profissionais<sup>31</sup> da área da Educação.

No início de cada ano letivo, como parte das atividades de planejamento das professoras e coordenadoras, referida proposta pedagógica é estudada em grupo em uma reunião, e por meio de uma videoconferência, sob a coordenação dos profissionais da rede nacional. Após a apropriação desse documento pelas professoras e coordenadoras, é elaborado um plano anual, pelas coordenadoras da Educação Infantil da Escola Criança Educada, com uma listagem de conteúdos, a fim de orientar o planejamento diário das professoras.

Vale destacar algumas peculiaridades encontradas na proposta pedagógica da rede, como o uso de termos diferentes, mas compreendidos em um mesmo sentido, como, por exemplo, proposta pedagógica e proposta curricular; professor e educador; crianças e alunos.

As expressões proposta pedagógica e proposta curricular são utilizadas no documento com o mesmo sentido em diferentes partes do texto. O uso indistinto desse termo também foi observado por pesquisadoras da área de Educação Infantil (KISHIMOTO, 1994; MACHADO, 1994; MELO, 1994; OLIVEIRA, 1994; KRAMER, 1994 *apud* BRASIL 1996) que apontam perspectivas diferentes para os termos “propostas pedagógicas”, “projeto-educacional”, “currículo”, “projeto”. Referidas autoras, no entanto, expressam uma “visão mais ampla do que as antigas conceituações de currículo como seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola.” (BRASIL, 1996).

Mesmo as autoras supracitadas indicando perspectivas diferentes sobre as expressões mencionadas, elas consideram importante que a proposta pedagógica explicita os valores e as concepções, especialmente aquelas “relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) compartilham dessa compreensão e exprimem também vários aspectos relevantes que devem ser considerados na elaboração de uma proposta pedagógica, dentre os quais, respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos.

O uso dos termos criança e aluno, compreendidos com um mesmo significado na área de Educação Infantil, também foram constatados por Rocha (2000). A autora destaca a relação entre esses termos e as instituições educativas (escola, creche e pré-escola). Deste

---

<sup>31</sup> Diretor geral e coordenador da área de Educação, que representam a rede nacional, e consultores da área de Educação Infantil.

modo, ela expressa que o vocábulo escola é entendido como espaço de transmissão de conhecimento e tem como sujeito o aluno, geralmente, visto como alguém passivo. A creche e a pré-escola, por sua vez, precisam ser compreendidas como espaço de interação, que tem a criança como sujeito histórico e ativo. Como já referido, na proposta pedagógica analisada, esses termos (criança-aluno; escola-pré-escola e creche) são empregados de forma indistinta.

Embora a proposta pedagógica em curso na Escola Criança Educada seja bem distinta daquilo que se encontra escrito na proposta pedagógica da rede nacional, serão destacados, a seguir, de forma breve, os sete itens privilegiados para a análise neste trabalho, conforme roteiro (APÊNDICE J) constante no capítulo metodológico<sup>32</sup>.

#### *4.3.1 Histórico da instituição*

De forma geral, serão trazidas informações sobre o histórico de atendimento às crianças do serviço educacional da rede de que a Escola Criança Educada faz parte. Na introdução da Proposta Pedagógica sistematizada em forma de documento da rede há as seguintes informações: ano de fundação, nomenclaturas utilizadas pela instituição para o atendimento as crianças entre três a seis anos de idade (assistência materno infantil, Proteção à infância; Programa de Lazer, Recreação e Educação Infantil) e vínculo institucional no interior da própria rede (inicialmente à saúde e depois a área social).

O atendimento às crianças pequenas é oferecido em rede nacional desde 1947. Na década de 1950, esse atendimento esteve vinculado ao serviço de assistência materno-infantil e integrava atividades educacionais e culturais. No final dessa década, passou a ser nomeada por Proteção à Infância, vinculada à área de assistência médico-social. Na década de 1970, esse atendimento se agregou ao serviço da assistência comunitária e difusão cultural, até a presente data. Já no final dos anos 1980, o atendimento à criança passou a ser nomeado de Recreação, com a finalidade de promover atividades de lazer. Por fim, em meados dos anos 1990, esse atendimento passou a ser chamado de Educação Infantil, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos sociais, afetivos, cognitivo e motor, mediado por orientação pedagógica.

Atualmente, a Educação Infantil da Escola Criança Educada ainda está vinculada ao serviço de assistência comunitária e difusão cultural da rede. Tal vinculação se contrapõe à

---

<sup>32</sup> Como já referido; ver apêndice I.

regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação, integrando-a ao sistema de ensino.

#### *4.3.2 Objetivos da proposta*

O objetivo da proposta é exibido em um item específico nomeado de “Finalidade Educativa”. Neste item, os autores explicitam a opção da rede em adotar uma visão construtivista que considera a criança como sujeito do conhecimento e para isso seleciona conteúdo centrado nela. Além disso, o documento expressa reflexões acerca da concepção de sujeito na práxis educativa; relação entre sujeito e objeto, papel da brincadeira, relação entre Educação Infantil e letramento.

Assim, após os autores da Proposta Pedagógica apresentar tais reflexões, eles apontam que a finalidade educativa da Educação Infantil visa o desenvolvimento integral das crianças, bem como está relacionada ao que acontece em “diferentes lugares com suas especificidades, história, cultura, necessidades, e ainda, longe de uma ideia de pré-escola com objetivo de preparação para escola de 1º grau.” (P.P.1, p. 11)<sup>33</sup>.

No período de observação, contudo, foi possível verificar uma contraposição ao objetivo proposto nesse documento, pois as crianças tiveram pouca oportunidade de utilizar, por exemplo, os diferentes espaços, materiais e desenvolver plenamente sua autonomia. Outro indício que se contrapõe, na prática, ao objetivo da proposta pedagógica ficou evidente nas propostas de atividades pela professora que pareciam visa a uma preparação para a etapa de escolarização posterior, pois, entre as atividades da rotina, predominaram cópia e memorização com pouca brincadeira.

#### *4.3.3 Concepção de infância/criança, educação e educação infantil*

---

<sup>33</sup> Para garantir o anonimato das instituições, às referências às suas propostas pedagógicas são feitas por meio das iniciais P.P.1 e P.P.2, remetendo-se, respectivamente, às Escolas Criança Educada e Espaço da Descoberta.



O documento exprime a concepção de criança em diferentes partes do texto. Dentre elas, na introdução, em que os autores destacam o fato de que a criança deve ser percebida pelos profissionais da Educação Infantil como sujeito histórico e construtor de conhecimento. Já o item III, nomeado “O currículo e o processo educacional”, traz um subitem denominado “Projeto”, que supõe uma visão de criança como sujeito de direito que “tem voz, opinião e se envolve em discussões.” (P.P.1, p. 48).

De acordo com a análise das 48 Propostas Pedagógicas realizadas pela UFGRS, exibidas pelo eixo<sup>34</sup> II, Infância e Criança, 60,5% dos documentos analisados salientaram a ideia há pouca expressa. De acordo com a análise, as crianças são reconhecidas nos documentos analisadas como “sujeitos ativos, competentes, que constroem conhecimento interagindo sobre o meio em que estão inseridas (...)” (BRASIL, 2009, p. 70).

Tais concepções de criança, contudo, expostas nesses documentos e, em especial, na Proposta Pedagógica da rede a que pertence a Escola Criança Educada, parecem não orientar a proposta pedagógica em curso da referida instituição. Foi possível perceber que as crianças geralmente executavam ações determinadas pela professora, de forma rotineira, e poucas vezes a criança teve oportunidade de dar opinião ou mesmo de ser escutada pela professora em situações cotidianas.

No que se refere à função educacional, o documento explicita que a equipe pedagógica deve ter uma visão crítica, isto é, fundamentar-se nos estudos teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon e Emília Ferreiro, além de Paulo Freire, da área de Educação. Com efeito, apontam que o objetivo da Educação Infantil é propiciar o desenvolvimento das crianças como sujeitos autônomos, elaboradores de conhecimento. Tais funções, também pareciam não ser compreendidas pela equipe pedagógica da Escola Criança Educada, pois atividades, como já mencionado, pouco incluíam brincadeiras e interação de crianças e professoras, crianças e objetos, criança e crianças.

#### *4.3.4 A função da instituição no que concerne à criança, à família e à comunidade*

A Proposta Pedagógica analisada não especifica diretamente nenhum item sobre esse tema, mas contém algumas funções da escola, a fim de orientar as famílias: a) assistir a

---

<sup>34</sup> Foram criados oito eixos para facilitar a análise de 48 propostas pedagógicas em 22 municípios brasileiros. São eles: as crianças de 0 a 3 anos; infância e criança; autores; referências e documentos legais; finalidades da proposta; currículo; professores e educadores: concepções e propostas de formação em serviço; educar e cuidar (BRASIL, 2009).

exposições com produções das crianças; b) informar sobre a importância de proporcionar momentos de lazer, espaço adequado para as crianças brincarem; c) manter uma relação de parceria com as crianças, respeitando-as e explicitando os papéis que competem à família e à escola; d) informar sobre aspectos avaliados (cognitivos, socioafetivos, psicomotores) e compartilhar o registro escrito (relatórios bimestrais sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças).

No referido documento não se menciona a participação da comunidade no que se refere à sua elaboração e durante o período observado, também não foi presenciada a participação de pessoas ligadas à comunidade em nenhuma atividade proposta desenvolvida pela instituição.

#### *4.3.5 Definição do papel do professor*

A “definição do papel do professor” é mencionada em diferentes partes do documento. Vale ressaltar que o texto faz referência ora ao termo “professor”, ora ao termo “educador”. Também na análise de Propostas Pedagógicas de 22 municípios brasileiros realizados pela UFRGS, a palavra professor foi observada em 48% das propostas. Em apenas 10% das propostas analisadas, encontra-se o verbete educador (BRASIL, 2009, p. 100).

O professor, termo utilizado em maior parte do texto da Proposta Pedagógica da rede, é descrito como alguém que deve desenvolver uma ação política e sociocultural; preocupar-se com uma postura profissional diante do trabalho a ser desenvolvido; estar sensível a diversas leituras de mundo, organizar a prática, tipo de atividade a ser desenvolvida e o modo como deve fazer para atingir os objetivos de cada área e ser o mediador de situações pedagógicas.

Tais características, raramente, foram evidenciadas pelas professoras da Escola Criança Educada, durante o período de observação. Foi possível verificar, por exemplo, que há uma organização da prática da professora e atividades desenvolvidas para atingir o objetivo previsto em áreas do conhecimento enfocadas pela proposta em curso. Essas atividades, no entanto, pareciam pouco significativos para as crianças que demonstravam pouco envolvimento e tinham poucas oportunidades de interação.

O subitem “Planejamento”, que integra o item nomeado “O currículo e o processo educacional”, Exprime algumas características atribuídas ao professor, que aparece como alguém que organiza o espaço, recursos materiais; apresenta o planejamento efetivo às

crianças, incentivando-as a se engajarem mediante sugestões de atividades. Também esclarece sobre a importância desse profissional para a formulação de conhecimento pelas crianças durante a ação educativa.

Na proposta pedagógica em curso, não foi presenciada, por exemplo, indicação, pela professora, do planejamento das atividades ou registro de sugestão de atividades trazido pelas crianças.

Por fim, no final do documento, no item denominado “Recursos Humanos”, foram reunidas atribuições do professor, indicados por meio de uma listagem, que incluía, por exemplo, participar da elaboração do planejamento escolar; planejar aulas; realizar estudos e pesquisas necessárias ao desempenho de sua prática pedagógica e à educação de maneira geral. Foi possível observar que algumas dessas atribuições estiveram presentes no cotidiano da professora, por exemplo, o registro das atividades da rotina e a consulta ao planejamento de atividades.

#### *4.3.6 Aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos*

As diretrizes metodológicas encontram-se no item denominado “Metodologia”, que aponta o modo como devem ser realizadas as atividades: trabalho em grupo, individual; pesquisas, questionamentos e escuta das crianças organizadas pelos professores. Essa não foi, no entanto, uma realidade observada na turma do Infantil 5, pois desde a formação de grupos em mesas de trabalho coletivo pelas professoras até o modo de interação das crianças com a professora estiveram centrados na figura docente. Às crianças não foi permitido dar opinião, por exemplo, sobre as histórias lidas pelas professoras; tampouco expressarem suas insatisfações sem reprimendas da professora.

#### *4.3.7 Relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental*

Este tema não aparece em nenhum item específico da proposta analisada, mas é mencionado quando os autores que a redigiram fazem referência aos objetivos da Proposta Pedagógica, ao dizer que a pré-escola da rede está longe da ideia de preparação para ingresso na escola de Ensino Fundamental. O documento ressalta que a prática educativa não tem o objetivo de promover experiências para as crianças de forma que integrem o modelo escolar tradicional imposto pelo sistema de ensino, adotado na maioria das escolas. Foi possível observar, contudo, na prática pedagógica, uma preocupação da professora, por exemplo, com

a ideia de as crianças escreverem palavras espontaneamente e de forma “correta” aos cinco anos de idade. O espaço e o tempo destinados para brincadeiras também foram reduzidos em detrimento de atividades relacionadas às áreas do conhecimento, especialmente a Linguagem Escrita e a Matemática. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem que, na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil deve prever formas para “garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino fundamental.” (BRASIL, 2009, art. 11).

Até aqui foram demonstrados aspectos relacionados à Escola Criança Educada, de maneira geral e, mais especificamente, sobre a proposta pedagógica posta em prática pela professora de uma turma de crianças de cinco anos de idade, seja por via da organização dos espaços e da rotina, seja pelas interações estabelecidas com o grupo. De tal sorte, concepção as crianças desta turma estão elaborando sobre o que é ser uma boa professora de Educação Infantil? É acerca disso que a seção subsequente deste capítulo tratará.

#### **4.4 As crianças<sup>35</sup> entrevistadas da Escola Criança Educada**

De forma breve, serão trazidas algumas informações relacionadas à vida familiar das crianças entrevistadas e sua experiência escolar. Raíssa, Andréa, Natália, Antonio e Vitor têm cinco anos de idade. Com exceção de Andréa, todos frequentam a Escola Criança Educada desde três anos de idade. Eles vivem o seu terceiro ano de experiência escolar. Andréa frequentou em outra instituição particular de Educação Infantil localizada próximo a sua residência, no bairro Monte Castelo.

Raíssa é uma criança que gosta de se comunicar e brincar com os colegas. Durante o período de observação, demonstrou preferência, especialmente, por duas meninas, Andréa e Natália. Ela mora com os pais e o irmão de nome anos de idade que também estuda na mesma instituição, desde 2004. Ele cursa o 4º ano do Ensino Fundamental.

Natália substituiu Raíssa na segunda etapa da entrevista coletiva, pois preferiu participar de uma atividade no parque com suas amigas, que “não poderiam ficar sozinhas”. Natália já havia demonstrado interesse ser fonte na pesquisa desde a primeira etapa. Antes de iniciar a entrevista da segunda etapa, Natália já havia se aproximado das crianças que iriam

---

<sup>35</sup> Os nomes das crianças são fictícios, a fim de garantir seu anonimato.

compor a atividade. Demonstrou satisfação e alegria ao perceber que poderia se fonte na pesquisa. Ela também é muito comunicativa e sempre solicita permissão à professora para distribuir os materiais pedagógicos. Mora com a mãe e uma irmã de três anos de idade que também frequenta a mesma escola. Ela tem ainda outra irmã, com 14 anos, que mora com o pai e cursa o 8º ano do Ensino Fundamental em outra instituição.

Andréa ingressou na turma em razão da desistência de uma criança de sua idade no início de 2012. Deste modo, a escola disponibilizou uma vaga e convocou a sua família após a consulta a uma lista de pré-inscrição. Andréa mora com os pais e um irmão de 16 anos de idade que estuda em uma escola pública, localizada no bairro Monte Castelo. Ela é uma criança tranquila e observadora.

Vitor pareceu tímido, calado e demonstrou ser calmo. Durante o período de observação, foi possível perceber ele quase não tomou iniciativa para brincar com as crianças. Isso acontecia quando a professora indicava o grupo e o local em que ele poderia brincar. Ele é filho único e mora com os pais.

Antonio é uma criança comunicativa e, algumas vezes, não atendeu prontamente às solicitações da professora, como, por exemplo, permanecer sentado no local indicado por ela, utilizar com frequência materiais pedagógicos (lápiz de cor, canetas hidrográficas). Ele é filho único e mora com os pais.

#### *4.4.1 O que pensam as crianças sobre uma boa professora de Educação Infantil*

As respostas das crianças à questão de partida - “Como deve ser uma boa professora de educação infantil?” - na primeira etapa da entrevista, apontaram para o surgimento das seguintes categorias: características estéticas, físicas e estado/modo de ser da professora. Na segunda etapa da entrevista, em que foi realizada uma pergunta semelhante, referindo-se a uma professora ruim, a categoria “estado/modo de ser da professora” voltou a aparecer. A seguir trechos que ilustram as opiniões das crianças:

Pesquisadora (P): - Como é que você acha que deve ser uma boa professora?

Joana: - [ter] Cabelo grande, cacheado e vermelho.

(P): - Pra que esse cabelo grande, cacheado e vermelho?

Carolina: - Pra ficar bonita.

(P): - E pra você Carol, como uma boa professora deve ser?

Carolina: Ser feliz! (ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA. ESCOLA CRIANÇA EDUCADA, 28.02.2012).

(P): [...] Certo dia, D. Carmelita que trabalhava na prefeitura visitou a escola e, percebeu que na hora do recreio, as crianças, estavam tristes com a professora.

José: - Por quê?

(P): - Ela não sabia o motivo dessa tristeza e pediu para que as crianças dissessem por que estavam assim. Aí o Victor explicou que ele e seus colegas estavam tristes porque a professora deles era ruim. Então, D. Carmelita ficou curiosa e quis saber: Como é uma professora ruim?

José: - porque ela era chata!

(P): - O que tu acha Carol? O que é uma professora ruim?

Carolina: - Ela faz coisas ruins.

(P): - Me diz uma coisa ruim.

Carolina: - Ficar de castigo (ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA. ESCOLA CRIANÇA EDUCADA, 29.02.2012).

Analisando esses discursos, acima foi possível verificar que duas meninas mencionaram aspectos relacionados aos aspectos físicos e estéticos de uma professora, por exemplo, cuidados que ela deve ter com os cabelos (tamanho, forma e cor). Elas parecem associar “como deve ser” uma boa professora a cuidados físicos, especialmente com a aparência, de modo que a professora deve se apresentar bonita. As categorias características físicas e estéticas foram apontadas somente pelas meninas. Possivelmente, essas opiniões podem estar relacionadas aos apelos sociais expostos na mídia, que associam o bem-estar da mulher, sua posição profissional e social no espaço público, a um perfil de beleza valorizado de forma geral, pela mídia. Por exemplo: ser alta, magra, ter cabelos lisos ou cacheados, cuidados por produtos cosméticos específicos de empresas de grande porte.

Uma das meninas, Carol, afirmou também que uma professora de Educação Infantil, para ser boa, deve ser feliz. Isso, provavelmente, pode evidenciar a importância dada pela menina ao fato de que o profissional que trabalha com crianças pequenas deve se mostrar de forma geral em um estado/modo de ser que evidencia aspectos positivos, por exemplo, tentar apresentar-se bem emocionalmente.

Os meninos não citaram características estéticas e físicas de uma professora em nenhuma das etapas. Somente um menino mencionou o estado/modo de ser de uma professora ruim e, neste caso, associado a uma pessoa chata. Antonio franziu a testa e, com tom de voz alto e forte aproximou seu fantoche de outro que representava um adulto e de forma enfática expressou sua opinião sobre uma professora ruim, “ela era chata!”.

Carol associou o castigo à figura de uma professora ruim. Possivelmente, esta associação pode estar relacionada a fatos do cotidiano vivenciados por Carol, pois, em algumas situações observadas, foi possível constatar a presença do castigo. A professora fazia

uso de um local específico para castigar as crianças, colocando-as sentadas próximas a ela. Este fato acontecia, caso a criança se comportasse fora dos padrões estabelecidos por ela ou se envolvesse em conflitos com outra criança.

Outras crianças da Escola Criança Educada também citaram o castigo em suas falas. Isso pode estar relacionado, dentre outros aspectos, ao fato de elas terem presenciado situações em que a professora ameaçou ou mesmo colocou crianças de castigo por diferentes motivos, dentre eles não seguirem as regras “da sala”, ou seja, não sentar-se com pernas cruzadas ou no local estabelecido pela professora na roda; sair da fila ao se deslocar de uma sala para outra.

Vale destacar que a referência ao castigo na instituição de Educação Infantil também foi apontada por investigações que fizeram uso de entrevistas com crianças. Em pesquisa realizada por Cruz (2009), o castigo foi associado ao “dever”, ou seja, às atividades escolares. O castigo e o “dever” ou “tarefa” foram percebidos de modo indissociável. Em estudo de Amaral (2009), o castigo foi mencionado pelas crianças quando elas desobedeceram à professora em situações da rotina, por exemplo, durante a formação de filas, na realização de brincadeiras não permitidas.

Nas respostas das crianças à pergunta “O que uma boa professora deve fazer?”, foram identificadas duas categorias - “atividade que a professora deve fazer” e “o que as crianças devem fazer”. Tanto os meninos quanto as meninas evidenciaram que as atividades propostas estão centradas na figura da professora. O trecho a seguir é ilustrativo disso:

(P): - Vitor, diz pra Dona Carmelita como deve ser uma professora. Diz aí o que uma professora deve fazer?

Carol: - Eu sei!

(P): - Diz, aí, então Carol!

Carolina: - Contar uma historia, fazer a atividade de física, fazer bastante coisas.

(P): - O que tu acha Vitor, que uma professora deve fazer?

Vitor: - Atividade de historias, fazer desenhos.

(P): - E tu, Antonio, o que tu acha que a professora deve fazer?

José: - Mandar as pessoas ir pro parque, não pode dizer uma coisa que não pode fazer com o amigo!

(P): - O que tu acha, Vitor, que a professora pode fazer?

Vitor: - Eu acho que quando a senhora [a professora] mandar eles irem pra hora do lanche eles tem que ir. Deve mandar fazer o que se deve fazer. Mandar sentar na mesa, sentar pra lanchar (ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA. ESCOLA CRIANÇA EDUCADA, 28.02.2012).

As falas das crianças mostraram a predominância dos verbos “mandar e fazer” e da expressão “ela [a professora] faz atividade”. Neste sentido, é evidente a centralidade da

figura da professora na escolha e coordenação das atividades do cotidiano. Para tanto, o personagem infantil deve obedecer aos seus comandos e solicitações na execução das atividades da rotina.

Esse papel atribuído às crianças de obedecer e executar as solicitações da professora também foi encontrado na pesquisa de Andrade (2009):

As crianças são solicitadas a seguir determinadas indicações (sentar, fazer um círculo, dar um nó em um barbante, abrir a apostila, repetir oralmente letras, sílabas e palavras, cheirar um vidro de perfume, fazer silêncio etc) sem que lhes tenham sido dadas explicações adequadas sobre o que está acontecendo ou virá a acontecer (P. 191).

Também foi evidenciado no estudo da referida autora a predominância do verbo “mandar” na fala das crianças, indicando que, mesmo quando elas se referem a uma escola “legal”, a professora ordena (“manda”) o que deve ser realizado. Semelhante às percepções das crianças da pesquisa de Andrade (2007), as crianças da Escola Criança Educada também destacam o protagonismo da professora.

Analisando, ainda, a fala das crianças no trecho anterior, foi possível verificar que elas mencionaram as áreas de conhecimento (Linguagem Oral, Artes Visuais e Movimento) como parte das atividades a serem propostas pela professora. As principais atividades citadas pelas crianças foram: narração de história e desenho. Além disso, elas fizeram referência ao espaço para brincar (parque), associado à necessidade da permissão da professora para usá-lo. Também o momento da alimentação parecia ser manipulado pela professora em diferentes aspectos (postura, espaço, escolha dos grupos). Estas características apontadas pelas crianças parecem se referir à professora com quem convivem diariamente.

De fato, durante as observações, a professora se mostrou como alguém que mandava, dizia o que, onde e com quem as crianças deveriam fazer as atividades da rotina. Oliveira-Formosinho e Lino (2008, p. 58) asseguram que, “desde os primeiros tempos de entrada na escola, a criança sabem quem manda e quem obedece, como o poder é exercido”.

Na segunda etapa da entrevista, as crianças também apontaram para este tema, o castigo, como algo que uma professora ruim faz. As atividades propostas por essa professora ruim são igualmente ruins. Segue a opinião das crianças sobre o que uma professora ruim faz:

(P): O que tu acha Carol? O que uma professora ruim faz?

Carol: Ela faz coisas ruins

(P): Diz só uma coisa ruim que ela faz.

Carol: Ficar de castigo.



José: Posso pensar?

(P): Pode!

Antonio: Tem que cuidar dos amigos.

(P): Diz, aí, o que mais que uma professora ruim faz?

José: Ela [a professora] não me escuta. Ela deu uma atividade muito ruim!  
(ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA, ESCOLA CRIANÇA EDUCADA, 29.02.2012)

Nesse diálogo, é possível perceber que Antônio foi enfático em afirmar que uma professora ruim não escuta as crianças. Pode-se supor, contudo, que as crianças parecem estar falando do grupo de crianças, ao mencionam o cuidado que elas devem ter com os amigos, quando solicitadas a responder sobre o que faz uma professora ruim.

As opiniões das crianças sobre o tema “O que as crianças devem fazer” também estiveram centralizadas na figura da professora e, sobretudo, na obediência das crianças e no respeito que elas devem ter com a professora. A seguir, trechos da entrevista que ilustram essas ideias:

(P): - Você pode dizer o que uma professora deve fazer? Diz pra Dona Carmelita, Antonio.

Antonio: - Respeitar a professora!

(P): - Oi Carol, eu sou a Dona Carmelita, o que tu acha que uma professora deve fazer?

Carol: - Ela faz atividade pros meninos não ir pra fila, conta história. Quando a professora chamar pra ir pra roda é pra ir.

(ENTREVISTA COLETIVA – PRIMEIRA ETAPA. ESCOLA CRIANÇA EDUCADA – 28.02.2012).

José, com tom de voz firme, parece enfatizar regras que devem ser seguida pelas crianças. Como já mencionado, a observância às “regras da professora” era um elemento muito valorizado na rotina da Escola Criança Educada, por exemplo, quando as crianças tentavam comentar sobre uma história ou contar experiências pessoais na roda de conversa. Muitas vezes, a professora alertava as crianças do fato de que, quando estivesse falando, ninguém poderia falar, pois isso se caracterizava como falta de respeito.

Ainda sobre o diálogo anterior, foi possível verificar que a fala de Antônio coincide com a regra conhecida em sala por ele, como “respeitar a professora”, “obedecer à professora”, “escutar a professora”. Tais regras estão expostas em várias representações das crianças em um cartaz na parede da sala com os “combinados” ou “regras de convivência”. Na opinião de Carol, as crianças devem fazer o que a professora determinar, à medida que participam das atividades da rotina, por exemplo, participar da roda de conversa quando a professora chamar. Essa subordinação à professora presente nas falas das crianças é muito

preocupante, uma vez que a “experiência de interação com a educadora é uma introdução à experiência das relações de poder e, provavelmente, um importante fator na formação da atitude das crianças face à autoridade e ao poder.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e LINO, 2008, p. 58).

A maioria das crianças mostrou-se resistente a representarem uma boa professora e uma professora ruim por meio de desenho. Na primeira etapa, apenas duas crianças desenharam a boa professora. Na segunda etapa, apenas uma criança desenhou a professora ruim.

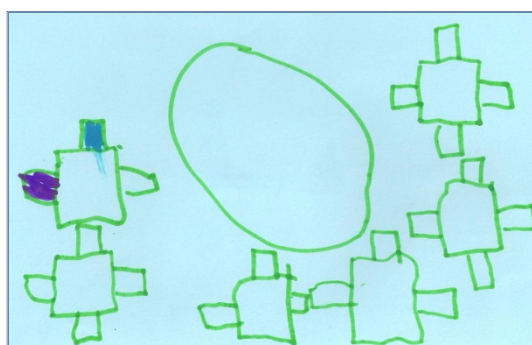
Os desenhos feitos pelas crianças representaram “roda de conversa” (desenho 1), “um sofá”, “as mesas e cadeiras” (desenho 2), “uma rosa”.

Desenho 1 - Desenho de uma professora ruim - roda de conversa, segunda etapa da entrevista com as crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa

Desenho 2 - Desenho de uma boa professora, mesas e cadeiras, primeira etapa da entrevista com as crianças



O primeiro desenho é de autoria de Vitor e representa uma roda de conversa. Vale lembrar que foi solicitado a desenhar uma professora ruim! Ao comentar a sua produção, ele não apontou a presença de uma professora na roda, mas citou aspectos relacionados ao cotidiano da pré-escola, por exemplo, “alunos”, “criancinhas”, além de mostrar a “própria imagem”. O segundo desenho, também de um menino, representa a organização das mesas e cadeiras semelhante ao espaço em que eles convivem. Neste caso, foi solicitado à criança que desenhasse uma boa professora. A figura da professora parece ser pouco significado para ele, pois, mesmo ao ser indagado sobre a presença da professora, não foi mencionada pela criança.

Ainda sobre esse tema, o que faz uma professora ruim, as crianças apontaram também “o que elas não devem fazer”. De forma completar, elas também responderam sobre “o que a professora faz que elas não gostam”. As crianças, mais uma vez, parecem falar de regras de convivência ao serem solicitadas a expressar sua opinião sobre o que faz uma professora ruim. A seguir, trechos que indicam essa compreensão:

(P): O que uma professora ruim faz?

Vitor: Não comer lápis na frente dos outros.

Joana: Não comer apontador.

(P): Diz Carolina, pra D. Carmelita, o que a professora ruim faz.

Carolina: Não pode comer canetinha.

José: Não comer a ponta dos lápis.

(P): Quer falar, Vitor, o que uma professora ruim faz?

Vitor: Quero. Não pode colocar bolinha de papel no ouvido.

(P): José, o que a professora ruim faz que as crianças não gostam?

José: A professora não pode mentir pras crianças.

(P): Não pode fazer o que?

José: - Mentir! (ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA, 29.02.2012).

No trecho anterior, as crianças apontaram ações que elas não devem realizar na presença de uma professora ruim. Elas falam dos combinados que devem ser seguidos, por elas, em sala. Destacamos que o uso dos materiais pedagógicos pelas crianças, no período de observação, foi restrito aos momentos de atividades coordenadas pela professora. Na pesquisa de Schramm (2009), as crianças também indicaram que ser obediente à professora é uma característica valorizada por ela. Assim, as crianças parecem falar o que acreditam ser o seu principal papel na escola: obedecer. Como ressaltam Oliveira-Formosinho e Lino (2008):

As características das experiências vividas pelas crianças, revelam que as crianças conhecem as características dos contextos educativos. Percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis de adulto. (P. 70).

Outra categoria que surgiu das falas das crianças foi “atividade que a professora faz que as crianças gostam”. A brincadeira foi mencionada pelas crianças como atividade que elas mais apreciam. Como assinala Dornelles (2001, p. 105) “o brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro”.

Quando, porém, as crianças falam da brincadeira, o verbo mandar também aparece com frequência e está associado à ação da professora. As crianças gostam dessa atividade e expressam o desejo de que isso aconteça com maior constância e em locais diferentes. A seguir, um trecho que ilustra essa ideia:

(P): - O que a professora pode fazer que elas [as crianças] vão gostar?  
 Antonio: - Todo dia pode brincar quando a prô [professora] mandar;  
 Raíssa: - Ela [a professora] pode mandar os meninos ir pro “gigaplay”. Ela [a professora] não pode enganar as crianças;  
 Antonio: - Mandar as pessoas ir brincar. (ENTREVISTA COLETIVA – PRIMEIRA ETAPA. ESCOLA CRIANÇA EDUCADA – 28.02.2012).

A análise desse diálogo indica que as crianças têm clareza de que a experiência de brincar só é possível com a permissão da professora. Em seu discurso, a professora aparece como alguém que determina o tempo, o local, os materiais e as brincadeiras a serem vivenciadas pelas crianças. De fato, durante o período de observação foi possível perceber o controle estabelecido pela professora com relação às brincadeiras e ao uso dos brinquedos trazidos de casa pelas crianças no final da semana (sexta-feira), além daqueles que estavam disponíveis em sala.

Com efeito, esse contexto se contrapõe à publicação de Campos (1998), que propõe critérios de atendimento as crianças de zero a seis anos que respeitem os direitos fundamentais das crianças, dentre eles o direito à brincadeira com “brinquedos disponíveis; guardados em locais de fácil acesso às crianças; presença do adulto nas brincadeiras, entre outros.” (CAMPOS, 1998, p.17).

As crianças expressaram sua intenção de irem brincar em um “gigaplay”, brinquedo que não existe na escola. De forma semelhante, em 2006, grupos de crianças do Ceará falaram sobre dois direitos básicos: comer e brincar. Elas se referiam à sua experiência

com relação à brincadeira “mas também, e muito intensamente, aos desejos [...] quando mencionaram e descreveram brinquedos inexistentes nas instituições que frequentam.” (CAMPOS e CRUZ, 2006, p. 75).

Além das brincadeiras, as crianças mencionaram a atividade de ouvir histórias contadas pela professora, como aquela de que gostam. Elas também parecem apontar a importância da presença de uma boa professora atenta aos cuidados com o corpo e com disponibilidade para atendê-las de forma afetuosa. O diálogo, a seguir, ilustra essas ideias:

(P): O que a professora faz que as crianças vão gostar?

Antonio: Ouvir história!

(P): O que mais Carol, que você gosta que a professora faz?

Carol: Dá um abraço na professora, um beijo!

(P): O que tu acha Vitor?

Vitor: Eu vou pensar lá em baixo.

(Conversas)

Vitor: Todo dia passar protetor solar quando for pro parque.

(P): Pra gente terminar a história, digam pra Dona Carmelita o que uma professora faz que as crianças vão gostar?

Raíssa: Na hora de ir pro parque, lavar as mãos e lanchar.

(P) Carol, o que uma boa professora faz que as crianças vão gostar muito?

Carol: Dá um abraço nela!(ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA, 28.02. 2012)

Nota-se, nesse diálogo, que além da atividade de ouvir história, a brincadeira no parque foi apreciada pelas crianças como uma das atividades da rotina de que elas gostam. Tanto os meninos quanto as meninas apontaram a importância de cuidados com o corpo, especialmente, exposição ao sol no momento do parque, ou antes da refeição para lavagem das mãos, por exemplo. Como acentua Salgado (2010), a forma como a professora cuida de uma criança, “contribui para que ela aprenda aos poucos a identificar e nomear as próprias sensações corporais e aprenda rituais e regras sociais para convivência coletiva.” (P. 3). Além disso, as meninas demonstraram gostar de ser atendidas afetosamente por uma boa professora, especialmente, com os contatos físicos, como beijar e abraçar.

## **5 A ESCOLA ESPAÇO DA DESCOBERTA<sup>36</sup>**

A Escola Espaço da Descoberta é uma instituição da rede particular de Fortaleza. Ela foi fundada em 1981, apenas com Educação Infantil, e ampliou para o Ensino Fundamental, em 1990. A escola oferece atendimento em tempo integral (de sete horas às 19 horas), como opção para as famílias que assim o quiserem. A Educação Infantil atende crianças de creche, a partir de seis meses e pré-escola, desde três anos somente, no turno da manhã.

---

<sup>36</sup> Escolhemos essa denominação pela ênfase dada pela escola para que as crianças e os adultos sejam responsáveis no uso dos recursos naturais e cultivem valores humanos relacionados ao respeito ao outro, por exemplo.

As crianças de seis anos participam das atividades da rotina da Educação Infantil, mesmo após a inclusão desta faixa etária no Ensino Fundamental. A mudança ocorrida para esta turma, de acordo com a supervisora pedagógica, limitou-se à nomenclatura, que passou à denominação de turma de alfabetização para turma do 1<sup>o</sup> ano, uma vez que “as crianças não deixaram de ser” crianças porque ingressaram mais cedo no ensino fundamental. Como alerta Goulart (2006, p. 87), é “importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem”.

O valor da mensalidade paga pelas famílias varia entre R\$ 300,00 a R\$ 450,00. Essa variação se justifica em razão de alguns critérios adotados pela escola, por exemplo, a família que tem mais de um filho matriculado na escola recebe um desconto na mensalidade. Cada sala de Educação Infantil atende, no máximo, 20 crianças, por turma na pré-escola. Como diz a supervisora pedagógica, acima desse número de crianças, “a prática pedagógica poderá ser prejudicada, pois a escola privilegia o trabalho em pequenos grupos e atenção individualizada por parte da professora”. A supervisora parece relacionar a qualidade do trabalho desenvolvido pela professora com o número de crianças na turma. Ela apontou alguns aspectos que considera importantes no trabalho da professora, como, por exemplo, a atenção individualizada à criança em situações pedagógicas, o trabalho em pequenos grupos e a mediação da professora nesses momentos.

Vale destacar, o fato de que o direito à atenção individualizada mencionada pela supervisora está de acordo com a proposta de Campos (2009), que indica esse direito como fundamental para um atendimento de qualidade na Educação Infantil. Deste modo, a referida autora cita alguns aspectos que devem ser considerados para privilegiar esse direito no dia a dia da instituição, como: “chamar a criança pelo nome”; “observar as crianças com atenção para conhecê-la melhor”; “ouvir a criança”; “dar apoio as crianças com dificuldades especiais para participar das atividades e brincar com os colegas.” (p. 16).

A supervisora pedagógica da escola esclareceu, ainda, os motivos que levam as famílias a matricularem seus filhos na escola, como indica o depoimento a seguir.

No final dos anos 80, década de fundação da escola, as famílias procuravam a escola por acreditar na proposta pedagógica, pois muitas delas residiam em outros bairros e se deslocavam para a escola. Atualmente, parte desse grupo ainda permanece, mas percebe-se que a maioria das famílias tem residência próxima a escola e isso parece o principal motivo das famílias procurarem a escola. (ENTREVISTA COM A SUPERVISORA, 23.05.2012)

Observa-se, com o passar dos anos, que esses motivos foram se modificando. Hoje, aliada à preocupação com a educação das crianças em uma escola que tenha uma prática pedagógica “diferenciada”, há também a procura por uma instituição mais próxima das casas onde residem as famílias.

A escola oferece também serviços extras para as famílias - natação, vôlei, capoeira, flauta, balé, yoga, pilates, tai chi chuan e atendimento de Fonoaudiologia e Psicologia.

O prédio da Escola Espaço da Descoberta está localizado em uma área “nobre” de Fortaleza, entre duas avenidas movimentadas pelo trânsito de veículos e pedestres. Ele integra a área geográfica da Secretaria Executiva Regional IV, da Prefeitura Municipal de Fortaleza. O bairro onde a escola está localizada se caracteriza por apresentar residências de famílias de classe média e por concentrar serviços de bancos, clínicas médicas, escolas de línguas estrangeiras e centros empresariais. Por outro lado, também é possível presenciar uma área de pobreza nos bairros adjacentes aquele onde a instituição está situada.

Especialmente, próximo à escola, verifica-se o oferecimento de serviços básicos, como, por exemplo, saneamento básico e coleta de lixo. Assim como em outros bairros de Fortaleza, há uma preocupação com a violência urbana por parte das famílias. De tal modo, é possível constatar pouco policiamento e a presença de serviços particulares de segurança.

A equipe responsável pela Educação Infantil é composta pelos seguintes profissionais: nove professoras e um professor<sup>37</sup>, quatro atuam em dois turnos e seis trabalham somente um turno. graduadas em diferentes áreas, como Pedagogia e Psicologia; uma diretora pedagógica com escolarização no Ensino Médio; uma psicóloga com Mestrado na área de Psicologia; uma supervisora pedagógica graduada em Pedagogia; uma secretária, um funcionário de serviços gerais e um porteiro, todos com escolarização em nível médio.

### **5.1 Espaço físico, materiais e agrupamento de crianças**

O prédio da escola tem dois andares e parece ter sido adaptado de uma residência. As salas de Educação Infantil, duas turmas do infantil 5, uma turma de Infantil 4 e uma sala 1<sup>o</sup> estão localizadas na parte superior. Em baixo, estão as salas do Infantil 3, o berçário, a sala de música e outra de Biodança, a secretaria, a sala dos professores, da diretora e a cozinha. No

---

<sup>37</sup> Segundo a supervisora, não há na escola a exigência de que os professores que atuam na Educação sejam graduados em Pedagogia.



corredor de entrada da escola, há uma área bastante arborizada com diferentes jardins. Neste espaço, há mesas e bancos em madeiras para uso das famílias ou do público que aguarda atendimento por um funcionário da escola. No final desse corredor, do lado direito, tem-se acesso a secretaria, refeitório, sala dos professores e coordenadoras, sala de música, um banheiro de uso dos adultos e um pequeno holl de escada. Após este holl visualizam-se um salão de exposições com desenhos das crianças, uma escultura indígena confeccionada em papel marchê e placas de aviso para não fumar, a sala da turma do Infantil 3, a sala para atividades de Biodança e o segundo holl de escada que dá acesso às salas destinadas à Educação Infantil que se localizam na parte superior do prédio.

No final do corredor de entrada da escola, do lado esquerdo encontra-se uma sala de atividades de aproximadamente 100 metros quadrados e tem a seguinte peculiaridade: é coberta, aberta e de livre acesso, em momentos diferentes da rotina, as turmas de crianças com idade entre três a seis anos.

Em frente desta sala, há um parque amplo, com areia e bastante arborizado. Nele há pneus de trator, cilindros grandes e cubos vazados em formas geométricas, também em tamanhos grandes, confeccionados em madeira, um piso em madeira ao redor de uma árvore com um escorregador e uma escada. Também se visualiza uma casa em madeira, que tem acoplada uma pequena ponte (piso em tábuas de madeira e corrimão em corda). Há uma rede de corda presa em duas árvores, em uma altura de três metros, para as crianças subirem de um lado a outro.

No referido parque, há ainda duas barras de ferro à altura das crianças, duas escadas pequenas presas ao chão (uma de frente à outra) e diferentes locais tipicamente ornamentadas que simulam: uma casa que abriga produções e esculturas das crianças, uma casa com utensílios domésticos, um mercado, uma estação espacial, um palco de teatro e uma oficina mecânica. Nas paredes do parque, identificamos a pintura de: um posto de gasolina, uma biblioteca, uma “pipocaria”, uma sorveteria, um centro cultural, um salão de beleza, um circo, um banco e residências.

No percurso da calçada, ao redor do parque, há uma torneira e um tanque (reservatório) adequado à altura das crianças, utilizado para lavagem dos pés e mãos. Ao lado desse local, há um espaço com animais e acima tem uma casa em madeira. Ainda no caminho dessa calçada, ao redor do parque, do lado direito, visualizam-se a entrada para o refeitório, uma pequena quadra coberta e as salas do Ensino Fundamental.

Ao final desta calçada, tem-se acesso, por um corredor, a uma sala exclusiva da Coordenação, um bebedouro, a uma quadra coberta e uma biblioteca que se localiza em uma

parte superior. As salas de atividades destinadas aos agrupamentos da Educação Infantil estão organizadas por idade, como indica o quadro a seguir.

Quadro 3 - Turmas de Educação Infantil da Escola Espaço da Descoberta: denominação, idade das crianças, número de turmas, de crianças e de profissionais (2012)

Idade	Denominação da turma	Número de turmas	Número de crianças	Número de professoras
6 meses – 1 ano	Berçário	01	08	04
1 – 2 anos de idade	Infantil 2	01	16	02
3 – 4 anos de idade	Infantil 3	02	20	02
4 - 5 anos	Infantil 4	02	20	01
5 - 6 anos	Infantil 5	02	20	01
Total	-	08	84	10

Fonte: Arquivo de pesquisa

A escola atende oito bebês, pois a infraestrutura não comporta um número maior. Neste caso, a cada três bebês, há uma professora. Tanto essa relação entre professoras e crianças, quanto aquela que há nas turmas de crianças a partir de dois anos de idade estão de acordo com que determina Fortaleza (2010), como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Organização dos grupos de crianças por faixa etária e relação entre professora e crianças (FORTALEZA, 2010)

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Até 1 (um) ano	Até 6 (seis)	1 (um)
1 (um) ano	Até 8 (oito)	1 (um)
2 (dois) a 3 (três) anos	Até 12 (doze)	1 (um)
4 (quatro) a 5 (cinco) anos	Até 18 (dezoito)	1 (um)

Fonte: Resolução N 002/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME)

## 5.2 A sala observada

A turma do Infantil 5, constituída por 16 crianças, oito meninas e oito meninos, permanece em sala na parte superior do prédio<sup>38</sup>, com uma professora e uma acompanhante<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> A escola atende crianças com deficiência mental e física, mas não dispõe de arquitetura adequada (rampas, corrimão). O acesso das crianças às dependências localizadas na parte superior se dá por uma escada estreita.

<sup>39</sup> Trata-se de uma pessoa contratada pela família por solicitação da escola para comparecer todos os dias e acompanhar uma criança com Síndrome de Down, durante o turno letivo. Ela não tem formação específica na área de Educação. Isso contraria a nota técnica da Secretaria de Educação Especial nº 19/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que explicita que a obrigação de investimentos financeiros “não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição.”

A professora responsável pela turma observada chama-se Raíssa, é solteira e tem 30 anos de idade. Ela conclui o curso de Pedagogia em 2004, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Durante a graduação em Pedagogia, cursou Psicologia da Infância, uma disciplina relacionada à Educação Infantil.

Há 11 anos trabalha na Escola Espaço da Descoberta e há sete atua na Educação Infantil. Ela já participou de alguns estudos promovidos pela escola que abordaram os seguintes assuntos: fases do desenvolvimento infantil, fases do desenho e desenvolvimento da leitura e da escrita. Atualmente, cursa graduação em Fisioterapia, na Faculdade Integrada do Ceará (FIC), instituição particular de ensino superior.

### *5.2.1 Espaço físico, materiais e mobiliário*

A sala da turma do Infantil 5, onde as crianças passam parte da manhã, aproximadamente duas horas, localiza-se na parte superior do prédio da Escola Espaço da Descoberta. Ela é pequena, pouco arejada, mas possui um ventilador de teto que funciona no intervalo de tempo em que a turma utiliza a sala. No início da manhã, os raios solares entram pela janela e alcançam pelo menos duas mesas. Deste modo, o local é iluminado naturalmente, embora também permaneçam acesas as lâmpadas fluorescentes.

Em duas paredes da sala, estão fixados contorno de madeira de casa, morro, árvores, nuvens, carro, trem. Há também uma cerca de madeira fixada à parede (ver foto 7), local onde as crianças penduram suas mochilas.

Foto 7 - Cerca para pendurar as mochilas das crianças na sala



Fonte: Arquivo de pesquisa

Em outra parede, há dois quadros, um que indica a composição de “grupos de trabalho”<sup>40</sup> com os nomes das crianças, e outro que indica os nomes das crianças responsáveis por “tarefas”<sup>41</sup> diárias.

Do lado direito da sala há um quadro branco. Durante as observações, o quadro foi utilizado pela professora para dois propósitos: 1) registrar a data para as crianças copiarem na apostila<sup>42</sup> adotada pela escola, indicando a “tarefa” de casa do dia; e 2) escrever um bilhete, informando o dia de uma apresentação teatral que também foi copiado pelas crianças em um pequeno papel e anexado à apostila.

Na parte superior desse quadro branco, há letras de imprensa (vogais) confeccionadas com cartolina em cores diferentes (ver foto 7). Do lado esquerdo dessas letras, há três balões e a palavra “parabéns”, também confeccionados em cartolina, indicando os aniversariantes da turma do mês.

Do lado direito do quadro branco, tem ainda um painel com desenhos das crianças (árvores, animais, pessoas, flores, nuvens, sol) que foram recortados em contornos e pintados com lápis de cor e canetas hidrográficas pelas crianças. Foram somente e estas produções as expostas na sala, durante o período observado. Na parte superior desse quadro, há recortes em cartolinas em forma de numerais de um a dez. Esse recurso óptico encontra-se fora do campo visual das crianças, bem acima da altura delas.

Na sala há também um banheiro amplo, adequado ao tamanho das crianças e de livre acesso. Ao lado da entrada do banheiro, há uma estante de ferro para guardar as mochilas das crianças que permanecem na escola em tempo integral. Em frente à porta do banheiro, há uma mesa para apoiar uma garrafa térmica com água para beber. Algumas crianças serviam-se, outras não, provavelmente, pelo fato de a garrafa ser bastante pesada. Neste momento, a maioria das vezes, a professora atendia à solicitação das crianças para encher o copo com água.

---

<sup>40</sup> Essa designação foi mencionada pela professora para formação de grupos de quatro crianças. A professora escolhe e fixa o nome das crianças por semana em um quadro da sala. Cada grupo tem nomeação diferente, por exemplo, grupo caracol, grupo gato, grupo cachorro, grupo borboleta.

<sup>41</sup> Esse termo é utilizado pela escola para designar as atividades a serem realizadas pelas crianças durante uma semana. A professora escolhe o nome da criança e a respectiva tarefa (entrega de cadernos, lápis, lanche) que são fixas em um quadro.

<sup>42</sup> Material didático elaborado pela equipe pedagógica da instituição com atividades relacionadas à área do conhecimento (Linguagem escrita, Ciências, Matemática, Artes Visuais).

No interior da sala de atividades, há poucos mobiliários e materiais. As cinco mesas e cadeiras estão organizadas de maneira que as crianças integrem grupos de quatro componentes. Há uma estante embutida, em madeira, com 16 partes destinadas a guardar materiais diversos, dependendo do tipo de material de que as crianças precisem; elas não conseguem ter acesso (ver foto 8).

Foto 8 – Estante em madeira



Fonte: Arquivo de pesquisa

Na referida estante, estão organizadas, em oito prateleiras inferiores, os seguintes materiais: recipientes com lápis de cor e em diferentes espessuras, lápis de cera e canetas hidrográficas. Também estão os cadernos de desenho, almofadas, duas caixas (com tampas) com livros e um suporte para os gibis e livros de literatura, além das pastas em que as crianças colecionam as atividades relacionadas às áreas do conhecimento.

Nas oito prateleiras superiores, estão guardados outros materiais como tesoura, cola, pincel para quadro branco, apagadores, réguas, jogos em madeira (dominó, memória, fichas de palavras), cestas com brinquedos (carro, bonecos, encaixes), tampas, som, tintas, massa de modelar, cartolinas e uma cesta com materiais diversos, como, por exemplo, fita adesiva, lápis grafite, cola, tesoura etc, que a professora utiliza na sala de atividades na parte inferior do prédio. Na parte de trás dessa estante estão expostos quadros com os personagens do desenho animado *Snoop*.

A disposição das prateleiras e dos materiais pedagógicos nesta estante contraria os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006),

que propõem que as “bancadas, as prateleiras e os armários destinados à guarda de brinquedos devem ser acessíveis às crianças, mantendo-se uma altura em torno de 65 cm.” (P. 17).

Na sala de biodança, na parte inferior do prédio, há duas estantes com materiais diversos, como bolas, rede de vôlei, bambolês, colchonetes, som, CD`s. Esta sala é utilizada uma vez por semana pelas crianças. Na sala de música, verifica-se uma variedade de instrumentos (percussão, flautas) guardados em prateleiras altas (superior a um metro), uma caixa com “quengas de coco”, uma bateria, uma estante para o aparelho de som e livros. Nas paredes desta sala, há painéis indicando os dias e horários das atividades de cada turma da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a serem realizadas neste ambiente.

Em uma sala, na parte inferior do prédio, também utilizada pelas crianças de outras turmas, no meio da manhã, estão disponíveis três mesas grandes para trabalho com o grupo de 16 crianças, duas estantes fechadas com material pedagógico (cadernos, lápis de cor e de cera, cola, tesouras), prateleiras com materiais diversos (embalagens plásticas, papelão, recipientes, jornais, revistas etc), um baú com fantasias próximo a um cabide e um espelho.

Nesta sala há ainda uma árvore artificial em madeira, de aproximadamente dois metros de comprimento, além de um ônibus, também em madeira (com aproximadamente, um metro e meio de comprimento e um metro de altura). Há cabides para pendurar as mochilas das crianças, um bebedouro coletivo, uma pia de uso dos adultos, três pias e um banheiro de uso exclusivo das crianças. No local há uma cortina estampada fixa em um cano (ver foto 9), usada uma vez por semana, para atividades que envolvem teatro.

No teto desta sala estão pendurados móveis confeccionados em papel e argila (pássaros, peixes, pássaros, coração) pelas crianças, localizados fora do seu campo visual. Nas paredes, estão expostos diferentes tipos de painéis, dentre eles pinturas em tecido (flores) produzidas por adultos, e outros três painéis com produções de desenhos e pinturas das crianças de turmas diferentes.

Foto 9 – Cortina em tecido



### 5.2.2 A rotina

A rotina da sala observada acontece em diferentes espaços e, assim como na Escola Criança Educada, constitui-se de atividades diárias, semanais e anuais. Essas atividades estão centradas em datas comemorativas e outras relacionadas às áreas do conhecimento que acontecem por meio de atividades temáticas, previamente planejados pela equipe pedagógica – Linguagem, Matemática, Ciências, Artes, Movimento, Música, Dança, Teatro.

Com efeito, a rotina diária se compõe das seguintes atividades: chegada das crianças, beber água, roda de conversa, atividades relacionadas às áreas do conhecimento (Música, Dança, Linguagem oral e escrita, Matemática, Artes Visuais e Teatro), lavar as mãos, lanche, parque, atividades relacionadas às áreas do conhecimento (Ciências - Sociais, Físicas e/ou Biológicas, Artes Visuais e Plásticas, Teatro, Movimento), parque e saída das crianças. A seguir serão descritas as atividades diárias propostas às crianças, a postura da professora e as interações estabelecidas entre crianças e professoras.

A maioria das crianças se dirige à sala na parte superior do prédio acompanhadas dos familiares ou responsáveis, entre sete e oito horas. Esse parece ser um momento envolvente, pois algumas vezes, a pessoa que acompanhava a criança adentrava a sala e conversava com as outras crianças ou com a professora sobre atividades que iriam acontecer durante a semana. A seguir, uma cena que ilustra a presença de um membro da família em sala no início da manhã:

Cheguei a sala do Infantil 5, às 7 horas e 15 minutos. Havia sete crianças em sala, a professora e uma mulher jovem. As crianças e a professora estavam sentadas em volta de uma mesa, escutando a leitura de uma história lida por essa mulher jovem, *O curupira*, escrito e ilustrado por Maurício de Sousa. As crianças demonstravam envolvimento. Elas comentaram partes da história, por exemplo, o fato de o personagem curupira deixar marcas dos pés no chão contrárias para enganar os caçadores. As crianças e a professora participavam atentamente deste momento. (DIÁRIO DE CAMPO, 07.05.2012).

No final da manhã, obtivemos a informação de que a mulher jovem que fez a leitura da história era a mãe de uma criança. As crianças se envolveram nesta atividade, utilizando a Linguagem oral para comentar partes da história lida, além de demonstrar satisfação e concentração durante a escuta da história.

A reação das crianças e professora nesta atividade indicou que a presença de membros da família ou de pessoas que acompanham as crianças em sala, no início da manhã, parece algo comum à rotina. Além disso, foi possível perceber um ambiente agradável e de livre acesso aos familiares ao espaço e interação em sala, especialmente no início e final da manhã. Vale destacar que a presença de familiares das crianças na cena descrita corrobora o que assinala Paniagua e Palacios (2007, p. 229), pois se “desejarmos que a família conheça a fundo a proposta educativa e se aspirarmos a que algumas iniciativas da sala sejam transpostas a casa, o envolvimento direto é o melhor caminho”.

As crianças e a professora escutavam músicas (canções infantis, instrumentais e outras), no início da manhã, para aguardar a chegada das outras crianças da turma. Além disso, a professora oferecia brinquedos (carro, bonecas, jogos), livros, gibis e materiais pedagógicos às crianças.

Durante a chegada das crianças à sala, a professora demonstrava-se receptiva. Ela cumprimentava as crianças, chamando-as pelo nome e desejando “bom dia”. As crianças mostravam-se também receptivas e alegres. Elas se dirigiam para o local de pendurar a mochila e se integravam às brincadeiras no espaço da sala. Algumas escolhiam brinquedos e sentavam em grupos nas mesas enquanto outras sentavam ao chão. Durante o período de observação, a professora permaneceu sempre em interação com as crianças neste momento da rotina.

Após a chegada da maioria das crianças, às 7 h e 30 minutos, a professora propõe uma roda de conversa. Nesta atividade, as crianças tinham a oportunidade de narrar situações cotidianas e compartilhar experiências familiares e com amigos. A seguir uma cena que ilustra esse momento da rotina:

No início da manhã de segunda-feira, a professora solicitou que as crianças formassem uma roda, sentadas ao chão, para iniciar uma conversa. O assunto esteve centrado em torno das atividades das crianças e da professora no final de semana. A professora disse: “- Neste final de semana participei de um curso aqui na escola. E vocês o que fizeram?” Uma menina disse: “- Eu fui pro sítio do meu pai e tirei as folhas do chão!” A professora perguntou quem esteve no sítio com ela e se ela havia gostado. Outra criança comentou sobre o aniversário que havia ido com os pais. A professora perguntou a cada criança se gostaria de falar ou fazer algum comentário sobre o final de semana. No final da conversa ela propôs uma brincadeira popular. (DIÁRIO DE CAMPO, 07.05.2012).



A roda de conversa proposta pela professora como primeira atividade da rotina acontecia diariamente e as crianças participavam com energia deste momento. Elas sentavam-se em um pequeno espaço da sala, de modo que todos pudessem se visualizar e algumas pareciam bem à vontade no que se referia à postura e ao diálogo.

Como indica a cena supracita, às crianças demonstravam satisfação em compartilhar os acontecimentos do final de semana com os colegas. A professora, por sua vez, iniciava a conversa, comunicando o que havia feito, e estimulou as crianças a relatarem sobre suas ações, ocupações e pessoas que estiveram presentes nos dias em que não foram para a escola. Neste período de observação, os assuntos foram diversos, alguns propostos pela professora, outros iniciados pelas crianças. Raramente, uma ou duas crianças não se envolveram nesta atividade, mas, quando isso aconteceu, a professora também não insistiu com o convite, respeitou a escolha da criança, por exemplo, em permanecer fora da roda, só observando. Em alguns momentos, ela lhe ofereceu materiais pedagógicos, como lápis e papel para desenhar.

Foi possível verificar, então que a roda de conversa proposta pela professora se direciona ao recomendado por Ceará (2011, p. 51) como um “momento de partilha e confronto de ideias, possibilitando ao grupo e a cada criança um maior conhecimento de si e do mundo”.

Após essa atividade, a professora oferecia água às crianças. Cada criança possui um copo dentro da mochila. Anterior a esse momento, no início da manhã, a professora solicitava para uma ou duas crianças se dirigirem à cozinha e pegarem a garrafa com água.

Em algumas situações, as crianças solicitavam água à professora, mas ela não atendia de imediato. Em outras, a professora observava as crianças tentarem beber água virando a garrafa térmica e de longe chamava a atenção sobre os cuidados para não derramar água na mesa. Foi possível perceber que o momento de beber água não pareceu muito tranquilo para algumas crianças ou por que elas não conseguiam ou por que a professora não estava disponível. Neste caso, a disposição da garrafa para beber água pouco contribuí para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Depois da roda de conversa, a professora propõe diferentes atividades relacionadas a uma área de conhecimento, iniciando às oito horas. Deste modo, ela apresentou duas a três atividades, uma seguida da outra, antes do lanche, às 9h. De maneira geral, no período observado, estas atividades estiveram relacionadas às seguintes áreas do conhecimento: Artes Visuais (desenho da história lida ou objeto, desenho sobre um tema, por

exemplo, amizade, vivenciada pelas crianças na atividade de biodança), Teatro (dramatização de uma história narrada pela professora), Linguagem Oral e Escrita (leitura de livros de literatura infantil e escrita de palavras com origem em imagem) e Matemática (jogos com dados e tampas).

Entre uma atividade e outra, as crianças se levantavam, conversavam, usavam o banheiro e algumas escolhiam livros de literatura para ler. Vale destacar o fato de que, para aquelas crianças que realizavam rapidamente as atividades, a professora disponibilizava livros, gibis, materiais pedagógicos como papel e lápis, ou as crianças formavam pequenos grupos no chão para brincarem com jogos (memória, cartas). Também, nesse momento, algumas crianças ajudavam outras que pareciam precisar de auxílio. Deste modo, a professora integrava o grupo de crianças em diferentes espaços, orientando-as de modo a facilitar as interações e as brincadeiras. Este momento da rotina era marcado pela presença constante da professora, perpassando os grupos de crianças que estiveram realizavam diferentes atividades.

Às 9 horas, o lanche era trazido por um funcionário da escola para a sala. A professora consultava o quadro de “responsabilidade” previamente organizado por ela ou indicava o nome de duas crianças para distribuir o lanche para a turma. A professora solicitava que as crianças permanecessem em seus grupos para receberem o lanche. Ela cantava músicas (temáticas e infantis<sup>43</sup>) e as crianças a acompanhavam, cantando também.

Aliás, a música esteve presente na rotina no início e na mudança de atividades, além dos momentos de deslocamento das crianças no espaço da escola. Nessa perspectiva, o uso da música esteve ligado à função que ao longo do tempo é desempenhada no interior de muitas instituições de Educação Infantil, como indica trecho a seguir:

Em muitos casos, a música tem sido utilizada como suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (BRASIL, 1998, p. 46).

Todos os dias foram servidos sucos de frutas. Isso aconteceu mesmo quando foram servidas as frutas *in natura* no cardápio do dia. Vale destacar o fato de que a professora perguntava a cada criança sobre a aceitação ou não do suco. Com bastante frequência, a

---

<sup>43</sup> “O anel”. Compositora: Bia Bedram; canção popular, “Dona Aranha”;

professora servia uma quantidade de suco acima do aceito pelas crianças e, neste caso, orientava-as a jogarem as sobras na pia do banheiro. Anterior ao lanche, a professora alertava as crianças sobre o cuidado de não molharem o banheiro ao lavarem as mãos.

Conforme as crianças iam terminando de lanche, a professora solicitava que elas sentassem ao chão com sua mochila a fim de se deslocarem para o espaço inferior do prédio. As crianças desciam em fila<sup>44</sup> pela escada. A música, na maioria das vezes, pareceu estar associada a momentos da rotina ao som de uma canção. A seguir, uma cena que ilustra essa ideia:

A professora serviu o lanche com ajuda de duas crianças. Durante o lanche, as crianças conversaram entre si. A professora ao perceber que todos haviam lanchado cantou: “- eu vou ali e volta já [...]!” Em seguida, ela avisou: “Está na hora de descer. Façam uma fila e coloquem [crianças] a mochila nas costas.” (DIÁRIO DE CAMPO, 08.05.2012).

Ao chegarem à sala, a professora indicava uma mesa para as crianças sentarem em grupo. Neste momento, foi proposta uma atividade planejada com base em uma data comemorativa do calendário civil. A cena a seguir ilustra o procedimento realizado pela professora e a participação das crianças na atividade que envolveu a data comemorativa:

Às 9 horas e 30 minutos, a professora informou as crianças sobre o feriado do dia do trabalhador. Ela leu três perguntas de uma entrevista a serem feitas pelas crianças para um funcionário da escola. As crianças, em duplas ou trios, receberam uma folha A4 e escolheram as pessoas para a entrevista. Elas percorreram a escola e após 15 minutos se aproximaram da professora. A professora reuniu o grupo em um pátio para socialização das entrevistas. As crianças falaram o nome da pessoa entrevistada e sua função na escola (seu trabalho). Elas também mencionaram o tipo de trabalho exercido pelos pais. Ao final todas as crianças tinham relatado a atividade realizada. (DIÁRIO DE CAMPO, 30.04.2012).

A proposta de atividade centrou-se no dia do trabalhador. A professora informou às crianças o dia do feriado, mas não disse o motivo ou a justificativa desta data. Apesar de as crianças parecerem não entender o significado da referida data, a estratégia utilizada pela professora contribuiu para envolver as crianças na atividade, pois elas demonstraram energia, Linguagem, tempo de reação para obter a informação e compartilhar com os colegas as informações coletadas sobre o tipo de trabalho dos funcionários da escola.

---

<sup>44</sup> A fila foi utilizada pela professora como forma de organizar as crianças para se deslocar de um espaço para outro.

O envolvimento das crianças na atividade de entrevista era visível, desde a saída da mesa após a explicação da professora, em que elas formaram duplas ou trios, até a socialização dos resultados junto à professora e às outras crianças. A professora escutava cada criança atentamente. As crianças estavam sentadas ou deitadas em uma roda, próximas uma das outras, expondo o que coletaram.

Além das atividades relacionadas às datas comemorativas, foram realizadas outras vinculadas a projetos “específicos” desenvolvidos pela escola desde a sua fundação.

Com isso, no período de observação, foi possível verificar que as atividades relacionadas às áreas do conhecimento, especialmente Ciências, Artes Visuais, Movimento e Teatro, eram marcadas por experiências que envolveram animais, recorte e colagem, tintas guaches, cola colorida, dobraduras, feitura de objetos com sucata, brincadeiras populares e dramatização. Para exemplificar esse momento da rotina, segue uma cena em que as crianças também escolhiam o tipo de atividade, o material e o espaço em que realizavam a atividade:

Duas vezes por semana, as turmas do Infantil 4, 5 e do 1<sup>o</sup> ano se reuniam em uma pequena quadra para escolherem uma atividade que envolvia Artes Visuais, Teatro e Movimento. As professoras, de cada turma organizavam os materiais e coordenavam uma atividade, por exemplo, as crianças escolhiam uma fantasia em um baú e a professora conversava com elas sobre os papéis na brincadeira de faz-de-conta. (DIÁRIO DE CAMPO, 08.05.2012).

Depois desse momento da rotina, as crianças brincavam livremente no parque por 30 a 40 minutos. Durante o período de observação, pelos menos quatro vezes, a professora sugeriu brincadeiras no parque ou acatou as sugestões das crianças. A seguir, uma cena que mostra a interação da professora e com as crianças em uma sequência de brincadeiras no parque:

Após uma atividade de recorte e colagem, às 10 horas e 30 minutos, em uma sala na parte inferior do prédio, as crianças se dirigiam ao parque e brincavam livremente. A professora, ao perceber que todas as crianças haviam terminado a atividade, também se dirigiu ao parque. Em seguida, ela sugeriu a brincadeira de “João a trepa” e disse: “- Coloquem o dedo de vocês embaixo de minha mão, aqui, para formarem um chuveirinho que eu vou pegar o dedo de uma criança. Essa criança vai ser o “pega” daquelas que não se treparem em algum lugar rápido”. Assim, foi escolhida a criança e eles brincaram por uns 5 minutos. Depois desse tempo, aproximadamente, uma das crianças sugeriu brincar de corrida na areia, sugestão aceita pela professora e por outras crianças. Deste modo, eles brincaram, por 1 hora, até o horário da saída das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 08.05.2012).

A brincadeira esteve presente em diferentes momentos da rotina, especialmente neste intervalo de tempo, entre dez horas e 11 h 30 minutos, o que indica a ênfase dada à brincadeira no cotidiano observado. Neste sentido, a interação das crianças com a professora na atividade no espaço externo evidenciou a familiaridade e a receptividade das crianças com a professora.

Uma vez por semana, as crianças participavam de atividades em duas salas: biodança e música. Na primeira sala, a professora propôs atividade com o corpo ao som da banda *pop rock* “Pato Fu”, como, por exemplo, imitar os movimentos que um amigo indicava (rolando no chão, balançando a perna e os braços). Na segunda, as crianças participaram de uma roda de conversa sobre um tema relacionado à natureza e depois apreciaram uma música que mencionava a importância de preservá-la.

Também uma vez por semana, as turmas de Infantil 4, 5 e 1<sup>o</sup> ano, coordenadas pela professora, organizavam uma dramatização de uma história. Três vezes por semana, elas participavam de oficinas (Artes Visuais, Teatro, construção de brinquedos ou objetos com diversos materiais e Movimento).

No que se refere às atividades anuais, presenciamos aquelas relacionadas ao calendário civil e fomos convidadas a participar de um encontro com as famílias para uma feira de trocas e doação de roupas, brinquedos, livros para uma comunidade de Fortaleza.

De maneira geral, a turma observada demonstrou envolvimento nas atividades propostas e, sobretudo, as interações de crianças com a professora indicavam aspectos positivos, por exemplo, atenção individualizada da professora com as crianças e presença nas brincadeiras, satisfação, alegria, Linguagem e criatividade das crianças ante das situações de aprendizagens.

As atividades da rotina constituíram-se de experiências diversificadas, além de serem realizadas em espaços diferentes. De modo geral, a organização da rotina, do espaço e dos materiais contribui de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho da professora e a participação das crianças nas experiências de aprendizagens.

### **5.3 A proposta pedagógica**

A escola Espaço da Descoberta possui uma Proposta Pedagógica sistematizada em forma de documento. Verificou-se que a instituição mantém um sítio eletrônico com tópicos específicos que explicitam aspectos relacionados a este documento. Os tópicos “A escola” e

“Proposta Pedagógica” expõem algumas especificidades, da prática pedagógica, organizadas em textos curtos e exposição de fotografias. Como acentua Kramer (1996 *apud* BRASIL, 1996, p. 18), uma “proposta pedagógica é um convite, um desafio, uma aposta (...) contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura”.

De acordo com a supervisora pedagógica, tanto no início de cada ano letivo, como no decorrer do ano, faz parte da proposta de formação dos professores a constituição de grupos de estudos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para isso, são marcados encontros mensais aos finais de semana. Além disso, são realizados estudos sobre temas específicos nas áreas de Educação, Psicologia e Filosofia. A seguir serão destacados, de forma breve, os sete itens que foram objeto de análise na pesquisa, conforme Apêndice I.

### *5.3.1 Histórico da instituição*

A Escola Espaço da Descoberta, instituição particular, foi criada, em 1981, para atender crianças de famílias de classe média alta com idade entre três a cinco anos. Ela surgiu da necessidade de um grupo específico que idealizou um espaço educativo para crianças pequenas que contribuísse para o desenvolvimento de valores humanos, sociais e ambientais. Posteriormente, em 1991, foi ampliado para o Ensino Fundamental.

Vale destacar que no tópico denominado “A escola” da Proposta Pedagógica da Instituição, o currículo é entendido como forma de promover o aprendizado de forma transdisciplinar, integrando o fazer, o sentir e o pensar. Deste modo, a forma como está apresentado, no documento, o termo currículo, parece haver uma compreensão por parte de seus autores de que currículo é uma “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais.” (KISHIMOTO, 1994 *apud* BRASIL, 1996, p. 13).

### *5.3.2 Objetivos da proposta*

No tópico “A escola”, também se verifica um item que explicita os objetivos da proposta. Segundo o documento, o trabalho realizado pela instituição visa a contribuir com a formação de valores humanos em seus aspectos sociais, físicos, cognitivos e ambientais.

A prática pedagógica da professora observada parece indicar uma preocupação em envolver as crianças em diferentes experiências nas diversas áreas do conhecimento, formar pares e grupos com crianças de idades iguais e diferentes, o que é coerente com o objetivo supracitado.

Vale destacar o fato de que há semelhança entre o objetivo da proposta pedagógica da instituição e aquele sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). De acordo com as Diretrizes, a proposta pedagógica visa a promover o “desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens (...)” (p. 10).

### *5.3.3 Concepção de infância/criança, Educação e Educação Infantil*

Não há nenhum tópico específico na proposta pedagógica da instituição que trate diretamente sobre a ideia de infância, Educação e Educação Infantil. Há, entretanto, alguns trechos breves e fotos sobre os modos como às crianças participam das experiências de aprendizagens, por exemplo, organizando atividades nas áreas do conhecimento e em projetos temáticos no espaço externo à sala de atividades. Também são mencionados aspectos relativos à postura do professor nesse processo, por exemplo, no tema saúde e alimentação, os professores trabalham atividades para a sensibilização da importância de uma boa alimentação para saúde. Isso parece indicar a forma como a instituição concebe a criança, como um ser que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas como sujeitos históricos (BRASIL, 2009).

Além disso, as fotografias publicadas sugerem que as crianças participam ativamente, em pequenos grupos ou em pares, das propostas de atividades organizadas pela equipe pedagógica. A instituição parece defender uma educação em uma perspectiva pedagógica pautada na interação das pessoas e valorização do meio ambiente, semelhante a princípios elencados por Brasil (1996, p.39) “educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos”.

Vale salientar que, durante o período de observação, foi possível perceber que as crianças demonstraram satisfação, Linguagem, energia, criatividade<sup>45</sup>, além de manifestarem expressões ou movimentos que apontavam diferentes modos de participar, ora em atividades

---

<sup>45</sup> Ver Pascal e Bertran, 1999.

propostas pela professora, ora em escolhas por lugares e materiais, especialmente aqueles momentos que envolviam atividades em grupos ou pares.

#### *5.3.4 A função da instituição no tocante à criança, à família e à comunidade*

No tópico nomeado “A escola”, há um item que traz as principais atividades desenvolvidas pelas instituições que envolvem a escola, a família e a comunidade. Vale destacar o fato de que, durante o período de observação, aconteceram duas atividades que envolveram as famílias. A primeira foi relacionada às Artes Cênicas (as famílias foram convidadas a apreciar o espetáculo organizado pelas crianças e professoras) e a segunda foi uma troca de livros entre as famílias, com o intuito de aproximá-las, enriquecer e compartilhar o acervo literário entre elas. Também a instituição desenvolve um trabalho assistencial com uma comunidade específica, com o intuito de sensibilizar as pessoas quanto ao uso dos recursos naturais, além de promover discussões em seminários e mobilizações sobre questões sociais, como arrecadação de resíduos sólidos para reciclagem.

#### *5.3.5 Definição do papel do professor*

Não há nenhum tópico específico na proposta pedagógica da instituição que aborde o papel do professor. Nas fotos publicadas no documento, entretanto, retratando atividades em grupo, os professores aparecem em interação com as crianças. Também foi possível verificar, neste documento, a importância do papel do professor em duas situações específicas: a primeira na descrição de atividades realizadas no espaço externo à sala de atividades ou em laboratórios, ressaltando que os professores organizam práticas que possibilitam diversas experiências e, a segunda, na descrição da participação do professor em debates e discussão de temas diversos junto às crianças. A professora demonstrou sensibilidade às solicitações das crianças, durante a escolha de atividades em grupo, pelo uso de materiais, como canetas hidrográficas, lápis de cor e papel, por exemplo.

Em consonância com essa breve descrição do papel do professor na proposta pedagógica analisada, Brasil (2009) aponta que a:

[...] decisão de acompanhar e realizar as práticas cotidianas com as crianças exige compreender que ao adulto cabe organizar e mostrar os limites



espaciais e materiais para a criança: aonde vai ou não acontecer, como vai acontecer, de onde saem e para onde vão os materiais, como se cuida deles, como se limpa, enfim supõe deixar claro a existência de uma ordem. (P. 108).

Coerente com o exposto nas fotos que aparecem na proposta pedagógica da Escola Espaço da Descoberta, a professora enfocada nesta pesquisa demonstrou organizar uma prática pedagógica que procura integrar a participação das crianças, além de envolver a vivência de experiências e espaços diferentes.

### *5.3.6 Aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos*

As diretrizes metodológicas e os princípios didáticos são explicitados em dois tópicos específicos do sítio eletrônico da instituição: na internet primeiro, ao acessar o item “A escola”, verificam-se informações relativas ao modo como são trabalhadas as atividades vinculadas a projetos específicos; o segundo, denominado “Proposta Pedagógica”, traz a metodologia dos projetos detalhada e a finalidade do trabalho com os temas previamente selecionados pela instituição.

Observou-se, no cotidiano da escola, uma valorização do trabalho em pares e em grupos; utilização de painéis, cartazes e exposição, em lugares específicos, de materiais confeccionados pelas crianças.

A brincadeira evidencia-se nas fotos do documento das crianças nos diferentes espaços. Também é valorizada, ao ser mencionada como relevante para o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o que também se assemelha aos resultados da análise realizada por Brasil (2009), em que as propostas pedagógicas analisadas, a brincadeira, “ora aparece como metodologia, ora como marca da cultura infantil e, como forma de subsidiar, através da observação do brincar das crianças, a organização da ação educativa”. (BRASIL, 2009, p. 92).

De fato, na proposta pedagógica em curso da Escola Espaço da Descoberta, a brincadeira perpassa momentos diferentes da rotina e parece ser bastante valorizada pelos profissionais que atuam na Educação Infantil.

### *5.3.7 Relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental*

Não há nenhum item específico na proposta pedagógica da instituição em foco que trate da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento indica, apenas, que há uma continuidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil com o ensino fundamental, ao mencionar aspectos relacionados aos projetos específicos. As atividades vinculadas aos projetos específicos são realizadas, abordando os mesmos temas, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental com ênfase na participação das crianças e professores, respeitando as especificidades de cada etapa da Educação Básica.

#### **5.4 As crianças entrevistadas da Escola Espaço da Descoberta**

De forma breve, expomos algumas informações relacionadas à vida familiar das crianças entrevistadas e sua experiência escolar. Ana Maria, Clara, Tomás e Allison participaram da primeira etapa da entrevista coletiva. Sabrina, Suiane, Fernando e Alison formaram o grupo de crianças, na segunda etapa. Todos têm cinco anos de idade. A seguir, descreveremos os motivos que levaram à mudança de grupo entre a primeira e a segunda etapa.

Durante o período de observação, Ana Maria chegava à sala acompanhada da mãe. Ela pareceu uma criança tímida e demonstrou, em alguns episódios em que não foi atendida pela professora, manifestações de choro, por exemplo, ao solicitar água da garrafa térmica. Ela frequenta a instituição há quatro anos. Ana Maria é filha única e mora com o pai e a mãe. Ela participou somente da primeira etapa da entrevista coletiva porque, na segunda, entrou em conflito com Clara na disputa por um fantoche. Ela chorou muito e não conseguimos negociar com ela o uso de outro fantoche.

Clara chegava à sala, na maioria das vezes, segurando um papel desenhado em casa ou dirigia-se à estante a fim de pegar papel e caneta hidrográfica para desenhar. Pelo menos duas vezes, ela não participou, por exemplo, da roda de conversa com os colegas e a professora e preferiu desenhar. Nesse processo, ela parecia cantar ou conversar sozinha. Ela frequenta a instituição a quatro anos e mora com a mãe. Ela tem dois irmãos de mais de 20 anos de idade, filhos do primeiro casamento da mãe, que também estudaram nesta instituição. Tem ainda mais dois irmãos que moram com o pai, mas que não estudaram nesta instituição. Ela desistiu de participar da segunda etapa porque não aceitou trocar o fantoche escolhido inicialmente por Ana Maria.

Sabrina demonstrou preferência por brincadeiras com bonecas na companhia de duas meninas. Ela é filha gêmea e mora com a mãe. Gosta de ajudar a irmã que também

frequenta a mesma sala de atividades. Ela frequenta a instituição há cinco anos. Sabrina participou da segunda etapa da entrevista coletiva juntamente com sua irmã. As duas já haviam demonstrado interesse em participar. Após a desistência de Clara e Ana Maria, as duas pediram para participar da atividade.

Suiane, irmã gêmea de Sabrina, pareceu tímida e também demonstrou preferência por brincar de boneca com sua irmã. Durante o período de observação, a professora solicitava que sua irmã, Sabrina, não realizasse algumas tarefas por Suiane, mas percebi que se tratava mais de cuidado e atenção por parte de Sabrina por Suiane! Ela frequenta a instituição há cinco anos. Assim como Sabrina, Suiane também só participou da segunda etapa da entrevista coletiva.

Tomás demonstrou interesse por brincadeiras com bonecos e carros em companhia de pares diferentes. Ele é bastante comunicativo e frequenta a instituição há 5 anos. Tomás é filho único e mora com os pais. Durante o período de observação, chegou sempre acompanhado da mãe. Ele desistiu de participar da segunda etapa da entrevista coletiva, provavelmente, em razão da nossa ida ao parque para conversar com a professora sobre a desistência das duas meninas, local em que preferiu ficar. Ele foi substituído por Fernando.

Fernando pareceu tímido e demonstrou apreciar brincadeiras com cartas e com carros, também com diversos pares. Ele frequenta a instituição há quatro anos. É filho único e mora com os pais. Ele interessou-se em participar da atividade de pesquisa a convite de Alison. No momento em que recebeu o convite, brincava na areia, mas Alison falou sobre o uso dos fantoches e isso pareceu despertar seu interesse e curiosidade pela atividade de pesquisa.

Alison demonstrou interesse por brincadeiras de movimentos. Ele é bastante comunicativo e participava das atividades com energia. Alison gostava de expressar sua opinião para o grupo com tom de voz alta e forte. Ele frequenta a instituição há quatro anos. Allison mora com os pais e um irmão de nove anos que também estuda na mesma escola que ele.

#### *5.4.1 O que pensam as crianças sobre uma boa professora de Educação Infantil*

Esta seção contém análise das concepções das crianças da Escola Espaço da Descoberta sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil.

As respostas das crianças foram organizadas com origem na pergunta de partida - “Como deve ser uma boa professora de educação infantil?” - realizada no momento de complementação da história e depois na solicitação do comentário sobre o desenho de uma boa professora. Elas apontaram aspectos ligados às características físicas, estéticas e estado/modo de ser da professora. Vale ressaltar que foi realizada, na segunda etapa de entrevista, uma pergunta semelhante, mas para uma professora ruim.

As crianças apresentaram a categoria estado/modo de ser da professora, nas duas etapas, ao comentarem sobre o desenho de uma boa professora e de uma professora ruim. A seguir trechos que ilustram as opiniões das crianças:

(P): O que foi que você desenhou?

Vitor: Uma professora legal.

(P): Fala do teu desenho pra mim.

Vitor: Ela é que ajuda muito as crianças.

(P): Como é que ela deve ser?

Vitor: Feliz (ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA. ESCOLA ESPAÇO DA DESCOBERTA, 08.05.2012).

(P): Fala aí, Joana do teu desenho.

Joana: Ela é muito doidinha e muito chata e muito feia!

(P): Porque ela é chata? O que ela faz que você acha chato?

Joana: Porque ela tem, ela faz a gente desenhar coisas dela, agora vou desenhar os alunos, quero outra folha, essa aqui ta horrível! (ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA. ESCOLA ESPAÇO DA DESCOBERTA, 09.05.2012).

Analisando as falas supramencionadas, observa-se que Tomás parece ter associado a boa professora a uma “professora legal”. Neste caso, alguém que “ajuda muito as crianças”.

Essa característica remete à importância da professora tanto em apropriar-se de conhecimentos teóricos sobre as interações e seu papel nos processos de desenvolvimento e aprendizagem como orientar a sua prática com foco na atenção individualizada às crianças.

Deste modo, a característica apontada por Tomás relacionada à função da professora de ajudar as crianças, possivelmente, se for compreendida, por exemplo, na perspectiva vygotskyana poderá contribuir com avanços nas relações interpessoais e nos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar.

Vale lembrar aqui, então, alguns aspectos relacionados à interação, por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), postulado por Vygotsky (2007):

- 1) Nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados;
- 2) Nível de desenvolvimento potencial, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado da colaboração de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes;
- 3) distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para Vygotsky (2007), a brincadeira, por excelência, cria a ZDP, campo onde os colegas mais experientes e o professor devem atuar.

Tomás também foi incisivo, ao apontar o estado/modo de ser de uma boa professora. Ela deve ser “feliz”! Esta característica também foi apontada pelo grupo da Escola Criança Educada.

Na segunda etapa, Suiane também elencou aspectos ligados às características do estado de ser da professora. Ela associou a figura de uma professora ruim a uma pessoa chata. Ela também citou que as atividades que as crianças fazem parecem ser uma imposição da professora ruim e de que elas parecem não gostar, “porque ela [a professora] tem, ela [professora] faz a gente desenhar coisas dela, agora vou desenhar os alunos”.

Na investigação de Motta e Santos (2009), as crianças também revelaram situações do cotidiano em que elas pareciam não apreciar, indicando, assim, uma “relação vertical do adulto que determina o quê e quando fazer, impõe às crianças o aprendizado do controle do corpo e sua posição na hierarquia das atividades escolares.” (IDEM, 2009, p. 5).

No caso da Suiane, parece haver relação do que ela fala com o contexto, pois as atividades propostas foram sugeridas pela professora.

Tomás também destacou características físicas e estéticas relacionadas à professora, na segunda etapa. O trecho a seguir mostra essa ideia:

(...)

José: Ela pintou o cabelo, a professora ruim.

(P): Foi?

José: Ela pintou o cabelo desse jeito aí. Olha aí o cabelo dela, tá feio.

(P): Tem mais alguma coisa, Fernando, pra falar dessa professora?

José: Ela tem o cabelo, quando ela corta o cabelo; o cabelo fica branquinho.

Quando o cabelo tá grande... aqui ela cortou o cabelo. Mas quando tá grande é até os pés dela (ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA.

ESCOLA ESPAÇO DA DESCOBERTA, 09.05.2012).

Esse diálogo parece evidenciar a preocupação de Fernando com a aparência física, especialmente do cabelo (corte, tamanho e cor), ao representar a professora ruim por meio de desenho (ver desenho 3):

Desenho 3 - Desenho de uma boa professora, primeira etapa da entrevista com as crianças



Fonte: Arquivo de pesquisa

Ana Maria, por sua vez, exibiu também características estéticas, associando uma boa professora a uma pessoa bonita. A seguir o trecho contendo a opinião de Ana Maria:

(P): Oi, Carolina, como deve ser uma boa professora?

Carolina: Uma professora bem bonita que tem que educar as crianças, que ela tem que dá água pra crianças não ficarem com sede, e tem que fazer uma brincadeira que ela adora! (ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA, 08.05.2012).

Essa associação que as crianças fazem entre “boa e bonita”, “ruim e feia”, provavelmente, tem influência dos contextos em que convivem. A fala de Ana aponta também aspectos ligados à educação e ao cuidado das crianças, como, por exemplo, “fazer brincadeira que ela [a criança] adora!”.

Vale destacar o fato de que Didonet (2003) adverte no sentido de que as opiniões das crianças são também influenciados por conteúdos interiorizadas na interação que estabelecem com o outro, pois “não há um conteúdo educativo desvinculados dos gestos de cuidar. [...] um conhecimento ou um hábito, que não utilize uma via diferente da atenção

afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.” (P. 9). Deste modo, é possível que as percepções de Ana reflitam não apenas o contexto escolar que frequenta, mais também seja resultado da convivência em outros ambientes, por exemplo, com crianças de que frequentam outra escola.

A brincadeira também foi mencionada como atividade a ser organizada pela professora e uma menina apontou que as crianças gostam que ela organize. Como assinala Campos e Rosemberg (1995 *apud* MACHADO, 1998, p. 17), a professora precisa saber que a brincadeira é um direito da criança e que ela deve “organizar as rotinas de modo flexível a fim de possibilitar a realização das brincadeiras”.

Outra categoria expressa pelas crianças está relacionada “as atividades que a professora deve fazer”. Tanto os meninos como as meninas mostraram, nesta categoria, características associadas à educação e ao cuidado das crianças. Isso aconteceu pelo menos duas vezes, o que indica a relevância de integração das atividades de cuidado e educação que deve ser apropriada por uma boa professora de Educação Infantil.

Como destaca Rossetti-Ferreira (2003), a indissociabilidade entre cuidado e educação precisa “permeiar todo o projeto pedagógico de uma creche, pré-escola ou escola. Trata-se, de certa, forma de uma filosofia de atuação que prevalece – ou não – em todo o planejamento” (p. 12). Deste modo, segue abaixo um trecho que mostra a percepção das crianças sobre “atividades que a professora deve fazer”:

(P): Diz ai como é que deve ser uma boa professora?

José: Deve ser o que ela mostra pra gente.

(P): E o que é que ela pode mostrar?

José: Pode mostrar a data...

Joana: E pra dizer pra gente fazer a tarefa.

Carolina: E também dá água pra gente no nosso copo, pra gente não ficar com sede.

(P): O que você acha, Vitor, como deve ser uma boa professora?

Vitor: Uma professora tem que ajudar os outros e também aprender coisas pras crianças, tem que botar a data na lousa, e os alunos não podem brigar.

(P): Como é que tu acha que deve ser uma professora?

Carolina: Uma professora tem que dizer pros alunos que não [pode] brigar, e não pode bater, por que se não o amigo vai se machucar!

(P): O que mais que uma boa professora deve fazer.

Vitor: Não pode brigar!

(P): O que é que tu acha, que uma boa professora deve fazer?

Joana: Tudo que os alunos devem aprender. Não pode brincar na areia, fazer bolinha, muitas coisas legais. (ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA, 08.05.2012).

Na primeira etapa, as crianças demonstraram, ainda, conforme aparece neste trecho, aspectos ligados à formação da professora de Educação Infantil, ao indicarem que ela deve “aprender coisas para as crianças”. Como assegura Machado (1998), essa perspectiva traz o desafio de propor formações que “habilitem os profissionais a atender toda e qualquer demanda por parte das crianças de 0 a 6 anos e, ainda, ampliar permanentemente o universo de significados dessas crianças.” (p.16).

As crianças apontaram ainda que as regras a serem seguidas por elas devem ser “ditas” pela professora, o que também apareceu no discurso das crianças da Escola Criança Educada.

Outro tema em comum nas duas escolas é a referência ao cumprimento, pelas crianças, das “regras de convivência” (“não brigar”, “não bater nos colegas”, “não brincar na areia”) mesmo ao se referir à boa professora. É como se o fato de a professora ser “boa” ou ser “ruim” estivesse condicionado à conduta das crianças, o que remete à função disciplinar que a Educação Infantil assumiu ao longo do tempo. Situação semelhante foi encontrada por Andrade (2007):

a função disciplinar da escola, personificada na professora, também é sentida quando as crianças idealizam a *boa* professora. Embora a incluam em experiências prazerosas (brincadeira e festa), os verbos a ela relacionados indicam que, mesmo sendo “boazinha”, ela ainda é a *dona* da escola. (p. 214).

Chama atenção o fato de essas crianças que frequentam uma instituição de Educação Infantil, cuja proposta pedagógica em curso parece não privilegiar o disciplinamento, fazerem tanta referência à necessidade de cumprimento de “regras de convivência”. Provavelmente, essa referência seja reflexo da cultura adultocêntrica que prevalece nos diversos contextos a que as crianças têm acesso.

As falas das crianças também parecem apontar a essencial articulação que precisa haver entre o seu direito ao contato com a natureza e a necessidade da professora saber que deve “criar oportunidade para que as crianças possam ficar descalças e brincar com areia, barro, folhas, pedras e outros elementos da natureza” (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995 *apud* MACHADO, 1998, p. 18).

Na segunda etapa, as crianças apontaram ações que elas gostariam de fazer, mas uma professora ruim não permitiria. Também mencionaram ações realizadas por uma professora ruim. A seguir um trecho que ilustra essas ideias:



(P): Como é uma professora ruim?  
 Vitor: Não deixa a gente fazer nada.  
 Carolina: E quando a gente quer brincar, ela quer que a gente faça errada!  
 (P): O que você acha Carolina, o que é uma professora ruim, diz para a Dona Carmelita.  
 Carolina: Ela briga muito.  
 (P): Que tu acha, José, como é uma professora ruim?  
 José: Porque deixa nada, nem lanchar, fazer nada, fazer nada, só ficar sentado na roda!  
 (P): Você nem falou ainda.  
 Joana: E fazendo tarefa...  
 (P): Qual o tipo de tarefa que ela faz?  
 José: Escrever tudo igual, no mesmo papel!  
 Joana: Fica muito tempo na roda, experimentando como o peixe se move...  
 Carolina: E também quando a gente vai brincar ela diz não, pede pra escrever muitas vezes, não pode brincar!  
 Vitor: É porque ela não deixa a gente fazer nada, fazer nada!  
 Joana: É, ela quer deixar a gente fazendo tarefa bem chata! (ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA, 09.05.2012)

Verifica-se, neste excerto, que as crianças associam a professora ruim a alguém que não permite fazer nada. “Nada”, neste caso, parece referir-se à não autorização para brincar livremente, uma vez que elas mencionam a “tarefa” como algo que elas têm que fazer, assim como “só ficar sentado na roda, experimentando como o peixe se move”. As crianças parecem apontar que a disposição delas em “roda”, a fim de participar de atividades propostas pela professora é tediosa e demorada.

Elas usaram com recorrência a expressão “deixar fazer” ou “não deixar,” referindo-se à professora, mas o que parece indicar mais uma vez a centralidade da rotina na figura do adulto.

As crianças também mencionaram a “tarefa,” especialmente na área de Linguagem escrita, realizada de forma “tudo igual” e “chata”, como uma ação coordenada por uma professora ruim. De forma semelhante, isso também foi encontrado na pesquisa de Cruz (2007). De maneira geral, as atividades gráficas restringiram-se “as atividades de Linguagem escrita que visavam à alfabetização das crianças na sua forma mais tradicional.” (p.195).

Ao serem solicitadas a falar sobre o que uma boa professora “deve fazer que as crianças vão gostar”, as crianças, expressaram, ao mesmo tempo, em uníssono (ver foto 9), atividades relacionadas a brincadeiras, como mostra o trecho a seguir:

(P): E pra terminar digam para a Dona Carmelita o que uma professora deve fazer que vocês vão gostar muito?

Meninos e meninas ao mesmo tempo: Brincar de pular corda, amarelinha, de bater na bola, brincar de areia. Eh! Eh!

(P): E além de brincar?

Vitor: Dar abraços, dar bom dia! (ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA, 08.05.2012).

Vale destacar a ideia de que as brincadeiras mencionadas, nesta ocasião, pelas crianças parecem ser conhecidas e apreciadas, como atividades do cotidiano. Como ensina Wallon (2007, p. 62) diversas brincadeiras, que, aliás, “as crianças copiam uma das outras, se explicam pela necessidade de agir sobre o mundo exterior para adequar os recursos dele aos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes externas desse mundo”. As crianças demonstraram sinais de envolvimento, como energia, satisfação e tempo de reação, ao citarem as brincadeiras como parte das atividades que a boa professora irá fazer.

Elas também indicaram gostar do contato físico e de serem cuidadas pela professora. Ainda segundo Wallon (2007), as crianças pequenas se apegam a pessoas, de forma que é uma “inextinguível necessidade da pessoa da criança. Privada disso torna-se vítima quer de atrofia psíquicas que deixarão sua marca em sua vontade, quer de angústias que lhe darão o costume de paixões penosas e perversas.” (p. 188).

Foto 10 – Entrevista coletiva



Fonte: Arquivo de pesquisa      ma menina disse que não gosta quando uma professora ruim briga e grita com as crianças “bem altão”. Com relação a esta última opinião, ela foi enfática, ao afirmar que “não gosta disso de jeito nenhum”.

É importante salientar que todas as crianças desenharam uma boa professora, na primeira etapa, e uma professora ruim, na segunda etapa. Contrariamente ao que se deu na Escola Criança Educada, nenhuma criança demonstrou resistência com relação a representar a

figura da professora, por meio do desenho. De forma clara e objetiva, as crianças apontaram características relacionadas a como deve ser e o que deve fazer uma boa professora de Educação Infantil.

## **6 A ESCUTA DAS CRIANÇAS E OS CONTEXTOS PESQUISADOS**

Durante muito tempo, a criança foi objeto de estudos em pesquisas, nas diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Antropologia, Educação. As crianças, no entanto, não participavam como interlocutoras, mas como integrantes passivos a serem observados e analisados em seus contextos (CAMPOS, 2008).

Como acentua Rocha (2008), o debate entre pesquisadores nestas e outras áreas vem se intensificando, nos últimos anos, sob uma nova perspectiva, que considera a criança como interlocutora e interativa de sua cultura.

A escuta de crianças pressupõe que elas são “competentes para descreverem e interpretarem o que passa nos contextos educativos e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 57).

A escuta das crianças de cinco anos nesta investigação partiu, principalmente, dos seguintes pressupostos: 1) elas são “pessoas completas, competentes, curiosas e criativas, com direito a serem ouvidas e atendidas nas suas necessidades específicas.” (CRUZ, 2008, p. 12); 2) elas interagem com o mundo ao seu redor, com as pessoas, e expressam suas ideias de modo criativo e diferente do adulto, portanto, acrescentam algo novo ao real que precisa ser considerado; 3) os contextos educativos em que elas participam influenciam diretamente no modo como percebem, por exemplo, as interações, os espaços, os materiais, a rotina e o papel da professora de Educação Infantil.

As entrevistas coletivas indicaram que há semelhanças e diferenças nas concepções das crianças que frequentam contextos com propostas pedagógicas distintas em curso, sobre o que é ser uma boa professora de Educação Infantil. O quadro 5 mostra a relação entre as opiniões das crianças nos dois contextos e os temas ou categorias mais recorrentes que emergiram da pergunta de partida - “como deve ser uma boa professora de Educação Infantil?” - com foco nas semelhanças.

Quadro 5 - Concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil

CONTEXTOS TEMAS	ESCOLA CRIANÇA EDUCADA	ESPAÇO DA DESCOBERTA
Aparência física	- cabelo bem cuidado, cortado, liso ou cacheado e “pintado”.	- cabelo bem cuidado, comprido e pintado.

Estética	- bonita	- bonita
Estado/modo de Ser	- deve ser feliz e afetuosa.	- deve ser legal, feliz e afetuosa.

Fonte: Arquivo de pesquisa

Observamos que a categoria “aparência física” foi mencionada pelas meninas nas duas instituições. Somente na Escola Espaço da Descoberta, os meninos apontaram aspectos dessa categoria.

O quadro 5 reúne temas que surgiram das opiniões das crianças, ao serem solicitadas a descrever o que faz uma professora de Educação Infantil. Nas duas instituições elas apontaram sobre o tema “tarefa” aspectos semelhantes: a professora manda fazer; são atividades repetitivas, cansativas e, geralmente, relacionadas à escrita. Somente as crianças da Escola Criança Educada fizeram menção a atividades de narração de histórias e desenhos como algo apreciado por elas. O castigo e a repreensão foram citados nas duas escolas.

Chamam atenção as diferenças entre as opiniões das crianças, das duas instituições, sobre a brincadeira, como mostra o quadro 5. O tema brincadeira é muito importante para as crianças, como já apontaram diversas pesquisas. Na Escola Espaço da Descoberta, a professora apareceu como alguém que brinca e organiza as brincadeiras. Na Escola Criança Encantada, a professora aparece como alguém que não permite que as crianças brinquem.

Quadro 6 - Concepções das crianças sobre o que faz uma boa professora de Educação Infantil

<b>CONTEXTOS</b>	<b>ESCOLA CRIANÇA EDUCADA</b>	<b>ESCOLA ESPAÇO DA DESCOBERTA</b>
<b>TEMAS</b>		

“Tarefa”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é realizada pelas crianças, porque a professora manda fazer;</li> <li>- as atividades na área de Linguagem Escrita foram citadas com frequência e apontadas como repetitivas e cansativas;</li> <li>- as atividades de narração de história e desenho são apreciadas pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a professora manda fazer a tarefa;</li> <li>- as atividades relacionadas à área de Linguagem Escrita também foram as mais mencionadas;</li> <li>- a professora manda fazer “do jeito dela” e “fazer tudo igual”.</li> </ul>
Castigo /repreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faz parte da rotina;</li> <li>- é aplicado pela professora, caso as crianças não obedeçam às regras estabelecidas por ela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a professora repreende as crianças, se elas não fizerem o que ela “mandar”.</li> </ul>
Brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acontece somente com a permissão da professora;</li> <li>- expressão do desejo por brincadeiras em equipamentos fora da instituição;</li> <li>- a professora manda e determina os materiais, tempo e lugar;</li> <li>- limitada em um tempo específico, a hora do parque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a professora organiza e faz brincadeiras de que as crianças gostam;</li> <li>- as crianças mencionaram vários tipos de brincadeiras tradicionais;</li> <li>- o uso da areia é apreciado pelas crianças para brincar;</li> </ul>
Cuidados e ajudas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a professora não é mencionada pelas crianças como alguém que cuida e ajuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades relacionadas ao papel da professora de que as crianças precisam.</li> </ul>
Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imposta pela professora;</li> <li>- constitui-se em momentos de espera e ociosidade;</li> <li>- não é lugar de conversa nem oportunidade para ir ao banheiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demorada;</li> <li>- destina-se a realizar atividade relacionada às áreas do conhecimento e explicar a “tarefa”.</li> </ul>

Fonte: Arquivo de pesquisa

A “roda de conversa” parece ser um momento pouco apreciado pelas crianças nas duas escolas, mesmo essa atividade sendo coordenada de forma diferente pelas duas professoras. Na Escola Crianças Educada, esse momento era muito recorrente e utilizado pela professora para manter as crianças paradas e caladas. A professora da Escola Espaço da Descoberta utilizava a “roda de conversa” também para explicar atividades relacionadas às áreas do conhecimento e as crianças tinham oportunidade de narrar situações do cotidiano e compartilhar experiências.

O quadro 7 enfoca a relação entre as opiniões das crianças e as propostas pedagógicas em curso. Há semelhanças entre as propostas pedagógicas em curso das duas instituições e as concepções das crianças sobre temas relacionados à rotina que incluem as professoras.

Quadro 7 - Concepções das crianças da Escola Criança Educada sobre o que faz uma boa professora de Educação Infantil e a proposta pedagógica em curso

<b>TEMAS</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CURSO</b>	<b>CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS</b>
Castigo/repreensão	- Recorrente no cotidiano da instituição.	- Foi associado à desobediência das regras de convivência e aos momentos de conflitos.
“Tarefa”	- definida pela professora; - predominância da área de Linguagem Escrita; - ocupa maior tempo da rotina.	- atividade escrita e repetitiva; - as crianças gostam de narração de história e desenho.
Brincadeira	- Realizada com a permissão da professora; - o tempo destinado à brincadeira limita-se ao horário do parque e ao espaço externo; - proibição, pela professora, do uso de brinquedos, durante quatro dias da semana; - no dia em que as crianças têm permissão para brincar com os brinquedos na sala de atividades, o tempo destinado a isso é de uma hora.	- controlada pela professora; - diariamente, limita-se à área externa, em um momento da rotina, o do parque; - desejo das crianças por brincadeiras em equipamentos na área externa à instituição.
Cuidados e ajudas	- a estagiária realiza ações de cuidados com a higiene, alimentação e prevenção de acidentes no parque.	- não foram mencionados pelas crianças
Roda de conversa	- acontece em diferentes momentos da rotina; - pouca sensibilidade da professora em considerar a opinião das crianças; - utilizada para momentos de espera e disciplinamento das crianças.	- implica em castigo, caso as crianças não obedeçam à professora.

Fonte: Arquivo de pesquisa

Observa-se que a Proposta Pedagógica em curso descrita no quadro 6 traz aspectos de uma pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), o que parece ser percebido pelas crianças. A exemplo disso, elas se referem à necessidade de permissão da professora para brincar e usar os espaços e materiais e à organização da rotina e definição das “tarefas” centralizadas na figura da professora. Outra característica mencionada pelas crianças que também se assemelha à proposta pedagógica em curso é a pouca sensibilidade da professora à escuta e ao diálogo com elas.

Lamentavelmente, as crianças da Escola Criança Educada demonstraram pouca proximidade com a professora e baixo envolvimento nas atividades propostas por ela. As crianças pareciam inibidas no decorrer das experiências da proposta pedagógica em curso. Algumas pareciam passivas, submissas às situações do cotidiano, outras, entretanto, pareciam revelar-se indignadas por não serem escutadas e proibidas de brincar.

O quadro 7 contém as concepções das crianças que frequentam a escola Espaço da Descoberta. Elas também se assemelham às características da Proposta Pedagógica em curso, que parece ser concebida com base em uma pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Vale ressaltar que, embora na Escola Espaço da Descoberta, a professora tenha parecido mais receptiva às solicitações das crianças e menos disciplinadora do que a professora da Escola Criança Educada, o castigo e a repreensão por desobediência às regras também foram mencionados pelas crianças, mesmo que isso não tenha sido observado no cotidiano da instituição.

Quadro 8 - Relação entre as concepções das crianças da Escola Espaço da Descoberta e a proposta pedagógica em curso

TEMAS	PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CURSO	CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS
Castigo/repreensão	- não foi observado o castigo.	- a professora briga se fizer uma atividade errada, por exemplo, brincar com areia.
“Tarefa”	- faz parte da rotina;	- proposta pela professora;



	- proposta em diferentes áreas do conhecimento – representação escrita e desenho, pintura, recorte e colagem.	- repetitiva; - realizada do jeito da professora; - ênfase dada à Linguagem Escrita;
Brincadeira	- recorrente na rotina; - diversificada em tipos e materiais; - realizada em diferentes espaços; - participação da professora na organização de brincadeiras e materiais.	- tipos de brincadeiras diferentes; - brincadeira na areia.
Cuidados e ajudas	- no geral, a professora demonstra sensibilidade às solicitações das crianças por brinquedo, livro e para organizar o material.	- a professora ajuda as crianças a colocar água no copo; a não deixar os meninos brigarem.
Roda de conversa	- Presença da fala das crianças; - Momento de brincadeiras populares – “lagarta pintada” e “andoletá”, por exemplo; - trocas de informações, narração e relato das crianças e professoras sobre o final de semana.	- para observar animais; - demorada.

Fonte: Arquivo de pesquisa

Foi possível perceber, na proposta pedagógica em curso da Escola Espaço da Descoberta, uma postura da professora mais sensível e preocupada com a promoção da autonomia das crianças. Nessa instituição, as crianças pareciam mais felizes, podiam movimentar-se, brincar, escolher seus pares.

O tema investigado não se exaure nas expressões das crianças destas instituições. Deste modo, o esforço de ouvi-las sobre a boa professora de Educação Infantil soma-se a outras pesquisas que escutaram crianças sobre temas referentes às instituições educativas. Deste modo, o estudo procurou primar por contribuir de forma cuidadosa, com aspectos que devem ser considerados pelas professoras, em suas práticas pedagógicas, dentre eles, os direitos fundamentais das crianças.

A escuta das crianças sobre esse tema também colaborou para a nossa formação profissional e pessoal nesta área, pois sempre nos sentimos motivada a trabalhar diretamente com crianças pequenas e incorporar no cotidiano as suas falas. Também consideramos

relevante incluir o conteúdo resultante da escuta das crianças na formação de profissionais de Educação Infantil, especialmente, das professoras.

A pesquisa realizada representou uma forma instigante e envolvente, de maneira, a incluir, em outros estudos, as crianças como interlocutoras de temas que se abordam sobre a vida cotidiana, em especial relacionados às instituições de Educação Infantil. Foi possível perceber a sua competência para ajudar a constituir o perfil profissional de uma boa professora de Educação Infantil.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs-se a analisar as concepções de crianças de pré-escola acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil em instituições com propostas pedagógicas distintas. Para tanto, foi identificada a perspectiva das crianças com cinco anos de idade em torno do tema. Além disso, buscamos relacionar o que elas pensam e a proposta pedagógica das instituições que elas frequentam, como também pautar suas perspectivas e a formação profissional da professora.

A escuta de crianças sobre o papel da professora de Educação Infantil foi um tema pouco estudado por pesquisadores da área nos últimos cinco anos. Constatou-se por meio de um levantamento realizado por Farias (2011), que os trabalhos das reuniões anuais (RA), no período de 2006 a 2010, promovidos pelas principais entidades - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - indicaram que, dos 144 trabalhos publicados nas RA promovidas pelas ANPEd e SBPC, apenas 32, ou seja, 24%, escutaram as crianças. Das 16 pesquisas em Educação Infantil, encontradas na BDTD, somente nove tiveram as crianças como sujeitos que falaram sobre as experiências que mais afetam a elas.

De tal maneira, ouvir as crianças revelou-se uma forma interessante de compreender um pouco mais acerca de qual o perfil de uma professora de Educação Infantil de que elas precisam e têm direito para aprender, desenvolverem-se e serem felizes, agora, nos âmbitos de educação formal que frequentam. Tais contextos e as relações estabelecidas entre professoras e crianças parecem indicar uma intensiva influência nas respostas das crianças. Com isso, ao longo das entrevistas coletivas, pudemos notar que as crianças apontaram aspectos peculiares em torno da função de uma boa professora de Educação Infantil. Deste modo, são reunidas, as concepções das crianças com base nas questões de pesquisa, dispostas a seguir: a) O que pensam as crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil? b) O que pensam as crianças sobre como deve ser uma boa professora? c) o que pensam as crianças sobre o que deve fazer uma boa professora? d) O que pensam as crianças sobre o que uma boa professora pode propor que as crianças vão gostar?

Nesta investigação, as respostas das crianças foram organizadas em categorias, com origem nas entrevistas coletivas. Finalizando este trabalho, são reunidas as concepções

das crianças das duas instituições pesquisadas. As crianças expressaram suas perspectivas sobre uma boa professora e acerca de uma professora ruim.

Na análise das falas das crianças, nas duas instituições, especialmente nos discurso das meninas, sobre como deve ser uma boa professora, foram reunidas características estéticas e físicas (“bonita”, “cabelo pintado, cacheado, grande, cortado”) e estado/modo de ser (“feliz”, “legal”, afetuosa e receptiva).

No que diz respeito às atividades que uma boa professora deve fazer, as crianças mencionaram um conjunto de temas: “tarefas”; “castigo/repreensão”; “brincadeira”; “cuidados e ajudas”; “roda de conversa”. Foi possível, então verificar, nas duas instituições, semelhanças e diferenças nas falas das crianças sobre esses temas. Elas indicaram, por exemplo, que a tarefa é realizada pelas crianças porque a professora manda fazer. Vale destacar o fato de que o tema castigo/repreensão apareceu com mais frequência na fala das crianças somente da Escola Criança Educada, aplicado pela professora, caso as crianças não obedecem às regras estabelecidas por ela.

A brincadeira, tema mencionado nas duas instituições pelas crianças, parece ter relação com a Proposta Pedagógica em curso. Assim, ficou evidente que a professora da Escola Criança Educada pouco propôs ou permitiu que as crianças brincassem. Entretanto, a professora da Escola Espaço da Descoberta organizou, participou das brincadeiras, além de incorporar as ideias das crianças.

Na primeira instituição, as brincadeiras acontecem com a permissão da professora. Ela é quem manda e determina os materiais, tempo e lugar para as crianças brincarem. As crianças expressaram o desejo por brincadeiras em equipamentos externos à instituição. Enquanto, isso, na Escola Espaço da Descoberta, as brincadeiras acontecem em diferentes momentos da rotina e são organizadas pela professora. Como anota Kishimoto (2007, p. 265) em, “situações de brincadeiras livres, as aprendizagens são de natureza mais simples; porém quando acompanhadas pelo adulto, por outras crianças, criam-se aprendizagens mais complexas pela zona de desenvolvimento proximal”. As crianças mencionaram vários tipos de brincadeiras, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, além de apreciarem manipular areia.

Na Escola Espaço da Descoberta, a professora apareceu como alguém que brinca e organiza as brincadeiras. Na Escola Criança Educada, a professora apareceu como alguém que não permite que as crianças brinquem.

As crianças distinguiram aspectos relacionados à função de cuidado e ajuda realizados por parte das professoras. Na Escola Criança Educada, elas apontaram a função de

cuidado e educação de forma dissociada. O cuidado com a higiene, a alimentação e a prevenção de acidentes das crianças esteve sob a responsabilidade de uma estagiária. A dicotomia entre o cuidar e educar esteve presente no cotidiano da sala observada. As atividades realizadas pela professora e pela estagiária eram distintas no que se refere aos aspectos ligados aos cuidados e à educação das crianças.

Deste modo, a professora parecia exercer, somente, a função de “educar”, no seu sentido restrito, ou seja, “propor atividades pedagógicas” direcionadas ao conhecimento de conteúdos escolares, por exemplo, ler e escrever, ao passo que, a estagiária desempenhava a função de “cuidar”, ou seja, “atividades” ligadas a higiene, alimentação, organização do espaço e materiais. Como anota Brasil (2009, p.10) à “especificidade da criança, que necessita de um professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do cuidar e educar no contexto da Educação Infantil”.

Neste sentido, a fragmentação de ações realizadas pela professora e estagiária aponta para uma reflexão em torno de aspectos ligados: a) à formação dos profissionais na área de Educação Infantil e; b) ao conhecimento e caracterização dos objetivos da Educação Infantil, por exemplo, na indissociabilidade entre cuidar e educar, dentre outros (CAMPOS, 1994). Na Escola Espaço da Descoberta, as crianças pouco citaram práticas associadas ao cuidado e educação de forma dissociada.

Na Escola Criança Educada, as “rodas de conversa”, outro tema que apareceu na fala das crianças, acontece em diferentes momentos da rotina e foram organizadas pela professora. Nesta atividade, a professora demonstrou pouca sensibilidade em considerar as opiniões das crianças. Além disso, a “roda de conversa”, nessa instituição, pareceu utilizada para espera de: a) propostas de atividade pela professora; b) familiares, no horário da saída e; c) lanche servido pela professora. A professora solicita a formação de um círculo por parte das crianças para o estabelecimento de regras.

Na Escola Espaço da Descoberta, a “roda de conversa” foi mencionada pelas crianças como atividade da rotina que algumas vezes parecia demorada. Elas demonstraram, contudo, de forma geral, apreciar essa atividade por terem a oportunidade de conhecer brincadeiras populares; narrarem situações do cotidiano; elaborarem regras de convivência; observarem animais.

A Proposta Pedagógica em curso na Escola Criança Educada exprime aspectos de uma pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), o que parece ser percebido pelas crianças. A exemplo disso, elas se referem à necessidade de permissão da professora para brincar e usar os espaços e materiais e à organização da rotina e definição das

“tarefas” centralizadas na figura da professora. Outra característica mencionada pelas crianças que também se assemelha à proposta pedagógica em curso, é a pouca sensibilidade da professora à escuta e ao diálogo com elas.

As concepções das crianças que frequentam a Escola Espaço da Descoberta se assemelham às características da Proposta Pedagógica em curso, que parece ser concebida a partir da construção de uma pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Na Escola Espaço da Descoberta, a professora demonstrou mais receptividade às solicitações das crianças, por exemplo, por brinquedos, livros e por dispor os materiais em sala. Ela pareceu menos disciplinadora do que a professora da Escola Criança Educada. O castigo e a repreensão por desobediência às regras também foram mencionados pelas crianças, mesmo que isso não tenha sido observado no cotidiano da instituição. Esse resultado contribuiu para pensar sobre a seguinte questão: por que, apesar de as crianças mencionarem o castigo, não foi observado na rotina?

Durante o período observado, a professora demonstrou uma postura condutora e, sobretudo, manteve um diálogo com as crianças que pareciam precisar de ajuda em situações de conflitos ou para conseguir algo que pretendessem, por exemplo, utilizar espaços ou materiais em momentos destinados às atividades coletivas.

Refletir sobre o conteúdo revelado pelas falas das crianças poderá ser bastante útil na avaliação da proposta pedagógica das instituições. É muito importante incluir o conteúdo resultante da escuta das crianças na formação de profissionais de Educação Infantil, especialmente das professoras. As crianças entrevistadas revelaram competência para ajudar a construir o perfil profissional de uma boa professora de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Kelly Pontes; FERREIRA, Eveline Andrade. A narração de histórias como estratégia para o despertar para a leitura em uma escola pública de educação infantil do Município de Sobral-Ceará: análise da experiência do projeto escola de pais. In: 62<sup>a</sup> **REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PROGRESSO DA CIÊNCIA**. N. 07. 2010. Anais eletrônicos...Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: < <http://www.sbpcnet.org.br/site/home>>. Acesso em: 15 abril. 2011.

ALVES, Andréa Lopes de Castro. **As representações de um bom professor em educação infantil**, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2001.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)**. n. 7. 2009, Caxambu, MG. Anais eletrônicos... Caxambu, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMISINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 2006.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Nacional de Educação**, da Câmara de Educação Básica, nº 20. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório. Mapeamento e análise das propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil**. Projeto de cooperação técnica do Ministério da Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). Brasília: MEC/SEF, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009c.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

\_\_\_\_\_. **A formação profissional para a educação infantil**: subsídios para a idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

**CARVALHO**, Rodrigo Saballa de. EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2006, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/inicio.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2011

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CENCIANI, Daniela Xavier. Relações entre o cotidiano escolar da educação infantil e a problemática racial brasileira. In: 60ª **REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PROGRESSO DA CIÊNCIA**. N. 07. 2010. Anais eletrônicos...Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: < <http://www.sbpcnet.org.br/site/home>> Acesso em: 15 abril. 2011.



CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A representação da escola de crianças da classe trabalhadora**. V.1 Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987. (mimeo).

\_\_\_\_\_. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade (UFC). A pré-escola vista pelas crianças. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2009, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

\_\_\_\_\_; SILVA, Kilvia Bezerra. O papel da professora de educação infantil na perspectiva das crianças. In: V CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Educação Infantil: balanço de uma década de luta. São Paulo – SP. **Cadernos de Resumos e Programa**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP – Paço das Artes, 2009

CORSINO, Patrícia (UFRJ); SANTOS, Núbia de Oliveira (FAETC). Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças No cotidiano de escolas de educação infantil. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 7, 2007, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

DANTAS, Heloisa. **A infância da razão: uma introdução à Psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. In: **Revista Pátio**. Educação Infantil. Por que educar significa cuidar? Ano I. n. 2. Abr/jul, 2003.

DORNELLES, L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **Dimensões estruturais da qualidade na perspectiva das famílias do Núcleo de Desenvolvimento da Criança - NDC**. Monografia apresentada em julho de 2007 à Coordenação do Curso de Economia Doméstica, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2007.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NORTE E NORDESTE. **Anais eletrônicos...** Manaus, AM: Agosto, 2011.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. "Zê, tá pertinho de ir pro parque?" o tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil. In: 58ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PROGRESSO DA CIÊNCIA, 7, 2006. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, SC: Julho. 2006.

Disponível em: < <http://www.sbpcnet.org.br/site/home>> Acesso em: 15 abril. 2011.

FORTALEZA. **Resolução N002/2010** do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório final. Educação Infantil no Brasil:** avaliação qualitativa e quantitativa. Coordenação Geral: Maria Malta Campos. Novembro de 2010 (mimeo).

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar:** conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMES, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil e JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. Uma aproximação com as identidades profissionais de educadores. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances.** V.5. julho, 1999. Disponível em: < <http://www.revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/90/103>. Acesso em: agosto, 2012.

\_\_\_\_\_. PINAZZA, Mônica Apezzatto. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMISNHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzatto. **Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia. Educação Infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação profissional para a educação:** subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1998.

MARTINS, Maria Cristina (UFS); BRETAS, Silvana Aparecida (UFS). O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2008, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

MARQUES, Francisca Maria Mendes; MARQUES ALDECI, Hilda Mendes; MARANGONI, Andrea Mantelli. Contadores de história – o mundo da fantasia atuando na formação das crianças pequenas. In: **60ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PROGRESSO DA CIÊNCIA**. N. 07. 2008. Anais eletrônicos...Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: < <http://www.sbpnet.org.br/site/home>> Acesso em: 15 abril. 2011.

MARTINS FILHO, Altino José (UFSC). Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. In: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**. n. 7. 2006, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> >. Acesso em: 5 abr. 2011.

\_\_\_\_\_; MARTINS FILHO, Lourival José. (UDESC). Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e Relações de adultos e crianças. In: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**, 7. 2009, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. In: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**. n. 07. 2009, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.); LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In:\_\_\_\_\_. **A escola vista pelas crianças**. Porto Editora: Portugal, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2001.

\_\_\_\_\_; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de Integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. Relações com as famílias. In: PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 211 – 233

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Sara Barros. A construção social da moralidade: a voz das crianças. In:\_\_\_\_\_. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Portugal, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

PASCAL Christine. BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parceria: nove estudos de caso**. Tradução: Ana Maria Chaves. Coleção infância. Coordenada por Júlia Formosinho. Porto: 1999. 203 p.

PERRENOUD, Philippe. **O bom senso não basta para educar crianças pequenas.** Pátio Educação Infantil. Ano I. Nº 2, Agosto/Novembro, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero Americana de Educação.** Número 22. Educação Inicial. Jan. /Abr., 2000.

\_\_\_\_\_. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. In: **Revista Pátio.** Educação Infantil. Por que educar significa cuidar? Ano I. n. 2. Abr/jul, 2003.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Pares ou ímpares?: Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2010, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/33ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CRIANÇA E SUAS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 7, 2009, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

SILVA, Fátima Sampaio; FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **QUALIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DIFERENCIADOS.** Relatório de pesquisa apresentado a Universidade Federal do Ceará (UFC). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. 2005 (mimeo).

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Rosemeire Costa de; FARIAS, Kátia Cristina Fernandes; SANTOS, Celiane Oliveira dos; SILVA, Kilvia Bezerra. **QUALIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS, DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.** Relatório de pesquisa apresentado a Universidade Federal do Ceará (UFC). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. 2008 (mimeo).

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Rosemeire Costa de; FARIAS, Kátia Cristina Fernandes; SANTOS, Celiane Oliveira dos; SILVA, Kilvia Bezerra; SOUSA, Maria Alessandra Soares; SILVA, Maria Socorro; LINO, Samara. **O PAPEL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.** Relatório de pesquisa apresentado a Universidade Federal do Ceará (UFC). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. 2009 (mimeo).

SILVA, Cleber Fabiano da. A criança e o livro literário: encontros e possibilidade – UNIVALI. 2010. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2010, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/33ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos. A PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: investigando as microrrelações sociais. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 7. 2007, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/33ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: [s.n.], 2007?.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIRETORA/COORDENADORA

A Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, por meio do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil na Linha Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, no Eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores. Estou sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz e desenvolverei o projeto *As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil* com objetivo de analisar as concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, a escuta de crianças de cinco anos de idade (duas meninas e dois meninos) que serão estimuladas a expressar suas opiniões sobre uma professora mediante a complementação/finalização de uma história. Também será usado fantoche como meio de envolver as crianças nesta atividade. Além disso, esta pesquisa incluirá outros procedimentos metodológicos, como: observação nas salas de aula e aplicação de um questionário com a professora. Serão utilizadas ferramentas como fotografias, filmagem e desenho. Não haverá nenhum custo aos participantes das escolas e todos os materiais serão oferecidos pela pesquisadora.

Estou sendo informado (a), por meio deste documento, que:

- os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de condutas pelo Comitê de Ética da UFC;
- minha participação nesta pesquisa é voluntária e se limitará a acompanhar as atividades de pesquisa e responder a eventuais perguntas apresentadas pelo/a pesquisador/a responsável pela coleta das informações sobre a Educação Infantil;
- meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento, garantindo meu anonimato e minha privacidade;
- apenas os resultados desta pesquisa serão publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação de pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato dos respondentes;
- se eu não entender alguma das etapas, tiver dúvidas ou me sentir incomodado/a com alguma pergunta, posso obter mais informações com o/a pesquisador/a responsável;

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

**ATENÇÃO:** se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Fone: 3366-8344

**Nome da pesquisadora: KÁTIA CRISTINA FERNANDES FARIAS**

**Endereço: RUA 35. N<sup>o</sup> 370. Conj.Polar – Barra do Ceará.**

**Telefone: (85) 485 6155/ (85) 8752 6531**

Estou à disposição para qualquer esclarecimento por meio do contato (85) 3366 7405 ou por e-mail: katiaded@yahoo.com.br; rosimereca@yahoo.com.br. Agradeço a sua gentil colaboração.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A seguir, as questões que irão nortear os registros das observações:

### DIMENSÃO MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

- As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras contam histórias, incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?

### DIMENSÃO INTERAÇÕES

- As professoras intervêm, quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras organizam as atividades de modo que as crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúmes, decepção, etc) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?
- As professoras acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível? Como isso acontece? Que estratégias utilizam?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS

### Projeto *AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL*

A Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, através do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil na Linha Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, no Eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores. Sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, a estudante de Mestrado em Educação/UFC, Kátia Cristina Fernandes Farias desenvolverá o projeto *As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil* com objetivo de analisar as concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, a escuta de crianças de 5 anos de idade (duas meninas e dois meninos) que serão estimuladas a expressar suas opiniões sobre uma professora através da complementação/finalização de uma história. Também será usado fantoche como meio de envolver as crianças nesta atividade. Além disso, esta pesquisa incluirá outros procedimentos metodológicos, como: observação nas salas de aula e aplicação de um questionário com a professora. Serão utilizadas ferramentas como fotografias, filmagem e desenho. Não haverá nenhum custo aos participantes das escolas e todos os materiais serão oferecidos pela pesquisadora.

A Escola participa e colabora gentilmente com esta pesquisa e gostaríamos, de pedir-lhes autorização para que seu filho ou sua filha participe das atividades previstas. Se concordarem, pedimos que assinem este documento.

Estou sendo informado (a), por meio deste documento, que:

- 1) Posso aceitar ou não participar da pesquisa;
- 2) Não há nenhuma espécie de risco envolvido;
- 3) Os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de condutas pelo Comitê de Ética da UFC;
- 4) Autorizo a participação na pesquisa, de meu/minha filho (a), regularmente matriculado (a) nesta escola;
- 5) O meu/minha filho (a) não terá o nome publicado em nenhum lugar, garantindo seu anonimato e privacidade;
- 6) O meu/minha filho (a) participará de uma entrevista coletiva com outras crianças que complementarão uma história contada pela pesquisadora por meio do uso de fantoches;
- 7) Não haverá qualquer inconveniente caso a criança não queira continuar participando da atividade enquanto ela estiver sendo desenvolvida;
- 8) As atividades registradas pela pesquisadora por meio da escrita em um diário de campo, fotos e vídeos serão utilizadas de maneira exclusiva apenas em resultados de pesquisa, seminários e outros eventos de divulgação de pesquisa;
- 9) Caso eu não autorize, não haverá inconveniente; Se eu quiser, será possível meu/minha filho (a) participar das atividades da pesquisa que suas imagens sejam divulgadas;
- 10) Se eu não entender alguma das etapas, tiver dúvidas ou me sentir incomodado/a com alguma pergunta, posso obter mais informações com o/a pesquisador/a responsável;



Declaro que estou de acordo com a participação de meu filho/a nas atividades desta pesquisa, realizada pelo curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, no nível de Mestrado.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome da pessoa responsável pela criança: \_\_\_\_\_

Assinatura da pessoa responsável: \_\_\_\_\_

Permite o uso de imagem pela pesquisadora para fins estritamente relacionados com a difusão dos resultados da pesquisa?

( ) sim    ( ) não

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 – Rodolfo Teófilo. Fone: (85) 3366 8344

Nome e assinatura da pessoa que participou da pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio do contato (85) 3366 7405 ou por e-mail: katiaded@yahoo.com.br; rosimereca@yahoo.com.br. Agradecemos sua gentil colaboração.

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRA ETAPA

- 1) Convidar as crianças para sentarem em círculo no chão ou em cadeiras em um local reservado para a entrevista.
- 2) Apresentar-se as crianças, pedir que cada uma se apresente dizendo seu nome.
- 3) Explicar o uso dos equipamentos de registros (filmadora, gravador de áudio e diário de campo).
- 4) Combinar com as crianças que precisará da ajuda delas para completar uma história. E para isso, utilizarão fantoches como personagens. Neste momento, apresentar o baú – (ou os) com fantoches para as crianças e os personagens, Carolina, Joana, José e Victor.
- 5) Deixar que as crianças escolham e antes do início da história, combinar com as crianças que eles poderão brincar livremente por aproximadamente 10 minutos e em seguida irei contar a história.
- 6) Iniciar a narração da história e estimular as crianças para completá-la. A seguir, a história da primeira etapa:

Era uma vez um lugar bem distante, uma cidade nova que foi construída pelo governo com: casas, farmácia, mercadinho, posto de saúde e uma escola. Neste lugar, D. Carmelita, que trabalhava para o governo, estava procurando uma professora pra trabalhar nesta escola que tinha brinquedos, pátio/parque/recreio, lanche, músicas, fantasias, livros, mas não sabia como deveria ser uma professora. Então, ela pediu ajuda de Joana, Carolina, José e Victor para dizer a ela como deveria ser uma boa professora. Então, como deve ser uma boa professora? O que deve fazer uma boa professora? O que uma boa professora pode propor que as crianças vão gostar? Como deve ser uma boa professora?
- 7) Depois de esgotadas as perguntas solicitar que as crianças desenhem uma boa professora. Em seguida, pedir para cada uma comentar sua produção.
- 8) Agradecer a participação das crianças e explicar que outro dia irei precisar da ajuda delas para completar outra história. Além disso, proporcionar tempo para as crianças brincarem com os fantoches.

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDA ETAPA

- 1) Convidar as crianças para sentarem em círculo no chão ou em cadeiras em um local reservado para a entrevista.
- 2) Pedir que cada uma se apresente dizendo seu nome e escolha um fantoche.
- 3) Explicar o uso dos equipamentos de registros (filmadora, gravador de áudio e diário de campo).
- 4) Combinar com as crianças que precisará da ajuda delas para completar outra história.
- 5) Antes do início da história, combinar com as crianças que eles poderão brincar livremente por aproximadamente 10 minutos e em seguida irei contar a história.
- 6) Iniciar a narração da história e estimular as crianças para completá-la. A seguir, a história da segunda etapa:  
Todos os dias Joana, Carolina, José e Victor acordavam cedo e iam para escola. Certo dia, D. Carmelita que trabalhava para o governo visitou a escola e, percebeu que na hora do recreio eles estavam tristes com a professora. Mas, ela não sabia o motivo dessa tristeza e pediu para que as crianças dissessem pra ela como é uma professora ruim. Como não deve ser uma professora? Como é uma professora ruim? O que uma professora ruim não pode fazer?
- 7) Depois de esgotadas as perguntas solicitar que as crianças desenhem uma professora ruim. Em seguida, pedir para cada uma comentar sua produção.
- 8) Agradecer a participação das crianças. Além disso, proporcionar tempo para as crianças brincarem com os fantoches.

## **APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

- Solicitar permissão para utilizar a gravação em áudio;
  - Explicar o assunto da entrevista – proposta pedagógica e funcionamento da instituição
1. A escola tem uma proposta pedagógica em forma de documento escrito?
  2. Quem participou da elaboração desse documento?
  3. Já houve alguma modificação nesse documento? Quem participou?
  4. Porque você acha que os pais procuraram a Escola para matricularem seus filhos?
  5. Quantas crianças têm em cada sala? Por que esse número de crianças?
  6. Quantas turmas têm na creche? Quantas crianças têm por turma?
  7. Qual o número de profissionais por turma?
  8. Qual o horário de funcionamento da creche? E da pré-escola?

## APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

- 1) Leia as questões e responda de forma tranquila. Certifique-se de que respondeu todas as questões;
- 2) Você pode usar lápis ou caneta;
- 3) Marque um X nos parênteses que estão ao lado das opções de respostas. Caso seja necessário, marque mais de uma opção
- 4) Observe que em algumas questões você precisará responder, informar ano ou local, por exemplo.

### 1 Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos. Sexo \_\_\_\_\_

Local de Nascimento (cidade): \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Número de Filhos: \_\_\_\_\_

### 2 Formação inicial e continuada das professoras

2.1 Você é formada (o) em Pedagogia?

( ) sim

( ) não. Caso marque essa opção passe para a questão 2.3.

2.2 Em caso afirmativo na questão 2.1, informe:

A) Ano de conclusão de sua graduação \_\_\_\_\_

B) Nome da instituição \_\_\_\_\_

C) A referida instituição em que cursou se caracteriza como:

( ) pública

( ) particular.

2.3 Você cursou outra graduação.

( ) sim. Responda as questões abaixo.

( ) Não

Que cursou você fez \_\_\_\_\_

Em que instituição cursou \_\_\_\_\_

Em que ano concluiu \_\_\_\_\_

3 Se você fez graduação em Pedagogia, quais as disciplinas que você cursou na área de Educação Infantil?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 Você tem curso médio, na Modalidade Normal?

( ) sim. Responda as questões abaixo.

( ) Não.

Em que instituição cursou \_\_\_\_\_

Em que ano concluiu \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 Você cursou Especialização?

- ( ) sim. A seguir responda as questões  
 ( ) Não.

Qual instituição você cursou \_\_\_\_\_

Em que ano \_\_\_\_\_

Que área da especialização \_\_\_\_\_

6 Caso tenha participado de algum curso/palestra/formação/capacitação de professores nos últimos dois anos, responda os itens (a,b,c,d) a seguir. Nesta questão tem mais de um conjunto de itens, pois você poderá informar mais de uma participação, ou seja aqueles que foram mais significativos para sua formação.

Caso não tenha participado de curso/palestra/encontro/formação/capacitação passe para a questão 7.

a) Qual o assunto tratado curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

b) Que instituição promoveu esse curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

---



---



---



---

c) Qual a carga horária desse curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

d) Qual o assunto tratado curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

a) Qual o assunto tratado curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

b) Que instituição promoveu esse curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

---



---



---



---

c) Qual a carga horária desse curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

d) Qual o assunto tratado curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

---



---



---



---

a) Qual o assunto tratado curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

b) Que instituição promoveu esse curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

---



---



---



---

c) Qual a carga horária desse curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

---



---

d) Qual o assunto tratado curso/palestra/encontro/formação/capacitação?

---



---

7 A instituição em que você trabalha promove leitura e discussão de pesquisa e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil?

( ) sim.

( ) não

Em caso afirmativo. Citar alguns temas ou textos discutidos nessas ocasiões.

---



---



---

Em caso negativo. Por que você acha que isso acontece?

---



---



---

## 8 Experiência Profissional

8.1 Responda as questões:

8.1.1 Qual seu tempo de Magistério? \_\_\_\_\_

8.1.2 Qual seu tempo de Magistério na Educação Infantil? \_\_\_\_\_

8.1.3 Quanto tempo trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

9 Marque a (s) alternativa (s) abaixo mais de uma vez, caso seja necessário. Depois responda as questões.

9.2.1 Atuou na rede particular de Educação.

( ) sim. Em caso afirmativo responda as questões abaixo

( ) não

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) Educação Infantil. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental I

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

Ensino Fundamental II

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

10 Atuou na rede pública de Educação. ( ) sim. Em caso afirmativo responda as questões abaixo.

não

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Educação Infantil. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

Ensino Fundamental I

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

Ensino Fundamental II

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

11 Outras atividades profissionais

Realiza outra(s) atividade(s) profissional (is)?

Sim     Não

Em caso afirmativo, qual(is)? \_\_\_\_\_



## APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO COM AS FAMÍLIAS

### DADOS PESSOAIS

NOME DA CRIANÇA: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

### DADOS FAMILIARES – CRIANÇA E IRMÃO (S)

1. COM QUEM MORA SEU/SUA FILHO (A)?

\_\_\_\_\_

2 QUANTO TEMPO SEU/SUA FILHO (A) FREQUENTA ESTA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

\_\_\_\_\_

3 SEU/SUA FILHO (A) ANTERIORMENTE VIVENCIOU OUTRA EXPERIÊNCIA ESCOLAR?

(    ) NÃO

(    ) SIM. CASO AFIRMATIVO RESPONDA:

EM QUAL INSTITUIÇÃO?

\_\_\_\_\_

4 SEU/SUA FILHO (A) TEM IRMÃOS?

(    ) NÃO

(    ) SIM. EM CASO AFIRMATIVO RESPONDA:

QUANTOS IRMÃOS? \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

OS IRMÃOS FREQUENTAM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

(    ) NÃO

(    ) SIM. EM CASO AFIRMATIVO RESPONDA:

FAZ QUANTO TEMPO QUE O (S) IRMÃO (S) FREQUENTA UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 O (S) IRMÃO (S) ANTERIORMENTE VIVENCIOU OUTRA EXPERIÊNCIA ESCOLAR?

( ) NÃO

( ) SIM. CASO AFIRMATIVO RESPONDA:

EM QUAL INSTITUIÇÃO? QUANTO TEMPO?

---

## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO<sup>46</sup> LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

### **Projeto AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Orientadora:

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Estudante de Mestrado em Educação Brasileira:

Kátia Cristina Fernandes Farias

A Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, nível Mestrado em Educação Brasileira desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil na Linha Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, do eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil que incluirá, em sua metodologia, a escuta de crianças de 5 anos de idade (três meninas e três meninos). Para isso, usarei como recurso para entrevista coletiva um instrumento História para completar mediado com fantoches de bonecos de pano.

Estou sendo informado (a), por meio deste documento, que:

- Sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, a estudante de Mestrado em Educação/UFC, Kátia Cristina Fernandes Farias desenvolverá o referido projeto de pesquisa;
- Os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de condutas pelo Comitê de Ética da UFC;
- minha participação nesta pesquisa é voluntária e se limitará a responder a este questionário e a eventuais perguntas apresentadas pelo/a pesquisadora responsável pela coleta das informações sobre a educação infantil;
- meu nome não será publicado em nenhum lugar, a não ser neste Termo de Consentimento, garantindo meu anonimato e minha privacidade;
- apenas os resultados desta pesquisa podem ser publicados e apresentados em Reuniões Anuais de entidades de Associações de Pesquisa Brasileiras, seminários e outros eventos de divulgação de pesquisa;
- caso tenha alguma dúvida dos procedimentos e/ou recursos desta pesquisa ou mesmo sentir-se incomodado/a com algum aspecto, posso comunicar as pesquisadoras ou obter mais informações com os responsáveis pelo estudo.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome e assinatura da pessoa que participou da pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio do contato (85) 3366 7405 ou por e-mail: [katiaded@yahoo.com.br](mailto:katiaded@yahoo.com.br); [rosimereca@yahoo.com.br](mailto:rosimereca@yahoo.com.br). Agradecemos sua gentil colaboração.

<sup>46</sup> Este termo foi elaborado, a partir da consulta ao instrumento da Fundação Carlos Chagas do Projeto - Educação Infantil no Brasil: avaliação quantitativa e qualitativa

## **APÊNDICE J - ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

A seguir os itens a serem analisados das propostas pedagógicas sistematizadas em forma de documento escrito, específica da instituição:

- 1) Objetivo da proposta;
- 2) Sujeitos envolvidos: crianças, famílias e comunidade;
- 3) Histórico da pré-escola;
- 4) Concepção de infância, educação, educação infantil, função da instituição em relação à criança, a família e a comunidade;
- 5) Definição do papel do professor;
- 6) Aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos;
- 7) Relação como o Ensino Fundamental.