

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Alessandra Nazareno Matenhauer

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: concepções e práticas
pedagógicas das professoras em uma escola municipal de
educação infantil**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Alessandra Nazareno Matenhauer

**CRIANÇAS E INFÂNCIAS: concepções e práticas
pedagógicas das professoras em uma escola municipal de
educação infantil**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo
2022

Alessandra Nazareno Matenhauer

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: concepções e práticas pedagógicas das professoras em
uma escola municipal de educação infantil

Dissertação apresentada à Banca examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação: Formação de
Formadores, sob a orientação da Profa. Dra.
Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.
– PUC-SP (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero

Prof^a. Dr^a. Andreia Menarhini

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sua infinita bondade;

Aos meus pais, Felix e Benedita, que sempre apoiaram a continuidade dos meus estudos e me incentivaram nos momentos de aflição;

À Catharine, minha filha amada, pelo seu carinho e amor;

Ao Ricardo Matenhauer, pelo seu apoio incondicional;

Ao meu marido Kailash, por todo incentivo e amor dedicado;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) por compartilhar seus conhecimentos que foram extremamente valiosos para a minha trajetória profissional.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a. Emília Cipriano, por seu carinho, paciência, dedicação e por suas palavras de incentivo que me ajudaram a não desistir.

Às monitoras Daiane e Elizete, por suas contribuições durante essa pesquisa.

Ao Humberto, assistente de coordenação do FORMEP, pelo seu apoio e competência;

Às professoras participantes desse estudo, por serem solidárias ao compartilhar as suas práticas pedagógicas: muito obrigada pela colaboração.

MATENHAUER, A. N. **Crianças e infâncias: concepções e práticas pedagógicas das professoras em uma escola municipal de educação infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. 75f.

RESUMO

Essa pesquisa teve, por objetivo geral, a análise da concepção de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil de São Paulo e a sua implicação nas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar as concepções de crianças e infâncias das professoras participantes desse estudo; identificar as práticas pedagógicas das professoras de uma escola municipal de educação infantil para o segmento de crianças dos 4 a 6 anos de idade e identificar se há contradições entre as concepções de crianças e infâncias das professoras e as práticas pedagógicas adotadas. Buscou-se discutir a seguinte situação-problema: “Como as concepções de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil de São Paulo implicam nas suas práticas pedagógicas?”. Utilizou-se a observação das práticas pedagógicas, a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados aplicados a 7 professoras. Para o processo de entrevista das professoras, levantou-se as seguintes questões: “O que significa infância?”, “Defina o que é ser criança.”, “Quais são as práticas pedagógicas utilizadas na escola em que atuam?”. Os estudos teóricos tiveram a contribuição de Corsaro (2019), Dahlberg, Moss & Pence (2019), Freire (1997), Horn & Barbosa (2008), Horn & Silveira (2022), Kramer (2001), Sarmiento & Pinto (1997), Mallaguzzi (1993b), Ludke e André (1986), Oliveira-Formosinho (2007) entre outros, além dos documentos que compõem o ensino municipal do segmento da educação infantil da cidade de São Paulo para crianças de 4 a 6 anos de idade, entre eles: o Currículo da Cidade (2019), a Orientação Normativa de registros na educação infantil (2020), Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e Orientação Normativa nº 01 (2013). A análise dos dados, inspirada na análise de conteúdo de Bardin, foi prevista por três fases: a pré-análise (fase de investigação, formulação dos objetivos e contato inicial com o tema proposto), a exploração do material proposto (fase da formulação das categorias a priori) e o tratamento dos resultados (fase da análise dos resultados obtidos). Identificou-se, a partir dos resultados obtidos que: algumas professoras não distinguem a concepção de crianças e infâncias, ou seja, para elas os termos são idênticos; a falta de intencionalidade encontra-se presente no fazer pedagógico de algumas professoras, embora constatou-se o planejamento prévio do trabalho docente; percebeu-se que não houve consenso no que se refere às práticas pedagógicas, pois algumas práticas apresentaram-se significativas e outras arcaicas. Foi proposta uma formação colaborativa às professoras, nos horários de PEA (Projeto Especial de Ação), por meio de estudo reflexivo de suas práticas pedagógicas e autoavaliação do fazer docente. Por fim, concluiu-se que a formação docente continuada é um elemento crucial para que o professor possa exercitar o pensamento reflexivo e atuar de forma significativa em prol do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de crianças e infâncias. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research had, as a general objective, the analysis of the conception of children and childhoods and the implication of the pedagogical practices of the teachers of a municipal preschool in São Paulo, located in the west zone of the city. As specific objectives, we sought to: identify the conceptions of children and childhoods of the teachers participating in this study; identify the pedagogical practices of teachers at a municipal preschool for children aged 4 to 6 years and identify whether there are contradictions between the teachers' conceptions of children and childhood and the pedagogical practices adopted. We sought to discuss the following problem situation: "How do the conceptions of children and childhoods of the teachers of a municipal preschool in São Paulo imply in their pedagogical practices?". Observation of pedagogical practices, document analysis and semi-structured interviews were used as data collection instruments applied to 7 teachers. For the teachers' interview process, use the following questions: "What does childhood mean?", "Define what it is to be a child.", "What are the pedagogical practices used in the school where they participate?". The theoretical studies had the contribution of Corsaro (2019), Dahlberg, Moss & Pence (2019), Freire (1997), Horn & Barbosa (2008), Horn & Silveira (2022), Kramer (2001), Sarmiento & Pinto (1997), in addition to the documents that make up the municipal teaching of the early childhood education segment in the city of São Paulo for children aged 4 to 6 years old, among them: the City Curriculum (2019), the Normative Guidance of records in early childhood education (2020), Integrative Curriculum for Children in São Paulo (2015) and Normative Guideline No. 01 (2013). Data analysis, inspired by Bardin's content analysis, was carried out in three phases: pre-analysis (investigation phase, formulation of objectives and initial contact with the proposed theme), exploration of the proposed material (phase of formulation of a priori categories) and treatment of the results (analysis phase of the obtained results). It was identified, from the obtained results that: some teachers do not distinguish the conception of children and childhoods, that is, for them the terms are identical; the lack of intentionality is present in the pedagogical work of some teachers, although prior planning of the teaching work was verified; it was noticed that there was no consensus with regard to pedagogical practices, as some practices were significant and others archaic. A collaborative training was proposed to the teachers, during PEA (Special Action Project) times. Finally, it was concluded that continuing teacher training is a crucial element for the teacher to be able to exercise reflective thinking and act significantly in favor of the educational process.

KEYWORDS: Conception of children and childhood. Child education. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura física da escola.....	41
Quadro 2 – Estrutura humana.....	42
Quadro 3 – Identificação dos objetivos específicos, instrumento metodológico e questões formuladas.....	49
Quadro 4 – Respostas das professoras quanto ao entendimento da concepção de crianças e infâncias.....	55
Quadro 5 - Resposta das professoras quanto às práticas adotadas na escola em que atuam.....	58
Quadro 6 - Sugestões das professoras acerca das práticas pedagógicas possíveis de serem adotadas na escola.....	62
Quadro 7 – Discurso final das professoras.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Acadêmica.....	43
Gráfico 2 – Licenciatura Plena.....	44
Gráfico 3 – Especialização.....	44
Gráfico 4 – Experiência docente.....	45
Gráfico 5 – Experiência na Educação Infantil.....	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	Projeto Especial de Ação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A trajetória profissional do pesquisador.....	12
2. A origem do problema.....	16
3. Objetivos.....	19
 CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CORRELATOS.....	19
1.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	25
1.2.1 Contribuições sobre os conceitos de crianças e infâncias.....	25
1.2.2 Aspectos históricos sobre a infância	30
1.2.3 A concepção do currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo.....	33
1.3 O PAPEL DO EDUCADOR DA INFÂNCIA E SEUS DESAFIOS.....	35
1.3.1 A criança como sujeito de direitos.....	35
1.3.2 Os tempos e espaços na escola de educação infantil.....	37
1.3.3 A importância do papel da família na educação escolar.....	38
 CAPÍTULO 2	
PERCURSO METODOLÓGICO.....	40
2.1 Pesquisa qualitativa.....	40
2.1.1 Campo da pesquisa.....	41
2.1.2 Sujeitos da pesquisa.....	43
2.1.3 Instrumentos metodológicos.....	46
2.1.3.1 Procedimentos para a coleta de dados.....	46
2.1.3.2 Técnica de análise de dados.....	48
 CAPÍTULO 3	
ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	51
 CAPÍTULO 4	
PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO	68
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73

Os direitos das crianças

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar*

*Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.*

*Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...*

*Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.*

*Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação*

*Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!*

*Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!*

*Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.*

(Ruth Rocha, 2014))

INTRODUÇÃO

1. A trajetória profissional da pesquisadora

Este trabalho é fruto dos meus aprendizados, inquietações e reflexões durante minha trajetória profissional.

Cursei o antigo Magistério e me formei no ano de 1994, durante esse período de estudo, trabalhei em uma pré-escola privada na função de docente. Após o término do curso do Magistério, iniciei meus estudos em um curso superior de Pedagogia, porém dediquei-me profissionalmente a outra área de atuação. Lembro-me que minha experiência inicial docente foi marcada por práticas pedagógicas que, atualmente, geram discussões e reflexões no campo acadêmico como, por exemplo, o uso da cartilha.

Nesse período, eu reproduzia o método de ensino adotado pela escola que eu trabalhava e não era necessário registrar o desenvolvimento do aluno: bastava apenas reproduzir o planejamento que era realizado pela proprietária da escola, que se baseava na aplicação de atividades repetitivas de letras e numerais. Os desenhos eram realizados pelas crianças somente quando era solicitado nas cartilhas, de acordo com o que era proposto. As atividades de Arte eram realizadas pelas professoras da escola para cada criança, geralmente nas datas comemorativas.

Outro aspecto importante era como se dava o uso dos brinquedos pelas crianças: cada criança deveria brincar com o seu próprio brinquedo (trazido de casa) nos momentos predeterminados, de preferência sem interação com as outras crianças para que não houvesse brigas entre elas. Panelinhas, carrinhos e bonecas eram objetos constantes no brincar das crianças, porém os jogos eram escassos e quase ausentes nas brincadeiras.

As interações ocorriam somente em um pequeno parque infantil com a interferência constante dos adultos daquela escola, para evitar situações de conflitos entre as crianças ou mesmo limitar as suas brincadeiras corporais para que as crianças não se machucassem. Raramente ocorriam atividades que objetivavam o expressar de seu imaginário. As crianças pareciam carentes de brincadeiras que lhes possibilitassem explorar e criar.

Durante esse período da minha ação profissional, eu não questionava a minha prática docente e nem mesmo considerava contestável a prática pedagógica da

escola em que eu trabalhava. As minhas ações eram intuitivas, ou seja, da visão de mundo de como eu deveria agir sendo uma educadora. Posteriormente, a partir das formações docentes vivenciadas ao longo da minha carreira, aos poucos a minha concepção sobre as práticas escolares passou por um processo de maior amadurecimento, embora eu ainda tivesse muitas dúvidas sobre como atuar durante minha prática docente.

No ano de 2004, iniciei minhas atividades profissionais como professora substituta nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede de Ensino de um município da Grande São Paulo. As práticas docentes na escola em que eu trabalhava eram baseadas na aplicação dos conteúdos por meio de livros, folhas impressas ou mimeografadas e uso da lousa.

No ano de 2005 me tornei professora da Sala de Apoio Pedagógico (SAP). As crianças com dificuldades de aprendizagem frequentavam essa sala de recurso no turno anterior ou posterior aos seus horários de sala de aula regular.

As atividades propostas baseavam-se em jogos educativos, contos infantis, lista de palavras e letras de música e/ou nomes na qual as crianças se identificavam, com a finalidade de ampliar a sua percepção, elevar sua autoestima e identificar suas dificuldades de aprendizagem por meio lúdico, entre outros objetivos. Além de observar as suas dificuldades, eu também percebia que as crianças frequentavam a sala de recurso devido à alimentação oferecida pela escola, pois elas esperavam ansiosas pelo momento das refeições.

O único registro do processo de aprendizagem era a prova bimestral, sendo apresentado pelas professoras das salas de aula regulares durante a Reunião de Conselho de Classe. Contudo, tais professoras diziam que os alunos da sala de SAP não tiveram avanços na aprendizagem dos alunos, porém os métodos avaliativos eram os mesmos realizados aos demais alunos da classe que não possuíam dificuldades de aprendizagem e, com isso, suas dificuldades sempre ficavam em evidência.

Embora eu argumentasse que o avanço de aprendizagem daquelas crianças era relativamente pequeno, não obtive êxito nas minhas indagações, pois as professoras não se permitiam refletir sobre o desempenho daquelas crianças.

Houve a apresentação de um único registro avaliativo das professoras das salas de aula regular. Portanto, reitero que faltaram subsídios por parte delas que

permissa percepção dos avanços de aprendizagens e na tomada de decisões no processo educativo, conforme corrobora o Currículo da Cidade (2019):

A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano da U.E, proporcionando os meios para as (os) professoras (os) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica (SÃO PAULO, 2019, p.146).

Desde o ano de 2007, passei a me dedicar somente à etapa da Educação Infantil. Iniciei minha atividade docente na prefeitura de um município próximo a São Paulo. Nessa época, participei de um programa educacional da Secretaria Municipal da Educação, que tinha como objetivo proporcionar a visita dos professores à residência dos alunos da Educação Básica. Foram anos de aprendizado riquíssimos, pois vivenciei o cotidiano das crianças e isso contribuiu para que eu tivesse um novo olhar sobre questões sociais e fizesse uma autoanálise da minha função como educadora da primeira infância.

Em cada visita, eu me perguntava: Será que realizo corretamente a minha profissão? As crianças estão realmente se desenvolvendo integralmente? Eu estou entendendo as necessidades das crianças? A partir desse momento, o meu fazer docente passou a ser um pouco mais criterioso, porém com ainda algumas lacunas.

Posteriormente, no ano de 2008, iniciei como docente na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo até a atualidade, no segmento da Educação Infantil para crianças dos 4 a 5 anos de idade. Observo que as minhas práticas pedagógicas sofreram muitas mudanças no decorrer desses anos, especialmente ao entender o brincar na escola de Educação Infantil com base no fazer e decisão da criança, conforme concorda o Currículo da Cidade (2019):

As crianças se envolvem no planejamento do dia, sugerindo materiais a serem explorados, local para a atividade livre e o tempo em que estas atividades serão desenvolvidas. Ora a professora sugere e dirige a atividade, ora as crianças decidem o que preferem fazer e com quem desejam brincar (SÃO PAULO, 2019, p.82).

Gosto de brincar com as crianças e de conversar com elas sobre o seu dia a dia, suas famílias, seus desejos e sonhos. Gosto de vê-las fazer o “almoço” ou “festa

de aniversário” nas brincadeiras e percebo que muitas dessas e tantas outras brincadeiras são as mesmas que vivenciei na minha infância.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) apud Loris Malaguzzi (1993), explicam a importância de as crianças vivenciarem experiências que possibilitem a construção de significados:

Quanto mais ampla a extensão de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas as suas experiências...Todas as pessoas terminam descobrindo as surpreendentes e extraordinárias forças e aptidões das crianças ligadas a uma necessidade inesgotável de expressão. As crianças são autonomamente capazes de construir significado a partir das experiências – o papel dos adultos é ativar as competências de construção de significado das crianças...Entre a aprendizagem e o ensino, nós [em Reggio Emilia] exaltamos a primeira; o objetivo do ensino é proporcionar condições para a aprendizagem. (MALAGUZZI, 1993b, p.72-73, 77)

Percebe-se que o cerne desse pensamento evidencia o papel do professor como mediador e a criança como sujeito autônomo no processo de ensino e aprendizagem. Eu refletia: Como o educador da primeira infância propiciará essas condições de aprendizagem, aguçar a argumentação, a percepção, a criatividade e a observação nas crianças? Então comecei a entender a importância do diálogo entre o professor e a criança como um início de experimentação de novas experiências e expressões.

Durante os anos em que leciono para crianças da Educação Infantil, eu observo que estou em constante aprendizado, especialmente no que se refere ao registro para avaliação das aprendizagens infantis. Meu fazer pedagógico concentrava-se anteriormente na realização de relatórios descritivos que muitas vezes não contemplavam um processo avaliativo e sim definições do que a criança conseguia ou não realizar no ambiente escolar.

Baseava-se em uma descrição de fatos e não em uma busca de soluções. Percebia também que alguns educadores das escolas de educação infantil em que lecionei entendiam que era necessária a alfabetização para crianças de 4 a 5 anos e argumentavam que “as crianças estão na escola para aprender e não para brincar”.

2. A origem do problema

A partir dessa trajetória profissional, observou-se que cada profissional que atua na escola da Educação Infantil, nos segmentos para crianças de 4 a 5 anos de idade, entendia a necessidade da criança de formas diferentes: alguns consideravam importante a prática do brincar na Educação Infantil e outros entendiam a criança como sujeito pronto para o início da alfabetização. Supostamente, parece que não havia consenso em relação às necessidades das crianças ou parecia que não existia embasamento teórico que norteasse o processo pedagógico, o que se contrapõe aos documentos orientadores do trabalho a ser realizado nas práticas pedagógicas das escolas.

Ao considerar as formas de registros contidos na Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação (SME), encontram-se evidências sobre a necessidade de se ter clareza nas intencionalidades docentes. Portanto, pode-se afirmar que é crucial a elaboração de um planejamento que seja significativo e coerente. Nesse sentido, a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (2019) afirma que:

O planejamento deixa de ser elaborado a partir de atividades desconexas entre si, apenas para reencher o tempo no ambiente escolar. Abandonam-se as listas de atividades e as datas comemorativas. Caminha-se para um planejamento que envolva a escuta, observação, pesquisa e registro, que sinalizarão os interesses dos bebês, das crianças e das (os) professoras (ES), sendo o projeto a modalidade organizativa que mais se aproxima desta perspectiva (SÃO PAULO, 2019, p. 35)

Ao observar diferentes práticas pedagógicas e perceber a diversidade entre elas, evidenciou-se a necessidade de compreender as concepções de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, conforme explica o Currículo da Cidade (2019):

(...) a defesa é que as aprendizagens aconteçam por meio da participação conjunta dos bebês e das crianças, alicerçada na diversificação metodológica de acesso ao acontecimento, na qual a escolha e o estudo da pedagogia orientadora influem e revelam o modo como a infância é vista pelo adulto, atuando no planejamento, na proposta e na avaliação do processo educativo. A escolha da pedagogia participativa exige, portanto, a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia (SÃO PAULO, 2019, p. 35)

Diversas práticas docentes nas escolas de Educação Infantil ainda apresentam-se sem intencionalidade, aprendidas no cotidiano do meio social, como por exemplo, o papel do professor como figura centralizadora e ausência de ações como a escuta sensível, a pesquisa, o registro e a autoria infantil, sem um embasamento teórico de autores relacionados à Educação Infantil ou mesmo sem a consulta aos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação, como o Currículo da Cidade (2019) e a Orientação Normativa nº 01/13.

Percebe-se que o entendimento da concepção de crianças e infâncias encontra-se divergentes para parte dos educadores da primeira infância. De um lado há profissionais que entendem a criança como sujeito autônomo e em desenvolvimento constante. Por outro lado, existe a compreensão de uma criança limitada, que necessita do constante auxílio do adulto para que possa ter êxito em suas ações.

Entende-se a importância de analisar como os professores de uma escola municipal de educação infantil compreendem a concepção de crianças e infâncias, como organizam os seus materiais, seus tempos e espaços para a realização de suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa também busca favorecer o conhecimento sobre as múltiplas infâncias e crianças, ou seja, o entendimento de que ser “criança” não implica em um único conceito e dependerá do meio social e cultural na qual ela está inserida, em diferentes contextos. Portanto, para se pensar em uma educação que contemple a diversidade do “ser criança”, busca-se discutir as infâncias presentes na nossa sociedade.

A partir desses dilemas, pretende-se discutir a concepção de infâncias e crianças dos professores de uma escola municipal de Educação Infantil da rede de ensino da cidade de São Paulo e suas práticas pedagógicas, que poderão auxiliar futuras pesquisas relativas ao tema proposto e contribuir como base teórica e prática de professores da primeira infância, a partir da análise de seus resultados.

Esta pesquisa busca responder a seguinte questão: Como as concepções de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil implicam nas suas práticas pedagógicas?

A partir dessa questão, formulou-se os objetivos gerais e específicos pretendidos, a fim de entender a finalidade desse estudo.

3. OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar a concepção de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Objetivos específicos

- Identificar as concepções de crianças e infâncias das professoras participantes desse estudo;
- Identificar as práticas pedagógicas das professoras de uma escola municipal de educação infantil, para o segmento de crianças dos 4 a 6 anos de idade;
- Identificar se há contradições entre as concepções de crianças e infâncias das professoras e as práticas pedagógicas adotadas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Contribuições dos estudos correlatos

De acordo com Noronha e Ferreira (2000), os estudos correlatos significam:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Diante dessa afirmação, verifica-se que as pesquisas correlatas têm por objetivo **expandir a visibilidade** sobre a temática estudada e observar a ação investigadora de outros pesquisadores. Percebe-se que, nesse momento, o pesquisador poderá levantar outras temáticas que não foram analisadas anteriormente e, a partir disso, dispor de novos estudos referentes à primeira infância.

Esse estudo teve por objetivo geral analisar as concepções de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo e as implicações em suas práticas pedagógicas. Ou seja, procurou-se entender o que as professoras participantes da pesquisa entendiam sobre o que é ser criança, o que significa infância para elas e quais práticas pedagógicas eram adotadas na escola em que atuam. Portanto, foi importante buscar outras pesquisas que se relacionassem à temática proposta, com o objetivo de colaboração em seus procedimentos metodológicos e fundamentação teórica.

A partir desse momento, iniciaram-se as buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com as seguintes palavras-chave: prática docente, concepção de infância, concepção de criança e Educação Infantil, resultando em 65 pesquisas. Ao delimitar o período de publicações de 2013 até 2020, escolheu-se 10 resumos das pesquisas relacionadas para a leitura e, entre elas, escolhemos seis trabalhos para análise dos estudos correlatos, pois percebemos que eram as pesquisas que mais se aproximaram da temática a ser trabalhada: a concepção de crianças e infâncias das professoras em uma escola municipal de educação infantil.

Inicialmente, analisou-se a pesquisa de Costa (2014) com o título “Concepção de criança na Educação Infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as práticas docentes”. Essa pesquisa teve por objetivo analisar as concepções de criança presentes nos discursos e nas práticas de docentes que atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI), administrado pela rede direta da Prefeitura do Município de São Paulo.

Foi uma pesquisa empírica de caráter qualitativo, que possuiu como instrumento de coleta de dados a observação da prática docente de professores de crianças de quatro anos e um questionário aplicado para 12 professoras. Os autores que contribuíram à pesquisa foram: Contreras (2012), Corsaro (2011), Sarmento (2009) e Freire (1997), a fim de compreender as relações do professor de Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 4 anos.

Considerou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa pois ela objetivou a interpretação subjetiva dos dados coletados. O papel do pesquisador foi de descrever os fatos observados e não de quantificá-los “[...] a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes [...]”. (CRESWEL, 2010, p. 209)

Nessa pesquisa, ficou evidenciado que as práticas docentes apresentaram pouco alicerce nas teorias da educação, ou seja, mostraram uma prática focada no controle disciplinar, com pouca mediação e fortemente ligada a comportamentos. As atividades realizadas pelas professoras apresentaram-se com poucas oportunidades de aprendizagens significativas e pouca colaboração com a autonomia das crianças e as práticas docentes repletas de ações repetitivas e pouco reflexivas.

A pesquisadora utilizou a observação da prática pedagógica como procedimento metodológico para analisar as concepções de criança, a análise do tempo, espaços e materiais disponibilizados para as crianças. Isso foi importante para a construção da pesquisa, pois propiciou reflexões acerca da temática que pretendemos discutir e possibilitou identificar qual a concepção de criança das professoras participantes da pesquisa.

Entre outros, observa-se a “construção coletiva de uma nova proposta de trabalho”, citada no capítulo 4, como um tema interessante. A pesquisa relata a dificuldade de aceitação da nova proposta por parte dos professores participantes, com receio do imprevisto ou incerto. Essa experiência colabora com esta pesquisa,

pois tem como objetivo específico a mesma finalidade, ou seja, analisar as práticas pedagógicas adotadas por eles. Nesse sentido, o presente estudo poderá favorecer à reflexão e diálogo sobre novas práticas.

A segunda pesquisa referiu-se à pesquisa de Coan (2017) com o título “A prática docente de uma professora de Educação Infantil e seus desafios” que teve por objetivo refletir acerca do Projeto Político Pedagógico, como por exemplo, o seu planejamento e execução, por meio da atuação e observação docente no que se refere à sua formação inicial, formação em serviço e atuação no planejamento.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e teve como método de pesquisa o estudo de caso e como sujeito do estudo uma professora experiente. Segundo Ludke e André (1986):

[...]o caso é bem sempre delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] (p.17).

Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental e entrevista semiestruturada com o depoimento da professora de uma escola particular de Educação Infantil. Abramowicz (1996), André & Ludke (2014) e Barbosa; Farias e Finco (2015), entre outros, foram alguns autores que embasaram a pesquisa.

Sua contribuição buscou identificar se a atuação das professoras nas salas de aula, por meio da percepção e registros de suas práticas pedagógicas, corrobora com o Referencial Curricular da Educação Infantil. A partir disso, evidenciou-se que, quando ocorre reflexão das práticas docentes, é possível perceber aprendizagens mais significativas e contextualizadas que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças.

Um aspecto importante que se observou na pesquisa de Coan (2017) foi explicação dos “Caminhos Metodológicos”, no capítulo 3. A pesquisadora utilizou a observação dos registros e a eficácia do planejamento para refletir a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. Essa análise foi importante para perceber como esses docentes entendem o papel da criança na escola de educação infantil e realizam os seus planejamentos.

A pesquisa de autoria de Alboz (2016) com o título “O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo – conquistas e desafios”. Esta pesquisa objetivou,

conforme o título destacado, perceber como as professoras promovem a escuta, a autoria e o protagonismo das crianças nos espaços educativos de uma escola de Educação Infantil e, a partir disso, transformam a sua prática educativa.

A abordagem do estudo foi qualitativa, com procedimentos metodológicos como: entrevistas semiestruturadas com as professoras da escola em que se realizou a pesquisa e análise documental do Projeto Pedagógico da escola.

A partir desse estudo, foi possível identificar uma relação parceira de diálogo entre adultos e crianças, que rompe com atitudes contrárias à educação libertadora e colabora com a participação ativa da criança pequena ao permitir sua articulação no ambiente escolar, garantindo-lhe seus direitos nas tomadas de decisões. Abramowicz (2006), André & Ludke (2014) e Barbosa, Farias e Finco (2015) foram alguns autores que ancoraram a pesquisa. As suas contribuições favoreceram maior conhecimento na sociologia da infância, além de propiciar um método mais apropriado para a busca dos resultados.

Ficou evidente a atuação das professoras ao desconstruírem ações que desvalorizam o saber infantil. Essa pesquisa trouxe a contribuição para novas pesquisas na etapa da Educação Infantil ao mostrar qual é o verdadeiro papel do professor, como profissional consciente que valoriza a cultura infantil.

O estudo de Alboz (2016) contribuiu para esta pesquisa ao observar o embasamento teórico em “Papel do educador da Infância”, no subtítulo 1.3. A autora explicou a importância de não confundir o protagonismo infantil com sujeito único no ambiente escolar e, a partir dessa afirmação, foi possível refletir sobre o conceito de protagonismo com os educadores. Além disso, as contribuições de Oliveira-Formosinho (2007) em relação à desconstrução do modelo tradicional de concepção de criança fortaleceram o embasamento teórico sobre o tema proposto da pesquisa.

Em seguida, a pesquisa apresentada é a da autoria de Reis (2016) com o título “O ser criança na Educação Infantil: o desvelar do discurso docente”. Essa pesquisa buscou investigar o que os professores entendem por “ser criança” e como eles devem agir durante a fase de transição para o Ensino Fundamental.

A metodologia aplicada na pesquisa é a qualitativa, baseada na abordagem fenomenológica, pois objetivou mostrar os fenômenos situados. Os autores que ancoraram a pesquisa foram: Henri Wallon (1975), Arnold Gesell (1998), Jean Piaget (1972) e Merleau-Ponty (2011) e as suas teorias contribuíram para entender as

concepções de crianças citadas por cada um deles e, portanto, observar se a equipe docente compreendia corretamente o significado do que é ser criança na Educação Infantil.

De acordo com os resultados encontrados, nota-se que, embora muitas professoras compreendam as crianças como criativas e propícias a descobertas, conclui-se que o segmento da Educação Infantil é visto como uma “fase preparatória” da criança para o início do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Reis (2016) foi importante para esta pesquisa por mostrar como os professores participantes da pesquisa entendem o que é ser criança na escola de educação infantil. Em sua pesquisa, a autora também concluiu que parte desses professores participantes definiu esse segmento educacional como “escolarizado”, o que difere dos documentos norteadores da Educação Infantil, como por exemplo, a Base Comum Curricular da Educação Infantil.

O penúltimo trabalho encontrado para auxiliar na temática desta pesquisa foi a tese da pesquisadora Costa (2017) com o título “Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios”.

A pesquisa tem por objetivo investigar a concepção de algumas professoras da Educação Infantil no município de Jataí, Estado de Goiás, tendo em vista o que elas entendem por concepção de crianças.

Trata-se de uma pesquisa teórica, documental e empírica com abordagem qualitativa, teve como procedimentos metodológicos a utilização de questionários com a participação de 63 professoras, a revisão bibliográfica (para observar quais contribuições existem a fim de viabilizar futuras pesquisas), levantamento de dados em pesquisas de mestrado e doutorado e, por fim, a análise de documentos que norteiam a educação infantil no município de Jataí/GO.

De acordo com a pesquisadora, os autores utilizados na pesquisa foram: Karl Marx (2012), Levy Vygotsky (2014), Henri Wallon (1968), Ivone Barbosa (1997, 2006), Dalila Oliveira (2010), Sandra Limonta (2013), Mariano Enguita (1991), Álvaro Hypolito (1997, 2009, 2013), Michael Apple (1987, 1998), Miguel Arroyo (1988) dentre outros, em uma perspectiva histórico-dialética, ou seja, observar e estudar o objeto de estudo, partindo da realidade concreta com o intuito de desvendá-la

Após a análise, a autora concluiu que a necessidade da ação docente deve ter atitude intencional no que se refere à indissociabilidade do cuidar e educar, ao planejamento das atividades, à sua autoavaliação e organização dos espaços

educativos, na qual se enfatiza a constante interação e mediação nas práticas pedagógicas.

A pesquisadora analisou a prática docente das professoras participantes da pesquisa e, por esse motivo, conseguiu observar a concepção de criança que elas possuíam. Nesse sentido, considerou-se necessária essa abordagem para a minha pesquisa, pois está relacionado ao título proposto.

Por fim, a última pesquisa correlata mencionada nesse trabalho, foi a pesquisa de autoria de Barroca (2016): “Concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creche”, que teve por objetivo, a análise das concepções de criança, de desenvolvimento infantil e das funções da Educação Infantil de familiares e profissionais de uma creche conveniada e de uma creche da rede municipal da cidade de Recife/PE.

A pesquisa de abordagem qualitativa teve como procedimentos metodológicos a técnica dos grupos focais, para que se fizessem gravações com a fala dos participantes e, posteriormente, as suas transcrições. Gatti (2005), Richardson (1999) e Alves (1991), dentre outros, foram alguns autores que embasaram a pesquisa e percebeu-se na conclusão dos resultados que os educadores não se sentem valorizados na sua profissão pela sociedade em geral, além de evidenciarem nas suas falas a falta de infraestrutura material e física das creches para a realização de seus trabalhos.

Essa pesquisa auxiliou nessa produção ao apresentar o grupo focal como procedimento metodológico. Foi discutida a concepção de crianças e de Educação Infantil com os familiares dos estudantes e professores participantes da pesquisa. A pesquisadora utilizou questões como, por exemplo: “Qual a função de uma instituição de Educação Infantil? Qual é a diferença de uma criança que frequenta a creche e outra que não frequenta?” Com isso, essa pesquisa acima intitulada, favoreceu a pesquisa proposta ao abordar questões que também se procura desvendar, ou seja, em qual concepção de crianças e infâncias o trabalho docente está alicerçado. Além disso, favoreceu a reflexão do papel da Educação Infantil para as famílias das crianças que frequentam o segmento da educação infantil.

Após a análise dos estudos correlatos, iniciou-se a pesquisa a partir da fundamentação teórica de autores como Dahlberg, Moss & Pence (2019), Corsaro (2019), Sarmento & Pinto (1997), Horn & Barbosa (2008), Horn & Silveira (2022) Kramer (2001) Freire (1997), além dos documentos que compõem o ensino municipal

do segmento da educação infantil da cidade de São Paulo, para crianças de 4 a 6 anos de idade, entre eles: o Currículo da Cidade (2019), a Orientação Normativa de registros na educação infantil (2020), Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e Orientação Normativa nº 01 (2013).

Posteriormente, iniciou-se os procedimentos metodológicos por meio da observação das práticas pedagógicas na escola, da análise documental e entrevista com as professoras participantes da pesquisa com o objetivo de transcrever as informações coletadas para realização da análise crítica dos dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente com as professoras dos três turnos da escola: manhã, intermediário e tarde, na qual se respeitou a subjetividade de suas respostas e a sua profissão docente.

A seguir, iniciou-se a fundamentação teórica acerca da concepção de crianças e infâncias como contribuição desse estudo.

1.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

1.2.1 Contribuições sobre a concepção de crianças e infâncias

Sarmiento e Pinto (1997) esclarecem

Com efeito as crianças sempre existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO e PINTO, 1997 p.11)

Os autores concordam que há diferenças nos termos que se referem à concepção de crianças e de infâncias. De acordo com a Orientação Normativa nº 01/13, documento orientador da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a concepção de infância é entendida como um constructo social, histórico e cultural nas quais as crianças estão inseridas, a partir das suas etnias, classe social, gênero e condições socioeconômicas.

Diante dessa afirmação, considera-se a criança como sujeito construído no tempo e na história, ou seja, a criança é percebida em suas várias formas de ser criança. Isso significa que ela é heterogênea na sua forma de se apresentar e

dependerá da sociedade e do tempo em que ela esteja inserida. Ou seja, a criança é um indivíduo e não um “momento da vida”.

Observa-se que as crianças de sociedades diversas às ocidentais, apresentam costumes variados, típicos de suas culturas. Nesse sentido, certifica-se que as infâncias não são idênticas, nem mesmo dentro de um mesmo país, estado ou cidade.

A Orientação Normativa nº 01/13 defende a ideia de concepção de criança integral, capaz de produzir sua própria história e cultura. Acredita na criança participativa e atuante e, portanto, orienta as práticas pedagógicas nas Unidades de Educação Infantil do município de São Paulo.

Nesse sentido, ela orienta a organização dos tempos e espaços a fim de promover práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito de direitos, que entenda a criança em suas especificidades, que proporcione a escuta ativa e sensível e promova a criatividade e o espírito reflexivo e crítico desde o início de sua vida escolar. Tais afirmações nos suscitam as seguintes questões: O que é ser criança na nossa sociedade? Como entendemos o seu desenvolvimento?

Dahlberg, Moss e Pence (2019) questionam a visão das instituições dedicadas à primeira infância que tentam mostrar, de maneira equivocada, uma prática pedagógica que considera a criança como centro da ação educativa. Observa-se que, por muitas vezes, o entendimento da concepção de crianças e infâncias se pautam no entendimento da ação do adulto como parte principal do processo educativo, pela qual as instituições acreditam que sejam o ideal. Por um lado, existe um discurso nas unidades escolares de que a criança é um ser ativo e autônomo, porém a prática demonstra o controle exercido e atribuído pelo adulto, durante as atividades no ambiente escolar.

O direito à voz e a autoria se resumem ao querer docente e poucas são as manifestações discentes respeitadas na escola. Os autores também destacam a figura da criança, na perspectiva de determinados educadores, atrelada à falta de conhecimento prévio à sua frequência escolar:

...a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir do nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p.65).

Corsaro (2019) discorre sobre as teorias tradicionais sobre a socialização. Na visão da sociedade em geral, a criança se insere na sociedade por meio da família que se constitui e, a partir dela, é moldada para que aprenda a conviver. O autor apresenta alguns modelos diferentes do processo de socialização no que diz respeito à concepção de criança, dentre os quais são citados dois modelos para embasar a discussão: o modelo determinista e o modelo construtivista.

No modelo determinista, a criança apresenta-se como um sujeito passivo, que se encontra à espera da orientação de um adulto. Nesse modelo, a criança é um sujeito dependente, alheia à vontade dos adultos e não se apropria da sociedade. Esse modelo de concepção de criança difere do conceito de criança apresentado no Currículo da Cidade (2019):

Os bebês e as crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta e vivem em um mundo à parte. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem as suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressam com as diferentes linguagens. (SÃO PAULO, 2019, p. 89)

O Currículo da Cidade (2019) corrobora o modelo construtivista de concepção de criança citado por Corsaro (2019), que mostra a criança na condição de sujeito ativo no seu mundo social, que se apropria dele a fim de desenvolver-se integralmente. As crianças são vistas como pensantes, que organizam as suas ideias e não são reprodutoras da ação do adulto, mas construtoras de suas próprias culturas: “[...] as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2019, p.19)

Diante desse contexto, observa-se que muitas práticas pedagógicas seguem um modelo determinista, ou seja, a criança pequena é vista como uma mera reprodutora do conhecimento transmitido. Subentende-se que o profissional da educação infantil moldará o seu aluno ao conhecimento que ele considera útil, desconsiderando habilidades que lhes são necessárias nessa etapa da vida escolar.

Ainda sobre o modelo construtivista citado por Corsaro (2019), um dos precursores que discorre sobre esse modelo é psicólogo suíço Jean Piaget. O cerne de sua teoria, denominada “Teoria do desenvolvimento intelectual”, apresenta como

conceito mais importante: a concepção de equilíbrio. Significa a criança saber lidar com os problemas externos enfrentados, por meio de experiências ou observações que inicialmente causam certo desconforto para interpretá-las.

Outro modelo construtivista discutido pelo autor encontra-se na visão sociocultural do desenvolvimento humano citado pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Nesse modelo, a criança tem um papel ativo que visa o seu desenvolvimento por meio da interação social. A partir de vivências das crianças ao interagir com o meio, a criança aprende a desempenhar papéis, demonstrar as suas emoções e adquirir novas competências e conhecimentos. Um exemplo disso no ambiente escolar é a brincadeira de “casinha ou mesmo escolinha” que a criança pequena realiza.

O Currículo da Cidade (2019) explica sobre a importância das rotinas culturais para as crianças pequenas. Fica evidente uma concepção de crianças não passivas frente às rotinas culturais oferecidas, mas transformadoras dessas culturas, capazes de reinterpretá-las. “São capazes de produzir suas próprias culturas, recebendo-as dos adultos, apropriando-se delas e modificando-as, ou seja, elas não criam uma imitação do mundo adulto, mas fazem uma apreensão criativa”. (SÃO PAULO, 2019, p.90).

Horn e Barbosa (2022, p.02) compreendem que a escola de Educação Infantil deve romper com o modelo tradicional de educação imposto durante os tempos, que apresenta nos seus espaços uma estrutura física própria para as vivências educativas realizadas de maneira meramente receptoras. “[...] é importante ter prioritariamente as mesas, os berços, as cadeiras. Nessa perspectiva, as crianças “passivamente aprendem”, confinadas entre quatro paredes [...]”. Ou seja, algumas concepções errôneas acerca da Educação Infantil acreditam que o aprendizado somente ocorre na sala de aula e descartam os demais ambientes que também se configuram como espaços educativos, como os espaços externos, por exemplo.

Diante disso, alguns educadores apresentam uma postura segregadora e não permitem que as crianças tenham contato com a natureza, não permitem as brincadeiras com água, terra, areia ou outros elementos da natureza. E a criança pequena deixa de experimentar as sensações e experiências necessárias para o seu aprendizado nessa faixa etária.

De acordo com Barbosa (2008, p.25), “as pedagogias de educação infantil tratam de um tipo de educação que não é obrigatório em grande parte das sociedades

[...], pode ser desenvolvido em organizações institucionais diferenciadas, como creches, jardins de infância, ludotecas, biblioteca infantis, etc.”.

Significa a percepção da concepção de criança mais livre e menos institucionalizada, ou seja, parte-se do pressuposto de que a educação infantil pode ocorrer em espaços diversificados, tendo a figura do educador e família como aliados no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) criticam a ideia da associação da criança à virtude e à bondade, que deve ser protegida da maldade de uma sociedade que poderá corrompê-la e, a partir disso, as crianças não vivenciam as experiências que elas têm direito de viver.

Demonstra-se nesse entendimento que o respeito às necessidades ou escolhas infantis são desconsiderados. Esse pensamento pode ser exemplificado na escola de educação infantil durante a ausência de atividades que propiciam conhecer o entorno da escola. Geralmente surgem expressões como “é perigoso para as crianças” ou “elas podem se machucar”, que bloqueiam a oportunidade de as crianças adquirirem novos aprendizados.

Barbosa e Horn (2008) concordam que é necessária, desde a Educação Infantil, a introdução de um currículo transdisciplinar a fim de ampliar os saberes das crianças pequenas e romper com a ideia do saber absoluto que não pode ser questionado:

[...] introduzir na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico que neste momento realiza uma relação sistêmica. Outra importante conquista da ciência foi a de questionar a sua relação com a verdade: hoje dificilmente podemos conviver com a verdade única, com as certezas prévias, com os fundamentalismos [...]” (BARBOSA e HORN, 2008, p.24).

Significa que a concepção de Educação Infantil deve ser fruto da construção de práticas educativas que considerem os interesses e autoria das crianças, num ambiente acolhedor, interativo e harmonioso, de acordo com o contexto sociocultural na sociedade contemporânea. A construção do conhecimento pode ser frutificada de vários modos, a partir do direito das crianças à brincadeira, ao respeito, ao lúdico, à produção de culturas e interação com os seus pares nas unidades educacionais.

Diante disso, é importante questionar: Qual é o papel do educador da Educação Infantil no contexto atual e quais são as concepções de crianças e infâncias presentes em suas práticas?

Não há dúvidas que o professor dessa faixa etária possui um papel importante no desenvolvimento integral das crianças. Entende-se que “a escola deve sair da sua função de transmissora de conhecimentos a serem acumulados para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem” (Barbosa e Horn, 2008, p.28) e percebe-se que o educador da infância poderá ser o agente desencadeador de novos processos no âmbito educacional.

A criança, que antes era vista como sujeito sem voz, incompleta e passiva, dá lugar à atuação ativa, à criança que dialoga com o educador e seus pares, que é criativa e produtora de cultura. Nesse sentido, o educador necessita entender novas concepções de infância e criança e projetar a sua ação educativa a fim de ampliar novos horizontes.

1.2.2 Aspectos históricos sobre a infância

Esse tópico apresenta a história da infância no decorrer dos tempos, desde a Idade Média aos dias atuais. As infâncias foram observadas de diferentes formas na sociedade, ou seja, a partir de diferentes concepções. Com isso, podemos observar como o “ser criança” era entendido naquele momento e na sociedade atual.

O historiador francês Philippe Ariès foi um dos pioneiros no que se refere à construção histórica da infância. Para o autor, a infância não é um período que se baseia na condição biológica do sujeito, mas por meio de transformações da família ou da sociedade, ou seja, da construção de processos históricos.

Seu estudo acerca da concepção de infância se origina na Idade Média e na Idade Moderna. No primeiro período da história, a sociedade percebia a criança como um “adulto”, fato que poderia ser observado de acordo com as vestimentas infantis da época. Posteriormente, no segundo momento histórico a partir de transformações, a sociedade passou a considerar que a infância era um período em que a criança não se encontrava pronta para a fase adulta.

A partir dessas mudanças, surgiram os “sentimentos de infância”, conceituados por Kramer (2001 p.17):

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada da capacidade de desenvolvimento. (KRAMER, 2001, p. 17)

A autora explica a existência de dois aspectos de sentimentos de infância: o primeiro, denominado “paparicação” dos adultos, remete à criança como um sujeito inocente e puro e o segundo, denominado “moralização”, considera a criança como um ser incompleto e imperfeito, que necessita ser educado pelo adulto.

A partir desse contexto, Kramer (2001) explica que, mesmos sendo opostos, esses dois aspectos apresentam concepções de infância similares, com significados que diminuem a significação social da infância. Ou seja, nesses dois aspectos, a criança será sempre considerada com uma condição inferior e dependente da vontade do adulto.

Esse motivo leva a criança a sofrer inúmeras interferências, sem considerar a sua condição de vida ou a sua participação nas decisões. O valor atribuído à criança se diferencia do valor que se atribui ao adulto, pois desconsidera seu fator histórico, seu papel na sociedade e sua cultura familiar.

Ao se tratar da imagem da criança para a pedagogia, percebe-se que ela se pauta em duas vertentes: por um lado, a pedagogia se baseia na “tradicional”, que possui uma concepção de infância disciplinadora, repressora e baseada na constância de modelos.

Por outro lado, verifica-se a pedagogia “nova”, que apresenta uma concepção de criança mais liberta e na educação que não se baseia na vontade do adulto, mas que aponta a ideia de uma concepção de criança baseada no cunho genético.

Essa nova pedagogia apresenta de maneira distinta a concepção de crianças em relação à perspectiva histórico-cultural, pois compreende que o meio social não interfere no desenvolvimento infantil. Ou seja, considera que a criança se desenvolve cognitivamente e socialmente de acordo com o fator biológico.

Contudo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) considera que a criança sofre influência do meio em que está inserida e concorda com a perspectiva histórico-cultural:

[...] a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e

permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade (SÃO PAULO, 2015, p.10).

Corsaro (2019) explica acerca da contribuição das crianças para a produção familiar e social nos Estados Unidos, no fim do século XIX, realizada por famílias que se dedicavam à agricultura: as crianças, assim como os adultos, se dedicavam aos serviços braçais para auxiliar na subsistência familiar.

Outro relato crucial diz respeito às atividades infantis das crianças escravas, no período medieval em Londres. Essas crianças se envolviam em jogos dramáticos que tinham por finalidade amenizar seus medos e ansiedades oriundos do receio de serem separados de suas famílias.

A partir de um desempenho de papéis nas brincadeiras e jogos, as crianças encontravam um meio para lidar com as suas frustrações, aprendendo suportá-las e amenizá-las, conforme concorda o Currículo da Cidade (2019) ao reafirmar a importância do jogo simbólico para as crianças pequenas: “Ao brincar explorando objetos, ao desenhar, ao realizar o jogo simbólico, os bebês e crianças estão continuamente narrando as suas preocupações, dúvidas e indagações [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 136).

No início do século XX, as crianças que pertenciam à classe urbana iniciaram suas atividades escolares devido às leis existentes na época, porém não deixaram de efetuar variadas funções, até mesmo frequentar ambientes insalubres, de acordo com as suas necessidades.

Kramer (2001) relata que foi somente durante a Segunda Guerra Mundial que surgiu o conceito de assistência social para as crianças pequenas, devido ao despertar da mulher para o mercado de trabalho e da preocupação das famílias que possuíam o pai ausente. A partir disso, houve maior preocupação no que diz respeito às questões emocionais e sociais das crianças, especialmente os seus direitos, como se observará posteriormente nesse estudo.

Por fim, observa-se que as infâncias foram vistas em diferentes contextos: a criança era vista como um adulto, em outro momento era vista como alguém com uma condição inferior aos adultos e sem direitos, fato que se percebe até à atualidade. A partir dessa questão, observa-se a importância da educação que se inicia na infância, que trata dos direitos das crianças enquanto sujeitos sociais, como veremos nos estudos a seguir.

1.2.3 A concepção do currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) definem o conceito do currículo da Educação Infantil:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Percebe-se que esse currículo considera a importância das práticas pedagógicas que consideram a criança em sua integralidade. A criança é vista como sujeito ativo que possui conhecimento, mas que serão desenvolvidos por meio da mediação de experiências vividas.

De acordo com os estudos sobre o currículo da Educação Infantil proposto pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, ele deve atuar como instrumento de ação integradora no processo educativo que considera os atores que dele participam: famílias, bebês, crianças, comunidade e educadores. A partir dessas observações, questiona-se: Como construir um currículo que considere o dinamismo e o direito da criança pequena? Como romper com práticas docentes que são consolidadas no senso comum?

O Currículo da Cidade (2019) cita a importância da intencionalidade pedagógica a fim de ampliar as aprendizagens discentes:

É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças (SÃO PAULO, 2019, p.131).

Diante dessa situação, observa-se que é fundamental ao professor o exercício do planejamento de suas atividades. A ação pedagógica não é um momento aleatório, que surge de acordo com a vontade do educador. É um processo que visa o desenvolvimento integral das crianças pequenas e, para isso, é importante refletir cada etapa ao planejar as ações diárias.

Para favorecer esse processo de desenvolvimento nas atividades realizadas na Educação Infantil, é importante ao educador registrar as situações de aprendizagens das crianças como as criações artísticas, falas ou desenhos, por exemplo.

O direito à voz e à escuta das crianças é um ato importante da garantia da sua autoria e exercício de seus direitos. Um exemplo disso é a realização do Conselho de Classe nas escolas de Educação Infantil, que consiste em um Conselho Mirim, em que as crianças fazem uso dos seus direitos porque podem ser ouvidas. Assim podem participar das decisões na escola. Não estarão dependentes das vontades dos adultos para que cada criança aprenda a manifestar, desde pequena, os seus desejos e as suas intenções e, com isso, faça uso dos seus direitos e deveres como cidadãos atuantes na sociedade.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), é preciso refletir acerca da intencionalidade do currículo:

[...] escutar e investigar sobre como se tem possibilitado a construção de uma percepção positiva das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninos e meninas, a população negra, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[...] (SÃO PAULO, 2015, p. 32).

Nas escolas, se percebe a necessidade da ampliação de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural ou questões de gênero. Pergunta-se: a escola está preparada para lidar com tais questões ou os educadores da primeira infância ainda se encontram prisioneiros de uma base moral que define o certo ou errado, de acordo com as suas convicções utópicas?

É importante ao educador ser consciente do seu papel profissional. Aprender como se posicionar diante de cada diversidade na escola, tratando a todos com respeito, acolhendo as famílias em suas necessidades e agindo como aliado do combate ao preconceito. Para isso, a formação continuada se faz necessária, a fim de permitir um processo reflexivo das ações pedagógicas dentro da escola.

A partir dessa afirmação, concorda-se que o educador da primeira infância deve refletir qual o seu papel no processo educativo, como explica o capítulo a seguir.

1.3 O PAPEL DO EDUCADOR DA INFÂNCIA E OS SEUS DESAFIOS

1.3.1 A criança como sujeito de direitos

O documento Currículo Integrador da Infância Paulistana assevera que

Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. (SÃO PAULO, 2015, p.25)

Um importante documento que norteia os direitos da criança na esfera brasileira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

O Estatuto citado considera “criança” o sujeito que possui até doze anos incompletos, de acordo com o Título I (artigo 2º). De acordo com o ECA (1990), as crianças possuem direitos que já lhe são dados desde o seu nascimento, visando o seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social”.

A aplicação dos direitos das crianças, na forma da lei, independe de qualquer situação em que elas se encontram, seja por cor, raça ou idade, ou mesmo pela sua situação financeira e outros motivos citados. O ECA cita no artigo 3º, parágrafo único, em sua versão atual:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, religião e local de moradia ou outra condição que diferencia as pessoas, as famílias ou as comunidades em que vivem (BRASIL, 2017, p.10).

Diante disso, como a escola de educação infantil pode proporcionar às crianças pequenas a garantia de seus direitos citados por lei? Como as práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças?

Embora haja falta de recursos materiais ou despreparo profissional para lidar com os diversos direitos propostos à criança, a escola de educação infantil tem se esforçado para lidar as diferenças e necessidades que possam prejudicar o desenvolvimento das aprendizagens infantis. Um exemplo disso são os projetos pedagógicos desenvolvidos, com a finalidade de acolher e produzir conhecimento diante de temas propostos.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) reafirma os direitos das crianças no que se refere à educação, de acordo com o princípio 7º:

A criança terá direito a receber a educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário [...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Percebe-se que um dos direitos citados na Declaração Universal dos Direitos da Criança é o direito à brincadeira. Nas instituições de Educação Infantil, por exemplo, esse direito por muitas vezes é negligenciado devido às ações pedagógicas ainda apresentarem cunho alfabetizador. Brincadeiras que utilizam bola ou corda, ou mesmo outras atividades corporais, nem sempre são vistas como atividades intencionais pedagógicas, mas como simples atividade recreativa.

Outro documento que reafirma o direito da criança é o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015):

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício pleno da cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que os bebês crianças e jovens aprendem a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, soco emocionais, cognitivas e socioculturais. Liberdade e pluralidade tornam-se, por isso, exigências do projeto educacional e, portanto, do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional (U.E) (SÃO PAULO, 2015, p. 24).

Ao citar o exercício pleno da cidadania, a escola de educação infantil o considera quando entende a criança como um sujeito com direito à participação, às brincadeiras, às expressões e voz.

Pode-se observar que nem sempre as opiniões das crianças são aceitas durante as práticas docentes. O direito à voz ainda permanece na figura centralizadora do educador, que se apresenta como sujeito com o conhecimento finalizado.

Considera-se fundamental o papel do adulto, porém como sujeito mediador do processo de construção do desenvolvimento infantil. Para isso, é importante exercitar o processo de escuta, de argumentação e acolhimento das crianças pequenas.

1.3.2 Os tempos e espaços na escola de educação infantil

Quando se fala em tempo para crianças pequenas, deve-se entender que ele não se iguala ao mesmo tempo do adulto. Para as crianças, o tempo está relacionado às interações, ao brincar, às suas manifestações diante do que observam. Diante disso, ressalta-se a importância da organização do tempo e espaço na escola de educação infantil, conforme cita o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015):

[...]a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo (SÃO PAULO, 2015, p. 08)

Observa-se a importância do brincar como um direito das crianças. É um momento muito prazeroso para as crianças e, desde os primeiros anos, as crianças manipulam pequenos objetos e aprendem a explorar o mundo onde vivem.

Horn e Silveira (2022) explicam que a Educação Infantil apresenta uma concepção baseada em atividades ao ar livre. As autoras relatam que, atualmente, as crianças estão perdendo cada vez mais os espaços para realização das brincadeiras devido às suas diversas moradias atuais, como os apartamentos, por exemplo. Portanto, a escola de Educação Infantil passou a favorecer o brincar sem que houvesse uma obrigação por parte dos educadores de fazê-lo, mas por garantir às crianças a possibilidade de um ambiente rico em recursos a serem explorados:

A ação docente na educação infantil caracteriza-se por sua sutileza, sua informalidade na ação, pois, apesar de ser muito pensada e planejada, deve explicitar-se como um convite, como uma possibilidade, e não como uma exigência e um direcionamento constante para com as crianças. Uma das grandes tarefas dos professores nessa ação indireta é construir um ambiente material e relacional que ofereça e enriqueça as possibilidades do brincar. Um ambiente pleno de materiais, brinquedos e experiências de brincadeiras enriquece a construção subjetiva e intersubjetiva das crianças (HORN e SILVEIRA, 2022, p. 86)

Outro aspecto importante no que diz respeito à organização de tempos e espaços na escola de educação infantil relaciona-se às experiências adquiridas durante as interações em diferentes formas de aprendizagens. Não é possível definir um tempo exato para cada vivência da criança no ambiente escolar. Cada criança tem o seu próprio ritmo para realizar o seu processo construtivo.

Os espaços devem ser projetados de maneira que as crianças possam produzir, vivenciar, observar, transformar, por meio de diferentes materiais, com sons, texturas e cores variadas. Percebe-se, nesse sentido, a importância de oferecer materiais não estruturados às crianças, para que possam criar, transformar e ressignificar possibilidades durante seu ato criativo.

Por meio das histórias contadas, o cuidado com a natureza, a exploração do parque infantil, a organização dos grupos e a construção de projetos, por exemplo, as crianças aprendem a respeitar o próximo e se compreendem como sujeito ativo no ambiente escolar. Seus registros devem ser valorizados e compartilhados em um ambiente acolhedor, a fim de garantir a autoria infantil nos seus processos de aprendizagens.

1.3.3 A importância do papel da família na educação escolar

Na maioria das vezes, a família é a primeira instituição social em que a criança é inserida. Nela, a criança desenvolve o primeiro contato com o mundo e aprende a estabelecer relações de convívio.

(...) Ambas as instituições – famílias e escolas – estão enraizadas em identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas. Portanto, a convivência produtiva com padrões e valores familiares e comunitários na instituição de educação infantil é necessária para manter as relações que discutam e reflitam sobre as identidades e as diversidades das crianças (BRASIL 2009, p. 33)

Cada família possui a sua identidade, sua cultura e sua religião. Ao entrar na escola, as crianças carregam consigo suas particularidades e valores que lhe são atribuídos e, com isso, cabe à escola acolher a comunidade discente por meio do respeito às diferenças.

Na escola, as crianças aprenderão a compartilhar e respeitar os combinados do grupo, além de participar ativamente de projetos pedagógicos que favorecerão o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Nesse processo da ação educativa, as famílias devem ser colaboradoras da escola a fim de partilhar as responsabilidades na educação das crianças.

O diálogo entre família e escola favorecerá a boa convivência e garantirá o direito à voz e escuta em prol do desenvolvimento infantil. Quando não ocorre reciprocidade entre essas instituições, as necessidades da comunidade não são

atendidas e o processo educativo é prejudicado, visto que as aprendizagens ocorrem em diversos ambientes. Então como as famílias podem ser colaboradoras da escola nesse processo?

Os princípios do cuidar e educar são fundamentais na ação educativa e, portanto, se faz necessária a realização de um trabalho democrático participativo. As famílias podem ser atuantes na escola durante as interações, ao brincar, ao participar das atividades escolares, como as festividades, ao colaborar com os projetos pedagógicos e reuniões do Conselho de Escola. Todas as decisões tomadas em grupo favorecerão a garantia dos direitos das crianças.

Para que todas as ações sejam garantidas, se faz necessária a construção do Projeto Político Pedagógico, ou seja, um documento dinâmico de consulta a todos, que permite a apresentação de propostas pedagógicas, do perfil da comunidade escolar e membros da Unidade, a fim de produzir a história local e favorecer intervenções que sejam positivas às crianças.

Por fim, tratar de temas que envolvam as relações étnico-raciais e o respeito às diferenças culturais e religiosas é papel da escola, pois poderá auxiliar na minimização das lacunas do preconceito e poderá agir no combate ao individualismo em constante ascensão entre os estudantes.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Pesquisa qualitativa

*“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”
(FREIRE, 1996 p.14).*

Compreende-se a necessidade de entender a criança como sujeito atuante, produtor de cultura e saberes, interativo e com direitos garantidos, como todo ser humano. Significa que se deve romper com a ideia da criança moldada pelo adulto, receptora de conhecimentos prontos a serem acumulados sem que haja a experimentação, a argumentação e a reflexão.

Acredita-se na criança como um sujeito capaz em desenvolvimento, com escolhas e vontades próprias. Diante disso, inicia-se o percurso metodológico que analisará as concepções de crianças e infâncias dos professores de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, suas práticas pedagógicas, o papel do educador da primeira infância e a concepção de currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo.

A pesquisa, de caráter qualitativo, tem por objetivo analisar a concepção de crianças e infâncias das professoras de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. Sua base é a descrição de fenômenos na qual a pesquisadora fez a coleta, a transcrição e a análise dos dados produzidos, conforme a afirmação de Ludke e André (1986):

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevista e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou um ponto de vista. (LUDKE e ANDRÉ, 1986 p.12)

Para Gatti e André (2010, p.), [...] “é chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente”. Portanto, na abordagem

qualitativa, busca-se captar os diferentes pontos de vista dos participantes da pesquisa diante do objeto estudado e dar significado às suas percepções, sendo esse o fundamento desta pesquisa.

No primeiro capítulo deste trabalho, podemos observar as contribuições sobre a concepção de criança e infância dos autores, como Horn e Barbosa (2008 e 2022), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Silva, Souza, Mello e Lima (2020) e Barbosa (2006). Outras contribuições presentes neste trabalho foram a Orientação Normativa nº 01 (2013), com os subtítulos: “Registros na Educação Infantil e Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares” e o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), sendo esses os documentos norteadores disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

2.1.1 Campo de pesquisa

Localizada na Zona Oeste da Cidade de São Paulo, a Unidade Escolar fruto dessa pesquisa é uma escola municipal de Educação Infantil situada no distrito da Vila Leopoldina. A escola, que foi fundada no ano de 1988, possui a estrutura física de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Estrutura física da escola.

Espaços	Possui na escola	Quantidade
Salas de referência	Sim	5
Brinquedoteca	Sim	1
Parques infantis	Sim	2
Refeitório	Sim	1
Cozinha	Sim	1
Sala dos professores	Sim	1
Sala de leitura	Não	-
Sala de diretoria	Sim	1

Banheiros	Sim	8
Sala de informática	Não	-
Quadra	Sim	1
Área de lazer	Sim	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à estrutura humana:

Quadro 2 – Estrutura humana.

Equipe escolar	Quantidade
Crianças de 4 a 6 anos	144
Professoras	16
Coordenador Pedagógico	01
Agentes escolares	04
Auxiliar Técnico de Educação	03
Auxiliares da limpeza	03
Auxiliares da cozinha	03
Diretor de escola	01
Assistente de Diretor de Escola	01

Fonte: Elaborado pela autora.

No bairro onde a escola encontra-se situada, há pouca infraestrutura. Localizamos poucos comércios: somente uma padaria, um bar e um restaurante. Há apenas uma praça localizada em um bairro próximo (com um pequeno parque) utilizada pela comunidade do território. Não há posto de saúde ou farmácia na proximidade da escola. Em sua maioria, a escola encontra-se em uma área residencial.

2.1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são: 4 (quatro) professoras do turno da manhã, 2 (duas) professoras do turno do intermediário e 1 (uma) professora do turno da tarde, da escola de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

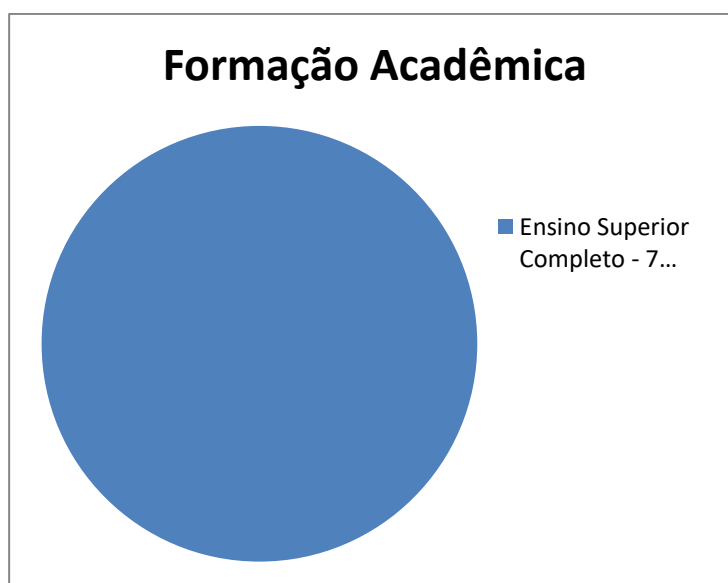
Buscou-se a participação de professoras de todos os turnos ofertados nessa unidade escolar, a fim de favorecer a lisura do processo e coletar e analisar dados suficientes para contemplar os resultados obtidos na pesquisa. Contudo, somente foram entrevistadas as professoras que dela quiseram participar.

As escolhas serviram de base para observar as concepções de crianças e infâncias presentes nas práticas pedagógicas dos professores participantes, perceber além de entender como elas compreendem o currículo da educação infantil municipal de São Paulo.

As professoras participantes possuem cargos efetivos na rede municipal de ensino e encontram-se lecionando na unidade escolar por mais de quatro anos. A fim de conhecer a formação acadêmica e percurso profissional das professoras, segue o perfil das professoras envolvidas, obtido por meio das entrevistas, nos gráficos abaixo.

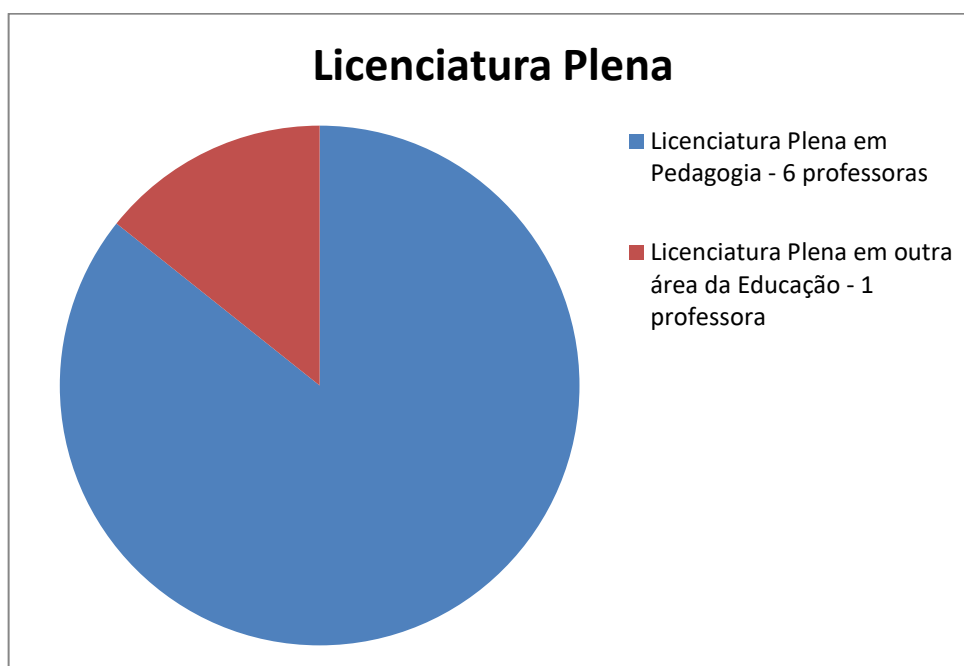
PERFIL ACADÊMICO

Gráfico 1 – Formação Acadêmica.



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Word.

Gráfico 2 – Licenciatura Plena.



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Word.

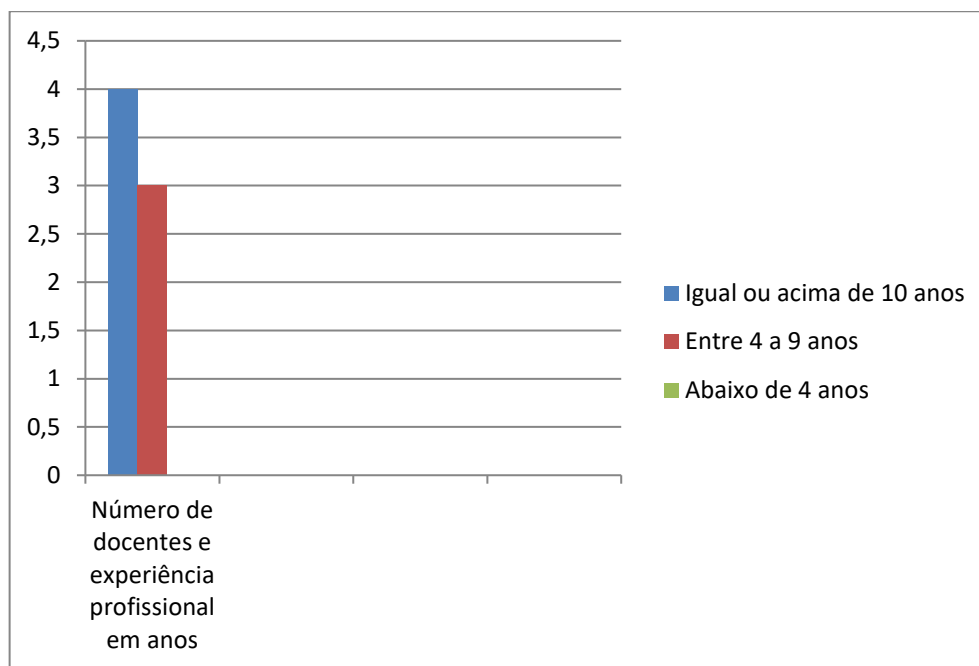
Gráfico 3 – Especialização.



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Word.

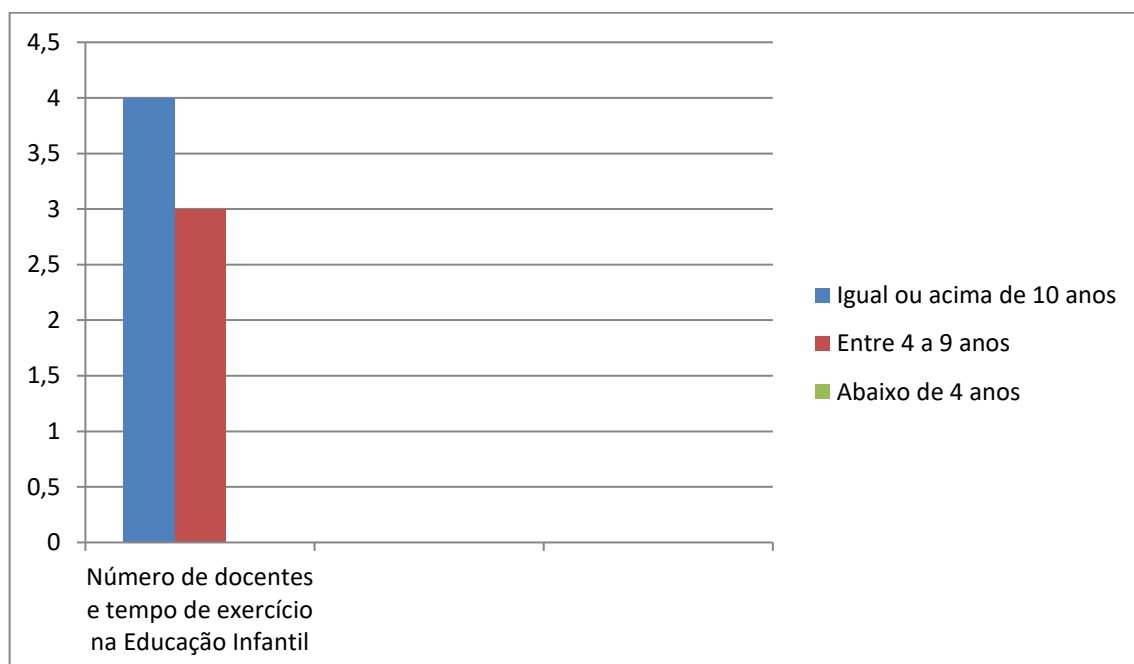
PERCURSO PROFISSIONAL

Gráfico 4 – Experiência docente.



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Word.

Gráfico 5 – Experiência na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Word.

Como processo formativo, todas as professoras participantes realizam a JEIF¹ e, portanto, participam das formações nos horários coletivos com o Coordenador Pedagógico, com a finalidade de formação pedagógica relativas ao Currículo da Cidade e/ou outros documentos ou autores norteadores da prática pedagógica do ensino municipal de São Paulo.

Todos os participantes dessa pesquisa receberam nomes fictícios, para que fossem resguardadas as suas identidades e, por fim, garantir o respeito e a ética que esse trabalho demonstra. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado para explicar, aos sujeitos da pesquisa, sua concordância livre e consciente durante a execução deste trabalho, assim como o termo de direito de imagem e voz.

2.1.3 Instrumentos metodológicos

2.1.3.1 Procedimento para a coleta de dados

Entende-se a importância de garantir a confiabilidade dos resultados em uma pesquisa em educação. Para isso, faz-se necessária a escolha eficaz de instrumentos metodológicos que permitam a reflexão e a autoria do pesquisador, de acordo com o objeto de estudo.

A pesquisa teve como instrumentos metodológicos a observação das práticas pedagógicas, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. De acordo com Ludke e André (1986), o planejamento da observação é crucial para consolidar a pesquisa:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

Ao planejar, o observador necessita preparar-se para esse fim, de forma intelectual e psicológica. Com isso, faz necessário o aprendizado sobre registros descritivos, destacar o que é importante observar e anotar de forma organizada tais

¹ JEIF: Jornada Especial Integral de Formação

observações. Nem todo fato observado é de importância para ser descrito, portanto o treino do olhar favorecerá uma captação dos fatos necessários que serão posteriormente utilizados.

Durante o processo de observação, foram coletadas imagens (fotos do espaço educativo, atividades realizadas, painéis, entre outros), para servir de base para responder questionamentos acerca do problema a ser respondido, ou seja, como a concepção de crianças e infâncias implicam nas práticas pedagógicas das professoras de uma escola municipal de Educação Infantil.

A análise documental foi utilizada para que se observasse a relação entre a fundamentação teórica e a concepção de crianças e infâncias e práticas pedagógicas das professoras participantes desse estudo. Portanto, se fez necessária sua utilização como um recurso complementar que auxilia no esclarecimento do que se pretende pesquisar.

A entrevista foi outro procedimento metodológico investigativo utilizado nesse trabalho. Ludke e André (1986) salientam que:

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista". [...] "Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo não são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33)

As entrevistas tiveram como intencionalidade dialogar com os entrevistados de forma dinâmica, respeitosa e ética, de maneira que não desconsidere suas práticas e não interfira no seu fazer pedagógico.

O objetivo da entrevista foi perceber como os professores participantes da pesquisa entendem o que é ser criança, ou seja, qual a concepção de criança e de educação infantil a partir de suas práticas pedagógicas e como isso pode interferir no processo de desenvolvimento da criança com idades entre 4 e 6 anos. Foram realizadas por meio da técnica de gravação e, posteriormente, feita a transcrição dos dados coletados, sempre respeitando a subjetividade do entrevistado.

As professoras participantes da pesquisa foram nomeadas como Professoras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 (P 1,2,3,4,5,6 e 7) para garantir o sigilo profissional e a ética pretendidos nesta pesquisa. Primeiramente, foi realizado um convite para as professoras dos diferentes turnos (manhã, intermediário e tarde) para participação na pesquisa. Ao aceitarem o convite, partiu-se para a explicação, em formato individual,

de como se daria o processo, ou seja, sobre a observação do pesquisador durante as atividades docentes e entrevista contendo questões relacionada à concepção de crianças e infâncias e suas práticas pedagógicas na escola em que atuam.

As questões utilizadas no processo de entrevista com as professoras participantes foram:

1. O que significa “infância” para você? Defina o que é ser criança.
2. Como é a prática pedagógica com as crianças na escola em que você atua?
3. Se você pudesse mudar algo na prática da Educação Infantil, qual seria a sua sugestão?
4. Para finalizar a nossa entrevista, o que você deseja acrescentar às suas opiniões?

Os dados coletados foram analisados em consonância com os objetivos da pesquisa: geral e específicos e, posteriormente, a partir dos resultados obtidos, este trabalho servirá como contribuições aos estudos referentes à concepção de crianças e infâncias no segmento da Educação Infantil.

2.1.3.2 Técnica de análise de dados

Para análise dos dados obtidos, a técnica utilizada nesse estudo foi a análise do conteúdo. Bardin (2011) compreende a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, é possível aplicá-la em discursos variados e diferentes formatos de comunicabilidade independente de sua condição, conforme reafirma Godoy (1995).

Bardin (2011) explica que a análise do conteúdo é prevista por três fases, entre elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação. A pré-análise é a fase na qual se inicia todo o processo de investigação. Nessa fase, realizou-se a “leitura flutuante”, ou seja, foi realizado um contato inicial

com o que se deseja analisar, além de identificar os objetivos, formular as hipóteses e a preparação do material a ser analisado.

Neste estudo, durante a pré-análise, buscou-se analisar a concepção de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo e suas implicações nas práticas pedagógicas e, para isso, buscou-se a fundamentação teórica que pudesse alicerçar a pesquisa. Posteriormente, passou-se para a fase da exploração do material explorado e foram formuladas categorias “a priori”. Considerou-se “a priori” pelo fato de serem definidas antes da coleta e análise dos dados obtidos.

O material explorado foi o diário de bordo e o mural das atividades propostas para o segmento de crianças de 4 a 6 anos de idade. Além da observação das práticas pedagógicas nos espaços da escola, como os parques infantis, a brinquedoteca e a área externa denominado “campo”, para realização das atividades recreativas, como jogo de futebol, pular corda, jogo da amarelinha, entre outras.

Também foram analisados documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, como o Currículo da Cidade (2019), a Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil (2014), Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (2019), além de fundamentação teórica de autores como Horn & Barbosa, Dahlberg, Moss e Pence, Freire, Kramer, Gatti, Ludke e André, a fim de perceber a relação entre as práticas pedagógicas das professoras e a teoria fundamentada relacionada ao segmento da educação infantil.

O quadro a seguir identifica os objetivos específicos da pesquisa, o instrumento metodológico, o objeto de pesquisa e as questões formuladas na entrevista com as professoras participantes da pesquisa. Buscou-se favorecer questões o mais objetivas o possível, a fim de perceber respostas mais claras e de acordo com os objetivos propostos nesse estudo, durante o processo da entrevista.

Quadro 3 – Identificação dos objetivos específicos, instrumento metodológico e questões formuladas.

Objetivo	Instrumento	Categorias <i>a priori</i>	Questão
Identificar as concepções de crianças e	Entrevista	Concepção de crianças e infâncias	O que significa infância para você? Defina o que é ser criança

infâncias dos professores;			
Identificar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil	Entrevista	Prática pedagógica na Educação Infantil	Como é a prática pedagógica com as crianças na escola em que atua?
Inferir se há contradições entre as concepções de crianças e infâncias dos professores e as práticas adotadas	Entrevista	Concepção de crianças e infâncias	Se você pudesse mudar algo na prática da Educação Infantil, qual seria a sua sugestão?
Identificar as concepções de crianças e infâncias dos professores e suas práticas pedagógicas	Entrevista	Concepção de crianças e infâncias; Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	Para finalizar a sua entrevista, o que você deseja acrescentar às suas opiniões?

Fonte: Elaborado pela autora.

A última fase citada por Bardin (2011) foi o tratamento dos resultados e sua interpretação. Nessa fase, é importante ao pesquisador observar os significados encontrados por meio da análise do material coletado, ou seja, identificar as contradições, conceitos ou vivências de acordo com o que se pretende analisar, como verifica-se no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciou-se a análise dos dados obtidos a partir da análise documental e observação das práticas pedagógicas na escola em que a pesquisa foi realizada.

Ao analisar as práticas docentes, pode-se afirmar que, algumas professoras, possuem em determinados momentos uma rotina padronizada para realização de suas propostas diárias. Possuem horários fixos para cada turma frequentar os parques infantis, a área externa, além do uso do refeitório para os momentos das refeições e salas de referência. Geralmente, as crianças formam “filas” para ir a esses espaços. A partir de tal situação, percebe-se que o tempo da criança não foi considerado, pois as crianças possuem tempos e ritmos diferenciados para execução de suas ações, conforme cita o Currículo da Cidade (2019):

Quando consideramos os tempos vividos pelos bebês e pelas crianças, é fundamental respeitar os seus ritmos, o seu bem-estar e as suas possibilidades de aprendizagem. É importante não submetê-los ao tempo do relógio, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças. (SÃO PAULO, 2019, p.133).

Durante o uso dos parques infantis, percebe-se que houve muita interação entre as crianças. As ações das professoras, na maioria das vezes, se dividiram em duas situações: momentos de interação com as crianças quando solicitadas ou para advertir alguma delas. Não houve espontaneidade na interação das professoras docentes com as crianças de forma intencional. Contudo, percebeu-se que, houve momentos, que as professoras participantes ouviram as indagações das crianças e as acolheram em suas necessidades.

Nos parques infantis, percebeu-se que as crianças se reuniam em pequenos grupos para a realização das brincadeiras. Raramente se via uma criança brincar “sozinha” e, quando isso acontecia, as professoras iniciavam uma conversa com ela para saber se estava bem.

Outra análise realizada em relação às práticas pedagógicas de algumas docentes nesse espaço, foi a disponibilidade de poucos materiais para realização de

diversas brincadeiras ou formas de expressão. Percebe-se somente uma lousa fixa em uma das paredes do parque para que as crianças pudessem utilizá-la, com o giz de lousa e o apagador. Contudo, percebe-se a importância de proporcionar às crianças de 4 a 6 anos de idade, os materiais que possam ser mediadores nos processos de criação para as aprendizagens infantis, conforme cita o Currículo da Cidade (2019):

[...]é importante considerarmos que todos os espaços das UEs — parques ou salas referência ou mesmo corredores — favorecem a realização de brincadeiras e de investigações individuais ou em pequenos grupos. Quando colocamos à disposição dos bebês e das crianças diferentes espaços e materiais que os desafiam a interagir entre si e com o ambiente, proporcionamos aprendizagens significativas. (SÃO PAULO, 2019, p.137)

Ao observar as salas de referências, percebeu-se que algumas professoras possuíam a preocupação de oferecer o alfabeto e numerais às crianças e, para isso, utilizou-se o varal da sala para que essa prática ficasse permanente durante todo o ano. A Orientação Normativa de Registros da Educação Infantil (2019) revela a necessidade do docente da primeira infância excluir práticas que desconsiderem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças:

Devemos evitar produções padronizadas e estereotipadas (frutas sorridentes, objetos inanimados com perninhas, etc.), pois além de inibir a criatividade, desconsideram o protagonismo infantil, revelando que a UE precisa avançar nos seus estudos quanto às concepções que pautam o seu currículo (SÃO PAULO, 2019, p.47)

Diante disso, pode-se afirmar que a concepção de crianças e infâncias presente nas práticas das professoras destoa da fundamentação teórica de autores consagrados e documentos oficiais para o segmento da Educação Infantil, pois desconsiderou a criatividade e cerceou o protagonismo infantil ao oferecer algo já produzido.

A análise documental permitiu identificar se houve consonância entre as práticas pedagógicas identificadas na Unidade Escolar participante da pesquisa e a fundamentação teórica abordada nesse estudo, além de permitir a construção de novos conhecimentos, conforme cita Lüdke e André (1986):

“Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão” (LUDKE e ANDRÉ, 1986 p.43)

Por outro lado, percebeu-se a intencionalidade de outro grupo de professoras ao revelar práticas condizentes ao segmento da educação infantil. Observou-se a ação das crianças nos espaços educativos da unidade escolar, durante as atividades propostas. Foi possível afirmar que as crianças vivenciaram experimentações com elementos da natureza, como areia, água, visualização e levantaram hipóteses sobre pequenos animais no parque infantil, modelagem com argila, além do desenho e brincadeiras que colocam o corpo em movimento.

A partir dessa situação, observou-se que as crianças apresentam suas preferências e possuem indagações que lhes permitem desenvolver a autonomia e o pensamento reflexivo: “Professora, amarra aqui por favor? (a corda) ou mesmo... “Prô, onde é a casa dela? (lagarta na árvore). Percebeu-se a livre expressão das crianças nessas práticas pedagógicas, conforme concorda o Currículo da Cidade (2019):

O papel da(o) professora(or) é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc. Apresentar a fotografia e as possibilidades de fotografar, o movimento e os modos diferentes de dançar, a modelagem e os materiais diferentes para modelar, a construção com materiais diversos, a fala com a poesia e o canto, os modos de desenhar e pintar. No entanto, não define o que as crianças vão desenhar, pintar ou fotografar, o que vão montar ou modelar, como vão dançar; isso será decisão das crianças e, portanto, expressão. (SÃO PAULO, 2019, p. 104)

A brinquedoteca da escola é outro espaço de interação entre as crianças. Possui materiais pedagógicos diversos como brinquedos que imitam utensílios de cozinha, de cabeleireiro, carrinhos, bonecas, jogos de encaixe e quebra-cabeça, ferramentas, fantasias, instrumentos musicais, além de lápis, canetinhas, lápis de cor, guaches e papéis para desenhar.

Observou-se que, durante o seu uso, foi possível observar ótima interação entre as crianças. Elas interagiram em pequenos grupos e observou-se a brincadeira simbólica durante o brincar.

Identificou-se que houve rompimento com os estereótipos relacionados às questões de gêneros e raciais, pois foram oferecidos materiais variados e,

especialmente, respeitado o direito das crianças na escolha das atividades dentro do espaço. Percebeu-se que a educadora não limitou o espaço físico e opção para a brincadeira das crianças dentro da brinquedoteca, assim como a divisão de meninos e meninas nas brincadeiras, ou seja, todas as crianças puderam manipular qualquer brinquedo ou utilizar qualquer fantasia disponível no espaço.

No refeitório, a organização foi realizada pelas agentes escolares, pois as educadoras não permanecem nesse espaço durante a alimentação das crianças, devido à legislação municipal relativa à carga horária dos professores. Foi possível observar pouca autonomia das crianças, pois elas possuíam um horário fixo e pouco tempo para a realização das refeições. Por outro lado, observou-se que houve respeito às escolhas alimentares das crianças pequenas ao evitar forçá-las a se alimentar com algo que não queriam. Também foi respeitado o tempo para alimentação das crianças que eram mais vagarosas durante o período oferecido para os lanches e almoços.

Ao analisar o diário de bordo das professoras, foi possível afirmar que houve planejamento prévio das atividades propostas. Geralmente, as professoras utilizaram sequências didáticas ou projetos pedagógicos para alicerçar seu trabalho pedagógico, porém houveram poucos registros individuais do desenvolvimento das crianças para reflexão do trabalho docente. Na maior parte das vezes, os registros individuais e coletivos foram realizados somente durante o preenchimento do relatório descritivo das crianças, no final de cada semestre.

O principal objetivo do diário de bordo é a explicitação do saber-fazer docente. Além disso, os registros contidos nele auxiliam a escrita dos relatórios individuais de bebês e crianças, uma vez que há a preocupação de trazer as falas e as observações infantis diariamente, fornecendo materiais contextualizados e significativos para o(a) professor(a) compor os relatórios de bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2019, p.44)

Posteriormente, foi realizada a análise do mural das atividades propostas. Foi possível identificar a presença dos registros infantis, como o desenho, a pintura, a modelagem e fotos diversas das práticas pedagógicas realizadas na escola. Foi possível afirmar que o registro infantil foi disponibilizado às crianças nas paredes dos corredores da Unidade Escolar para que pudessem apreciá-los e foi respeitado em suas particularidades.

Dando continuidade aos resultados desse estudo, partiu-se para a análise da entrevista realizada com as professoras participantes. No quadro abaixo, pode-se observar as respostas das professoras no que diz respeito ao entendimento da concepção de crianças e infâncias.

Quadro 4 – Respostas das professoras quanto ao entendimento da concepção de crianças e infâncias.

O que significa infância para você? Defina o que é ser criança.	
P 1	Baseada no meu relacionamento com a minha turminha, significa inocência, alegria, imaginação, diversão, criatividade. É um momento sem par, significativo. Eu percebo que na percepção de criança, ela existe pra brincar, pra criar, especular...(pausa)...é perceber o mundo nos seus detalhes.
P 2	Infância, para mim, significa a fase da vida mais importante. Eu penso que se as experiências forem significativas, se as vivências forem ricas, a chance do desenvolvimento dessa criança quando crescer será muito maior. Ser criança pra mim é ter uma infinidade de possibilidades. É uma fase de descobertas, onde a curiosidade está em alta e sobretudo de capacidades.
P 3	Quando eu penso em infância, eu penso em criança, no mundo do desenvolvimento lúdico e da imaginação. Ser criança é ter liberdade, é o período das curiosidades e das descobertas, do mundo da fantasia e da imaginação. É ser feliz.
P 4	Para mim, a infância é a fase mais importante do ser humano. É a fase das descobertas, é a fase em que se dão asas à imaginação. É a fase em que nós colocamos o nosso corpo em movimento e descobrimos o mundo... (pensativa) e que podemos avançar significativamente nas nossas descobertas. Ser criança é tentar sem medo de errar. É criar e recriar o mundo, é ser super herói, bailarina, pirata, bombeiro, mamãe e filhinha em uma mesma brincadeira. É correr, machucar, chorar e continuar brincando e sendo feliz. É não ter vergonha de nada...é pedir algo quando quer, é reclamar quando está descontente...isso é ser criança.
P 5	Infância, para mim, é uma fase da vida onde a criança aprende a ser, a desenvolver. É a fase mais importante do desenvolvimento. Ser criança...não é o mesmo que infância? (pausa)... bom, é ser feliz, brincar correr, imaginar e viver no mundo da fantasia.
P 6	Infância é uma fase muito importante da nossa vida. É na infância que se desenvolve as interações, as relações com as pessoas, com as crianças e com os adultos. Realiza atividades para se desenvolver futuramente, estimulando o intelectual, o físico e o mental, através das atividades de faz de conta, da imitação, do livre e da criação. Ser criança é poder ter o direito de se desenvolver a partir do brincar, criar, do faz-de-conta, da

	criança conseguir expor suas ideias, seus sentimentos, suas opiniões, emoções. E tendo também as interações com outras crianças e adultos para ela se desenvolver em um ambiente sempre seguro e acolhedor.
P 7	É uma fase onde existe uma beleza muito grande de desenvolvimento e da descoberta da vida do ser humano. Ser criança é a melhor fase da vida. Pelo ECA é a fase que vai de zero até aos 12 anos e eu entendo que é a fase mais importante da vida do ser humano, onde se tem todos os desenvolvimentos essenciais como pessoa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas, foi possível identificar que o conceito de crianças e infâncias não se diferenciam para grande parte das professoras, ou seja, possuem características idênticas. Um exemplo disso está contida nas respostas das professoras 3 (P3) e 7 (P7), em relação aos conceitos. Sarmiento e Pinto (1997) explicam a diferenciação dos termos e orienta a necessidade da continuidade de novos estudos sobre a temática:

[...]infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação. (PINTO; SARMENTO, 1997 p.24)

Nesse sentido, deve-se entender as infâncias como plurais, pois não há uma única infância. As infâncias são múltiplas e possuem características sociais, culturais e históricas.

Nas respostas, pode-se observar que as professoras utilizaram termos sobre a infância como “a fase mais importante”. Ao refletir sobre essas colocações, conclui-se que as professoras definiram o conceito de infâncias a partir de suas experiências de vida e na sociedade ao qual pertencem.

Com relação ao conceito de crianças, algumas professoras realizaram um discurso do senso comum que se baseia na criança feliz, sem compromisso e com muita liberdade. Contudo, deve-se entender que a criança, em primeiro lugar, é um ser humano que possui suas singularidades, limitações e sentimentos variados. Concluiu-se, nesse sentido, que algumas professoras possuem uma visão de criança

incapaz e limitada, conforme identifica o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015):

Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade. (SÃO PAULO, 2015a p.10).

Por outro lado, verifica-se a compreensão de uma professora acerca do conceito de crianças com direito às brincadeiras, à expressão e à criatividade. Foi possível identificar que as professoras conhecem os documentos oficiais que norteiam a educação infantil no município de São Paulo, pois utilizam expressões como “interação”, “imaginação” e “faz de conta” nas suas respostas. Contudo, questiona-se, de um modo geral, se as professoras se apropriaram de maneira reflexiva do conteúdo desses documentos ou apenas um discurso superficial, pois apresentam opiniões que ora reconhece a criança como sujeitos de direitos e ora como sujeito limitado e à espera da vontade do adulto.

A maioria das professoras participantes desse estudo participam dos horários de formação continuada realizada na escola sob a orientação do Coordenador Pedagógico. Porém, é possível identificar que não basta conhecer a teoria acerca do segmento da Educação Infantil, mas refletir e tomar consciência do papel de educador enquanto agente ativo no processo de desenvolvimento das crianças pequenas.

A seguir, observa-se o discurso das professoras acerca das práticas pedagógicas com as crianças e suas intervenções como mediadoras no desenvolvimento infantil.

Quadro 5 - Resposta das professoras quanto às práticas adotadas na escola em que atuam.

Como é a prática pedagógica com as crianças na escola em que atua?	
P 1	A minha prática pedagógica sempre parte de uma temática que nasce deles (crianças) e aí eu vou explorando, faço um levantamento prévio do conhecimento deles, do que surge deles. É claro que a gente tem um currículo para seguir, mas a gente vai fazendo as nossas intervenções sempre a partir das intenções da criança.
P 2	Eu penso que houve avanços, mas precisa melhorar muito mais. Eu penso que tem muito do ensino tradicional ainda presente nas práticas.
P 3	A prática, no horário em que eu trabalho com as crianças, é totalmente de dar liberdade e autonomia, interação entre as turmas. O brincar é o foco principal do desenvolvimento para as aprendizagens.
P 4	As crianças têm, na escola, diversos espaços, ambientes e recursos. Atualmente, nós temos os recursos áudio visuais que são utilizados significativamente, os espaços como a brinquedoteca, a sala de leitura...e as crianças participam fazendo as atividades, as rodas de conversa e procuramos preparar as atividades através da fala das crianças.
P 5	Eu procuro sempre trabalhar a autonomia das crianças, desenvolvendo projetos em que eles possam ser os protagonistas e trabalhar com a integração, com salas onde as crianças possam conhecer outras salas e conviver com idades diferentes.
P 6	Na escola em que eu atuo, as atividades são vivências em que as crianças possam realizar livremente, brincando com o outro, divertindo, criando, realizando atividades desafiadoras, possibilitando o avanço integral do desenvolvimento
P 7	Eu sou funcionária da prefeitura de São Paulo e nós trabalhamos com projetos pedagógicos, que visam muito a questão do brincar para se desenvolver. Então a criança é respeitada em cada fase em que ela está e os projetos são desenvolvidos com esse foco: respeitar essa fase em que a criança está.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os discursos docentes, verificou-se que as professoras utilizam expressões no singular como “a minha prática pedagógica”, “eu sempre procuro trabalhar” e “a prática no horário que eu trabalho”. Nesse sentido, faz-se subentender que não há um consenso entre as práticas pedagógicas, ou seja, cada professora exerce a sua função de acordo com as suas convicções profissionais.

Identificou-se a interação entre as turmas como uma das práticas adotadas na escola por algumas professoras, porém não é uma ação que abrange todas as

turmas, pois há professoras que são resistentes diante de tal prática. Nesse caso, a interação entre as crianças ocorre somente dentro da própria turma.

Outra análise realizada em relação às práticas pedagógicas adotadas é a realização dos projetos pedagógicos citados pelas professoras 5 (P5) e 7 (P7) e observados nas ações na escola. Foi possível afirmar que as professoras possuem a clareza de que os projetos pedagógicos são instrumentos que favorecem o pensamento reflexivo, pois instigam a curiosidade e a imaginação, ao adquirir conhecimentos de forma contextualizada, conforme cita (Barbosa & Horn 2008):

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Posteriormente, foi analisada a fala da professora 2 (P2) ao afirmar que “eu penso que tem muito do ensino tradicional ainda presentes nas práticas”. Embora fosse observada práticas pedagógicas inovadoras, percebeu-se que ainda há professoras que se utilizam de atividades de escrita mecânica para realização de atividades escritas para as crianças pequenas. Foi possível identificar murais com propostas descontextualizadas e práticas de silabação incompatíveis com os objetivos do segmento da educação infantil.

Outra situação identificada foi a preocupação de oferecer atividades escritas em maior proporção que atividades artísticas ou corporais. Conforme revela o Currículo da Cidade (2019), a linguagem escrita já se apresenta em vários portadores de texto e, portanto, a criança já a reconhece no seu cotidiano:

“Embora não seja um objetivo da EI alfabetizar as crianças, os ambientes e propostas dos CEIs e das EMEIs proporcionam a necessária imersão delas no mundo letrado. A criança percebe isso na observação das histórias que são lidas, nos nomes que estão nas capas das agendas, nos bilhetes que são enviados para as famílias/responsáveis, nas atividades que envolvem o registro escrito, etc.” (SÃO PAULO, 2019 p.170)

A professora 3 (P3) revelou a importância do brincar para o desenvolvimento das aprendizagens. Foi possível afirmar que as brincadeiras estiveram presentes no

planejamento das professoras e foram práticas pedagógicas constantes tanto nas salas de referência quanto nos parques e espaços externos.

Observou-se que as crianças pularam corda, jogaram bola, utilizaram triciclo, jogo da amarelinha, utilizaram a brinquedoteca e realizaram atividades motoras com músicas. Percebeu-se que, ao brincar, as crianças poderão levantar hipóteses variadas, como o exemplo da expressão de uma criança ao brincar com um polvo de brinquedo: “Professora, o polvo tem dentes?”

Sarmiento (1997) concorda que o brincar é o elemento fundamental para a socialização e aprendizagens:

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constituem-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. (SARMENTO; CERISARA, 1997 p.25-26)

Porém, ao analisar de forma crítica, percebeu-se que houveram poucos momentos de brincadeiras entre as professoras e as crianças. Algumas professoras agiam somente quando eram solicitadas, ao contrário ficavam em uma posição de observadoras das brincadeiras infantis.

Outra situação se encontra no fato da manipulação dos brinquedos em algumas salas de referência. Percebeu-se que as crianças poderiam brincar com os brinquedos somente sentados nas cadeiras e não circulando dentro da sala. Eram livres na hora da escolha dos brinquedos, contudo limitadas em seus lugares.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015a) salienta a importância da interação não somente entre as crianças, mas também entre as crianças e os adultos:

As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações. (SÃO PAULO, 2015a, p.35)

As práticas pedagógicas identificadas foram as interações, as brincadeiras, o fazer docente em torno dos projetos pedagógicos e uso das atividades de escrita de um modo convencional e descontextualizado por parte de algumas professoras. A seguir, verificou-se as sugestões das professoras acerca das práticas pedagógicas possíveis de serem adotadas na escola.

Quadro 6 - Sugestões das professoras acerca das práticas pedagógicas possíveis de serem adotadas na escola.

Se você pudesse mudar algo na prática da Educação Infantil, qual seria a sua sugestão?	
P 1	Olha...(pensativa)....se eu pudesse mudar...(pensativa)...eu acho que o currículo da nossa cidade atende muito a infância, as nossas infâncias. E eu vejo que a nossa escola procura, dentro do possível, atender com os recursos e com os espaços que a gente precisa para realizar as nossas ações...as nossas práticas. Nós viemos de uma pandemia e a gente está retornando no presencial a trabalhar as linguagens e, assim, no dia a dia, eu não vejo o que eu teria que fazer de intervenção. Não consigo fazer menção disso no momento
P 2	Eu penso que seria importante diminuir o número de alunos por turma, porque é um fator que complica a nossa prática pedagógica. E acredito também que os professores devem parar de se preocupar em preparar as crianças para o Ensino Fundamental.
P 3	Eu acho que é mais pensar na criança mesmo, manter a criança como foco principal. Porque muitas vezes, a criança é deixada de lado para se pensar no burocrático.
P 4	Ai...(pensativa)...eu acho que isso é uma coisa muito difícil, porque a Educação Infantil está em constante transformação. Eu tenho muita dificuldade em relação às novas práticas e aceitar algumas concepções. Então antes de tentar mudar qualquer coisa, eu estudaria, eu iria “atrás” para poder entender essas novas concepções e me adequar a elas.
P 5	Mudar...(pensativa)...eu acho que seria dar mais voz às crianças e valorizar mais a Educação Infantil.
P 6	O que eu mudaria são as atividades que não estimulam, atividades que não são desafiadoras. Por exemplo, uma “atividade pronta” não faz com que a criança possa criar, colocar sua criatividade e sua imaginação. Então essas “atividades prontas”, eu tiraria, eu mudaria na Educação Infantil.
P 7	Eu penso na criança da Educação Infantil como um ser em movimento. criança aprende quando ela se movimenta e uma coisa que eu acho muito negativa para as crianças na fase da Educação Infantil é o uso das tecnologias, pois acabam limitando muito a questão do movimento,

	trazendo muitas informações que muitas vezes as crianças não estão preparadas ainda. E não tem maturidade o suficiente para lidar com tanta informação audiovisual, quando na verdade, a criança brincando, correndo e sendo estimulada em outras funções motoras do seu corpo, elas poderiam aprender e desenvolver muito mais habilidades para lidar com essas informações no futuro.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessas questões, verificou-se pontos importantes para serem analisados. No geral, as professoras apresentam preocupação com suas práticas pedagógicas e em ofertar o melhor para as crianças. É possível identificar a necessidade de formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas e entendimento da concepção de crianças e infâncias.

Ao analisar o discurso da professora 1 (P1), verificou-se que ela tem compreensão das múltiplas infâncias, contudo subentende-se que não existe uma autoavaliação de sua prática, pois a mesma não observa a necessidade de mudança em suas práticas adotadas.

A professora 2 (P2) possui o entendimento de “alunos” no ambiente escolar e não “crianças”. Nesse sentido, observou-se a concepção de crianças identificado no discurso dessa professora refere-se à criança escolarizada. O ato de ser aluno passou a ser visto com naturalidade na nossa sociedade, porém é um constructo social, visto que nem todos contextos sociais dispõem um sistema educacional idêntico, conforme concorda Sacristán (2005):

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da vivência histórica (...) em sua origem, aluno era aquele a quem o professor ensinava belas-artes (pintura, escultura, etc.), que seguia um professor. Na Idade Média, somente poucos alunos da universidade tinham essa condição de aluno. (...) A partir da industrialização, a categoria de sujeito escolar passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias e ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio, os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra. (...) A partir do século XIX, essa condição social começou a ser generalizada para aqueles que frequentavam os diferentes níveis do sistema educacional, praticamente toda a população de menores no século XX (SACRISTÁN, 2005, p.101).

Diante dessa situação, pergunta-se: Como possibilitar aos educadores da primeira infância o entendimento da criança conforme assevera Brasil (2010):

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

Posteriormente, foi analisado no discurso de uma professora em relação à aceitação de novas práticas e concepções de educação. Embora se perceba a intenção da professora na busca de novas possibilidades de ensino, é possível afirmar a necessidade constante de formações no âmbito da educação infantil, visto que subentende-se que, tal professora, se ancora em suas vivências pessoais para executar sua função como educadora, pois demonstra receio do novo.

Outra contradição analisada diz respeito ao discurso da professora 5 (P5), no que diz respeito ao ouvir mais as crianças. Em relação à questão anterior sobre as práticas adotadas na escola, tal professora discorre sobre “liberdade e autonomia”, contudo diante dessa questão, demonstra que as crianças são pouco ouvidas em suas necessidades. Nesse sentido, há divergências entre os discursos realizados, pois um deles impulsiona a ação infantil e o outro retrocede. O Currículo da Cidade (2019) concorda que a criança, por meio da escuta das vozes, conseguirá argumentar e auxiliar nas decisões:

a atenção das(os) professoras(es), as observações e a escuta sensível são instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para iniciar a prática de projetos com os bebês e as crianças. Quando estes estão envolvidos nas decisões, quando se escuta a voz e se garante a eles a participação, mostram que são capazes de argumentar e ajudar a definir o que será realizado e como. (SÃO PAULO, 2019 p.141).

A partir dessa afirmação, pergunta-se: Os educadores das escolas de educação infantil escutam de forma sensível os anseios das crianças?

Sobre os discursos realizados pelas professoras 6 (P6) e 7 (P7), foi possível afirmar que as educadoras compreendem as crianças como sujeitos ativos e criativos. Nesse sentido, concluiu-se que tais professoras compartilham a mesma concepção de crianças contidos no Currículo da Cidade (2019) onde se diz que:

Reconhecer os bebês e as crianças reais e concretas que frequentam as instituições de Educação Infantil como produtoras de cultura é propiciar as condições essenciais para o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens nas diferentes linguagens,

assim como o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (SÃO PAULO, 2019 p.129)

No quadro a seguir, analisou-se dos dados em relação ao discurso das professoras, porém nesse momento como contribuição das outras respostas.

Quadro 7 – Discurso final das professoras.

Para finalizar a sua entrevista, o que você deseja acrescentar às suas opiniões?	
P 1	Eu acho muito significativo que a nossa prática parta das intenções, dos desejos, das observações e interações das crianças. Eu acredito muito nisso, tenho investido muito nisso na minha prática e no meu aprendizado. Mas é desafiador, porque tem os desejos e intenções deles e tem o currículo também. Então tenho que ser coerente de não “podá-los” porque eu tenho um currículo para seguir, mas também colocar as intenções deles. Então estou no aprendizado.
P 2	Eu gostaria de acrescentar a importância da formação para os educadores, da formação continuada. Para que as nossas práticas melhorem, precisamos ter embasamento teórico e a troca de experiências também dentro da própria Rede.
P 3	Bom, o importante é dar voz às crianças, a importância da escuta com atenção. Não só escutar por escutar, mas atenção ao que as crianças querem, o que elas pensam e as relações entre elas e com os adultos.
P 4	Eu não sei se cabe falar, mas eu sinto muito a falta da participação ativa das famílias na vida das crianças. Eu acho que se as famílias estivessem mais presentes, poderíamos enriquecer muito mais a vida delas. E como professora, eu preciso estudar mais, me dedicar mais, para que eu possa acrescentar novos desafios para essas crianças.
P 5	Eu acho que o principal é a valorização da Educação Infantil, lembrando que é uma fase muito importante e que através do brincar a criança se desenvolve e aprende muito. Não é só papel e na escrita, mas nas brincadeiras a criança aprende muito mais.
P 6	O olhar que temos que ter em relação à Educação Infantil, é que ela é a base de tudo. É na Educação Infantil que a criança aprende a se relacionar, a estabelecer interações, entender as regras durante as brincadeiras e durante os jogos. Entender que ela pode ser o que ela quiser a partir das vivências que ela estabelece na unidade.
P 7	Eu penso que a Educação Infantil é a fase mais bonita da criança. É a fase da descoberta, é a fase do encantamento. Então eu penso que todas as escolas deveriam direcionar esse ensino e essa aprendizagem, incentivando para que a criança evolua, avance em tudo que ela precisa avançar na forma do encantamento e não das imposições ou tradicionalismo. A escola precisa mudar. O mundo mudou e as escolas de educação infantil também precisam mudar e respeitar essa criança que

	hoje não é mais a mesma da minha época ou da época de outras professoras. Nós precisamos respeitar essa criança da forma como ela vem se mostrando agora pra gente. Muitas coisas precisam mudar.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Os discursos realizados pelas professoras 1 (P1) e 2 (P2) nos remetem a ideia da importância da formação continuada para os educadores da primeira infância. A P1 citou que participou de inúmeras formações oferecidas pelo sindicato pela qual é filiada, além de participar de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir dos seus discursos, foi possível concluir que o embasamento teórico acerca do segmento da educação infantil, é fundamental para que o professor se aproprie de práticas pedagógicas inovadoras. No discurso da P1, foi possível identificar que a docente aceita e colabora com a autoria infantil em suas práticas. Outro ponto foi a busca de aprendizado citado por esta professora, que diz respeito à pesquisa, à busca, à intervenção e os questionamentos que todo professor necessita, conforme revela Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14)

A seguir, analisou-se o discurso da professora 4 (P4), que questiona a falta de participação ativa das famílias na vida das crianças e seu próprio fazer pedagógico. Nesse discurso, foi possível identificar a preocupação com o aprendizado e desenvolvimento das crianças, ao evidenciar a importância da colaboração no processo de ensino e aprendizagem. Com relação ao seu fazer pedagógico, foi possível concluir que os processos formativos são necessários às práticas docentes, pois favorecem a investigação, a criticidade e a argumentação sobre a própria prática, como explica Freire (1997):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1997, p.17).

Diante dessas afirmações, pergunta-se: Como é possível promover processos formativos que rompam com as práticas pedagógicas já alicerçadas no senso comum? Como favorecer a tomada de consciência do educador sem que o mesmo se sinta constrangido no exercício de sua profissão?

Posteriormente, ao verificar os discursos das professoras 5, 6 e 7, foi possível identificar que as docentes demonstram o valor pelo segmento da educação infantil, porém, utilizaram discursos vagos para descrevê-lo, como: “a fase mais bonita”, “a fase mais importante”, “a base de tudo” e “a criança pode ser o que ela quiser”.

O discurso da professora 5 sugeriu que as crianças aprendem muito mais com as brincadeiras do que com atividade escrita realizada em papéis. Isso demonstra que tal professora conhece e se apropria dos objetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil (BNCC), que discorrem sobre as interações e brincadeiras:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.33)

Identifica-se a palavra “mudança” no discurso da professora 7. Pelo seu discurso, a professora sugere que as práticas pedagógicas atuais da educação infantil ainda se encontram estabelecidas por processos arcaicos no modo em que se entende o que são as crianças e as infâncias.

De acordo com as suas palavras, “a escola não é mais a mesma que na época dela ou de outras professoras” e, nesse sentido, identificou-se que nos dias de hoje, as práticas do senso comum ainda estão presentes nas instituições de educação infantil e o entendimento da concepção de crianças e infâncias se pautam nas crianças passivas, que reproduzem atividades mecânicas voltadas para o processo do início da alfabetização.

Seu discurso revelou a necessidade de transformação da escola da primeira infância para formar cidadãos críticos e conscientes diante da sociedade em que vivem, dando ênfase ao respeito a autoria infantil e auxílio no desenvolvimento da autonomia das crianças conforme afirma Freire (1997):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1997, p.21)

Diante desse discurso, identificou-se que as formações continuadas precisam criar possibilidades para que o educador seja crítico perante suas práticas e, a partir disso, promover o pensamento crítico-reflexivo das crianças desde o segmento da educação infantil.

Por fim, ao identificar e analisar os diálogos com as professoras, foi possível afirmar que a concepção de crianças e infâncias e as práticas pedagógicas das professoras não são lineares. Verificou-se que houve processos de mudança em muitas práticas, contudo o grupo de professoras apresenta práticas divergentes e uma parte do grupo possui práticas pedagógicas que revelam a falta de intencionalidade docente. Diante dessa afirmação, a formação continuada aos professores apresenta-se como elemento crucial para que os educadores exercitem o pensamento crítico-reflexivo e possibilite o fazer pedagógico mais significativo para as crianças desde o segmento da educação infantil.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO

Este capítulo busca colaborar com uma proposta de formação continuada às professoras da escola municipal de educação infantil participante desse estudo, a fim refletir as lacunas encontradas durante o fazer pedagógico, conforme cita Freire (2001a):

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001a, p.72)

Após os resultados obtidos a partir da entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, sugeriu-se uma proposta colaborativa de formação às professoras e, para tal, buscou-se utilizar os horários de formação do PEA (Projeto Especial de Ação) para o horário das discussões. Nas discussões estiveram presentes 4 (quatro) professoras que foram participantes da pesquisa, pois as demais professoras não puderam participar por motivos alheios.

De acordo com a Orientação Normativa SME nº 14/2022, artigo 1º, o PEA tem por objetivo “o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação”. Diante dessa afirmação, as professoras aceitaram refletir acerca das práticas pedagógicas adotadas na escola e suas concepções de crianças e infâncias.

Iniciamos a formação docente ao refletir acerca *do fazer pedagógico limitado devido à falta de espaço físico* para que as crianças pudessem interagir com maior proporção com os elementos da natureza. As professoras reavaliaram as suas práticas pedagógicas e destacaram a possibilidade de as crianças experimentarem a natureza nos parques mais próximos à escola. Também elencamos a necessidade

de garantirmos a manipulação de materiais como grãos, argila, pedras, folhas e água presentes na escola, porém pouco utilizados, para desenvolver a criatividade das crianças.

Por exemplo, as professoras destacaram que pouco utilizavam argila nas práticas pedagógicas, embora compreendessem a sua importância para o ato criativo das crianças do segmento da Educação Infantil. Foram sinceras ao relatar que a falta de utilização desse material com frequência se dava porque não gostavam dele, ou seja, por uma convicção pessoal. Contudo, declararam disposição para mudança de prática em função do desenvolvimento infantil.

Após esse momento, refletimos o processo de formação durante o horário do PEA. Nesse horário, foi proposto às professoras uma discussão acerca dos temas propostos de maneira reflexiva e não somente a descrição dos textos e vídeos assistidos. Buscou-se também orientar as professoras a buscar outros autores além daqueles sugeridos na bibliografia, para que fundamentassem teoricamente as discussões. As professoras argumentaram que realizam cursos de extensão universitária e cursos à distância com temas variados e relativos ao segmento da educação infantil, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e melhorar suas práticas pedagógicas.

Posteriormente, foi proposta uma discussão acerca dos planejamentos com destaque em datas comemorativas. Percebe-se que, embora os documentos norteadores do ensino da cidade de São Paulo tenham diversas críticas às práticas pedagógicas voltadas para tal finalidade, a equipe docente não possui opinião consenso acerca desse tema, pois algumas professoras concordam com tais práticas. Iniciamos a reflexão com a leitura do Currículo da Cidade (2019) no que se refere às práticas pedagógicas focadas em datas comemorativas:

Dentro desse universo, é alto o número de lares compostos apenas por mãe e filhos. Um percentual pequeno — mas ainda assim significativo — de família/responsáveis é composto por pai e filhos. Isso tem levado as escolas a abolir as comemorações de datas como Dia das Mães e Dia dos Pais, realizando em vez disso a Festa das Famílias/responsáveis. Contudo, mesmo essa saudável mudança precisa de constante reflexão: será que a melhor data para festejar as famílias/responsáveis é próximo às datas

comerciais de Dia das Mães e Dia dos Pais? (SÃO PAULO, 2019 p.117).

Ao refletir sobre as datas comemorativas, as professoras consideraram que as famílias se apresentam em diferentes configurações e, portanto, concordaram em garantir práticas que incluíssem os familiares de todas as crianças. Diante dessa afirmação, consideraram a importância de se utilizar o termo “Festa da família”, destacando para uma prática pedagógica inclusiva.

Realizou-se uma discussão sobre o brincar no segmento da educação infantil. Foi proposto às professoras maior proporção dos materiais não estruturados nas brincadeiras, pois observou-se que a maioria dos brinquedos oferecidos eram industrializados. As professoras consideraram positiva a sugestão, contudo destacaram que nem sempre é possível a substituição desses materiais quando os mesmos se encontram desgastados pelo uso contínuo das crianças.

Ao final, realizou-se a autoavaliação do trabalho docente. Nesse momento, as professoras puderam perceber algumas mudanças nas práticas pedagógicas ocorridas no decorrer dos anos de exercício profissional, contudo destacaram que continuam em constante aprendizado. Consideraram que a troca de experiência entre seus pares favorecem novos conhecimentos e possibilidade de mudanças de atitude para construir um trabalho na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar a concepção de crianças e infâncias das professoras de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Observou-se que a Unidade Escolar apresenta pouco espaço físico para o exercício das práticas pedagógicas: os parques infantis são limitados, pois há pouca área verde para que as crianças tenham contato com elementos da natureza, como água, terra, folhas, gravetos, entre outros. Contudo, a escola possui uma brinquedoteca com brinquedos variados, uma sala de leitura e espaço externo para brincadeiras livres e dirigidas. As professoras expõem as produções das crianças nos corredores da escola em local de fácil acesso para visualização de todos, tanto adultos como crianças.

Algumas práticas foram observadas durante a observação do cotidiano escolar, entre elas a formação de filas. As crianças formam fila para irem ao refeitório, aos parques infantis, à brinquedoteca e à sala de leitura. Identificou-se que, a concepção de crianças para as professoras nesse momento, é a função disciplinadora, com o intuito de controlá-las em todos os ambientes. Porém, observou-se que faz parte das práticas pedagógicas das professoras e não imposição da equipe gestora da Unidade Escolar.

Observou-se que as professoras participantes da pesquisa realizam a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) nos horários específicos de formação na unidade escolar. Foi possível identificar que poucas vezes ocorrem discussões profundas e significativas acerca da formação. Somente ocorrem a leitura de textos acadêmicos ou vídeos assistidos para que se faça a transcrição do conteúdo revelado. Diante disso, percebeu-se uma possível deficiência na formação docente oferecida nesse momento.

Com relação às entrevistas realizadas com as professoras, foi possível concluir que houveram poucas divergências entre as práticas pedagógicas das professoras e os discursos realizados por elas, porém subentende-se que seja por falta de exercitar o pensamento reflexivo acerca dos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Embora as professoras conheçam tais

documentos, seus discursos revelam palavras soltas e subjetivas acerca do currículo para o segmento da educação infantil.

Foram identificadas práticas pedagógicas como o brincar, as interações e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, embora em alguns momentos, o fazer pedagógico se revelasse em um processo próprio do senso comum, de acordo com as convicções pessoais das professoras. Os brinquedos oferecidos foram, em sua maioria, industrializados e não se observou a frequência de materiais não estruturados nas brincadeiras. Nesse sentido, não houve um consenso nas práticas pedagógicas observadas, pois houve alternância entre práticas significativas e práticas arcaicas.

Este estudo identificou que, nos discursos adotados pelas professoras, observou-se a necessidade da formação continuada para professores da primeira infância. É necessário que eles compreendam a concepção de crianças e infâncias e exercitem práticas significativas que reconheçam os direitos das crianças enquanto sujeitos capazes de se desenvolverem integralmente. Além disso, a autoavaliação do trabalho docente é fundamental para que os educadores revejam o processo de suas práticas e possam agir sobre elas, conforme explica Freire (1997):

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1997, p.30)

Por fim, concluiu-se este estudo com o objetivo de auxiliar educadores da primeira infância a rever o seu fazer pedagógico. Que os educadores possam analisar as suas concepções de crianças e infâncias e realizar práticas pedagógicas inovadoras que possam impulsionar o saber infantil de forma intencional e solidificar o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo – conquistas e desafios**. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARROCA, Karla C. **Concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches**. Dissertação de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.
- BRASIL, MEC/UFRGS. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/Secretaria da Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2017.
- COAN, Adriana A. **A prática docente de uma professora de educação infantil e seus desafios**. Dissertação de Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- CORSARO, Wiliam A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Dinara Pereira L. P. da. **Trabalho docente com crianças de zero à três anos: concepções e desafios**. Tese de Doutorado em Educação: Universidade Federal de Goiás, 2017.
- COSTA, Renata C. **Concepções de criança na Educação Infantil de 0 a 4 anos: A relação entre os discursos e as práticas docentes**, 206 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – Universidade Nove de Julho (Uninove) – São Paulo, 2014.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GATTI, B. e ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes; 2010

GODOY, A. S. (1995b). **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**. Viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli.E.E.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986

MALAGUZZI, L. (1993b). **“History, ideas and basic philosophy”**, in EDWARDS, C., GANDINI, L.; FORMAN, G. (eds.) *The Hundred Languages of Children*, Norwood, NJ: Ablex.

NORONHA, D; FERREIRA, S. **Revisões da literatura**. In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. UNICEF, 1959

PINTO, M. e SARMENTO, M. **As crianças - Contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança – UM. Braga: Ed. Bezerra, 1997

REIS, Laudeth A. dos. **O ser criança na Educação Infantil: o desvelar do discurso docente**. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa n ° 01: avaliação na educação infantil: aprimorando olhares** – Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa n ° 14 – Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA** - Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/2022.

SARMENTO, M e CERISARA, Ana B. (Coord). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.