



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE DE MELLO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE AS COMPREENSÕES DE ESTUDANTES  
E PROFISSIONAIS A PARTIR DE VIDEOGRAVAÇÃO**

**CHAPECO  
2019**

**SIMONE DE MELLO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE AS COMPREENSÕES DE ESTUDANTES  
E PROFISSIONAIS A PARTIR DE VIDEOGRAVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

CHAPECÓ  
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC – Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Mello, Simone de

Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sobre as compreensões de estudantes e profissionais a partir de videogravação / Simone de Mello. -- 2019.

115 f.:il.

Orientadora: Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Processos Pedagógicos. 4. Método SOPHOS. I. Cordeiro, Maria Helena Baptista Vilares, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

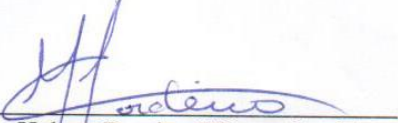
**SIMONE DE MELLO**

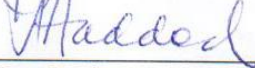
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE AS COMPREENSÕES DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS A  
PARTIR DE VIDEOGRAVAÇÃO**


Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendido em banca examinadora em 26/09/2019.

Aprovado em: 26 / 09 / 2019

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS  
Presidente da banca/orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Lenira Haddad – UFAL  
Membro titular externo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Lisia Regina Ferreira – UFFS  
Membro titular interno

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Solange Maria Alves – UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, setembro de 2019

Dedico à minha família, em especial, aos meus avós e a minha tia, por tudo o que me ensinaram e pela presença constante em minha vida. Dedico, ainda, a todas as crianças e, a todos que lutam por uma sociedade mais justa e humana.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muito esforço e dedicação. Gostaria de agradecer de forma especial a todos que cooperaram para a sua realização e concretização. Primeiramente agradeço a Deus, pois foi nos momentos de fé que encontrei luz para enfrentar e superar as adversidades ao longo destes dois anos de caminhada. Quero agradecer a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho, em especial aos meus avós, Manoel Ferreira de Castro e Alaídes de Castro, pela dedicação ao me criar, educar e me instruir a sempre honrar meus compromissos. Por todo o auxílio, apoio e amor que sempre me transmitiram, muito obrigada. Agradeço a minha tia Julia, que com paciência me ouviu e soube me dar força nos momentos mais difíceis. Agradeço aos meus pais e minhas irmãs, que sempre estiveram presentes em todos os momentos.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelos momentos de convívio, aprendizado e crescimento durante as aulas e encontros ao longo destes dois anos. Em especial, direciono ainda minha gratidão a minha orientadora Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, pela orientação competente, de sensibilidade e diálogo. Agradeço por ter acreditado no potencial do meu trabalho e por todo tempo que dedicou ao explicar minhas inúmeras dúvidas e me encaminhar ao destino desejado: a conclusão desta dissertação. Meu crescimento sob suas orientações, conversas e conselhos foi tão grande ao longo deste tempo!... Levo comigo seus ensinamentos.

Às professoras Lenira Haddad, Lísia Regina Ferreira e Solange Maria Alves, agradeço por aceitarem o convite em participar da banca de defesa desta dissertação e pelas contribuições para o enriquecimento desta.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer aos participantes do grupo focal: professoras e acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, por terem disponibilizado seu tempo de modo que este trabalho pudesse ser realizado. E, por fim, à Capes/FAPESC pelo apoio financeiro, pois, sem ele não teria conseguido chegar até aqui.

Assim, gostaria de agradecer e dedicar a todos minha imensa gratidão!

É olhando atentamente para cada menino/menina e percebendo o que ele ou ela tem de especial que a professora poderá realmente desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como um ser completo, com muitas possibilidades que são apenas diferentes das nossas de adultos.

(TRISTÃO, 2004, p.2).

## RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e, contou com bolsa Capes/FAPESC. Este estudo faz parte de uma pesquisa intitulada “Compreensões da prática pedagógica na educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação”, realizada na Universidade Federal de Alagoas sob a coordenação de Lenira Haddad, com vistas à apropriação de um método denominado SOPHOS<sup>1</sup> (Second Order Phenomenological Observation Scheme), desenvolvido por duas pesquisadoras dinamarquesas (Hansen; Jensen, 2004). Este consiste na observação, por parte do pesquisador, de um grupo de sujeitos que observam e discutem (em grupos focais) dois ou mais filmes representando práticas sociais contrastantes. Na versão brasileira, foram feitos dois filmes sobre o cotidiano de duas instituições de educação infantil de rede pública, uma em Maceió, Alagoas, Brasil e outra em Aarhus, Dinamarca. Os filmes duram 30 minutos cada e as discussões dos grupos focais são gravadas, transcritas e analisadas de acordo com o referencial teórico adotado. Assim, integrando-se a essa pesquisa transnacional, o presente estudo tem como objetivo **identificar e refletir sobre as compreensões da prática pedagógica de educação infantil por formandos e profissionais egressas do curso de Pedagogia da UFFS**. Este estudo contribuirá para a pesquisa internacional por possibilitar a triangulação com os dados obtidos em outros contextos. Além disso, também poderá ser o ponto de partida para futuros projetos de intervenção na formação de professores. O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Foram realizados três grupos focais, o primeiro composto por quatro acadêmicas do curso de Pedagogia e integrantes do grupo de pesquisa Desenvolvimento, Cultura e Educação; o segundo composto por cinco pedagogas egressas do curso de Pedagogia, que atuam com educação infantil e o terceiro grupo composto por quatro acadêmicas formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó que já tinham cursado o componente curricular de estágio na Educação Infantil. A discussão nos grupos focais foi videogravada, transcrita e analisada com o auxílio do *software* ATLAS-Ti, de forma a evidenciar as compreensões das práticas pedagógicas ligadas à Educação Infantil. Os temas mais presentes nos grupos foram agrupados em duas grandes categorias temáticas: compreensões sobre a criança e infância (autonomia, liberdade x perigo; cuidado) e compreensões sobre a Instituição de Educação Infantil (organização do espaço, tempo e rotina; relação da instituição com as famílias das crianças e papel do professor; também foram abordadas questões de gênero). Verificou-se que o método Sophos proporcionou a problematização de práticas cristalizadas na Educação Infantil, diante do estranhamento provocado pelas práticas contrastantes dos dois vídeos, sobretudo as práticas dinamarquesas. A dinâmica do grupo focal provocou reflexões que levaram a pequenas mudanças nas compreensões das participantes, sobre os temas abordados. Espera-se que o trabalho possa contribuir para levantar indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, no que diz respeito às práticas pedagógicas na Educação Infantil, na medida em que os sujeitos envolvidos são egressos e acadêmicos formandos desse curso.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Processos Pedagógicos. Método SOPHOS.

---

<sup>1</sup> Combinação de filme com grupo focal.



## ABSTRACT

The following research is inserted in the research line of Knowledge and Development of the Pedagogical Processes of the Graduate Program Master in Education of the Federal University of Fronteira Sul - UFFS and counted on the Capes / FAPESC scholarship. This study is part of a research entitled “Understanding pedagogical practice in early childhood education: second-order observations from video recording”, conducted at an institution in Maceió under the coordination of Lenira Haddad and the consultancy of Danes Hansen; Jensen. This is a pilot study aimed at the appropriation of a method called SOPHOS (Second Order Phenomenological Observation Scheme), developed by two Danish researchers (Hansen; Jensen, 2004) that consists of the observation, by the researcher, of a group of subjects who observe and discuss (in focus groups) two or more videos representing contrasting social practices. In the Brazilian version, two films were made about the daily life of two public schools, one in Maceió, Alagoas, Brazil and another in Aarhus, Denmark. The films last 30 minutes each and the focus group discussions are recorded, transcribed and analyzed according to the adopted theoretical framework. Thus, integrating this international research, this study aims to identify and reflect on the understandings of the pedagogical practice of early childhood education by graduates and professionals graduating from the UFFS Pedagogy course. This study will contribute to international research by enabling triangulation with data obtained in other contexts. It may also be the starting point for future teacher education intervention projects. The study was developed at the Federal University of Fronteira Sul, in the campus located in Chapecó. Three focus groups were conducted, the first consisting of four academic students from the Pedagogy course and members of the Development, Culture and Education research group; the second consisting of five pedagogues graduated from the Pedagogy course, who work with early childhood education and the third group consisting of four academic graduates from the Pedagogy course at the Federal University of Fronteira Sul, in Chapecó who had already attended the internship curriculum component in Children's Education. The focus group discussion was videotaped, transcribed and analyzed with the aid of ATLAS-Ti software, in order to emphasize the comprehension of pedagogical practices related to early childhood education. The most present themes in the groups were grouped into two broad thematic categories: understandings about children and childhood (autonomy, freedom x danger; care) and understandings about the Early Childhood Education Institution (organization of space, time and routine; relationship of institution x role of the teacher, and gender issues). It was found that the Sophos method provided the problematization of crystallized practices in early childhood education, given the strangeness caused by the contrasting practices of the two videos, especially the Danish practices. The focus group dynamics instigated reflections that led to small changes in the participants' understanding of the topics addressed. It is expected that the study will contribute to raise quality indicators for the Pedagogy course at the Federal University of Fronteira Sul, in the campus of Chapecó, regarding the pedagogical practices in early childhood education, as the subjects involved are graduates and graduating students of this course.

**Keywords:** Early childhood education. Pedagogical practices. Pedagogical Processes. SOPHOS method.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados estatísticos de matrículas na educação infantil no Brasil (1997-2016) .....	24
Figura 2 - Linha do tempo da educação infantil no Brasil .....	27
Figura 3 - Abordagem High/Scope.....	50
Figura 4 - Destaque de extratos na rede semântica produzida pelo ATLAS.ti .....	66
Figura 5 - Temáticas emergentes nos grupos focais.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI (BNCC).....	26
Quadro 2 - “Dez Princípios da Educação Infantil” (Tina Bruce 1987: 2015).....	44
Quadro 3 - Comparativo entre Bardin (2010) e Saldaña (2013) .....	58
Quadro 4 - Critérios de participação .....	60
Quadro 5 - Descrição dos filmes .....	63
Quadro 6 - Categorias emergentes e seus respectivos componentes.....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IEI	Instituição de Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SOPHOS	Second Order Phenomenological Observation Scheme
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS NA BUSCA DE UMA IDENTIDADE AINDA NÃO CONSOLIDADA.....</b>	<b>18</b>
<b>3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA – NA BUSCA POR PROPOSTAS CURRICULARES DE QUALIDADE.....</b>	<b>30</b>
3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA.....	30
3.2 MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PERCUSORES .....	36
3.3 MODELOS CURRICULARES MAIS RECENTES .....	45
<b>3.3.1 Reggio Emilia .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3.2 High/Scope.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3.3 Abordagem Pikler .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.4 Educação infantil na Dinamarca.....</b>	<b>51</b>
3.4 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DOS MODELOS CURRICULARES .....	52
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>54</b>
4.1 O MÉTODO SOPHOS.....	54
4.2 A PESQUISA NO BRASIL - DESENVOLVIDA POR HADDAD.....	56
4.3 CONTEXTUALIZANDO A PRESENTE PESQUISA .....	56
4.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	59
<b>4.4.1 Local da pesquisa.....</b>	<b>59</b>
<b>4.4.2 Participantes da pesquisa.....</b>	<b>59</b>
<b>4.4.3 Procedimentos de geração de dados.....</b>	<b>60</b>
4.4.3.1 A utilização de Grupos Focais.....	61
<b>4.4.4 Procedimentos éticos .....</b>	<b>63</b>
<b>4.4.5 Procedimentos de Análise e algumas sistematizações .....</b>	<b>64</b>
<b>5 COMPREENSÕES E PRIORIDADES QUE ORGANIZAM O TRABALHO NA EI – COMPREENSÕES DE ACADÊMICAS E PROFESSORAS .....</b>	<b>69</b>
5.1 COMPREENSÕES SOBRE CRIANÇA.....	69
5.2 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO: IDENTIDADE DA EI .....	73
<b>5.2.1 O ambiente .....</b>	<b>74</b>

<b>5.2.2 Participação da família .....</b>	<b>76</b>
<b>5.2.3 O currículo .....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.4 O profissional de Educação Infantil .....</b>	<b>81</b>
<b>5.3 SISTEMATIZAÇÃO SOBRE AS REFLEXÕES DAS PARTICIPANTES .....</b>	<b>85</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DOS FILMES .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B - TEMÁTICAS ELENCADAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A - OS PRINCÍPIOS TRANSGLOBAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desta dissertação foi sendo despertado desde que iniciei<sup>2</sup> o curso de Magistério, que estudei paralelamente ao último ano do ensino médio, no ano de 2009, no município de São Carlos, no período noturno. Nesse momento, quando pensava em meu futuro profissional, almejava a possibilidade da docência, pois a experiência vivenciada no magistério tinha sido de grande importância e representou algo marcante e significativo. Estava certa quanto ao curso de Pedagogia, pois queria algo voltado para a educação com crianças pequenas.

Em 2010 ingressei como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Dessa forma, comecei uma nova caminhada, à qual me dediquei cerca de 4 anos e meio durante esse importante percurso formativo, tendo contato com projetos de pesquisa, ensino e extensão. De 2011 a 2014 fui bolsista em um projeto de Pesquisa e Extensão da UFFS campus Chapecó, cujas atividades consistiam na elaboração e aplicação de oficinas referentes ao tema Educação Ambiental, com as turmas de 7º e 5º ano do ensino fundamental.

O ingresso na universidade, em 2010, permitiu-me vivenciar experiências que enriqueceram e ampliaram os conhecimentos acerca da educação infantil. Estas se deram a partir das leituras de livros, artigos e legislações relacionados à área; estágio não obrigatório e Estágio Supervisionado em Educação Infantil; como também pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. O ano de 2015 foi fundamental para a minha carreira acadêmica e profissional. Iniciei minha atividade como professora de anos iniciais no município de Planalto Alegre (SC), com carga horária de 20h semanais. Com o término do contrato, prestei processo seletivo para o cargo de professora de educação infantil (ACT) no município de Chapecó (SC), onde atuei nos meses de fevereiro a agosto de 2017.

As experiências vivenciadas durante minha formação em Pedagogia (2010 – 2014) e a atuação como professora de educação infantil, despertaram o interesse em pesquisar e adquirir novos conhecimentos sobre as concepções curriculares e práticas pedagógicas, pois durante esse período foram várias as inquietações, medos, angústias e alegrias referentes às estratégias utilizadas e a minha prática pedagógica desenvolvida em sala. Além disso, questionava-me sobre como poderia organizar uma proposta atrativa e que possibilitasse tornar a criança mais ativa no processo de aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Esta introdução é redigida na primeira pessoa do singular por tratar da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora.

No segundo semestre de 2017, prestei o processo seletivo e iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS. Vinculei-me à linha de pesquisa 2: **Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, mais especificamente ao projeto integrador Representações Sociais e Práticas Pedagógicas, desenvolvido pelo Grupo de pesquisa em Desenvolvimento, Cultura e Educação.**

Dessa forma, instigada pelas várias inquietações e pelo interesse em adquirir novos conhecimentos sobre a educação infantil, iniciei as leituras e análises de diferentes propostas curriculares e foi possível perceber o quanto a educação infantil é complexa e que cada professor exerce a função de uma maneira diferente, de acordo com a formação e conhecimento que possui, mas também em função do contexto social e político em que a instituição em que atua está inserida. Além disso, também ficou clara a importância de alguns elementos/aspectos para a realização de uma prática voltada para a concretização dos direitos das crianças na educação infantil, tais como: um bom currículo; a organização do espaço/tempo/rotina; o papel do professor e investimentos em políticas públicas para possibilitar uma educação de qualidade.

Esta pesquisa se integra a uma pesquisa maior, intitulada “Compreensões da prática pedagógica na educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação”, desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (Brasil) no período de 2015 – 2019, coordenada por Lenira Haddad, que se constitui em um estudo piloto com vistas à apropriação de um método denominado *Second Order Phenomenological Observation Scheme* (SOPHOS), que foi desenvolvido por duas pesquisadoras dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004)<sup>3</sup>.

Cabe destacar a relevância desta pesquisa para o PPGE da UFFS e da UFAL (ao qual a professora Lenira Haddad está vinculada) pois, por se tratar de um estudo que envolve outros países, dá visibilidade a esses programas no âmbito internacional, sobretudo na Dinamarca, um país que é referência em educação infantil.

Além disso, espera-se que este trabalho traga evidências que venham a contribuir para suscitar reflexões sobre a formação de professores de educação infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, tendo em vista que as participantes foram egressas e acadêmicas desse curso.

Integrando-se à referida pesquisa internacional, este estudo parte do seguinte problema **“Quais as compreensões das práticas pedagógicas na educação infantil expressas por**

---

<sup>3</sup> Foi desenvolvido no contexto do projeto *Care Work in Europe*, coordenado por Claire Cameron e Peter Moss no período de 2001 a 2005 (CAMERON; MOSS, 2007).



**acadêmicas e profissionais egressas do curso de Pedagogia da UFFS, quando confrontadas com diferentes contextos de educação infantil”?**

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo **identificar e refletir sobre as compreensões das práticas pedagógicas na educação infantil expressas por acadêmicas e profissionais egressas do curso de Pedagogia da UFFS, quando confrontadas com diferentes contextos de educação infantil.**

A partir da delimitação do objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos, a saber:

- levantar os aspectos que as professoras e formandas destacam em seus comentários sobre as práticas realizadas em diferentes contextos de educação infantil;
- explicitar as compreensões subjacentes a esses aspectos;
- problematizar essas compreensões tendo como referência os modelos e propostas curriculares historicamente mais relevantes para a educação infantil nos países ocidentais.

A pesquisa se enquadra em uma abordagem de caráter qualitativo, utilizando o método SOPHOS, por meio da análise das transcrições originadas nos grupos focais, desenvolvidos com acadêmicas, formandas e egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó, durante o ano de 2018.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo que a introdução, ora apresentada, relata a trajetória da pesquisadora e justifica a proposta de pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação infantil: uma trajetória de lutas e conquistas na busca de uma identidade ainda não consolidada” discorre sobre a trajetória da educação infantil (EI) no Brasil, buscando evidenciar as diferentes concepções, os avanços e os limites de acordo com o contexto histórico. O capítulo tem como referência os documentos e legislações que regem a EI, assim como produções e estudos realizados acerca da trajetória da EI.

O segundo capítulo desta pesquisa “Concepção de criança e infância e modelos curriculares”, faz uma explanação sobre os precursores e apresenta os elementos estruturantes de propostas curriculares mais recentes que são consideradas relevantes para a educação infantil. Destaca sua grande contribuição ao insistirem na necessidade de os profissionais de educação infantil direcionarem o olhar para a criança como alguém com grande potencial e variadas capacidades e na importância de considerarem sua participação ativa no processo educativo, como um sujeito produtor de cultura.

O terceiro capítulo, “Encaminhamentos metodológicos”, descreve a trajetória da realização desta pesquisa, como foram gerados os dados e como foram construídas as

categorias de análise. Destaca a importância da metodologia utilizada, pois revelou-se muito interessante para esta pesquisa e também pode ser adaptada para a realização de intervenções nesta mesma área.

No quarto capítulo, “Compreensões e prioridades que organizam o trabalho na EI – compreensões de estudantes e profissionais”, é apresentado um diálogo sobre as categorias emergentes nas compreensões e/ou sentimentos expressos pelas participantes ao assistirem aos vídeos sobre práticas pedagógicas em diferentes contextos, tendo como referência os modelos e propostas curriculares/pedagógicas apresentados no capítulo 3.

Por fim, o capítulo 5, “Discussões e considerações finais”, tece algumas considerações por meio de uma reflexão sobre a trajetória percorrida, tendo por base os resultados encontrados.

Com a escolha do tema, esperamos que esta dissertação contribua para estudos e pesquisas posteriores, estudos que estejam preocupadas em favorecer a construção de boas práticas pedagógicas. Também almejamos que contribua para suscitar reflexões a respeito da formação de professores de educação infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Segundo Loris Malaguzzi (apud MARTÍNEZ-AGUT; HERNANDO, 2015, p. 144):

Es necesario que estemos convencidos, nosotros los adultos antes que nadie, de que los niños no son solo ostentadores de derechos, sino portadores de una cultura propia. Que son ostentadores de una capacidad de elaborar cultura, que son capaces de construir su cultura, y de contaminar la nuestra.

No decorrer desta dissertação propomos aos leitores uma conversa, que nos permita refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças pequenas a partir da discussão de propostas pedagógicas que, embora teoricamente não nos sejam estranhas, ainda são escassamente desenvolvidas no Brasil.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS NA BUSCA DE UMA IDENTIDADE AINDA NÃO CONSOLIDADA**

O presente capítulo visa apresentar, ainda que de forma sintética, a trajetória da EI no Brasil, buscando evidenciar as diferentes concepções de acordo com o contexto histórico, a partir de documentos, legislações e pareceres que regem e orientam a educação infantil, assim como também traz a contribuição de autores que discorrem e possibilitam refletir acerca da EI no Brasil.

Quando falamos em educação infantil, é preciso termos em mente a trajetória, os avanços, os limites, os desafios e as tensões que foram, historicamente, delineando as bases das políticas de atendimento à criança pequena e que culminaram na criação desta etapa de ensino.

Lenira Haddad (2007) apresenta a trajetória da educação infantil em quatro ciclos, sendo eles: *primeiro ciclo* – o surgimento das instituições de cuidado e educação infantil; o *segundo ciclo* – a Guerra Fria e a cisão entre cuidado e educação; o *terceiro ciclo* – a Revolução Cultural Ocidental e a expansão das políticas de atendimento à infância, e o *quarto ciclo* – a globalização e o retorno aos programas compensatórios.

Nesse trabalho, a autora mostra que o atendimento à criança pequena se torna uma pauta relativamente importante na sociedade, de acordo com o contexto político-econômico. Assim, governos que assumem uma perspectiva mais democrática e têm maior preocupação com o combate à desigualdade e à injustiça social tendem a considerar o atendimento à criança pequena uma responsabilidade de toda a sociedade e não apenas das famílias. Por isso, criam políticas públicas que ampliam esse atendimento e se preocupam com sua qualidade. Também buscam integrar as políticas de atendimento à criança com as políticas de apoio às mulheres, em prol da diminuição da desigualdade entre os gêneros. Por outro lado, governos de orientação liberal ou neoliberal, tendem a considerar o atendimento à criança como uma responsabilidade privada, das famílias, advogando uma redução dos investimentos públicos para essa finalidade. Isso geralmente resulta numa precarização do atendimento, não apenas com a redução quantitativa das vagas oferecidas, como também com uma menor preocupação com sua qualidade educativa. Dessa forma, as políticas e os programas passam a ser direcionados predominantemente às crianças em situação de risco, assumindo um caráter assistencialista e/ou compensatório.

Em relação ao Brasil, a relação entre as políticas de atendimento à criança pequena e o contexto político-econômico não tem sido diferente. Até 1874 existia a “Casa da Roda dos

Expostos” (MARCILIO, 2016), criada por Romão Duarte, uma instituição de caráter isolado e localizado, voltada ao atendimento da infância abandonada. De acordo com Kramer (1987, p.51-52), esta instituição “foi criada em 1739 e tinha como objetivo abrigar crianças que eram abandonadas ou encontravam-se desamparadas”.

O final da escravatura (1888) resultou no aumento populacional das cidades, com a formação de periferias e favelas, constituídas por uma população predominantemente negra e sem possibilidades de ser absorvida por um setor industrial ainda incipiente. Para minimizar a mortalidade infantil e o abandono das crianças e sob a influência dos movimentos higienistas, foram criadas formas de atendimento de caráter assistencialista, na maioria das vezes assumido pela Igreja e/ou outras instituições filantrópicas que tinham como principal preocupação ensinar as mães a cuidarem dos filhos. Os profissionais que atuavam nessas instituições eram desde médicos, enfermeiros, religiosos, mães, filantropos, entre outros. Cabe destacar que havia a diferenciação entre os profissionais que atuavam em creches e nos jardins de infância. De acordo com Vieira (1999, p. 29):

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas, sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

Desde as primeiras experiências de atendimento às crianças pequenas até o período de 1930, o atendimento à infância foi marcado por distintas influências e concepções, ficou a cargo de diferentes setores e não havia o envolvimento do Estado. Somente a partir de 1930 que o Estado começou a interferir no atendimento às crianças pequenas, porém não houve avanço em termos de financiamento e políticas públicas que atendessem todas as crianças.

A Era Vargas compreendeu o período de 1930-1937 (Segunda República) e 1937-1945 (Terceira República) e foi marcada pela concretização de projetos que aparentavam ampliar os direitos da classe trabalhadora. Destacaram-se algumas reformas educacionais e propostas para o ensino, tais como a criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que, em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde; a Reforma Francisco de Campos (1931); o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932<sup>4</sup>; as Leis Orgânicas para o Ensino com Gustavo Capanema (1942).

---

<sup>4</sup> Movimento que buscava trazer novas propostas educacionais, influenciado por pensadores europeus e norte-americanos, tais como: John Dewey, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo. As propostas do movimento estão expostas em um documento denominado “Manifesto dos Pioneiros de 1932”.

Cabe destacar que, na década de 1940, o atendimento às crianças pequenas não era vinculado à educação, sendo mais voltada à assistência social e/ou saúde. Esse atendimento orientado pelas práticas higienistas e a presença de entidades filantrópicas tinha como intuito combater a mortalidade infantil e evitar epidemias. Em 1940, o Ministério da Educação e Saúde criou o “Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos” (KRAMER, 1987, p. 61). Esse departamento tinha como finalidade “unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos” (KRAMER, 1987, p. 66).

Nesse período também surgiu uma entidade filantrópica chamada Legião Brasileira de Assistência (LBA) que era comandada por primeiras-damas e inicialmente objetivava auxiliar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. No entanto, após o término da Guerra, passou a prestar ajuda às famílias carentes. De acordo com Kramer, a LBA teve um papel importante e durante vinte anos “consolidou sua posição entre as obras assistenciais brasileiras, suplementando a previdência social nos casos em que ela não cobria e atuando em situações de emergência (enchentes, incêndios, etc.).” (KRAMER, 1987, p. 75).

As poucas creches criadas até meados da década de 1950 do século XX possuíam um caráter assistencialista e tinham, como principais objetivos, alimentar e cuidar das crianças, deixando de lado o trabalho voltado à educação e ao seu desenvolvimento afetivo e intelectual. Foram desenvolvidos vários programas e campanhas visando tais objetivos, como: “combate à desnutrição, vacinações e diversos estudos e pesquisas de cunho médico” (KRAMER, 1987, p. 67).

A ditadura instalada após o golpe militar de 1964 perdurou por mais de vinte anos (1964 – 1985), durante os quais o país passou por sérias modificações no cenário político e econômico. Apesar da repressão nesse período, surgiram alguns movimentos de mulheres que começaram a problematizar a escassez de políticas públicas educacionais para as crianças pequenas. Porém, no que diz respeito à EI, não houve alteração na política de atendimento a crianças de zero a três anos. Ainda assim, esses movimentos contribuíram para a transição de uma concepção de educação assistencialista para uma abordagem compensatória, que a partir de 1970 passou a ganhar mais visibilidade, resultando no enfraquecimento do caráter assistencialista do atendimento à infância. Dessa forma, houve certo incremento no atendimento a crianças de quatro a seis anos em classes pré-escolares que tinham, sobretudo, caráter compensatório com vistas à diminuição do fracasso escolar no ensino fundamental. Além de suprir as necessidades orgânicas (alimentação, cuidado com o corpo), essa perspectiva de compensação passa a se direcionar às supostas carências culturais, pois se

acreditava que o fracasso escolar estava relacionado à situação de “pobreza” em que as crianças viviam. Dessa forma, buscava-se uma educação que viesse a suprir as carências culturais, preparando as crianças para o ensino fundamental, com atividades direcionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e preparação para o aprendizado da linguagem escrita, com foco nas discriminações sensoriais, psicomotricidade e aprendizagem de conceitos básicos de matemática e conhecimento de letras, além do aprendizado de comportamentos considerados adequados em uma sala de aula. Desse modo, o atendimento à criança de zero a três anos continuou com um caráter assistencialista, sob a responsabilidade de órgãos da saúde ou assistência social, ao mesmo tempo em que algumas secretarias de educação criaram turmas para crianças a partir de quatro anos, desenvolvendo atividades de caráter compensatório. Isso levou a uma cisão no atendimento à criança pequena, o que, na prática, ainda não foi totalmente superado.

Depois da redemocratização do país, a partir da década de 1980, intensificaram-se as lutas feministas e instigaram a realização de estudos e pesquisas nas universidades brasileiras com o intuito de discutir, entre outras temáticas, a função da creche e da pré-escola. Esses estudos contribuíram para consolidar a ideia de educação infantil como um direito da criança e da família e um dever do Estado e não mais como uma iniciativa assistencial/emergencial direcionada apenas às crianças em situação de risco. Essa ideia se tornou uma conquista que foi incorporada na Constituição Federal de 1988, pautada na democracia, liberdade de expressão e garantindo uma série de direitos.

Nesse período houve uma intensificação dos debates em defesa dos direitos das crianças. Cabe destacar a Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990b) adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, que apresenta os direitos de todas as crianças e define as responsabilidades de pais, professores, médicos e outros profissionais. Esta Convenção foi ratificada pelo Brasil em 1990, e serviu como fonte de inspiração para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também destaca o direito da criança e do adolescente à educação, conforme consta no Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990b, p. 46). A criança é um ser de direitos, e um deles é o acesso a uma educação infantil de qualidade.

Na década de 1990 consolida-se a concepção de educação infantil de um ponto de vista pedagógico e esta passa a ser reconhecida como uma etapa de educação básica. A criança deixa de ser vista como um objeto passivo e passa a ser considerada como um ser ativo e centro do processo educativo, além de um sujeito de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que é referência para a organização do sistema educacional brasileiro, trouxe implicações específicas para o atendimento das crianças de zero a seis<sup>5</sup> anos, pois, regulamenta o dever do Estado e considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica (título V, seção II, art. 29). Além disso, define que a educação infantil será ofertada em creches e pré-escolas, sendo a creche destinada a crianças de zero a três anos e a pré-escola de quatro a seis anos. Essas instituições passam a ter como finalidade o atendimento ao desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças. Dessa forma, o atendimento público que era vinculado às Secretarias de Saúde ou de Assistência Social, foi gradualmente transferido às Secretarias de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer nº 22 de 17/12/1998) orientam para o trabalho nas creches para crianças de zero a três anos e nas pré-escolas para as de quatro a seis<sup>6</sup> anos e apresentam-se como norteadoras das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é outro documento que norteia a educação infantil, pois apresenta um conjunto de reflexões sobre objetivos, conteúdos e orientações para os educadores que trabalham com crianças de zero a seis anos.

A partir do final da década de 1990, a Sociologia da Infância surge como um campo de comunicação para a educação infantil. Começa-se a questionar a concepção de infância como objeto passivo e direciona-se um olhar para a concepção de ator social.

De acordo com Rocha (2001), o objeto do campo da educação infantil define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas. A referida autora aponta como necessário atentar para a diferença entre creche e pré-escola, pois para ela, “a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos” e as instituições de educação infantil “se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família” (ROCHA, 2001, p. 31). Dessa forma,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (alteração – 0 a 5). (ROCHA, 2001, p. 31, grifos no original).

---

<sup>5</sup> Essa definição será modificada em 2005, pela Lei nº 11.114 que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, incluindo as crianças de seis anos. Dessa forma, a pré-escola passa a compreender as crianças de quatro e cinco anos.

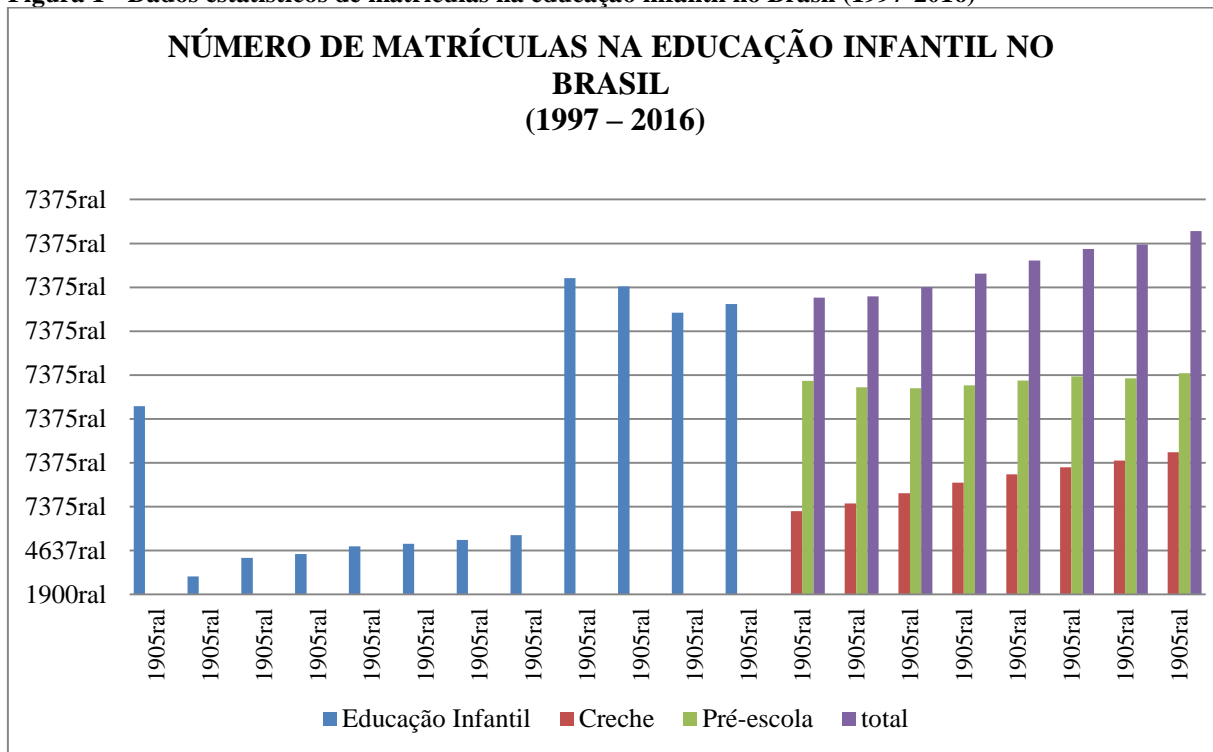
<sup>6</sup> Atendimento em pré-escola às crianças de quatro a cinco anos de idade.

Nesse período houve um grande avanço em termos de definição de política pública referente à educação da criança pequena, pois ela passou a ser considerada como um ser ativo e centro do processo educativo, além de um sujeito de direitos. No entanto, o período de 1994 a 1998, que teve como presidente da República Fernando Henrique Cardoso, foi marcado pelas privatizações de empresas importantes, tais medidas pautaram-se numa política neoliberal, que tinha a participação mínima do Estado tanto na economia como nas questões sociais. Nesse sentido, apesar dos avanços no que se refere às concepções sobre educação infantil e às políticas de proteção à criança, os investimentos nesta etapa de ensino não foram significativos, resultando em um pequeno número de crianças atendidas.

Esses investimentos só aumentaram significativamente a partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, como pode ser observado no gráfico da figura 1, elaborado a partir dos dados estatísticos referentes aos anos de 1997 a 2016, disponibilizados na página do INEP (2017).



**Figura 1 - Dados estatísticos de matrículas na educação infantil no Brasil (1997-2016)**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no site do INEP (2017).

Como pode ser observado no gráfico, durante a década de 1990, que corresponde a um período de intensificação de políticas neoliberais, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, não houve grandes avanços em termos de oferta de educação infantil. Esses só foram conquistados nos governos democráticos de cunho mais popular, do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, sobretudo após os movimentos de educadores e mulheres terem conquistado a inclusão da educação infantil, inserindo as creches (atendimento de zero a três anos) no financiamento do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2006/2007.

É importante observar que em maio de 2005 foi aprovada a Lei nº 11.114, que altera a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Essa medida antecipa em um ano a entrada das crianças nesta etapa da educação básica, garantindo a obrigatoriedade do acesso à escola às crianças de seis anos, faixa etária que pertencia até então à educação infantil. Portanto, nos dados apresentados no gráfico, é importante considerar que, até 2005, os quantitativos incluem as crianças de seis anos que deixaram de ser contabilizadas a partir de 2006, o que reforça o aumento ao atendimento das crianças pequenas, de zero a cinco anos.

A regulamentação do ensino de oito para nove anos de duração, implantado pela Lei nº 11.274, em seis de fevereiro de 2006, gerou muita polêmica, pois requer investimentos políticos, pedagógicos e administrativos, uma vez que o objetivo de ampliar o ensino

obrigatório é garantir a todas as crianças um maior tempo de convívio escolar, oportunizando maiores aprendizagens, ou seja, possibilitará maiores qualificações do ensino e da aprendizagem, da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. Cabe salientar que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo, ou seja, deve haver uma associação significativa para que os estudantes adquiram o conhecimento de forma mais prazerosa. A antecipação do ensino fundamental para seis anos gerou uma grande polêmica em virtude das diferentes naturezas do EF e da EI, já que, ao se preocupar primeiramente com a aprendizagem de conteúdos, o EF, tradicionalmente, transforma a criança em aluno, perdendo de vista a criança, cujo desenvolvimento integral é a maior preocupação da EI (pelo menos teoricamente).

Nesse contexto, é importante se ancorar no conceito de criança como sujeito social e histórico, marcada por contradições da sociedade em que está inserida, e ainda é preciso reconhecer o que é específico da infância, ou seja, a imaginação, a fantasia, e a brincadeira. Assim, as crianças brincam e isso é algo característico delas, e dessa forma produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem e que lhes é contemporânea. Para Abramowicz (2006, p. 321):

A infância [...] não pode estar vinculada unicamente à idade, ou a cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear... [...] a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, [...] mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos.

Portanto, a escola deve proporcionar estratégias para que as crianças vivam suas infâncias de forma significativa, pois as crianças têm o direito de estar numa instituição estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a experimentação do exercício da infância.

A política de expansão da educação infantil continuou durante os governos de Dilma Rousseff (2010 - 2016). Em 2013 a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, antecipando a entrada das crianças na escola com quatro anos de idade e torna obrigatoriedade a matrícula para quatro e cinco anos.

Em 2017, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define os conhecimentos e/ou aprendizagens considerados essenciais para a educação infantil até o final do ensino médio, propondo a organização dos currículos por campos de experiências.

Na primeira etapa da educação básica devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são divididos de acordo com a faixa etária, conforme mostra o quadro 1:

**Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI (BNCC)**

<b>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	<b>Campos de experiências</b>	<b>Grupo por faixa etária</b>		<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>
Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar-se; Conhecer-se.	O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	Creche	Bebês (zero a um ano e seis meses)	Em cada campo de experiência são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária.
			Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses)	
		Pré-escola	Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses)	

Fonte: elaborado pela autora de acordo com a BNCC.

A aprovação da BNCC foi alvo de muitas discussões e críticas, pois há aprovações e desaprovações em relação à proposta. Freitas (2018) destaca que “a BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos e não de orientar, pois a proposta determina o que as escolas devem ensinar e quando”. E acrescenta: “a BNCC atual induzirá a antecipação da escolarização da Educação Infantil, com danos consideráveis às crianças de 0 a 6 anos”.

A Figura 2 apresenta uma linha do tempo da trajetória da EI, sintetizando os marcos legais, que foram aos poucos delineando os caminhos percorridos na busca pela consolidação da educação infantil no Brasil, após a redemocratização do país.

**Figura 2 - Linha do tempo da educação infantil no Brasil**

1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>Constituição Federal: A educação infantil como um direito da criança (0 a 6 anos de idade) e da família e um dever do Estado.</li> </ul>
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>ECA – lei federal 8.069/1990: Também destaca o direito da criança a este atendimento e reitera que é um dever do Estado.</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lei 9.394/96: Estabelece pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.</li> </ul>
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Parecer n.22 de 17/12/98): Apresentam propostas curriculares e orientam a elaboração dos projetos pedagógicos.</li> </ul>
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): Publicado como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI): Contém referências sobre a qualidade da educação infantil, que são utilizados pelas instituições com a finalidade de promover a igualdade educacional respeitando as diferenças.</li> </ul>
2006/2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação do FUNDEB.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alteração na LDB: O acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os seis anos de idade.</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parecer CNE/CEB Nº 20/2009: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei nº 9.394, antecipando a entrada das crianças na escola com 4 anos de idade e torna obrigatória a matrícula para 4 e 5 anos.</li> </ul>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos.

Observa-se que, a partir de 1980, ocorreram mudanças significativas no campo educacional do país, no que se refere à EI. No entanto, apesar da Constituição Cidadã ter sido promulgada em 1988, passando a assegurar a educação como um direito de todos, apenas em 1996 foi aprovada a LDB, que então passou a considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Porém, cabe destacar que somente foi regulamentada em termos de currículo em 1998 e começou a contar com financiamento próprio a partir da instituição do FUNDEB, em 2006. Portanto, é de se esperar que ainda não haja um consenso na sociedade sobre a sua identidade.

A trajetória da educação infantil apresentada até aqui mostra que, além das legislações, também houve e continuam existindo discussões e estudos que buscam superar as concepções

anteriores e que destacam a importância deste nível educacional para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir de propostas adequadas que visem, cada vez mais, o respeito e a valorização das singularidades e especificidades dessa faixa etária.

Em meio a uma trajetória de lutas e conquistas na busca de uma identidade ainda não consolidada, cabe destacar que, apesar das conquistas relacionadas à educação infantil, percebe-se que estas ainda estão “longe” das reais necessidades das crianças, pois a educação deve estar aliada à qualidade, e falar da qualidade da educação da criança pequena não pode ser considerada uma tarefa simples. Assim, o debate sobre a qualidade impregnou fortemente os estudos sobre educação infantil, no início dos anos 2000.

Alguns autores tais como: Zabalza (1998); Dahlberg, Moss e Pence (2003), entre outros, evidenciaram que é preciso ouvir todos os envolvidos no processo educativo (profissionais, familiares e crianças). Freire (1998), ao falar em educação de qualidade para as crianças, destaca a necessidade de atentar para a formação dos educadores que com elas atuam.

Zabalza (1998) destaca ser necessário que as instituições de educação infantil atentem para alguns aspectos de suma importância para gerar um atendimento de qualidade para as crianças pequenas, tais como: um bom currículo (que respeite a cultura e o direito da infância, que organize os espaços, com rotinas e projetos); investimento para contemplar esses aspectos; e formação de qualidade para os docentes. “A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 1998, p. 32).

O autor identifica alguns eixos que buscam organizar o conceito de qualidade, a saber:

- a) *A qualidade vinculada aos valores.* Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores este é o componente da “qualidade”: que contenha elementos valiosos;
- b) *A qualidade vinculada à efetividade.* Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados;
- c) *A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.* (ZABALZA, 1998, p. 31, grifos do autor).

Sousa (1998) chama a atenção que, para se construir qualidade é preciso estar atento aos aspectos do trabalho, assim como entender quais são as concepções sobre:

*A criança, o papel do professor e das suas práticas pedagógicas.* O primeiro desses elementos envolve, sobretudo, princípios. Tanto aqueles referentes aos objetivos educacionais mais amplos, como ‘a formação do cidadão’, como aqueles mais relacionados às atitudes e posturas que, nós, profissionais, assumimos diante do nosso trabalho educativo. (SOUSA, 1998, p. 7, grifos nossos).

No Brasil, em 2006, foi publicado o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2*. No mesmo ano, o Ministério da Educação lançou outra publicação denominada *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, “contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” (BRASIL, 2006b, p. 3). Em 2009 foram lançados os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que se constitui em um “instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 6).

Segundo os Indicadores de Qualidade na Educação infantil:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 2009, p. 14).

Vemos, portanto, que o debate sobre qualidade apresenta várias facetas a serem consideradas quando se analisam as propostas ou modelos curriculares para a educação infantil.

Sendo assim, o próximo capítulo discute concepções de criança e infância e de currículo e/ou pedagogia da infância, além disso, faz uma explanação sobre os precursores da educação da infância. Apresenta, também, os elementos estruturantes de propostas curriculares mais recentes que são consideradas relevantes para a educação infantil. A principal contribuição destas propostas é pensar na criança como indivíduo com grande potencial e valorizar sua participação como ser ativo no processo educativo, culminando com a defesa de que esta etapa da educação deve ter por base a escuta séria e genuína da criança. Deste modo, reportando-nos à escuta séria, tomamos em conta a Pedagogia da Escuta, que ficou reconhecida a partir do pedagogo e educador Loris Malaguzzi, fundador do modelo educacional Reggio Emilia.

### **3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA – NA BUSCA POR PROPOSTAS CURRICULARES DE QUALIDADE**

Como mencionado no capítulo inicial deste trabalho, no percurso histórico da educação infantil no Brasil, as instituições foram orientadas por diferentes perspectivas, tais como: higienista, assistencial, compensatória e educacional. Cabe salientar que, além das legislações, também houve e continuam existindo discussões e estudos por uma concepção de educação infantil que vise superar as anteriores e destacar a importância desta etapa da educação básica para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a partir de propostas adequadas que visem, cada vez mais, o respeito e a valorização das singularidades e especificidades dessa faixa etária.

Assim, visamos com este capítulo apresentar algumas concepções de criança e infância. Também refletimos sobre o currículo, a partir de uma breve explanação sobre as propostas pedagógicas dos precursores da EI. Além disso, buscamos mostrar os elementos estruturantes de propostas curriculares mais recentes, que são consideradas relevantes quando se discute qualidade na educação infantil. Procuramos, assim, destacar os aspectos que, ao longo da trajetória da EI, têm sido (re)pensados e (re)discutidos no intuito de formular propostas pedagógicas que realmente respeitem as especificidades desta faixa etária e de cada criança como um ser completo e complexo. Pretendemos que este capítulo subsidie a discussão das questões levantadas pelas participantes da pesquisa a partir da observação dos filmes.

#### **3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA**

Tomando como base o capítulo 2 desta dissertação, podemos destacar que houve várias conquistas no que diz respeito aos direitos das crianças, como é o caso da Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra, 1923), a Declaração Universal de Direitos da Criança, de 1959, a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990, o Estatuto da Criança e do adolescente, de 1990 a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996. Como afirma Coutinho (2002b), a educação infantil deve garantir os direitos das crianças, visando atender suas necessidades em todos os aspectos. Coutinho (2002b, p. 2):

A LDBEN (1996) traz que ‘a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade’ (Título V, Seção II, Art.29). A consideração da criança no seu desenvolvimento integral indica que deve haver a preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la.

Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil são vistas como intervenções importantes, que devem promover o desenvolvimento integral das crianças. Para Kramer (1998, p.16), a prática pedagógica é “como prática social viva e ativa, confirma, nega, acrescenta e reduz aspectos e temas ao currículo, que é, dessa forma, instrumento constantemente avaliado” (KRAMER, 1998, p.16). Nesta perspectiva, não é possível estudarmos a educação infantil sem considerarmos que a prática pedagógica se encontra em constante movimento. A autora destaca que “toda proposta pedagógica deve ser sempre orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, de educação e de sociedade” (KRAMER, 1998, p.17).

Desse modo, qual a compreensão de infância que se faz necessária para que se possa refletir sobre as boas práticas desenvolvidas na educação infantil? Buscando respostas para a presente indagação, apresentaremos a seguir as concepções dos termos de “infância” e “criança”, a partir de Ariès (1981); Rocha (2004); Coutinho e Rocha (2007); Sayão (2000), Rivero e Lessa (2016); Kramer (1998), entre outros autores da área da educação infantil.

Cada época teve um jeito próprio para caracterizar o que é ser criança. A obra de Philippe Ariès, “A história social da criança e da família” (1981), mostra-nos que o conceito de criança evolui progressivamente através dos séculos. Inicialmente, a criança era vista como um “bibelot”, “bichinho de estimação” e até mesmo um “adulto em miniatura”, o que se contrapõe à visão de criança que defendemos hoje, como uma pessoa completa, com potencialidades, capacidades e interesses específicos. Para Rocha, “[...] se identificarmos a criança como aquela à qual falta a razão e a experiência, e não pela afirmação de suas especificidades [...]” (ROCHA, 2004, p. 3), há um desrespeito à criança, pois não é levada em consideração sua condição enquanto sujeito que interage, imita e cria, além das formas de se expressar, dar significado às coisas e explorar os diversos contextos em que está inserida.

Segundo Rocha (2004), ao colocarmos a criança em cena no processo educativo, é necessário fazer uma reflexão crítica da ideia de infância que nos orienta, levando em consideração que a infância não é uma só, assim as crianças não vivem a sua infância de forma igualitária em nenhum dos aspectos, seja ele econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, entre outros.



No sentido de superar uma visão homogênea de criança e infância, Sarmiento e Pinto (1997) partem da ideia de infância como construção social. Nesta perspectiva, “a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, fatores como classe social, etnia, gênero, religião, determinam a constituição das diferentes infâncias e de suas culturas” (SARMENTO; PINTO apud COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 03).

A partir da contribuição dos estudos sociais da infância, percebemos a emergência de um novo paradigma, fundado na assunção de alguns pressupostos, dentre eles: abrir espaço para a voz das crianças nas pesquisas; movimento investigativo que busca uma interlocução com os pontos de vista das crianças, disposto a vê-las sob ângulos ainda pouco explorados e a dialogar com elas acerca de aspectos relacionados à sua infância, cuja intenção era alargar a compreensão sobre essa especificidade da vida humana em creches e pré-escolas (ROCHA; KRAMER, 2011). Como rememora Cerisara, percebemos:

[...] que ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade das instituições de educação infantil. (CERISARA, 2004, p. 39).

Ou seja, partia-se da compreensão de que conhecer as crianças em seus contextos de vida e compreender a pluralidade de infâncias precisaria constituir-se em ponto de partida para elaboração de indicadores para a prática pedagógica (LESSA; RIVERO, 2016). Mediante o exposto, fica claro que o educador que atua na educação infantil deve estar ciente que trabalha com crianças e, conseqüentemente, “não tem como não pensar em infância, que é marcada pela diversidade, especificidades, pela heterogeneidade e está em permanente construção” (ARROYO, 1994).

Tanto a criança como a infância não são estanques, mas categorias em constante construção e transformação no plano social e histórico. Dessa forma, “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998a, p. 21). A fim de respeitar suas especificidades, é necessária a observação e a escuta atenta das ações, bagagem cultural e interações sociais, o que permite ao professor conhecê-las melhor e propor práticas pedagógicas significativas.

De Acordo com o art. nº 4 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona,

constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009c, p. 19).

Assim, ao falarmos em práticas pedagógicas, somos levados a pensar sobre o que é currículo. Para Kramer (op. cit.), o currículo é “como uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como um instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores [...]” (KRAMER, 1998, p. 14). Além disso, destaca que:

[...] o currículo é concebido de forma dinâmica, e entende que a prática coloca elementos e problemas importantes sobre e a partir dos quais é necessário refletir coletivamente. O currículo estabelece pontos de chegada e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados pela ação da equipe pedagógica. (KRAMER, 1998, p. 15).

Neste sentido, na elaboração do currículo devem ser levadas em conta as características das crianças, o meio em que estão inseridas e os conhecimentos das diferentes áreas. Sendo assim, o currículo necessita de aperfeiçoamento contínuo e encontra-se em constante movimento. Para isso, é necessário pensar qual é a concepção de currículo na educação infantil, levando em consideração que ele é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos cultural, artístico, científico e tecnológico. Para Kramer:

O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs [...] para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais. (KRAMER, 1998, p. 19).

Assim, cabe aos professores de EI, em sua prática pedagógica, criar oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura por meio de experiências que proporcionem elaborações dinâmicas e transformadoras do ambiente e delas mesmas. O Artigo nº 9, do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, estabelece recomendações pedagógicas para as propostas curriculares da educação infantil, as quais definem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, com vistas a garantir experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009c, p. 21).

Os professores, em suas práticas pedagógicas, precisam articular a organização dos espaços, tempo, materiais e as interações nas atividades para que as crianças possam se expressar. Sendo assim, o professor deve:

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, “falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas sejam viabilizadas” (CERISARA, 2007, p. 68). Portanto, “ao planejar o cotidiano educativo, cabe ao professor pensar em tempos, espaços e relações. Se há particularidades no modo de cada criança ser, também deve haver espaço para que suas diferenças, tempos e ritmos sejam minimamente respeitados” (TRISTÃO, 2004, p. 7).

Para Moura (2006, p. 60):

A garantia de um aprendizado exige do professor mediador sensibilidade, intenção, conhecimento, planejamento adequado, encaminhamentos e desdobramento didáticos coerentes e sequenciais, que possam produzir experiências significativas para todas as crianças. Necessita de tempo e de muitas oportunidades que garantam a quantidade, a diversidade e a qualidade de experiências.

Na educação infantil o espaço deve proporcionar boas experiências, de modo a ser promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Assim, é preciso pensar a estrutura, a organização e a forma como este ambiente irá acolher a criança e garantir que tais aspectos sejam atendidos. Para Horn (2007, p. 61), a forma de organização da instituição “traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário”.

Faria (1999, p. 78) destaca que o espaço deve ser:

Múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, mas também as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. Um espaço que seja um espaço/criança. E para isso deve-se compreender, como bem indica Faria, que "a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil.

Segundo Zabalza (1998, p.232), “o espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc (FARIA, 2003, p.74).

Atentar à pluralidade, a oportunizar vivências heterogêneas para as crianças, respeitar suas especificidades, rompendo, portanto com a lógica da homogeneização, da uniformização, onde todos tenham que fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, rompendo práticas vigentes no modelo escolar tradicional, ou seja, com práticas adultocêntricas. (AGOSTINHO, 2005, p. 63).

Faria (2003, p. 71) ainda destaca que “[...] o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade [...]”. Lima (2008) contribui ao nos dizer que:

O espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. (GUIMARÃES; KRAMER apud LIMA, 2008, p. 82).

O espaço precisa proporcionar o convívio e interação entre crianças de várias idades e adultos, conforme destaca:

O espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos. Os pais e mães visitarão e observarão o lugar onde seus filhos permanecem tantas horas do dia, as professoras registrarão suas observações, documentarão suas iniciativas, e se as crianças de fato estiverem expressando-se através de suas cem linguagens, criando espaços fictícios, 'inventando moda'. (NOGUEIRA, 1997 apud FARIA, 2003, p. 78).

Partindo dos princípios e consensos construídos ao longo da trajetória histórica das instituições de educação infantil, é preciso rever as práticas de limitar as crianças a um espaço físico, sobretudo à sala do grupo, em detrimento de outros, isto é, precisamos construir propostas que possibilitem que espaços diversos sejam experimentados e explorados em suas variadas dimensões, possibilitando também a participação da família.

### 3.2 MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PERCUSORES

A discussão sobre o currículo perpassa as impressões e sentimentos expressos pelas participantes, como veremos na sequência. Para qualificar esta discussão, consideramos relevante destacar os aspectos mais importantes dos modelos curriculares tomados atualmente como propostas de qualidade para a EI. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009c, p. 6).

O currículo é um aspecto integrante da instituição de educação infantil (IEI) e deve possibilitar a participação de diferentes setores da comunidade escolar. Dessa forma, ele deve ser aberto para atender às transformações decorrentes das mudanças sociais, que vão além da globalização, envolvendo o perfil das crianças pequenas, dos professores e a concepção de família.

Para Stenhouse (1991) citado por Barbosa:

Um modelo curricular precisa estar baseado em *processos*, isto é, no desenvolvimento de 'estratégias de ensino' que não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão da prática obtida no encontro com as crianças. Um currículo expressa uma concepção do que é conhecimento e uma concepção de processo educacional enquanto espaço de intercâmbio vital e cultural, de pesquisa, o professor assume na prática profissional a postura de pesquisador, e não de especialista em programar tecnicamente aquilo que pretende ensinar. O processo de aprendizagem torna-se colaborativo porque o professor não pode aprender mediante a pesquisa sem fazer

com que os alunos também aprendam (STENHOUSE apud BARBOSA, 2010, p. 88).

Para Oliveira-Formosinho, “o modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29). É a partir desta concepção de currículo, como um sistema aberto e flexível, que nos propomos a analisar os modelos curriculares (ou pedagógicos) propostos para as instituições de educação infantil. Iniciaremos esta discussão apresentando as ideias basilares dos precursores, sendo que muitas delas foram lançadas há mais de 150 anos e permanecem como princípios essenciais na própria definição de educação infantil.

Apresentaremos a seguir algumas propostas pedagógicas que originaram movimentos de renovação pedagógica e propõem a criança como o centro da ação educativa, tais como as propostas de: Froebel (1782-1852); Decroly (1871-1932); Rudolf Steiner (1861-1925); Dewey (1859-1952) e Montessori (1870-1952), considerados os precursores da educação infantil. Estas propostas foram desenvolvidas, em pequena escala, pelos próprios criadores e seus seguidores, mas não influenciaram os primeiros atendimentos, acima referidos, que mantiveram, durante muito tempo, um caráter predominantemente assistencialista. Esta característica era acentuada pelo fato desses atendimentos estarem vinculadas às igrejas, como iniciativas filantrópicas e, posteriormente, aos sistemas de saúde ou de assistência social e não aos sistemas educacionais.

Friedrich Wilhelm Froebel<sup>7</sup> foi um educador alemão, considerado um dos pioneiros da educação infantil e reconhecido pela criação dos “Kindergartens” (jardins de infância), em 1837, em Blankenburg, na Alemanha.

Froebel tinha interesse pela natureza, o que também marcou suas ideias sobre a educação. Na pedagogia froebeliana a educação infantil visa a promoção do desenvolvimento e a educação se dá a partir da autoatividade, pois, a criança é um ser criativo, que aprende com atividades espontâneas, e o caráter lúdico assume um papel primordial para a aprendizagem da criança, assim, propõe a educação pela autoatividade.

---

<sup>7</sup> Nasceu em 21 de abril de 1782. Estudou filosofia e ciências naturais na universidade. Escreveu diversos livros voltados para a área da educação. Faleceu em 1852. Para aprofundar sobre o pensamento deste autor, conferir: ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Froebel foi considerado pioneiro em defender o jogo e as brincadeiras como forma de expressão da primeira infância. Para ele, o jogo e a brincadeira auxiliam meninos e meninas a exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade.

De acordo com Kramer, a proposta de Froebel “pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é determinante da aprendizagem da criança” (KRAMER, 1998, p. 26). A proposta de Froebel se diferenciava das que eram defendidas pelas demais instituições porque ele era defensor de uma proposta que visava à educação integral da infância e um currículo centrado na criança. Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida por Froebel é voltada ao viver, fazer e saber, pois para ele a criança aprende fazendo.

Ovide Decroly (1871 – 1932) também se destaca entre os pensadores da educação ao propor uma nova concepção de ensino, sua proposta de trabalho consistia em uma *educação voltada aos interesses dos alunos*, que estava *alicerçada em atividades individual e em grupos* (a escola deveria preparar para conviver em sociedade).

De acordo com Kramer (1998, p. 27):

Sua PROPOSTA PEDAGÓGICA em organizar a escola em ‘CENTROS DE INTERESSE’, onde a criança passa por três momentos: o da observação, o da associação no tempo e no espaço e a expressão. Para Decroly, ‘a sala de aula está em toda parte’, e o tempo de duração de cada centro de interesse deve ser flexível, orientado de acordo com os interesses, o desenvolvimento e a curiosidade infantis.

Decroly defendia o pressuposto de que a pedagogia do interesse potencializa as motivações essenciais da criança, possibilitando ao mesmo tempo a sua criatividade. De acordo com Ferrari (2008), Decroly percebia que as crianças, a partir de seus interesses, poderiam conduzir o seu aprendizado. Por isso, propôs os centros de interesse, que se constitui como elementos-chave da escola decroliana. Os centros de interesse partem do pressuposto de que as crianças podem escolher o que desejam aprender, sendo que o currículo é construído de acordo com a curiosidade das crianças sem fragmentação entre as disciplinas tradicionais.

Outro elemento que merece destaque na escola decroliana é que a educação deve evitar o “enclausuramento” da criança, ou seja, o espaço educacional deve possibilitar o contato das crianças com a natureza. Quando elas ingressam no âmbito escolar, cabe aos profissionais atentar para os sentidos que são desenvolvidos e proporcionar ocasiões para que as crianças possam se desenvolver.

A maior preocupação era substituir o ensino formalista, baseado no estudo dos tradicionais livros de textos, por uma educação voltada aos interesses e necessidades das

crianças (partir do interesse das crianças significava de um modo geral respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades), que leva a criança a adquirir uma autonomia que lhe será útil no decorrer da vida.

Rudolf Steiner – Waldorf (1861 – 1925), filósofo e educador austríaco, foi o criador da Antroposofia e fundador da Pedagogia Waldorf, baseada numa abordagem mais humanista de ensino, na qual o processo de aprendizagem é interdisciplinar. Surgiu na Alemanha em 1919, após a Primeira Guerra Mundial. Essa abordagem trabalha na perspectiva da interdisciplinaridade e valoriza o papel da imaginação, visa o movimento da criança, além disso busca alcançar seu desenvolvimento integral, propondo respeitar as características e necessidades de cada fase.

A Pedagogia Waldorf objetiva desenvolver a criatividade e a fantasia das crianças a partir da ênfase dada ao brincar, que deve possibilitar o desenvolvimento dos sentidos e a experimentação. Antroposofy (S.d.):

[...] a criança desenvolve-se em grande parte através do brincar. O brincar é tão importante e sério como o trabalho para o adulto. Ao brincar, a criança vai adquirindo experiências e vivências com as quais vai aprendendo a se situar em seu meio ambiente. É no brincar que a criança conhece o mundo e a si mesma e desenvolve capacidades de relacionamento social e coordenação motora.

Lanz (2013) apresenta de forma resumida os aspectos necessários em uma escola Waldorf:

1. Liberdade quanto às metas de educação: deve haver a possibilidade de conceber essas metas da forma mais ampla possível. A escola Waldorf quer ser algo mais do que as escolas tradicionais; se fosse incapacitada para desempenhar essas funções, não poderia existir.
2. A liberdade quanto ao método pedagógico é a pedra de toque de sua existência, pois é principalmente por seu método pedagógico que ela se distingue das outras escolas. Esse método é sua razão de ser.
3. Embora tenha uma importância menor em comparação com o método, o currículo constitui uma das características da escola Waldorf. A liberdade quanto ao currículo não significa que matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino não sejam aí ensinadas; significa, ao contrário, que matérias adicionais possam ser incluídas em seu programa, e, sobretudo que cabe à escola determinar a época em que as matérias devem ser ensinadas. (LANZ, 2013, p. 183)

As instituições possuem muitas árvores e espaço para a realização das atividades, sendo que nessa abordagem são disponibilizados para as crianças brinquedos simples, fabricados em madeira (oferecidos pela natureza), tais como: troncos de madeira, bambu e lã.

A sala geralmente é organizada em círculos ou com as crianças de frente uma para a outra, na própria sala de aula há espaços que são para as atividades de pintura, artesanato e teatro.



Conforme Lanz (2013), a relação professor-aluno é considerada um elemento-chave da Pedagogia Waldorf. Os professores precisam conhecer seus alunos, deve haver o respeito mútuo entre eles. “Para estimular o desenvolvimento de seres humanos em formação, precisa estar ele próprio, aberto a se transformar. É o que toda criança ou jovem espera de qualquer adulto” (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2013).

John Dewey (1859 – 1952) foi um filósofo norte-americano que viveu em um tempo de profundas e estimulantes transformações no âmbito das ideias e das práticas sociais e políticas, ocorridas a partir do final do século XIX. As ideias de Dewey foram referência à Pedagogia durante o século XX e, ainda hoje, continuam sendo referenciadas no âmbito educacional.

Dewey é considerado o inspirador do movimento da Escola Nova (1930) no Brasil, liderado por Anísio Teixeira. Dewey defendia a importância da prática em prol da construção do conhecimento, pois segundo ele é a partir da prática que se aprende. Para o autor, a experiência educativa deve ser reflexiva, a criança precisa estar em situações de experimentação, nas quais a reflexão e ação devem caminhar juntas, possibilitando a troca de informações entre as crianças.

Dewey fala de processos educativos e refere-se à criança nos planos individual e social, antes de tratá-la como aluno. Dessa forma, “os professores devem reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos” (DEWEY apud OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. 75).

De acordo com Dewey, é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias ideias sobre o problema. Nessa etapa o professor assume o papel de organizar os processos educativos, visando promover um contexto favorável ao grupo.

Tal perspectiva segue a ideia que, quando alguém se depara com uma situação adversa, é levada a pensar sobre o problema e, no ato de problematizar, surgem ideias de como solucionar tal questão. Essas ideias permitem que a criança seja autônoma, ao incentivar o ato de questionar, a valorização dos debates, a conexão entre prática e teoria, relação da criança com o meio, olhar investigativo, explorador e questionador.

Para Dewey, os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as crianças (com seus interesses e opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura). A essência do processo educativo é a

interação desses elementos fundamentais. A teoria educativa precisa refletir constantemente os dois elementos e a sua interatividade. A chave para ensinar extrema-se: ou na natureza da criança ou a natureza do currículo. O currículo traz um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga incerta da criança.

Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, destacou-se dentre os pioneiros citados anteriormente e foi considerada uma das mais importantes representantes da mudança referente à concepção de ensino e aprendizagem. De acordo com Isaacs (2010), Montessori descreve o desenvolvimento das crianças em etapas, cada uma delas única e essencial na maturação da criança. A abordagem Montessori apresenta tem três componentes principais para a educação, a saber: a criança; o ambiente favorável e o professor. Sendo a criança considerada como agente ativo do ambiente e o professor é visto como facilitador da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para Montessori, a criança “[...] é um explorador ousado de um mundo em que tudo é novidade, e, como explorador, o que mais necessita é de um caminho: isto é, algo limitado e direto, que a conduza e a salve dos fatigantes desvios que a estorvam em seus avanços” (MONTESSORI, 1965, p. 107 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 106-107).

O método de Montessori pressupõe um ambiente preparado para favorecer a expressão do potencial da criança, sendo que compete ao adulto preparar esse ambiente de forma adequada que possibilite que a criança seja um explorador. Para Montessori todas as crianças possuem potencial, curiosidade, interesse em interagir e são capazes de construir seu aprendizado, sendo que o interesse espontâneo no ambiente é o ponto-chave para o processo de aprendizagem. O método montessoriano prevê o atendimento individual na sala de aula. O professor deve refletir sobre seu trabalho com as crianças e ser capaz de compartilhar seus pensamentos e compreensão das crianças com seus colegas e pais e tem como papel ser um facilitador mais passivo, como também deve ser capaz de observar, refletir e interpretar o comportamento das crianças.

Embora, o seu trabalho tenha sido desenvolvido com foco nas crianças em processo de escolarização, Celestin Freinet (1896-1966) foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Inicialmente esse educador desenvolveu o currículo voltado para o ensino fundamental. Porém, ele foi expandido no movimento da escola moderna e foi adaptado para a educação infantil. Para Kramer:

O movimento fundado por Freinet pode ser caracterizado por sua dimensão social, demonstrada através da defesa de uma escola centrada na criança, vista não como

indivíduo isolado, mas fazendo parte uma comunidade ‘a que ela serve e que serve’, e **que possui direitos e deveres**, dentre os quais o direito ao erro. A ênfase maior é dada ao trabalho: as **atividades manuais** são consideradas tão importantes quanto as intelectuais, e a disciplina e a autoridade são fruto do trabalho organizado. (KRAMER, 1998, p. 34, grifos nossos).

Freinet destaca a importância da participação e integração entre famílias/comunidade. Sua proposta pedagógica centra-se em técnicas com base na experimentação, que buscam fornecer à criança instrumentos para aprofundar o seu conhecimento e desenvolver a sua ação e destaca que para a realização das atividades é necessário atentar para a disponibilidade de materiais, espaço físico e a organização da sala. Dentre as técnicas, Kramer (1998, p. 35) destaca:

As aulas-passeio; o desenho livre e o texto livre; a correspondência interescolar; o jornal (mural e impresso); o livro da vida (diário individual e coletivo); o dicionário dos pequenos o caderno-circular para os professores etc. tais técnicas visam a favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais.

Freinet apresenta uma nova organização de escola e um novo modelo de gestão de espaço e tempo, propondo a organização da sala em cantos ou oficinas (oficinas de leitura, música, criação, expressão etc.), deixando o centro livre para a circulação das crianças e do professor.

O professor deve partir do conhecimento da criança para que a atividade contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Cabe destacar que na pedagogia Freinet a criança não é vista como indivíduo isolado, mas como parte de uma comunidade, possuindo direitos e deveres, entre os quais o direito ao erro.

Freinet (1974, p. 31) concebe “a criança como produtora que não se aliena do processo de produção e de distribuição da sua ‘obra’: ela cria o texto livre, ela trata da sua composição, ela ‘sente-o nascer enquanto trabalha’, através da imprensa ela dá-lhe uma nova vida e desapropria-se dela [...]” (FREINET, 1974 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. 175).

As propostas dos pioneiros lançaram as bases para os debates e reflexões que têm sido realizados até aos nossos dias, buscando levantar os elementos que caracterizam uma proposta de qualidade para a educação infantil e que possam também definir sua identidade. Com esse propósito, Tina Bruce organizou, em 1987, os “Dez Princípios da Educação Infantil” publicados no livro “Early Childhood Education”. Ela se baseia em algumas propostas dos precursores mencionados acima e faz a sistematização dos aspectos que são comuns a todas as

propostas, apontando os princípios que acha mais importante para uma educação infantil de qualidade e que estão listados no quadro 2, a saber:

**Quadro 2 - “Dez Princípios da Educação Infantil” (Tina Bruce 1987: 2015)**

1. A melhor maneira de preparar as crianças para a sua vida adulta é dar a elas o que elas precisam como crianças.	6. Há momentos em que as crianças são especialmente capazes de aprender coisas particulares.
2. As crianças são pessoas inteiras que têm sentimentos, ideias e relacionamentos com os outros, e precisam ser fisicamente, mentalmente, moralmente e espiritualmente saudáveis.	7. O que as crianças podem fazer (e não o que elas não podem fazer) é o ponto de partida da educação de uma criança.
3. Assuntos como matemática e arte não podem ser separados; crianças aprendem de maneira integrada e não em pequenos compartimentos.	8. Imaginação, criatividade e todos os tipos de simbolismo, comportamento (ler, escrever, desenhar, dançar, música, números matemáticos, álgebra, dramatização e conversação) desenvolver e emergir quando as condições são favoráveis.
4. As crianças aprendem melhor quando recebem responsabilidades apropriadas, permitindo-se que cometam erros, tomem decisões e façam escolhas, e sejam respeitadas como aprendizes autônomos.	9. Relacionamentos com outras pessoas (adultos e crianças) e o mundo natural são de importância central na vida de uma criança.
5. A autodisciplina é enfatizada. De fato, isso é o único tipo de disciplina que vale a pena ter. Os sistemas de recompensa são de curto prazo e não funcionam em longo prazo. As crianças precisam ter seus esforços valorizados.	10. Educação de qualidade é sobre três coisas: a criança, o contexto em que a aprendizagem ocorre, conhecimento e a compreensão de que a criança se desenvolve e aprende.

Fonte: Bruce (2015).

De acordo com Bruce (2015), podemos destacar que as propostas pedagógicas da educação infantil devem pautar-se em princípios que respeitem a especificidade e a singularidade das crianças, proporcionando experiências diversificadas (diferentes linguagens) e significativas que permitam vivenciar a infância em sua plenitude. As

experiências não devem ser fragmentadas, pois devem levar em consideração o interesse e o tempo das crianças, como também a realidade em que estão inseridas.

A criança deve ser vista como competente/capaz e cabe ao professor proporcionar práticas pedagógicas que permitam a autonomia das crianças perante as situações vivenciadas. Portanto, é de grande importância valorizar as ações realizadas por elas. Além disso, a relação com outros adultos e crianças também se faz necessária, pois proporciona a troca de experiências, vivências e sentidos.

Como veremos a seguir, todas as propostas atuais, consideradas de qualidade, eguem essa tradição da educação infantil e, por isso, respeitam estes princípios.

### 3.3 MODELOS CURRICULARES MAIS RECENTES

A seguir apresentaremos algumas propostas curriculares escolhidas a partir do texto de John Bennett (OECD, 2001), consideradas mais relevantes para pensar as propostas pedagógicas para a educação infantil, no que diz respeito à questão de como é tratada a autonomia, o papel do professor, a representação de criança, a organização do tempo e espaço e o papel da educação infantil.

#### 3.3.1 Reggio Emilia

(...) *cem mundos para descobrir*  
 ...*cem mundos para inventar*  
 ...*cem mundos para sonhar(...)*  
 (Loris Malaguzzi)

A abordagem Reggio Emilia teve origem no norte da Itália, cidade localizada no norte da Itália (Emília-Romanha), que possui cerca de 170 habitantes, após o término da Segunda Guerra Mundial (1945), quando um grupo de pessoas decidiu construir uma escola para crianças pequenas. A proposta pedagógica foi desenvolvida por Loris Malaguzzi (1920 – 1994), professor e pedagogo que dedicou sua vida para construir uma experiência educativa de qualidade, defendendo a ideia de que a aprendizagem se consegue através da busca e pela experimentação, tendo a criança como protagonista no processo da construção do seu conhecimento.

A abordagem Reggio Emilia valoriza as *diferentes linguagens* da criança, privilegia a escuta e a participação da criança no processo de aprendizagem, trabalhando com

potencialidades individuais e coletivas. Além disso, é dada grande importância à organização do espaço, ao trabalho colaborativo entre os profissionais e à participação ativa dos pais.

Essa é uma abordagem própria para atender crianças de zero a seis anos de idade, pois a organização do grupo é feita por idades. As crianças são motivadas a trabalhar com outros companheiros, a fim de resolver problemas, mas também podem jogar sozinhas, em pequenos ou em grandes grupos. São estimuladas a usar todas as maneiras de expressão, a organização das turmas se dá a partir de seções, sendo que as turmas são divididas em grupos grandes e pequenos e, o que mais chama atenção, é que todas as crianças fazem experiências diferentes. No entanto, no final da atividade tem o momento da assembleia, que serve para que as crianças contem umas para as outras os trabalhos que desenvolveram em seus pequenos grupos, possibilitando a troca de experiências e a interação. Como destacam Edwards, Gandini e Forman, “as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160).

A educação, nas escolas infantis em Reggio Emilia, tem como base o relacionamento e a participação (crianças, pais e professores) (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RINALDI, 2012; GANDINI; EDWARDS, 2002). Como afirma Malaguzzi, (1999, p. 78) “o relacionamento é a dimensão fundamental de conexão de nosso sistema”. Dessa forma, a escola parte do pressuposto de estar em constante mudança, o que permite tornar o trabalho reflexivo. Para Malaguzzi, a escola Reggio Emilia: “é um projeto educacional que se baseia na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e que é dona de seus direitos. O objetivo é promover a educação através do desenvolvimento de todas as suas linguagens.” (MALAGUZZI, 1999, p. 19). De acordo com o Regimento de Reggio (2013), o projeto educativo é composto por doze princípios, sendo eles: protagonismo infantil; criança como possuidora de cem linguagens; o próprio *Progettazione* (projeção); escuta; participação; aprendizagem como processo subjetivo e grupal; pesquisa educativa; documentação; organização; ambiente, espaço e relação; formação profissional e avaliação.

O currículo em Reggio Emilia é flexível e vai se adaptando às necessidades/curiosidades /interesses das crianças que vão se modificando ao longo do processo (RINALDI, 2012, p. 113). Nesta perspectiva, não tem uma rotina pré-definida e as atividades diárias se constituem numa construção coletiva em pequenos ou grandes grupos.

As crianças devem manter relações entre si e com materiais ao seu redor que podem explorar e com os quais podem experimentar livremente. Elas devem ter a oportunidade de se expressar e se desenvolver integralmente sem imposição dos adultos. Conforme apresenta

Pagano (2017), as crianças são protagonistas, pois elas são capazes de criar, investigar e aprendem nas relações com o grupo. “No processo de aprendizagem a criança é produtora de teorias, as quais lhe inspiram, veiculam valores e significados” (PAGANO, 2017, p. 29).

Para Rinaldi (2014), “a imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas ou não certas qualidades e potenciais”. (p. 157). Nessa proposta, a equipe de educadores é formada por professores, pedagogos, atelierista e cozinheira, que trabalham em conjunto e todos assumem um papel importante na aprendizagem da criança, pois, a pedagogia de Reggio Emilia admitiu que os adultos tivessem como tarefa prioritária a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, que deve ser atendida em sua individualidade. De acordo com Garcia (2017), os professores “precisam saber como descobrir o que as crianças desejam aprender, para criar as condições necessárias. E, como isso nem sempre é claro, deve-se prestar muita atenção nelas, na forma imutável como aprendem [...]” (p. 54). Ainda conforme Garcia (2017), a abordagem considera a criança um sujeito capaz de participar da construção de sua autonomia e identidade.

Dessa forma, os professores participam da assembleia, incentivando as crianças a avançar em suas argumentações. O professor deve ter uma formação contínua, visando refletir a respeito de seus pensamentos para poder realizar com as crianças uma experiência educativa, cultural e social. Além disso, é seu papel escutar a criança, dar a ela a liberdade de iniciativa e guiá-la de forma produtiva. Dessa forma, os professores são mediadores do seu conhecimento e ao mesmo tempo estão abertos para aprender com seus alunos em colaboração mútua. O objetivo é ajudar as crianças a formar uma ideia das coisas, construí-la junto com os outros, relacionando o ponto de vista, tentando construir a própria identidade.

Cada escola possui um espaço chamado atelier (REGGIO CHILDREN, [S.d.]), que fica a cargo da figura do atelierista, um “professor” com formação artística, com um papel importante nessa abordagem ao valorizar a experiência real das crianças, proporcionar a possibilidade de expandir esse modo de expressão que já pertence a elas (As cem linguagens).

Para Malaguzzi, só é possível aprender a partir de estímulos que promovam a ativação de todos os sentidos. Isso fica claro nas palavras de Malaguzzi, no poema abaixo:

**Ao contrário, as cem existem**

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos.

Cem modos de pensar, de jogar e de falar.



Cem sempre cem.  
 Modos de escutar, de maravilhar e de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem línguas (e depois cem, cem, cem)  
 Mas roubam-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça  
 De escutar e de não falar, de compreender sem alegrias  
 De amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe  
 E de cem roubam-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia  
 A ciência e a imaginação, o céu e a terra  
 A razão e o sonho  
 São coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe, enfim, que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário as cem existem.

(Loris Malaguzzi, 1997).

### 3.3.2 High/Scope

Trata-se de uma abordagem norte-americana surgida na década de 60, que valoriza a *organização do espaço* e a *interação do professor/criança* a partir de discussões acerca do fracasso escolar e fundamenta-se em John Dewey. É baseada nas ideias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil. O fundador da fundação High/Scope foi David Weikart (1931-2003), que trouxe a necessidade de repensar no programa da escola, questionando até que ponto a escola estava de acordo com as necessidades e interesses das crianças. A proposta de Weikart prevê a organização de um currículo centrado na criança e é orientado por cinco princípios: aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; ambiente de aprendizagem; rotina diária e avaliação.

Para Lima (2004) “O currículo do modelo High Scope para a educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais baseado no desenvolvimento espontâneo das crianças proposto inicialmente por Weikart e colaboradores na década de 60” (p. 227). O currículo High/Scope considera a *criança* como aprendiz ativo, que é capaz de escolher, interagir com as outras crianças, fazer uso de materiais, que aprende melhor ao brincar (reinventa). Neste sentido, a criança é um ser social interativo que, ao planejar/fazer/rever, desenvolve a autonomia em conjunto com a professora que auxilia no planejamento das atividades.

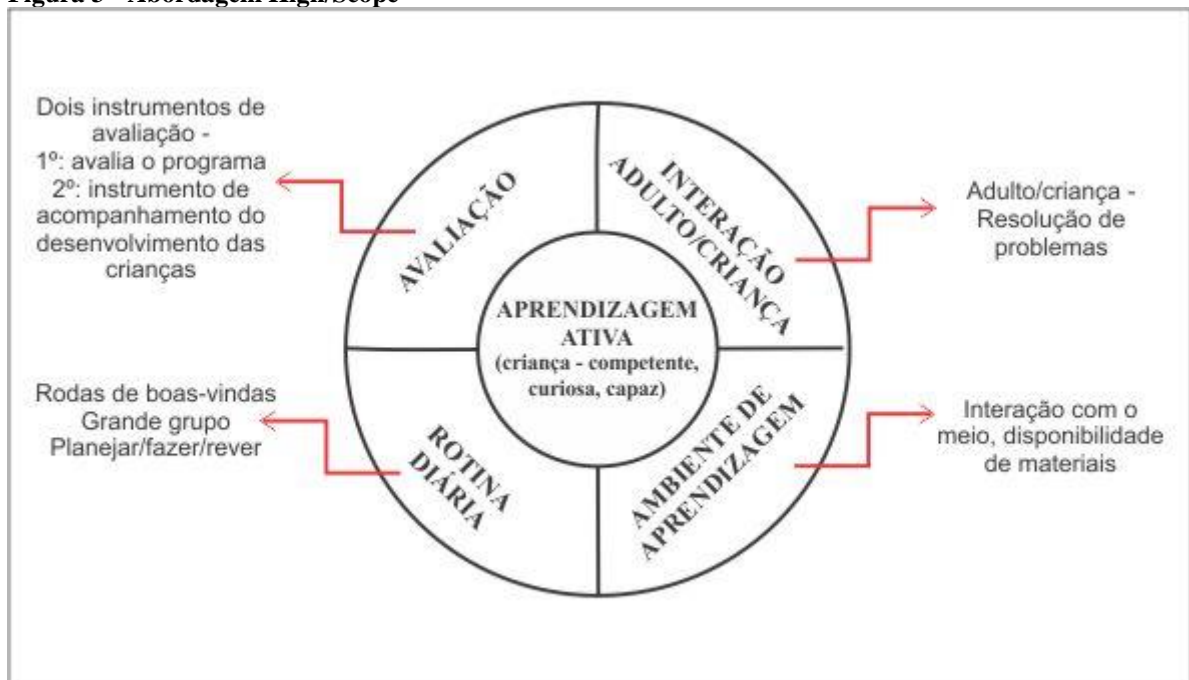
Os *adultos* têm várias funções e especificidades, são eles que organizam as áreas de interesse, mantêm a rotina diária e sua relação com as crianças é de parceria, que é baseada em observar, ampliar e apoiar. Para Haddad (A ABORDAGEM, 2010), a relação entre adulto/criança consiste na resolução de problemas em conjunto, e o *papel do professor* é ser mediador, dar pistas, saber fazer perguntas (indagar), incentivar as crianças, fazer pensar e ajudar a refletir sobre as atividades desenvolvidas.

A *organização do espaço* possibilita à criança ser produtora de seu conhecimento, permite o desenvolvimento de iniciativa de autonomia devido à diversidade de materiais que estão acessíveis. De acordo com Haddad (A ABORDAGEM, 2010), a organização é feita por determinadas áreas, tais como: casinha (cozinha, quarto, sala, roupas, adereços) - um espaço estruturado; blocos (blocos de diferenciados tamanhos, veículos de rodas) – um espaço não estruturado; artes visuais (materiais de desenho, pintura, recorte/colagem); leitura/escrita (espaço com almofadas, vários gêneros literários, adereços).

Na abordagem High/Scope a *rotina* é planejada, no entanto, os conteúdos emergem do contexto, ou seja, é pensada em função das interações e das necessidades específicas de cada criança. De acordo com Haddad (A ABORDAGEM, 2010), a rotina está estruturada da seguinte maneira: rodas de boas-vindas; grande grupo – atividades de movimento, que possibilitam o imaginário; planejar, fazer, rever – é o momento destinado à brincadeira livre, a criança planeja com a ajuda do adulto a atividade que vai realizar (iniciativa de autonomia), realiza-a e depois avalia o que realizou.

O planejamento do professor é baseado nas observações sobre as ações das crianças e no conhecimento sobre a cultura da infância. A avaliação é feita a partir de dois instrumentos, um consiste em avaliar o programa o outro é o instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

**Figura 3 - Abordagem High/Scope**



Fonte: elaborado pela autora com base em Haddad (A ABORDAGEM, 2010).

### 3.3.3 Abordagem Pikler

Além desses currículos, há também a abordagem Pikler, que tem como fundadora Emmi Pikler (1902-1984), uma pediatra austríaca que realizou seu trabalho profissional na Hungria. Trabalhou como pediatra de família e foi, durante mais de trinta anos, diretora de uma instituição de acolhida a crianças órfãs e abandonadas. O nome do Instituto Pikler Lóczy se deve à sua localização na rua Loczy em Budapest. Devido ao destaque do trabalho realizado, em 1970 o Instituto Lóczy se converteu no Instituto Nacional de Metodologia para locais destinados a crianças da Hungria, tornando-se centro piloto para todos eles e ministrando formação para médicos, enfermeiras, psicólogos, pedagogos, mestres e cuidadores.

Os principais princípios da Metodologia Pikler Lóczy são: movimento livre - para a criança o movimento representa muito mais que um prazer funcional, é o instrumento e o modo de expressão de sua orientação no ambiente, de suas ações inteligentes de seu comportamento social e de seus afetos. Autonomia – a iniciativa própria é uma expressão chave utilizada no Instituto Pikler. Adultos não entretêm ou impõem atividades aos pequenos. Os bebês aprendem a entreter e estimular a si próprios, explorando o que os seus corpos podem fazer, interagindo com o ambiente preparado e com os outros bebês ao seu redor. Rotinas e cuidados privilegiados - as atividades livres e espontâneas somente são possíveis

porque as crianças, antes de tudo, estabelecem um vínculo de confiança e respeito com o adulto que está responsável pelos seus cuidados. Existem momentos e uma maneira específica para se criar esse vínculo. Ele se forma quando o adulto e a criança podem dedicar uma atenção exclusiva e afetiva que ocorre nos momentos de cuidados, alimentação e higiene. A criança é tratada com todo respeito, e deve ter uma participação ativa no seu próprio desenvolvimento, ao invés de receber passivamente os estímulos e atenções vindos dos adultos. Assim, poderá conquistar sua autonomia de maneira segura e com bons referenciais para vida.

### **3.3.4 Educação infantil na Dinamarca**

Na Dinamarca a profissão do pedagogo é específica, pois, o pedagogo é o profissional responsável por promover o desenvolvimento humano independente da faixa etária. Assim, os pedagogos constituem uma classe que faz questão de marcar a diferença entre o seu trabalho e o do profissional de ensino (professor). Os pedagogos atuam em diferentes contextos pedagógicos, tais como: instituições de educação infantil; centros de tempo livre para crianças em idade escolar; centros para pessoas com deficiência e casas residenciais para jovens e idosos. De acordo com Haddad e Jensen (2018, p. 12):

A Dinamarca tem um sistema unificado de educação e cuidado infantil para crianças de 6 meses aos 6 anos de idade. Todas as crianças têm direito a um lugar em alguma instituição de educação infantil, caso seus pais assim o desejarem. Além disso, todas as crianças têm direito a um lugar em um centro de tempo livre (antes ou depois da escola) até os 10 anos de idade. O acesso é universal, o que tem sido possível graças a extensos compromissos públicos com financiamento, regulamentação e gestão dos serviços.

De acordo com Martins (2012), os professores são chamados de pedagogos, eles têm uma formação diversificada, contemplando: arte, teatro e música. Todas as escolas de educação infantil ofertam atividades ao ar livre, pois brincar ao ar livre amplia as possibilidades de aprendizagens. Além disso, possibilita o contato com o lado de fora, que é muito atrativo para as crianças. Esse contato com a natureza proporciona atividades diversificadas e significativas que não seriam possíveis dentro de uma sala, por exemplo: escalar em árvores, rolar, subir e descer barrancos se constituem como experiências de desafios motores.

Ainda de acordo com Martins (2012), a instituição de educação infantil é composta por vários espaços (salas/cantos) e as crianças podem circular por todos eles. Cada espaço proporciona uma atividade pedagógica diferente e as crianças podem escolher em quais

querem participar, o que possibilita a integração das crianças de diferentes idades. A decoração da instituição é inspirada nas casas das crianças, tanto no que se refere no mobiliário como aos objetos de decoração mais familiares (fotografias das crianças e das casas).

### 3.4 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DOS MODELOS CURRICULARES

De acordo com o exposto acima, podemos apontar várias aproximações entre os modelos curriculares aqui elencados, sobretudo em relação ao reconhecimento da necessidade de oportunizar às crianças o protagonismo do processo de ensino e de aprendizagem, buscando a construção da autonomia.

De uma maneira geral, as quatro propostas defendem a ideia de que a criança é o centro do processo educativo, ponto de vista defendido por Dewey (1978) e Froebel. O papel do professor no processo consiste em escutar atentamente as crianças e criar condições e/ou possibilidades, baseadas na curiosidade das crianças, para tornar o conhecimento significativo. Nesse sentido, todos reafirmam que a construção do conhecimento necessita de um contexto social e pedagógico que promova e facilite a participação das crianças.

As propostas aqui apresentadas adotam a ideia de trabalho com projeto, que é baseado nos pensamentos do filósofo John Dewey, como visto anteriormente. Dewey foi responsável por formular um movimento pedagógico embasado pela ação e não pela instrução. A educação defendida por ele partia de experiências concretas da vida, apresentadas através de problemas a serem resolvidos. Como destaca Barbosa e Horn (2008) “Dewey acreditava que o conhecimento só era obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo” (p. 17). Dessa forma, a principal característica dos projetos é partir de uma situação problemática e aproximar a escola da vida cotidiana (dia-a-dia), opondo-se à organização de um currículo fragmentado.

O trabalho realizado por meio de projetos possibilita a autonomia, pois, oferece às crianças situações-problemas que vão além das disciplinas, o que permite aumentar sua capacidade de enfrentar desafios. Para Barbosa e Horn um projeto se constitui em uma abertura de possibilidades “envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande organização e flexibilização” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

O trabalho com projeto é apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como uma proposta que deve ser usada pelo professor em suas práticas “por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia”. (BRASIL, 1997, p. 7).

No que se refere à importância do contexto físico (espaço, arquitetura, mobílias e materiais), é importante destacar a preocupação de Dewey, Maria Montessori, os modelos froebelianos e a pedagogia da escuta de Reggio Emilia. Tais precursores demonstravam a preocupação desde a mobília utilizada no espaço, a arquitetura do espaço educacional e a integração dos espaços interiores e exteriores.

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Como colocado na introdução, ao pensarmos nesta pesquisa estávamos preocupadas em produzir conhecimentos que subsidiassem a discussão sobre as compreensões e prioridades que organizam o trabalho na EI. Isso nos levou a nos integrarmos a pesquisa que já vinha sendo desenvolvida por outros autores, como Hansen e Jensen (2004) e Haddad (2014).

A título de contextualização, apresentaremos inicialmente uma descrição da pesquisa original desenvolvida pelas pesquisadoras Hansen e Jensen (2004), a partir de informações fornecidas por Haddad (2014); no segundo momento apresentaremos o desenho da proposta realizada no Brasil, por Lenira Haddad e em seguida a proposta de estudo que realizamos.

### 4.1 O MÉTODO SOPHOS

O método SOPHOS (observação de segunda ordem) é baseado em gravações de vídeo e filmes<sup>8</sup>. É inspirado no trabalho de Tobin, Wu e Davidson (1989), que compara práticas de educação infantil em três países. A pesquisa feita por Tobin, Wu e Davidson (1989) adotou uma abordagem etnográfica na qual o material filmado é utilizado para estimular um “segundo nível de reflexividade e discurso”. Tobin e equipe aplicaram a técnica de filmografia para gerar um texto multivocal (envolver as “vozes” de vários observadores) o que possibilitou estudar diferentes culturas de uma maneira única, já que o objetivo era compreender as práticas realizadas em diferentes culturas.

As dinamarquesas Hansen e Jensen (2004), por sua vez, tendo como base o trabalho desenvolvido por Tobin e equipe, desenvolveram o método SOPHOS, um acrônimo para Second Order Phenomenological Scheme. Em SOPHOS, ao contrário do que é feito por Tobin e colaboradores, os dados são gerados por meio das observações feitas pelas participantes de grupos selecionados ao assistirem a filmes (vídeos) que apresentam práticas contrastantes. Trata-se, portanto, de uma observação de "segunda ordem". Para Hansen e Jensen (2004, p. 4):

O objetivo maior do Sophos é obter *insight* de como uma determinada prática é vista pelos que a praticam e por outros grupos que de uma forma ou de outra estão

---

<sup>8</sup>“As autoras fazem distinção entre vídeo e filme. O primeiro refere-se às videograções originais da prática da instituição e dos observadores assistindo a um filme em particular. O filme refere-se à versão editada das videograções da prática que é apresentado aos diferentes grupos” (HADDAD, 2014, p. 9).

intimamente associados a essa prática. O modelo é, portanto, designado como *fenomenológico*. (grifos nossos).

Portanto, o método SOPHOS tem uma maior preocupação com as compreensões dos observadores do que com as práticas documentadas na videogravação e nas diferenças que documentam as práticas dos diferentes países. A combinação de filme e grupo focal é interessante, pois possibilita acessar opiniões, crenças, valores e até representações sociais. De acordo com Haddad, o método SOPHOS é:

Um modelo ou ferramenta disponível para os pesquisadores que estão à procura de insights sobre as reações dos grupos selecionados e, portanto, em seus entendimentos conscientes e inconscientes de uma determinada prática e seus ideais. Esses entendimentos que dão forma à prática e são moldados por ela - historicamente e presentemente - são comunicados tanto direta como indiretamente pelas áreas de interesse e pontos focais dos observadores, seus valores, raciocínio, explicações e outras formas de reações verbais e não-verbais (HADDAD, manuscrito, S.d.).

Hansen e Jensen desenvolveram o método SOPHOS no âmbito da pesquisa *Care Work in Europe*, coordenada por Claire Cameron e Peter Moss, no período de 2011 a 2015 (CAMERON; MOSS, 2007). Em cada país (Dinamarca, Hungria e Inglaterra) foi produzido um filme de 30 minutos, em um centro de educação infantil, com base em situações típicas do cotidiano educacional e focado em dois professores.

De acordo com Haddad (2014, p. 15):

Os filmes de todos os três países foram então mostrados para vários grupos de observadores em cada um dos três países, grupos que variam em tamanho de 2 a 5 pessoas, além dos pesquisadores. O perfil desses grupos variou entre os três países, mas em geral envolveu os próprios atores sociais (crianças e professores que as acompanhavam), especialistas, professores, estudantes e pais. Algumas informações básicas sobre os observadores foram obtidas através de conversas e questionários que cobrem detalhes pessoais e pontos de vista sobre a prática

Hansen e Jensen (2004, p. 10) apresentam uma série de vantagens relativas à utilização do SOPHOS:

- O pesquisador não é a única pessoa a fazer uma interpretação da prática;
- Ele assume e trabalha com a diferença cultural, ao contrário de escalas padronizadas;
- Apresenta a prática de forma mais clara e sutil que as perguntas ou ilustrações;
- Ele detém a questão de sentido aberto, não fechando as interpretações e perspectivas como pode ser o caso com perguntas pré-definidas, categorias etc.;
- Cada cena pode ser repetida para o mesmo grupo e mostrada para diferentes grupos;
- Apesar de não ser um relato objetivo da prática, os filmes se aproximam muito da prática real;



- As gravações de vídeo permitem que se 'congele' as pessoas, instituições e situações no tempo e se separe as situações a partir do contexto, com vista a analisar detalhes ou estudar a situação geral como um todo;
- O método é bem adequado para uma conversa com crianças e outros usuários das instituições.

A equipe responsável pela pesquisa destaca o grande potencial do método *sophos* em estudos que envolvem o cuidado e o trabalho pedagógico.

#### 4.2 A PESQUISA NO BRASIL - DESENVOLVIDA POR HADDAD

As informações apresentadas a seguir foram fornecidas pela própria pesquisadora e encontram-se disponíveis no projeto de pesquisa (2014) intitulado “Compreensões da prática pedagógica na educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação” coordenada por Lenira Haddad, e desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (Brasil), no período de 2015 – 2019. Trata-se de um estudo piloto com vistas à apropriação do método SOPHOS apresentado acima.

O estudo foi realizado a partir de duas experiências contrastantes de educação infantil, de rede pública, sendo um centro de educação infantil da Dinamarca e um do estado de Alagoas (Maceió). Como explicado pela autora no projeto de pesquisa, foram produzidos dois filmes de 30 minutos cada, baseados na prática educativa de instituições de educação infantil de dois locais distintos, um em um município do estado de Alagoas e outro em um município da Dinamarca. O objeto de videogravação foram situações específicas do cotidiano educacional, tais como: afazeres de cunho diário (comer, vestir-se ou ser trocado, ir ao banheiro, dormir, lavar as mãos; situações de brincadeiras livres, iniciadas pelas crianças; situações de atividades estruturadas, planejadas pelo adulto).

O principal procedimento metodológico nessa etapa da pesquisa é o grupo focal (GF). Os dois filmes foram exibidos em uma única sessão para cada GF (com duração de 2 horas). As reuniões foram videogravadas e depois transcritas. A codificação foi realizada com o auxílio do *software* NVivo (Microsoft Windows), que oferece a possibilidade de trabalhar com som e imagens.

#### 4.3 CONTEXTUALIZANDO A PRESENTE PESQUISA

Neste item são apresentados os elementos organizacionais e encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo, detalhando o caminho percorrido, as categorias e os instrumentos de análise utilizados durante o processo investigatório.

Como mencionado na introdução, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão problema: **“Quais as compreensões sobre educação infantil reveladas nos comentários das professoras/acadêmicas sobre as práticas realizadas em diferentes contextos de educação infantil?”**

Com a finalidade de buscar as respostas para a investigação do problema proposto, a pesquisa foi estruturada a partir de três questões de pesquisa:

- 1) Quais os aspectos que as professoras/acadêmicas destacam em suas avaliações sobre as práticas realizadas nesses contextos?
- 2) Quais as compreensões sobre educação infantil reveladas nos comentários das professoras/acadêmicas sobre os aspectos destacados?
- 3) Problematizar essas compreensões tendo como referência os modelos e propostas curriculares/pedagógicas historicamente mais relevantes para a educação infantil nos países ocidentais.

A referida pesquisa utilizou-se dos princípios da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010), associada aos ciclos de codificação (SALDAÑA, 2013), com a aplicação do *software* ATLAS.ti. Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa. Como explica Minayo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Dessa forma, a análise de conteúdo se constitui uma abordagem qualitativa, pois permite abrir um leque de significados. Bardin (2010) apresenta a análise de conteúdo como técnica da análise qualitativa, proposta elaborada por volta da década de 1970, partindo de três processos, ou fases, entendidos como necessários para realizar uma análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Figura 1).

De acordo com Bardin (2010), a pré-análise dá origem à constituição do *corpus* da pesquisa, por meio da organização do material a ser analisado. Essa organização deve seguir quatro etapas: a leitura flutuante (contato com os documentos coletados para posterior

delimitação do que será analisado). A partir dessa leitura, ocorre a formulação das hipóteses e dos objetivos.

Na segunda fase são administradas as técnicas de codificação do *corpus*, compreendendo o exame minucioso do material para a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e de contexto da mensagem. E, por fim, a terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação.

Vogesrau, Pocrifka e Simonian (2016) apresentam alternativas oferecidas para a análise de dados qualitativos por meio da análise de conteúdo, complementada por ciclos de codificação, aplicadas ao *software* ATLAS.ti, no artigo intitulado “Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do *software* ATLAS.ti”.

Para detalhar esse processo de análise, Vogesrau, Pocrifka e Simonian (2016) recorrem a Saldaña (2013). Saldaña (2013) propõe a etapa de pré-codificação, no qual o pesquisador faz uma leitura inicial dos dados e elabora reflexões iniciais sobre o material, o que são denominadas *Memos* (consideradas fontes importantes para as análises realizadas).

Na etapa de pré-codificação-leitura e reflexão, de acordo com Vogesrau, Pocrifka e Simonian (2016, p. 793), “são sublinhadas, negritadas, circuladas todas as palavras e frases que merecem atenção como chaves de evidência que embasam suas suposições e teoria”.

A etapa de elaboração de Memórias (*Memos*) Analíticas refere-se à elaboração de questionamentos, levantamentos de causas e efeitos, análises pessoais e teóricas a respeito do que foi destacado na etapa anterior.

A codificação pode ser organizada em códigos e subcódigos. E, por fim, a codificação pode ser realizada em subcategorias e em categorias que gerarão temas e então a teoria oriunda dos dados analisados qualitativamente.

A seguir apresentamos o Quadro 3, elaborado por Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016), que mostra a comparação e a complementação proposta teoricamente para a análise qualitativa de dados a ser implementada utilizando o *software* ATLAS.ti.

**Quadro 3 - Comparativo entre Bardin (2010) e Saldaña (2013)**

<b>Autores</b>	<b>Bardin</b>	<b>Saldaña</b>
<b>Ano</b>	2010	2013
<b>Local</b>	França	Estados Unidos da América

<b>Etapas</b>	Pré-análise Exploração do material Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	Pré-codificação Anotações preliminares Menos analíticas Início do primeiro ciclo e escolha do estilo de codificação Pode ou não ocorrer o segundo ciclo
<b>Ordem das etapas</b>	Sim, necessária a sequência ordenada das etapas	Não necessariamente. Dependerá do objetivo a ser alcançado na análise bem como, do recorte teórico, ontológico, epistemológico e conceitual da pesquisa.
<b>Ciclos</b>	Textual Conceitual	Primeiro ciclo com 24 possibilidades de codificação Ciclo de transição Segundo ciclo com 06 possibilidades de codificação
<b>Recomendação a uso de softwares</b>	Sim, mas pode ser realizada sem o uso.	Sim, mas recomenda antes a aprendizagem do processo de forma manual. Além de não arriscar o uso sem treinamento prévio.

Fonte: Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016).

De acordo com Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016), essa associação possibilita novas descobertas a partir da articulação de diferentes possibilidades de codificação.

#### 4.4 GERAÇÃO DE DADOS

##### 4.4.1 Local da pesquisa

Os grupos focais foram desenvolvidos na UFFS, em salas com boas condições acústicas, que permitiram o registro de imagem e som por meio de uma câmera portátil, com a qualidade necessária para efetuar a transcrição.

##### 4.4.2 Participantes da pesquisa

Foram convidados a participar desta pesquisa acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó que concluíram o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil. Para a realização do estudo optamos pela realização de três grupos focais, a seleção dos participantes do grupo piloto foi feita por meio de convite em sala de aula. A seleção dos egressos foi por meio de um questionário via e-mail, que proporcionou um levantamento prévio do perfil, a fim de

verificar quais deles trabalhavam com educação infantil, que é o foco desta pesquisa. Com base nas respostas, foram selecionados os participantes dos grupos focais, utilizando-se como critérios de inclusão: a experiência profissional na educação infantil depois de formada, para as profissionais e para as formandas a exigência de terem concluído o componente curricular Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Como critérios de exclusão foram definidos fatores que impediam a participação no grupo focal, tais como: problema de saúde ou residir em outra cidade, por exemplo.

No total foram realizados três grupos focais, com as características apresentadas no quadro 4.

**Quadro 4 - Critérios de participação**

Grupo focal	Critérios de seleção	Nº de participantes
<b>Grupo focal – Piloto (GF-P1)</b>	Acadêmicas do curso de Pedagogia, que realizaram o estágio em educação infantil e participantes do Grupo de Pesquisa, Desenvolvimento Humano, Educação e Cultura.	4 acadêmicas
<b>Grupo focal – Egressas (GF-E2)</b>	Egressas do curso de Pedagogia que colaram grau em 2014, 2015 e 2016 e ter experiência profissional na educação infantil.	5 egressas
<b>Grupo focal – Formandas (GF-F3)</b>	Acadêmicas formandas do curso de licenciatura em Pedagogia (turmas que cursaram o estágio em 2016, 2017 e 2018).	4 acadêmicas

Fonte: elaborados pela autora.

#### 4.4.3 Procedimentos de geração de dados

Visando responder às questões de pesquisa, foi adotado o método SOPHOS, que é a combinação de filme com grupo focal. Consiste na observação e registro feitos pelo pesquisador das reações e falas dos participantes de grupos focais enquanto observam e discutem diferentes práticas pedagógicas previamente videogravadas (observações de segunda ordem). As discussões nos grupos focais foram transcritas gerando dados qualitativos que foram analisados e interpretados pela pesquisadora de acordo com o referencial teórico adotado.

Nesta pesquisa foram realizados três grupos focais (conforme detalhado anteriormente), o que, de acordo com Haddad, viabilizou “compor um acervo de opiniões, crenças, lógicas, possibilitando identificar tendências e padrões de compreensões do que se

refere a boas práticas pedagógicas de educação infantil” (HADDAD, S.d.). Ocorreu um encontro para cada grupo focal, que durou aproximadamente duas horas cada sessão, sendo que esse tempo foi distribuído entre a exibição dos filmes e a discussão sobre os mesmos, sendo destinada uma hora para os filmes e uma hora para a conversa entre as participantes.

#### 4.4.3.1 A utilização de Grupos Focais

*O papel do pesquisador durante as apresentações é observar e apoiar sem controlar os comentários e discussões.* (HADDAD, 2019, p.20).

O detalhamento dos procedimentos utilizados para a geração de dados está embasado em Gatti (2005); Morgan (1997), Gondim (2003); Morgan e Krueger (1993).

Com base no trabalho de Morgan (1997), Gondim (2003, p. 151) nos diz que grupos focais são:

Uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

A pesquisa com grupos focais busca captar conceitos, sentimentos, experiências e reações a partir de trocas que são realizadas no grupo, de maneira que não seria possível com a utilização de outros métodos, tais como a entrevista ou questionários.

Para Gatti (2005), o grupo focal “deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes” (p. 18). Além disso, Gatti (2005) destaca que, “quando se vai trabalhar com mais de um grupo, a composição deles pode contemplar a combinação homogeneidade/variação em todos os grupos, ou a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade entre os grupos, segundo alguns critérios”. No caso desta pesquisa, no total foram realizados três grupos focais,

Para Gatti (2005), “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema” (p. 22). O tempo de duração de cada reunião e o número de sessões a serem realizadas depende do problema em pauta, sendo que para este estudo foi realizado apenas um encontro para cada grupo, tendo a duração de aproximadamente duas horas cada um.

De acordo com Gatti (2005), cabe destacar o papel do moderador, sendo que este deve intervir o menos possível para que não haja influência na conversa entre os participantes. No

começo da sessão o moderador deve fazer uma autoapresentação, assim como explicar os objetivos do encontro e porque a escolha dos participantes. Além disso, deve explicitar a forma de registro da sessão e falar sobre a garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes. Essa conversa inicial visa oferecer informações que deixem os participantes à vontade e se sintam livres para compartilhar seus pontos de vista. A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta.

No caso deste estudo, estava prevista a realização de quatro grupos focais, incluindo o grupo focal piloto, que teve como objetivo testar os equipamentos, porém, após a sua realização e a leitura das informações obtidas, foi decidido incluí-lo para análise, pois ele não apresentou nenhum problema. Dessa forma, não foi necessária a aplicação do quarto grupo focal.

A conversa foi desencadeada a partir de dois vídeos sobre o cotidiano de duas instituições de EI de rede pública, uma em Maceió, estado de Alagoas, no Brasil, e outra em Aarhus, Dinamarca, respectivamente (vide apêndice A). Os vídeos duram 30 minutos cada e visam propor uma pergunta aberta para os observadores: *O que lhe veio à mente ao assistir o filme?* De acordo com Haddad (S.d.), o uso de filmes para desencadear reflexões de práticas pedagógicas contrastantes tem um efeito de desfamiliarização cultural e permite gerar opiniões, sentimentos e crenças, que possibilitam identificar padrões de compreensões e concepções acerca de boas práticas pedagógicas. Para Jensen (2011, p. 143):

O poder do método em gerar *insights* e entendimentos decorre em parte da sua forma estética, ‘o imediatismo e o poder do filme enquanto mídia’, e em parte da ‘natureza exótica dos dois filmes que mostram a prática estrangeira’, no caso a Hungria e a Inglaterra. Embora o foco da pesquisa não seja comparar as práticas em si, a utilização de filmes de práticas de outros países provoca uma discussão sobre os contrastes percebidos entre os três países, o que acaba revelando o que é uma boa prática pedagógica para os observadores.

O filme apresentado se constitui como um roteiro de assuntos, pois o objeto de videogravação trata de situações específicas do cotidiano educacional, tais como: afazeres de cunho diário (comer, lavar as mãos, ir ao banheiro, dormir, situações de atividades estruturadas e brincadeiras livres).

A seguir apresentamos uma breve contextualização sobre os filmes, a fim de facilitar o entendimento dos leitores acerca do que serviu como base de discussão para a composição do *corpus* do estudo. Para mais informações sobre os filmes, disponibilizamos um breve roteiro dos filmes no Apêndice A.

**Quadro 5 - Descrição dos filmes**

<b>Filme</b>	EI - Maceió	EI - Dinamarca
<b>Ano</b>	2017	2017
<b>Local</b>	Maceió (Alagoas)	Aarhus (Dinamarca)
<b>Tema</b>	Elementos da rotina	Elementos da rotina
<b>Responsável</b>	Lenira Haddad	<b>Lenira Haddad, Jytte Juul Jensen</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

As discussões realizadas nos grupos focais foram gravadas e transcritas para fornecer os dados para posterior análise. De acordo com Haddad (2019), o pressuposto é que essa confrontação revela as concepções dos observadores, ou seja, as ideias e compreensões de valores da prática pedagógica.

Tanto a exibição dos filmes como a conversa entre as participantes aconteceram na presença da pesquisadora e da orientadora do estudo. Salientamos que a metodologia SOPHOS é a combinação de filme com grupo focal e consiste na observação e registro feitos pelo pesquisador das reações e falas dos participantes de grupos focais enquanto observam e discutem diferentes práticas.

Desta forma, a técnica do grupo focal se fez adequada no presente estudo, pois visou privilegiar uma rede de interações que, embora focada em um tema, proporcionou a troca de *insights* em uma conversa flexível entre os participantes. Tal conversa, compôs um acervo de opiniões, experiências e sentimentos, permitindo identificar as compreensões sobre as práticas pedagógicas na EI.

#### **4.4.4 Procedimentos éticos**

Com o objetivo de encaminhar a pesquisa de maneira organizada e coerente, a pesquisadora seguiu os seguintes passos:

1. protocolou o projeto de pesquisa no Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS (CEP-UFFS) para análise e deferimento;
2. após a aprovação pelo CEP-UFFS, foram solicitados os dados sobre os estudantes que realizaram o CCR de Estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia do campus Chapecó, ao Departamento de Controle Acadêmico pelo Requerimento 157/SEP - CH/UFFS/2018;



3. após a autorização dos dados pela Pró-Reitoria de Graduação, realizou contato via e-mail com os acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, solicitando a possibilidade de participação desta pesquisa;
4. após a confirmação e aceite dos participantes da pesquisa, organizou o cronograma de acordo com a disponibilidade dos participantes de cada grupo;
5. organizou o espaço de acordo com as orientações para a realização de grupo focal;
6. organizou breve apresentação da pesquisa e suas intenções e logo distribuiu o TCLE (Anexo B) para que os participantes pudessem assinar em sinal de concordância;
7. finalizado processo de geração de dados, a pesquisadora iniciou os trabalhos de codificação e organização dos bancos de dados para posterior análise no *software*: ATLAS.ti.;
8. finalmente, realizou a organização, interpretação e análise das informações para compor o capítulo que apresenta a análise dos dados.

#### **4.4.5 Procedimentos de Análise e algumas sistematizações**

As discussões dos grupos foram registradas para análise dos dados textuais, a qual foi realizada por meio de análise de conteúdo, com o auxílio do *software* ATLAS.ti (licenciado para o grupo de pesquisa). Procuramos identificar as tensões, contradições e o material gerado pelo *software* ATLAS.ti foi submetido a uma análise de conteúdo, tendo como base o aporte teórico apresentado nos capítulos 1 e 2.

Levando em consideração a escolha da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) associada aos ciclos de codificação (SALDAÑA, 2013), com a aplicação do *software* ATLAS.ti, ao iniciar os procedimentos de análise foram retomados os objetivos do estudo, pois os objetivos se constituem como norte para o processo a ser escolhido para a análise do material, assim como também para a posterior interpretação.

De maneira preliminar, a análise seguiu os seguintes passos:

A fim de obter um *corpus* detalhado do trabalho, foi necessário fazer a organização do material coletado, ou seja, da transcrição. Nessa fase exploratória, foi feita uma leitura flutuante. Em seguida foram organizadas as transcrições em um quadro com o intuito de destacar alguns aspectos das opiniões expressas, ou seja, a fim de identificar possíveis categorias. Com a finalização dos destaques foi possível realizar uma leitura específica e detalhada apenas do material selecionado.

Após essa pré-análise realizada manualmente, optamos por utilizar o auxílio do *software* ATLAS.ti, que segue os seguintes passos: 1) leitura flutuante do material, seleção de extratos livres (*quotations*); 2) criação das *memos* analíticas, que consistem em anotações/interpretações por parte do pesquisador acerca de um trecho completo ou de parte do texto; 3) fase de codificação, etapa destinada a escolha descritiva dos códigos/categorias. 4) geração de redes, que permitem descrever os resultados prévios da codificação empregada.

Dessa forma, tendo por base os destaques efetuados manualmente, identificamos todos os extratos que detinham relação com o que buscávamos como resposta ao problema de pesquisa e a eles associamos as *memos* analíticas, as quais, neste trabalho, chamaremos de temas.

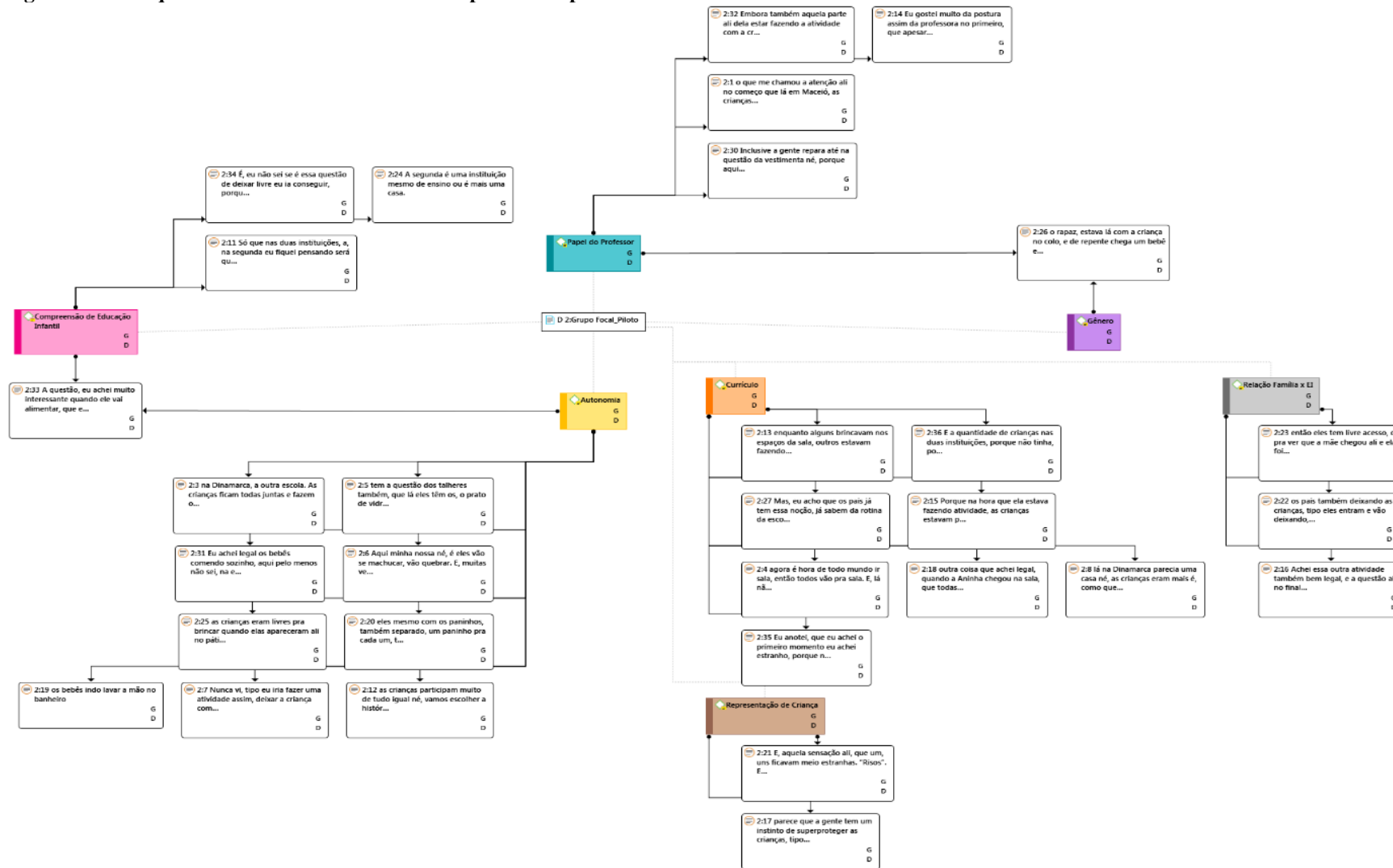
Assim, na primeira etapa da análise de dados, o objetivo foi fragmentar e/ou desmontar os diálogos gravados. Buscamos selecionar os fragmentos e construir a elaboração de *quotations* (*extratos*) e *memos* para, posteriormente, elaborar as relações entre elas, visando construir as categorias emergentes.

Apresentamos, no apêndice B, um quadro com os temas destacados nessa primeira etapa e os respectivos extratos. Os temas gerados a partir das discussões dos grupos focais permitiram identificar padrões de compreensão das práticas pedagógicas da educação infantil a partir dos pontos de vista, experiências, valores e sentimentos das participantes.

Os temas mais presentes no grupo GF-P (grupo focal piloto) foram: concepções de infância e de criança; aspectos do currículo ligados a tempo e espaço; gênero; papel dos professores de educação infantil. No grupo GF-E (grupo focal egressos) os temas que mais se destacaram foram: relação com a família, autonomia, liberdade das crianças, papel do professor de EI, aspectos do currículo relacionado a espaço/tempo/rotina, relação com a natureza e gênero. E, por fim, no grupo GF-F (grupo focal formandos) os temas mais abordados foram: papel da instituição, papel do professor, representação de criança, autonomia, família, aspectos do currículo relacionado a espaço/ tempo/rotina e a relação com a natureza.

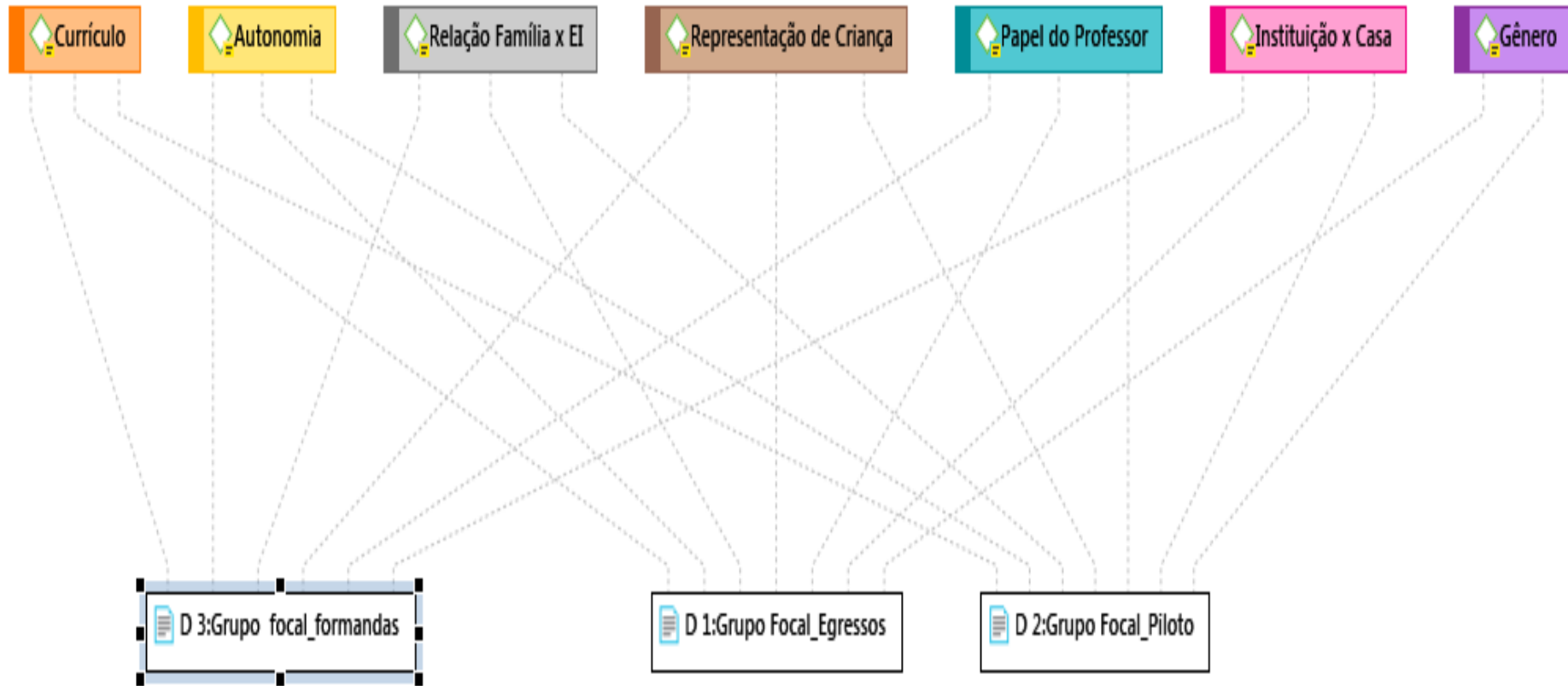
A Figura 4 exemplifica como foram organizados os extratos destacados mais relevantes no ATLAS.ti, assim como a criação das *memos* para cada grupo, de forma a agrupar os extratos de acordo com os temas, em uma rede semântica. Em seguida procuramos relacionar as temáticas levantadas nos três grupos, ainda com o auxílio do *software* ATLAS.ti, que permitiu uma melhor visualização dessas relações, como mostrado na figura 5.

Figura 4 - Destaque de extratos na rede semântica produzida pelo ATLAS.ti



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 5 - Temáticas emergentes nos grupos focais



Fonte: elaborada pela autora.

A figura 5 mostra que, de uma forma geral, as mesmas temáticas circularam nos três grupos focais.

Em seguida, procedemos à sistematização dessas temáticas em categorias. As categorias e seus respectivos componentes foram organizados em um quadro, como mostrado a seguir.

**Quadro 6 - Categorias emergentes e seus respectivos componentes**

<b>Categoria</b>	<b>Componentes</b>	
Compreensões sobre criança	Autonomia da criança: liberdade e iniciativa x medo e controle	
IEI X Lar: Educar X cuidar	Currículo	Organização espaço x tempo; Concepção de rotina; Relação com a natureza.
	Identidade do professor de IE	Formação do professor de EI; Gênero; Papel do professor de EI
	Relação família x escola	

Fonte: elaborado pela autora.

O terceiro passo é a interpretação dos sentidos que emergiram a partir do *corpus*. Para isso, voltamos aos extratos alocados em cada categoria. Essa leitura possibilitou novos *insights*, que nos ajudaram a responder as questões de pesquisa, como veremos no próximo capítulo.

## **5 COMPREENSÕES E PRIORIDADES QUE ORGANIZAM O TRABALHO NA EI – COMPREENSÕES DE ACADÊMICAS E PROFESSORAS**

O presente capítulo tem como objetivo analisar as categorias elencadas a partir das compreensões expressas pelas participantes dos grupos focais, tendo como referencial teórico os capítulos 2 e 3 desta dissertação.

### **5.1 COMPREENSÕES SOBRE CRIANÇA**

*As crianças são ativas na construção da aprendizagem, que se dá por meio das interações, na relação com os outros (PAULO FREIRE, 1996).*

A concepção de criança requer pensar na “criança como um todo”. Para as autoras como Coutinho (2002a, 2007); Rocha (2004, 2011), Cerisara (2004); Corsaro (2005); Lessa e Rivero (2016), é necessário levar em consideração a criança enquanto sujeito que interage, imita e cria, a maneira como se expressa e dá significado às coisas nos diversos contextos em que está inserida. Como aponta Coutinho (2007), as crianças são seres humanos concretos e reais pertencentes a diferentes contextos sociais.

De acordo com Corsaro (2005), um dos teóricos da Sociologia da Infância, as crianças são agentes ativos e constroem suas próprias culturas. Segundo o autor, as crianças não só reproduzem a cultura adulta, mas também criam sua própria cultura, ao mesmo tempo em que interpretam a cultura do adulto.

Em um primeiro momento é possível identificar, nas falas expressas pelas participantes, que há uma representação de criança frágil e/ou incapaz, o que acaba levando a um cerceamento da autonomia da criança. Ao mesmo tempo, essa imagem da criança produz uma espécie de controle sobre o professor (medo de acidente), pois ele é responsabilizado e se sente responsável pelo que pode acontecer com a criança. Assim, essa visão de criança como um ser frágil e de poucas capacidades reduz a autonomia, não apenas da criança, mas também do professor que evita experiências que considera arriscada, como é o caso da cena 15, em que as crianças aparecem ao redor de uma fogueira (Apêndice A).

A participante P-3 revela essa representação quando expressa que a autonomia das crianças dinamarquesas chamou a atenção e causou certo impacto, pois, para ela, a prática realizada em seu contexto é uma prática “superprotegida”, enquanto, na experiência dinamarquesa, as crianças participam e têm autonomia para escolher o que querem fazer.

Assim, uma cena que causou estranhamento para as participantes do GF-P foi o momento em que as crianças estavam participando no momento de “assar pão”, ao redor de uma fogueira e começou a chover.

*[...] aqui a gente jamais faz uma prática dessas. Até mesmo a fogueira e as crianças. A fogueira acesa ali e os pequeninhos em roda ali também. (P-3).  
[...] a gente tem essa questão do medo né, que a criança vai passar por alguma coisa, que ela vai cair, que ela vai se cortar. E, ah, como a gente viu no vídeo ali, eles já estão habituados aquela, àquelas ações. Então, cria autonomia né, autonomia de segurar a faca, e a gente não deixa essa criança ter autonomia pra fazer essas coisas, e o próprio medo, medo do que os pais até vão achar né, de chegar lá e ver uma criança com uma faca na mão. (E-2).*

Tal estranhamento é agravado pela preocupação com o que os pais vão pensar, e por concepções sobre a saúde das crianças, por exemplo, o medo delas ficarem expostas à chuva e contraírem resfriado ou gripe, ou pior, de ferir-se com a faca. Isso confirma a ideia de que a representação de criança frágil vai além dos muros da IEI e é compartilhada por professoras e famílias.

Aqui as participantes nos deixam interpretar que há um choque cultural, pois a primeira reação ao se depararem com a experiência dinamarquesa foi quase unânime, de espanto e/ou estranhamento. Isso porque as crianças na Dinamarca podem escalar morros, manusear facas, lidar com animais, ficam próximas à fogueira e dormem sob o frio. Tal estranhamento pode ser justificado pela questão cultural em que as participantes estão inseridas, ou seja, em uma cultura que superprotege e se preocupa constantemente em evitar que as crianças corram riscos e, muitas vezes, tem como resultado privar as crianças de vivenciarem práticas e/ou experiências com a natureza.

Em relação a essa questão, podemos trazer a contribuição de Faria (2003, p. 79), que destaca que o espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças:

Mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona. Assim, as crianças vão aprender, por exemplo, a subir e descer dos móveis que estão na altura do adulto, vão aprender a tomar cuidado redobrado quando pegarem uma faca ou tesoura com ponta e corte etc. criar o sentido de pertencimento à natureza será favorecido por atividades com os quatro elementos: água, terra, ar e fogo. Em vez de simplesmente omiti-las porque são consideradas perigosas, poderemos, em nome de objetivos pedagógicos essenciais como o sentir-se natureza, aprender juntos, adultos e crianças, como se aventurar no (dito) perigo sem machucar-se.

No entanto, para as participantes, essa possibilidade da criança se aventurar ainda é uma possibilidade preocupante, como pode ser observado no temor que sentiram na cena da

rede, que mostra que as participantes não temem apenas os riscos do espaço externo e que mesmo o espaço interno lhes aparece como perigoso, já que estão, de certa forma, treinadas para anteciparem prováveis acidentes, como revela a participante P-3 em seu comentário:

*Mas, parece que a gente tem um instinto de superproteger as crianças, tipo naquele que tinha uma rede, eu pensava meu Deus, vai cair, vai bater a boca, porque tinha um de frente pro outro, e eu, meu Deus, será que vai acontecer um acidente. (P-4, grifo nosso).*

Entretanto, não é apenas o medo de acidentes que restringe a autonomia da criança. As situações comuns do dia a dia refletem que, além de frágil, a criança também é considerada incapaz de realizar atividades rotineiras sem provocar um desastre ou uma bagunça que perturbe a ordem adultocêntrica do ambiente. O momento da alimentação é bem sintomático dessa percepção.

*E tem a questão dos talheres também, que lá eles têm os pratos de vidro. O copo de vidro pros bebês. Aqui, minha nossa né! Eles vão se machucar, vão quebrar. E, muitas vezes, eles nem comem sozinhos, estão no maternal, e a gente está dando na boca ainda. E lá os bebês pequenos se viram. Os maiorzinhos colocando a mesa, limpando as mesinhas, até aquela atividade que eles estavam lá com a faca tirando, meu Deus! [...] Os bebês indo lavar a mão no banheiro! [...] porque os bebês a gente passa um paninho ou faz a higienização deles ali, porque como que tu vai levar o bebê? E, lá eles mesmos com os paninhos, também separados. Um paninho para cada um. (P-1, grifos nosso).*

*Achei legal os bebês comendo sozinho, aqui pelo menos não sei, na escola onde eu trabalho, os bebês com a mesma idade, mais ou menos que tem no vídeo, as prof.<sup>as</sup> dão na boca [...]” (P-4, grifo nosso).*

*A louça, a louça do alimento. Nossa chamou muito a atenção, copo de vidro! Aí mostra Maceió com os velhos materiais de plástico azul, né, que era azul ou era verde [...] Prato de porcelana né, algo assim, que é algo perigoso né, num certo ponto de vista, mas que a criança tem que aprender a lidar, a mexer, a manusear com cuidado. Até o fato dele arrumar os talheres do lado do prato bonitinho, aquilo é muito lindo [...] Se servem a sopa! Gente quando é sopa aqui é um dilema, primeiro tem que ser num copo né, ou a colher tem que ser pequena, se a criança derrubar um pouquinho, meu Deus vira um “tendeu” porque a moça da limpeza fica brava, porque... poxa... (F-1).*

Tanto o GF-P como o GF-F expressaram surpresa e admiração, pelo fato de como as práticas observadas são diferentes ao ser comparadas com a realidade vivenciada. A participante P-2 lembra que tal estranhamento também se observa muito nas famílias, que têm uma concepção ainda mais limitante das possibilidades de suas crianças:

*Ali no caso a gente trabalha com crianças de 2 anos e eles comem sozinhos, a gente trabalha bastante a autonomia deles, só que quando a gente vai pro atendimento com os pais, os pais dizem prof.<sup>as</sup>, aqui ele come sozinho? Porque em casa dão na boca, porque se não faz muita sujeira e eles têm um receio assim, que a gente na sala não tem, né? Então, é bem diferente (P-2).*



Esse comentário sugere que a liberdade de experimentação permitida à criança é inversamente proporcional ao zelo com a organização e limpeza do espaço, ou seja, diante dessas preocupações, dificilmente a criança se torna o centro do processo educativo.

Ao comentar sobre as diferenças nas práticas dos dois contextos, as participantes do grupo GF-F chegam à compreensão de que a questão da autonomia (ou da falta dela) perpassa todas as situações vividas na instituição e se identifica com um controle excessivo sobre a criança, que se traduz pelo não poder e pelo não fazer.

*Imagina aqui, a gente vai pro lanche, vai em fila, senta na mesa, come, não pode derrubar, **não pode** tirar do prato **não pode**... Lá eles levam o carrinho até a mesa e colocam e comem sozinho com a mão, nossa (F-4, grifo nosso). Isso quando não fazem a sopa, que é pra ser sopa, mas daí é um creme [Risos], pra não sujar. Isso eu acho que a gente vai muito no automático, é a fila ali retinha, **não pode sair da fila**, aí a criança **não se serve**, é a gente que serve a criança. Aí a criança só escolhe o que quer comer e já senta, a gente leva o prato pra criança e **não deixa fazer nada**. Autonomia é tipo ela comer ali e só isso. Em resumo é isso (F-3, grifo nosso).*

Tais perspectivas parecem estar muito presentes na educação infantil da região, ou seja, a “identidade” profissional do professor é orientada pela representação de escolarização, a qual está impregnada pela ideia de domínio/poder a ser exercido sobre as crianças. Assim, as práticas visam a homogeneização das crianças e por isso são marcadas pela inflexibilidade e controle. Para Haddad (2015, p. 30), “a educação infantil, nas suas origens, já nasce com cara própria, com pedagogias apropriadas à criança pequena, que acredita na sua competência e direito de participação [...]”. Porém, tais práticas foram perdendo suas premissas, ao passo em que foram sendo “pensadas” com o intuito de evitar o fracasso escolar.

Por outro lado, na experiência dinamarquesa, as participantes destacaram que as crianças têm autonomia, podem circular pelos vários espaços da instituição e, além disso, estão em constante interação com crianças de outras idades e são consideradas o centro da ação pedagógica. Como exemplo, participantes do GF-F, de uma forma geral, destacam a ideia de autonomia em ambos os filmes, porém, expressam certa surpresa e entusiasmo sobre a experiência dinamarquesa. Como segue o extrato a seguir:

*O vídeo de Maceió, a gente pode perceber que **as crianças têm certa autonomia**, que é basicamente o que a gente mais presta atenção. Ela tem certa autonomia [...] E, o que mais chama atenção dos dois vídeos é a **autonomia que as crianças têm na Dinamarca**. Nossa! **O que elas fazem é, é incrível! É o ensino de vida, não só escolar, e sim ensino pra tudo**. Então, a parte dos ovos da galinha, do alimento dos animais, do próprio alimento entre eles, dos cuidados, de higiene, tudo. Então, isso foi o que mais chamou atenção assim, no total (F-1, grifos nosso).*

Dessa forma, quando a participante se refere ao ensino para a vida, pode ser destacada uma relação com os pressupostos da proposta de Decroly (2010) e Froebel que defendem uma educação voltada aos interesses e necessidades das crianças (partir do interesse das crianças significava de um modo geral respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades), levando-as a adquirir uma autonomia que lhes será essencial no decorrer da vida.

Não é de estranhar, portanto que, no confronto com as práticas dinamarquesas, a ideia de autonomia ganhe concretude e apareça como central nas falas expressas pelas participantes dos grupos focais<sup>9</sup>. Por um lado, o estranhamento por elas revelado denuncia sua representação de criança frágil e incapaz. Mas, por outro lado, essas falas também sugerem que, ao se confrontarem com essas práticas concretas e terem possibilidade de refletir sobre elas, as participantes passaram a questionar suas próprias práticas e, mesmo que indiretamente, os pressupostos que as sustentam.

Embora a ideia de autonomia não fosse uma novidade, ao se depararem com uma situação contrastante, ou seja, a experiência dinamarquesa, as participantes foram levadas a refletir sobre o real significado de autonomia, como um aspecto essencial para o desenvolvimento da criança. Em certa medida, autonomia deixou de significar a capacidade de fazer sozinho aquilo que os pais e professores esperam que a criança faça, de acordo com um modelo que é determinado por eles, passando a ser o aprendizado da vida por meio da experimentação livre, mesmo que supervisionada.

Dessa forma, o estranhamento evidenciado em relação às práticas da instituição dinamarquesa evidenciou novas possibilidades, especialmente de que as crianças têm a possibilidade de agir autonomamente. Isso sugere que o confronto com essas práticas pode ter enfraquecido a representação de criança frágil e incapaz, responsável por sustentar as ações com as quais as participantes estão familiarizadas.

Em seguida, verificaremos se essa mudança nas compreensões sobre criança foi acompanhada de uma mudança nos entendimentos sobre as instituições de educação infantil que atendem essa criança.

## 5.2 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO: IDENTIDADE DA EI

---

<sup>9</sup> Nesta parte do trabalho as participantes que compõem o GF-P, serão identificadas como: P-1; P-2; P-3 e P-4; as participantes do GF-F, serão identificadas como: F-1; F-2; F-3 e F-4 e as participantes do grupo GF-E, serão identificadas como: E-1; E-2; E-3; E-4 e E-5.

*Ao se planejar o cotidiano educativo deve-se pensar em tempos, espaços e relações. Se há particularidades no modo de cada criança ser, também deve haver espaço para que suas diferenças, tempos e ritmos sejam minimamente respeitados. (TRISTÃO, 2004, p. 7).*

### 5.2.1 O ambiente

A educação infantil no Brasil conquistou muitos avanços ao longo de seu trajeto histórico, como visto no capítulo 1. Salientamos que, além das legislações, também houve e continuam existindo discussões e estudos por uma concepção de educação infantil que vise destacar a importância desta etapa da educação básica para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estas são vistas como seres construtores do seu conhecimento e que para isso, precisam brincar, interagir e explorar diferentes experiências, a partir de propostas adequadas. Assim, se luta atualmente para que as propostas pedagógicas visem, cada vez mais, o respeito e a valorização das singularidades e especificidades dessa faixa etária, preservando a tradição da educação infantil.

Levando em consideração a importância de elaborar propostas adequadas às crianças pequenas, um dos elementos que se deve atentar é a organização do ambiente, que deve ser adaptado às necessidades dos pequenos, ou seja, um ambiente confortável, aconchegante e estimulante, constituído por espaços amplos e criativos que permitam a locomoção das crianças, garantindo a exploração e a liberdade dos pequenos de ir e vir.

Um dos principais impactos expressos pelas participantes, ao observarem o filme do contexto dinamarquês, refere-se ao próprio ambiente da instituição de educação infantil. As falas mostram que elas esperavam um ambiente parecido com o de uma escola nos padrões a que estão habituadas e por esta razão ficaram na dúvida se de fato tratava-se de uma instituição de educação infantil ou de um espaço privado, um lar. A própria configuração das salas e o tipo de mobiliário produziram incertezas entre as participantes que se questionavam se seria um espaço institucional de atendimento público ou um espaço privado, familiar.

*[...] o próprio ambiente assim, inicialmente eu tive que ficar pensando. Porque a gente tá tão habituada com aquela escola [...] com aquele modelo né, eu fiquei até pensando porque ali fugia um pouco dessa, o modelo escola né, o próprio espaço e as relações. (E-5).*

*[...] eu confesso que quando comecei a assistir o segundo com o ambiente meio assim, que parecia casa e tinha aquela organização, eu pensei é só cuidado! Depois que a gente tem um olhar diferente né, você vai observando a aprendizagem que está acontecendo. (E-5).*

*[...] lá na Dinamarca parecia uma casa né, as crianças eram mais é, as crianças eram mais é, como que eu posso dizer, como se fosse uma família né, que tu chega, toma café. (P-2).*

*[...] o fato da criança estar trocando de sala a hora que ela acha interessante. 'Ah eu não quero mais ficar aqui, eu posso ir lá na outra sala?' o direito de ir e vir no momento que achar necessário. (F-1).*

*[...] não é uma instituição como a nossa né, parece uma casa, um sítio parecia. (F-1).*

Outro aspecto que foi motivo de estranhamento e admiração refere-se ao lugar que a natureza ocupa nos dois contextos.

*Apesar da estrutura de Maceió ser bem diferente do que a gente tem visto aqui, o banho na piscina, aquilo foi maravilhoso, mas não é ainda, nada se compara com o que a gente viu lá, as crianças de roupa de, de capa de chuva. Nossa, começa a chover aqui, fecha, né. Vamos todos pra sala, acabou a atividade, se encerra. E, lá não, continua né. (F-1).*

*Como que você vai querer trabalhar água né, o elemento água sem trabalhar com uma atividade com água? Terra sem trabalhar uma atividade com terra? (F-2).*

*É autonomia, é cuidado, isso é respeito onde você, o local que você está. E não é só na sala de aula, você pode ver se eles forem a outro local, eles vão fazer a mesma coisa, a mesma atitude. (F-2).*

*O ambiente é mais natureza, as crianças, o que era aquilo, um morrinho sei lá, que estavam escalando. Olha a diferença, né! (F-1)*

É possível identificar, a partir das falas registradas, a importância que as participantes atribuíram à relação entre as crianças e a natureza. No entanto, no que diz respeito à cena da experiência dinamarquesa, as participantes demonstraram sentimento de medo e estranheza ao ver as crianças fazendo uso de faca e ficarem expostas à chuva, porque podiam se cortar e/ou se machucar. Isso sugere que a relação com a natureza é traduzida como uma contemplação, mais do que como uma vivência e o desenvolvimento de habilidades que permitam usufruir da natureza de forma respeitosa e sustentável.

Nas falas também fica evidenciado que, além do espaço aberto do qual a criança podia se apropriar completamente, também a organização dos tempos foi motivo de estranhamento pois, na experiência dinamarquesa, não é seguida uma rotina como aquela a que estão habituadas.

*Não seguia aquela rotina como a gente já está acostumada [...] Não vai acontecendo tudo de uma forma automática, assim, não vai que nem na sala, né, agora a gente vai fazer isso, depois isso e isso. Vai estar acontecendo, então fazendo parte das atividades simultaneamente diferentes, mas vão desenvolvendo várias coisas, mas nada forçado né, de uma forma espontânea. (E-5).*

*E, em relação à rotina deles também, né. Uma coisa que me chamou bem a atenção. Que nem aqui, a gente tem uma rotina feita: as crianças entram, os pais deixam no portão, nem entram nas salas, né. A professora recolhe e vai pra dentro, inicia a atividade, atividade, higienização, lanche, atividade de volta e depois os pais vêm e vão pra casa [...] Não tem aquela rotina, claro tem o momento da alimentação, o momento da higienização, mas elas são livres, não é algo tipo assim, tal hora é isso, tal hora aquilo. Elas conseguem entrar em contato com as outras crianças, não é só 5 anos nessa sala, 4 anos nessa sala. (F-2).*

Para Agostinho (2005, p. 63), o espaço educativo institucional deve ter como característica o fato de ser um ambiente acolhedor: “o espaço das instituições acolhe a infância das crianças que nele estão, temos então que pensá-lo, organizá-lo com o que é próprio das mesmas em espaços que tenham a identidade da infância”. Leite (1998, p. 144) apoia esse argumento, mesmo quando se refere a espaços que atendem a crianças mais velhas:

A instituição escolar deveria constituir um local bastante rico para sintetizar conteúdos e especialmente espaço para experiências sensíveis [...] para alunos e professores. A escola poderia ser um espaço propício ao afloramento de linguagens: um espaço privilegiado de criação. [...] Que o espaço escolar seja um ambiente acolhedor de infâncias, onde as diferenças sejam realmente respeitadas, pois a escola deve ser um lugar totalmente inclusivo, e que as práticas pedagógicas sejam capazes de cativar as crianças.

Ainda assim, a sensação de acolhimento que as participantes perceberam nos ambientes observados (mesmo no brasileiro) foi motivo de surpresa, como se esse clima acolhedor não fosse familiar nas instituições de educação infantil em que trabalhavam ou estagiavam.

*[...] a família estava levando as crianças e confiando naquele espaço e as crianças se sentiam bem naquele espaço, queriam estar lá. (E-1).*  
*[...] o espaço era bem aconchegante e até de liberdade assim, da criança se expor, da criança participar, participando de toda a construção, da escolha do livro. Então era um espaço onde a criança podia ser criança e participar do processo educativo. (E-4).*

O clima de acolhimento das IEI contribui para que as famílias confiem no espaço e participem mais da vida institucional, o que faz com que as crianças se sintam bem, o que, por sua vez, proporciona um melhor diálogo e compreensão em relação às diferenças culturais, resultando em uma maior sensação de acolhimento. Assim, a relação com as famílias foi outro motivo de discussão nos grupos focais.

### **5.2.2 Participação da família**

A relação família/escola tem se constituído em um desafiador e importante tema de discussão quando o assunto é educação. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996, p. 27):

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A IEI é um local em que as crianças passam uma parte do seu tempo, também é considerado um espaço de educação coletiva. Atualmente a instituição de EI e a família

compartilham (legalmente) a tarefa de cuidar e educar as crianças, mas, para que essa tarefa seja realizada com êxito, é necessário que haja um diálogo entre ambas. Porém, as falas expressas pelas participantes dos grupos focais nos levam a uma compreensão que essa relação ainda precisa ser construída, pois muitas vezes, a IEI quer que os pais participem do processo, porém, não lhes é dada tal liberdade.

A experiência dinamarquesa chamou a atenção da maioria das participantes por possibilitar que os pais tenham a liberdade de entrar e circular pelos espaços da EI, enquanto na experiência brasileira os pais deixam os filhos no portão, algo que as participantes destacam que acontece na realidade em que atuam. O confronto com essas práticas contrastantes possibilitou que as participantes se questionassem sobre a tensão referente à participação dos pais na escola, pois, muitas vezes, reclama-se da falta de participação dos pais na vida “escolar” dos filhos. Porém, nas experiências brasileiras, existem momentos predeterminados pela escola (datas específicas), em que se espera a participação dos pais (sem que eles, sequer, tenham a liberdade de organizá-los) e se autoriza sua entrada e permanência no espaço da IEI, o que se diferencia na prática dinamarquesa, onde a participação acontece naturalmente, e os pais possuem livre acesso ao espaço. Tal tensionamento ficou explícito nos extratos a seguir:

*[...] a gente quer que os pais participem, mas talvez a gente não permita que isso aconteça. Porque lá no segundo, eu vi que os pais entravam, eles sentavam, eles interagem com as crianças, com o filho dele e com as outras que estavam ali. Deixavam a criança e iam. A gente não faz, a gente recebe a criança no portão, oi pai! Na porta. (E-1).*

*Desde os pais entrar na escola na hora de deixar o filho, de interagir com as crianças num total ali, de mexer nos objetos. Isso é uma coisa que não acontece aqui, né. Algo no Brasil que foi bloqueado [...] (F-1)[...] principalmente na educação infantil, né. (F-2).*

A seguir as participantes destacam a importância de construir uma relação com a família, mostrando o quanto a mesma é importante para o desenvolvimento das crianças.

*Tipo você construir essa relação né, os professores, alunos e a família em casa faz toda a diferença. (E-2).*

*[...] vê o menininho lá dando tchau assim, bem tranquilo, né, o pai chegou, sentou com ele, ah tá tomando café, né. (E-3).*

*Eu acho que tem que construir junto com a família né, a família conhecer esse processo, porque se a gente for trabalhar com eles aquelas ações ali do segundo vídeo, eles teriam até um receio de deixar seu filho ali, o bem mais precioso que eles têm um cuidado enorme, e a gente tem que ter mais ainda “risos”. Eu digo porque uma questão assim da criança às vezes se machucar brincando né, saiu machucado e o pai já vem pra cima assim, e faz todo aquele ‘auê’ e a criança ela está ali se descobrindo, ela está é, criando autonomia, sabendo o que pode e o que não pode. (E-2).*

Aparentemente, as relações com as famílias estão impregnadas de pré-conceitos de parte a parte, os quais estão relacionados com a representação de criança frágil que ambas compartilham e com as ideias sobre o que é, ou deveria ser, a IEI. Esses pré-conceitos geram expectativas recíprocas, que interferem nas práticas das professoras em relação às crianças. Para as professoras, os pais esperam delas que cuidem das crianças como tesouros, bens preciosos. Essa metáfora é sugestiva, porque um bem precioso, nesse sentido, é para ser guardado, preservado, mantido do jeito que é. Desse modo, a ausência de um diálogo que permita a problematização dessa representação por ambas as partes, mantém a reprodução de práticas que limitam a autonomia das crianças e, portanto, podem afetar o seu desenvolvimento. Além disso, esse afastamento contribui para que as famílias não se sintam acolhidas na escola e, por vezes se sintam mesmo intimidadas.

### 5.2.3 O currículo

O currículo é um aspecto integrante da instituição de educação infantil (IEI) e deve possibilitar a participação de diferentes setores da comunidade escolar, constitui-se como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos cultural, artístico, científico e tecnológico.

Dessa forma, ele deve ser aberto para atender às transformações decorrentes das mudanças sociais, que vão além da globalização, envolvendo o perfil das crianças pequenas, dos professores e a concepção de família. Neste sentido, na elaboração do currículo, devem ser levadas em conta as características das crianças, o meio em que estão inseridas e os conhecimentos das diferentes áreas.

Ao comentarem sobre a sensação de acolhimento, as participantes relacionaram-na com a existência de um currículo centrado nos interesses e necessidades das crianças. Qual/quem é a prioridade? Qual/quem é o centro do processo? O que fica explícito no trecho a seguir:

*[...] tu tá educando quem no caso? Ali na Dinamarca as crianças são... Elas decidem o que elas querem fazer. Aqui a gente tem que mandar, é sempre o adulto, é sempre o adulto, não a criança. A criança quer brincar de tal coisa, beleza. Eu vou dar tal brinquedo pra criança, mas eu vou ditar as regras pra ela como ela tem que brincar. E, lá não. Lá, eles estão indo atrás do conhecimento que pra eles é significativo no momento. (E-3).*

*[...] É tipo a mesma coisa, os vários, os vários momentos que eles estavam brincando né, que tinham as salas que eles podiam escolher. Nós, quando a gente faz o estágio, se a gente quer propor dois momentos diferentes, a gente não consegue, de jeito nenhum. Porque já tem aquela Pedagogia tradicional, que tem*

*que seguir ali, oh! Tu tem que seguir como é e vai continuando. Daí tu entra, tu tem vontade de fazer diferente, mas não dá. (F-3).*

Assim, conforme as reflexões avançaram, o currículo começou a ser questionado, como um componente fundamental da compreensão sobre o que deve ser uma IEI.

*Aí tipo dá pra gente **questionar o currículo, o que a gente realmente quer que as crianças aprendam? O que é importante pra eles realmente?** [...] Será que aqueles conteúdos que a gente tem no currículo são importante mesmo pra eles? O currículo [...] É... Bem fechadinho. E, assim é fragmentado [...] no segundo a gente via, ela estava explorando tudo o que estava no seu ambiente, e, ela foi no fogo, ela mexeu com água, ela mexeu com a terra, ela mexeu com vários elementos da natureza, ali tudo junto. (E-1).*

*Talvez os conteúdos do nosso currículo estejam certos, não sei, mas a questão da maneira de trabalhar, a forma de como que vai fazer. Talvez é ali. (E-3).*

As formandas tencionam o interesse da criança x conteúdo/regras como algo a ser (re)pensado. Tais apontamentos também fazem parte das reflexões sobre currículo de Coutinho (2007), pois, para ela, os projetos de educação das crianças pequenas não podem se resumir aos conteúdos escolares restritos a uma “versão escolarizada”, “uma vez que toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada” (COUTINHO, 2007, p. 4).

Pensando na perspectiva das propostas curriculares apresentadas no capítulo 3, os diálogos demonstram que, de fato, há uma preocupação sobre como está organizado o currículo para as crianças pequenas. As professoras nos deixam interpretar que de certa forma, há uma lacuna entre o “proposto e o vivido”<sup>10</sup>.

A participante P-4 destacou a cena referente à atividade do trem como um exemplo de respeito aos conhecimentos prévios das crianças, pois a professora indagou-as sobre o conhecimento que cada uma tinha sobre o meio de transporte, e depois recorreu à tecnologia, fazendo o uso do computador para mostrar e explicar as partes que compõem o trem para as crianças. Referente a essa atividade, a participante P-2 contesta:

*A questão da construção do trem, só que eu não vi muita liberdade na hora em que as crianças foram brincar no parque com o trem. Porque aquela coisa de pegar o trem, deram uma volta ali e a professora orientando. Mas, **nenhum momento foi deixado lá no parque, agora usem a imaginação, façam do trem o que vocês... Porque se a gente dá uma caixa pra uma criança elas vão fazer o que elas quiserem, né?** [Risos]. **Inventam o que elas quiserem.** E, na segunda instituição eu não vi tanto isso, mas em compensação eles **estão toda hora ali brincando com a criança, trabalhando o imaginário e a questão que tem muitos espaços né, muito mais oferta do que ali em Maceió, assim, na instituição, né.** (P-2).*

<sup>10</sup> Expressão utilizada por Rosa Batista no artigo intitulado: A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.



A participante P-3 também destaca que, na experiência de Maceió, as crianças participam no momento da escolha e da contação de história, podendo dar opinião, diferenciando-se do que acontece na escola em que atua. Nesse momento, ela faz uma autocrítica em relação à forma como é conduzido o trabalho em sala de aula, pois, para ela:

*[...] a gente não. Quando a gente vai contar todo mundo tem que ficar quietinho pra ouvir a história. Ali não, todo mundo participando. E, enquanto alguns brincavam nos espaços da sala, outros estavam fazendo atividade, escrevendo o nome do seu jeitinho, mas estavam escrevendo. (P-3).*

O trabalho pedagógico centrado na criança não tem a intenção de somente proporcionar cuidado e proteção física, mas de propor uma perspectiva de oportunizar a participação da criança, como propõe as propostas curriculares apresentadas no capítulo 3. Outras participantes também destacaram a maneira como a professora agiu com as crianças, como mostra o extrato a seguir:

*A oportunidade que a professora [...] dá para as crianças conversarem né, falarem, exporem suas ideias. (E-1).*  
*[...] Priorizava a participação, ela sempre priorizava o papel, eles ajudar né, na hora da chegada ela fazia, sempre instigava eles. (E-5).*

Ao levantar esses aspectos, a participante nos leva a pensar sobre a liberdade de escolha da criança, a imaginação e a possibilidade de agir autonomamente, contrapondo-se à imagem de criança frágil apresentada anteriormente. A mesma participante dá destaque para a cena da experiência dinamarquesa em que a criança vai alimentar as galinhas e o momento em que pega o ovo e leva até a cozinha. Para ela:

*[...] aquela criança já sabe que quem colocou o ovo foi a galinha, que ele vai lá, que ele pega e já tem uma rotina que não é algo que a professora precisa trabalhar, mas que ele vivencia ali né, no cotidiano del. (P-2).*  
*Quantos conceitos eles aprendem, né. Em atividades simples, talvez do dia-a-dia. (E-1).*

É importante salientar que o currículo deve proporcionar situações diversificadas, tais como: viver juntos (bebês, crianças pequenas e adultos professores), utilizar materiais diversos nas atividades, visando possibilitar que, as crianças se expressem nas suas várias linguagens. Os atos pedagógicos devem produzir significados para as crianças pequenas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

No que diz respeito à organização e convivência em grupos, as participantes destacam a experiência dinamarquesa e, deixam evidente o estranhamento em termos de organização de espaço, referem-se ao fato de as crianças não estarem organizadas por faixa etária.

*[...] não tem divisão por faixa etária, as crianças têm liberdade para escolher a sala que quer ficar. Isso eu achei bem interessante. (P-2).  
[...] eu achei assim um máximo, porque é não divide as crianças por idade, a criança ela tem autonomia pra escolher o que ela quer fazer naquele dia. (E-1).*

A separação, ou a mistura de crianças de diferentes idades, para as participantes, parece ser uma das características definidoras de uma instituição de educação infantil, por isso, não era óbvio o reconhecimento da instituição dinamarquesa como tendo o mesmo *status* (em termos de serviço público) de um centro de educação infantil brasileiro. A não existência de barreiras rígidas entre as diferentes turmas confundia as participantes, trazendo-lhes a imagem da casa da família, onde as crianças circulam livremente. Nessa perspectiva, as participantes destacaram como elemento de estranhamento:

*O fato da criança estar trocando de sala a hora que ela acha interessante. 'Ah eu não quero mais ficar aqui, eu posso ir lá na outra sala?' O direito de ir e vir no momento que achar necessário. (F-1).*

Esse estranhamento resultou em uma tentativa de explicação, que atribuiu a diferença a questões culturais, o que permitiu uma reflexão mais focada nos aspectos psicopedagógicos, avaliando como positiva a organização do grupo da experiência dinamarquesa:

*Eu acho questão de cultura. É todo o processo de autonomia deles desde pequeno, essa socialização né, **nada individual, todo mundo junto** [...] Tu percebe como os maiores cuidam dos pequenos, não é aquela coisa, e cuidar e não deixar entrar em contato porque os grandes não cuidam dos pequenos. É um item importante. (F-2).*

A indicação da participante remete à ideia de que é importante a partilha de uma coletividade entre as crianças, tornando possível o exercício do cuidado mútuo, o respeito pelo outro, pelo diferente.

#### 5.2.4 O profissional de Educação Infantil

Ao destacar a liberdade e a autonomia que a criança possui para escolher a atividade que deseja realizar, as participantes expressam, direta ou indiretamente, suas compreensões sobre a identidade e o papel do professor de educação infantil. É interessante observar como a representação de professor parece não se adequar ao papel que as participantes começam a visualizar como o mais apropriado para o professor de educação infantil. Isso se reflete na mudança do termo: em vez de professor, a participante E1 começa a utilizar pedagogo, que, coincidentemente, é o termo utilizado na Dinamarca, mas que ela desconhecia.

*Não divide as crianças por idade, a criança ela tem autonomia pra escolher o que ela quer fazer naquele dia. Aí eu coloquei, eu **não sei se é professor ou mediador,***

*né. Talvez eu acho que ali o papel do pedagogo seria mediador e não professor porque o professor eu tenho, não sei se é correto né, é aquele que direciona, porque no primeiro vídeo tinha rotina e a professora direcionava as crianças a fazer aquilo. No segundo, já não. As crianças faziam aquilo que elas tinham vontade tinha os pedagogos, mediadores que iam mediando essa vontade de aprendizagem dela, e ela ia explorando o ambiente que ela estava, eu não quero mais aqui, eu vou lá no outro e diferentes idades interagindo. (E-1).*

*No primeiro eu achei que a professora, como nós fazemos na prática, a gente direciona as crianças, o nosso papel é estar ali mediando, você já vem com um planejamento pronto e você vai direcionar as crianças a fazer aquilo que você tem objetivo de construir com elas. Já, no segundo não, o professor está lá no espaço, mas quem vai direcionar o que vai ser construído, enfim, é a criança. O professor não está em primeiro lugar, vamos supor assim, ele vai mediar todo o processo. (E-1).*

É o professor que deve estar atento às pistas fornecidas pelas crianças, ou seja, para o que elas revelam por meio de olhares, gestos, falas, movimentos e das mais diversas ações, pois essas pistas precisam ser consideradas na elaboração do planejamento das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, é importante ter clareza de que as crianças se expressam por meio de diversas linguagens. De acordo com Gobbi (2010), as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos, e muitas vezes desiguais, meninos e meninas comunicam-se com o mundo mediante variadas manifestações culturais e expressivas, linguagens estas que se relacionam entre si.

Na opinião de Paulo Freire (1996), um dos pontos mais importantes da docência é a reflexão crítica sobre a prática, de forma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43-44).

No grupo GF-P foi possível perceber uma evolução na conversa desencadeada a partir dos filmes. No início da conversa, estava presente na fala das participantes uma crítica considerando mais assistencialista à prática da instituição de Maceió, devido ao fato das crianças chamarem a professora de tia. Como mostra o extrato a seguir:

*Eu fiquei pensando nas diferenças né, a diferença dessa instituição de Maceió e essa outra. É, o que me chamou a atenção ali no começo que lá em Maceió, as crianças chamavam de tia né. E, ela mesmo dizia: ai a tia, a tia. Então, pra mim é diferente, porque aqui a gente sempre diz né, a professora, professora, sempre incentiva as crianças a dizer professora, até aquelas que chamam de tia, já fica meio estranho né. E, lá era tia. (P-1, 2018).*

Já para a participante P-2, tal ocorrido não lhe causou estranhamento, pelo fato de não ser da região Sul, pois, para ela, o fato das crianças chamarem a professora de tia é uma questão cultural (regional). Como segue no extrato:

*Já, pra mim não causou estranhamento, porque eu não sou daqui né, eu sou do Norte, de Belém. E, lá em Belém também o costume é chamar de tia e não de*

*professora. Não pelo fato de como a gente aprende aqui da questão de que ah porque está, digamos menosprezando o papel do professor, do pedagogo. E, sim por uma questão de proximidade, e a questão regional também, né. Mas, por isso, pra mim não causou estranhamento nisso, mas, aqui é bem forte né, essa questão. (E-2).*

As críticas em relação à nomenclatura utilizada em Maceió provocaram uma discussão interessante sobre a identidade da professora de EI. (F-1).

*A professora, só não gostei muito, porque ela se considera como tia, né. Então, ela não se diz professora e é a tia. Que é o que a gente procura né, professora sim, tia não, né [...] A gente, sei lá. Batalha tanto, estuda tanto pra se tornar professora. (F-1).*

*No primeiro vídeo eles chamam de tia por uma questão de cultura né. Mas, aqui quando um pai te chama de tia você já fica toda assim, diz ah vem com a prof.<sup>a</sup> oh XXX. Então, até pela questão de te ver como um profissional né, então o desafio seria não só com a gente, com os pais, seria com que todos que estão nesse processo compreendam a função do profissional ali, do professor. (E-2).*

De acordo com Gomes (2009, p. 15), “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas presentes no contexto escolar e não escolar.”.

A profissionalização da docência, e muito particularmente da docência na educação infantil, tem sido uma bandeira de luta no Brasil e esse é um debate que está sempre presente na formação das estudantes de Pedagogia. Entretanto, é importante refletirmos se a nomenclatura, por si só, resulta num maior respeito ao trabalho da professora, numa maior clareza da identidade profissional e, sobretudo, se existe uma relação biunívoca entre a nomenclatura e a proposta curricular que é desenvolvida, como parece ser a concepção da participante F-3:

*Eu acho a questão lá de Maceió da tia, eu não sei se a escola é vista como um lugar de aprendizagem ou se é só assistencialismo, porque eu vejo que é, lá pelo menos parece pra mim é um lugar de assistencialismo. É porque não tem essa autoridade da professora, sabe, tipo se colocar como professora. Não, é uma tia, que não está exercendo o papel de construir o conhecimento com as crianças, mas sim cuidar. Ela está cuidando. (F-3).*

No entanto, nos outros grupos, a questão da nomenclatura não induziu as participantes a considerarem que a professora de Maceió desempenhava um papel assistencialista e apenas cuidava das crianças. Pelo contrário, os grupos elogiaram a forma como ela conduziu as atividades, proporcionando às crianças alguma liberdade de escolha, questionando-as e problematizando suas respostas.

*[...] a professora todo momento interage com as crianças, questiona, indaga no momento da contação de história, problematiza. (P-2).*

*Eu gostei muito da forma [...] que a prof.<sup>a</sup> da primeira instituição falou com as crianças, problematizou, fez as atividades. (P-1).*

*A sala era pequena [...] mas o espaço eu achei interessante a **organização**. E, na hora da atividade, na primeira atividade que ela fez com o nome, ela não chamou como nós temos o costume, agora vamos sentar e vamos fazer a atividade. Não! Ela chamou algumas crianças, fez a atividade ali com eles, interagiu né, construiu com eles. (E-1).*

*No meu ponto de vista também chamou atenção pela criatividade, que a professora tinha poucos recursos [...] Mas, isso não impossibilitou de fazer um trabalho assim bem interessante [...] ela buscou lá a internet pra mostrar como que era e a partir da criatividade dela conseguiu como recurso, as caixas de papelão, fazer brinquedo né. (E-5).*

Ao brincar a criança apropria-se dos elementos da cultura e tem a possibilidade de significá-los, de ressignificá-los, de fazer novas combinações a partir de elementos do real. De acordo com Vygotsky, segundo Cerisara (2007, p. 126), “A imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade”.

Os professores têm um papel fundamental nesse processo, ou como diriam Zanini e Leite (apud OSTETTO, 2008, p. 92) “[...] a mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor”.

Oliveira-Formosinho et al. (2007, p. 44) defende que o desenvolvimento profissional é um processo complexo da pessoa em seus contextos de vida, o qual envolve partilha, apoio e construção de identidades por meio das comunidades de aprendizagem, manifestada na forma de obras locais e identitárias. A identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão -, de ser um profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. 39).

[...] o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural.

Entretanto, para as participantes, causou estranhamento a responsabilidade compartilhada de todos os educadores por todas as crianças que observaram no filme da Dinamarca. A participante P-1 demonstra preocupação no momento em que a pedagoga sai da sala para levar o bebê dormir fora do espaço da sala, enquanto a participante P-3 se angustia ao pensar que:

*E as outras crianças ficam com quem? Como que ela saiu? E, os bebês indo lavar a mão no banheiro [...] E, ela ia e deixava os outros. Os outros ficavam com quem?. (P-1).*

*Mas, até mesmo a hora que eles, que o XXX, me fugiu o nome. Mas, ele vai junto na casinha, ele pegou a ração das galinhas lá. Eu fiquei pensando, eu como professora dele, meu Deus! Cadê o que fulaninho que me fugiu??. (P-3)*

*E a responsabilidade ali do educador é de todos né, não é uma só pessoa responsável por aquela criança. Todos os professores, todas as pessoas ali, eles... se era um bebê que chegava ele dava atenção, se era um maiorzinho ele dava atenção, então é uma responsabilidade de todo o grupo e não uma pessoa. Eu aquele bebê é o meu, eu tenho que ficar de olho nele. (E-2).*

Aqui, fica explícita a ideia de que o professor é o único responsável por uma turma, o que sugere que não se tem confiança na equipe de trabalho, nem se considera que a responsabilidade pelas crianças possa ser compartilhada por todos os adultos da instituição. Cada professor é responsável por uma determinada turma, e deve dar conta das “suas” crianças.

Outra questão relacionada ao papel e à identidade da professora de EI é a questão de gênero. A presença de professores do sexo masculino na instituição dinamarquesa causou um grande estranhamento, provocando comentários, sobretudo no grupo das egressas:

*Eu achei interessante também ali o papel do homem né [...] No espaço, é difícil ver e quando vê fica com receio, ah será que ele vai conseguir, será que ele vai se adaptar. E, geralmente a gente vê mais o feminino que está ali em sala de aula. É que o professor, é meio que leva pro lado mãe, né. (E-3).*  
*A professora sabe cuidar, porque é o sexo feminino, então vai ser mãe, vai saber lidar com as crianças. E, que não é verdade né, porque o homem também vai ser pai. (E-1).*  
*Vai muito de uma desconstrução no sentido masculino e feminino, né, porque é, o que deveria contar é o profissional, a formação de cada um, independente do sexo da pessoa ali pra trabalhar com a criança. (E-4).*

Os comentários revelam que as funções atribuídas aos adultos na IEI ainda estão muito impregnadas de uma imagem de maternagem, com a ideia de cuidado calcada nos cuidados maternos. Embora os comentários apontem para uma crítica a essa visão e, além disso, cheguem a questionar o papel exclusivo da mãe no cuidado dos filhos pequenos, a ausência de uma discussão mais problematizadora sobre as práticas observadas dos professores do sexo masculino pode indicar uma dificuldade em discutir mais profundamente essa questão.

### 5.3 SISTEMATIZAÇÃO SOBRE AS REFLEXÕES DAS PARTICIPANTES

Os temas gerados a partir das discussões entre as participantes dos grupos focais possibilitaram identificar as compreensões das práticas pedagógicas referentes à educação infantil. Os temas mais presentes nos grupos foram agrupados em duas grandes categorias temáticas: compreensões sobre a criança e infância (autonomia, liberdade X perigo; cuidado)

e compreensões sobre a instituição de educação infantil (organização do espaço, tempo e rotina; relação da instituição x família papel do professor; e a questões de gênero).

Os três grupos focais deram mais ênfase à experiência dinamarquesa. Inicialmente, houve um discurso sobre o espaço voltado à imagem de casa, devido à estrutura e a forma como estava organizado. Porém, ocorreu uma mudança nessa compreensão, e nos diálogos que emergiram as participantes destacaram que esse espaço proporcionava mais liberdade para as crianças, considerando o lugar como um espaço que pressupõe o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Cabe salientar que o tema autonomia, liberdade x perigo remeteu mais à experiência dinamarquesa que à brasileira. Sendo que para a realização de certas práticas é necessário um espaço adequado, ou seja, o espaço deve ser planejado para as crianças.

As participantes também discutiram sobre formação dos professores, destacando sua importância, para que estejam preparados para compreender o processo de aprendizagem, visando proporcionar a autonomia das crianças.

*Para compreender como se dá esse processo [...] pra desconstruir o que nós já temos construído “Risos”. Né, porque muitas vezes a gente leva as crianças lá, [no parque] mas fica lá, vem aqui “fulaninha”, não vai, não deixa explorar o ambiente, né. Então, é uma desconstrução que a gente tem que fazer e com as famílias, e com o espaço. (E-1).*

A formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de educação infantil, pois o educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos e costumes com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Além disso, o agir pedagógico deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo. Tal postura adotada pelo professor possibilita que a criança participe e se torne ativa no processo.

A instituição de educação infantil é um espaço muito rico e, de acordo com Sarmiento (2003), cabe ao professor conhecer as “nossas crianças”. Para Tristão, esse conhecimento se dá a partir de:

*Um olhar atento para cada menino/menina e percebendo o que ele ou ela tem de especial que a professora poderá realmente desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como um ser completo, com muitas possibilidades que são apenas diferentes das nossas de adultos. (TRISTÃO, 2004, p. 2).*

A observação de forma atenta é o ponto de partida para conhecer quem são as crianças, como vivem suas infâncias, o que fazem. Para Ostetto (2011, p. 10), que cita

Gandini e Goldhaber (2002, p. 152), a observação cuidadosa das crianças é essencial para conhecê-las, para compreender o que querem além das palavras:

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo o que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala.

Segundo Leite e Ostetto (2004), a sensibilização do/a professor/a abrirá caminhos para uma prática pedagógica voltada à criação:

Por meio do olhar sensível e atento conseguimos observar os fatos que acontecem no cotidiano e perceber o grupo, bem como cada criança que dele faz parte. Perceber suas dúvidas, suas angústias, seus medos e anseios, suas subjetividades e suas particularidades. É o momento de se encontrar com o grupo, estreitar as relações que são estabelecidas e de perceber este coletivo. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2013, p. 5).

Ao final, após as discussões do grupo, as participantes decidiram qual das instituições escolheriam para trabalhar se lhes fosse dada a possibilidade de optar. Para as que escolheram a instituição dinamarquesa, o fariam pelo desafio e possibilidade de aprendizagem de uma prática que acharam fascinante.

*O segundo eu acredito que é um desafio muito maior, porque o professor ele tem que estar preparado pra tudo o que vem, pra qualquer curiosidade da criança, ele vai ter que dar um jeito de auxiliar ela. E, no primeiro que nem ela falou é mais direcionado, mas o papel da professora ali, o jeito que ela conduziu o processo era de dar bastante autonomia pras crianças, mesmo que tinha aquela sequência, aquela rotina, que ela conduzia a todas as atividades, mas as crianças tinham liberdade e autonomia pra fazer, pra recortar, pra construir, por exemplo, o trem, pra lavar os brinquedos [...] porque exige muito mais você ter toda essa liberdade, e toda, a criança ter liberdade exige muito mais de você. Então, todas as pessoas deveriam compreender que isso exige muito mais de você do que se você tem um currículo ali estabelecido e tem que dar conta daquilo. (E-4).*

*A segunda instituição ali dá uma sensação assim de você ter mais responsabilidade, né. Agir com mais responsabilidade e desconstruir aquilo que a gente já tem de, do cuidado ali, tem que estar junto com a criança, você não pode tirar o olho de vista, se caso acontecer alguma coisa. Então, primeiro desconstruir esse medo que a gente tem, pra depois atuar ali, né. E, eu achei bem interessante ali, a instituição do segundo vídeo. Faz a criança sair da zona de conforto ali e descobrir coisas novas, né. Não que o primeiro também não seja que é aquilo que a gente faz, mas a própria desconstrução na curiosidade e tudo isso seria bem inovador. (E-2).*

As falas expressas pelas participantes levam-nos a interpretar que a experiência dinamarquesa demanda uma maior formação/preparação do professor, pois o ele vai lidar com a curiosidade da criança, não seguindo uma sequência de atividades preestabelecidas, sendo que o andamento das atividades se dará de acordo com o interesse da criança. Enquanto na experiência brasileira seguimos uma sequência estabelecida e/ou planejada pelo professor. Nesse sentido, as participantes revelam ser necessário desconstruir essa visão de conhecimento



fragmentado, pois muitas vezes as atividades são interrompidas no momento em que a criança começa a interagir e/ou achar aquele momento significativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste trabalho não significa um término do estudo. Apresentamos aqui algumas considerações mais relevantes, que surgem a partir do que se obteve por meio das falas aqui analisadas, restritas aos objetivos da dissertação e da pesquisadora. Os resultados obtidos ainda requerem análises e discussões posteriores, a serem desenvolvidas em outros trabalhos, bem como sugerem a necessidade de continuidade nas pesquisas.

Debruçar-se sobre as compreensões de acadêmicas e profissionais a respeito dos princípios que orientam as propostas pedagógicas na educação infantil, possibilitou uma ampla pesquisa, com o foco de levantar os aspectos que as participantes destacaram em seus comentários sobre as práticas realizadas nos filmes assistidos. A partir desses comentários buscamos explicitar as compreensões subjacentes aos mesmos, para posterior problematização de tais compreensões, tendo como referência os modelos e propostas pedagógicas curriculares historicamente mais relevantes para a educação infantil.

O método SOPHOS permitiu captar os sentimentos, emoções, valores e atitudes das participantes, que foram analisados à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2 desta dissertação, e possibilitou o desvelamento das compreensões das participantes sobre boas práticas pedagógicas, que estão vinculadas às concepções de criança e infância na trajetória da educação infantil, em cada período histórico. Assim como também nos remete a pensar nas propostas de modelos curriculares apresentados pelos precursores, e nos modelos curriculares considerados como referência para a educação infantil de qualidade.

Os temas gerados a partir das discussões entre as participantes dos grupos focais possibilitaram identificar as compreensões das práticas pedagógicas referentes à educação infantil. Os temas mais presentes nos grupos foram agrupados em duas grandes categorias temáticas: compreensões sobre a criança e infância (autonomia, liberdade x perigo; cuidado) e compreensões sobre a instituição de educação infantil (organização do ambiente; currículo; relação da instituição x família papel do professor; e questões de gênero).

A primeira categoria: compreensões sobre a criança e infância, revela-nos uma concepção de criança frágil e de capacidades limitadas, o que acaba levando a um cerceamento da autonomia da criança e do professor, pelo fato de existir o medo de acidente e/ou medo de a criança se machucar. Fica evidente, nas falas das participantes, que os professores costumam “superproteger” as crianças, e com isso, muitas vezes acabam privando as crianças de realizar atividades que consideram ser arriscadas. No entanto, quando recorremos aos precursores e às propostas curriculares, é possível visualizar possibilidades de

trabalhar com as crianças, inclusive de lhes proporcionar atividades que possibilitem o contato com a natureza.

Claro, que ao nos depararmos com situações consideradas arriscadas, somos levados a pensar nos perigos que elas representam, porém, cabe a nós, como educadores, criar estratégias para que as crianças possam experimentar e vivenciar inúmeras experiências, que serão úteis ao longo da vida. A experiência dinamarquesa causou certo estranhamento nas participantes, por mostrar as crianças manuseando facas, utilizando louças de vidro. No entanto, tal estranhamento provocou reflexões de que isso é possível, e que proporciona e/ou estimula as crianças a agirem autonomamente.

A segunda categoria: compreensões sobre a instituição de educação infantil nos remetem a pensar primeiramente na organização do ambiente. A compreensão de ambiente destacada na fala das participantes revela que está impregnada a ideia de um espaço estruturado, com tempo e rotina estabelecida, ou seja, aquele ambiente a que estamos habituados. Se fugir dessa estrutura, o ambiente passa a não ser visto como sendo uma instituição de educação infantil, como foi o caso da experiência dinamarquesa, que foi comparado a casa, espaço de assistencialismo e sítio. No entanto, ao longo das discussões, as participantes relataram que tal organização permite a liberdade de escolha da criança, assim como também é um espaço promotor da autonomia. As crianças podem mover-se pelos cômodos, trocar de sala quando tiverem interesse, em vez de ter apenas uma sala e um professor. Tal organização possibilita a interação entre as crianças de diferentes idades.

Essa organização demanda novos desafios para os professores e demais funcionários da instituição e impõe um novo jeito de agir, em que todos precisam trabalhar juntos (em equipe). Além disso, demanda diálogo com os pais para explicar como funciona a organização, para que eles sejam parceiros e participem desse processo, visando o desenvolvimento da criança como um ser autônomo e capaz.

Nesse contexto, considerando a trajetória histórica das instituições de educação infantil, fica explícito que é necessário rever as práticas de limitar as crianças a um espaço físico, pois, é de suma importância a construção de propostas de práticas pedagógicas que possibilitem que espaços diversos sejam experimentados e explorados em suas variadas dimensões, tornando-se ambientes que acolham as infâncias. Assim, é essencial refletir sobre o importante papel que é atribuído ao professor/a, portanto, não se deve apenas responsabilizar o professor, pois, para se ter propostas pedagógicas de qualidade, também são necessárias políticas públicas voltadas à educação infantil.

Considerando a amplitude e complexidade do tema estudado, este trabalho nos possibilitou reflexões introdutórias, porém relevantes. Identificar as compreensões pedagógicas de profissionais egressas e acadêmicas do curso de Pedagogia nos possibilitou ampliar nossos olhares, perceber como é importante pensar propostas curriculares que visem o desenvolvimento da criança como um todo e, conseqüentemente, como um ser autônomo e capaz. Mas para perceber, temos que estar dispostos ao novo, estranhar, ousar, reinterpretar, sensibilizar e estar atentos às “nossas crianças”.

Portanto, é de suma importância que as instituições de educação infantil e professores proporcionem às crianças tempo e espaço para ampliarem seus repertórios nas diferentes linguagens, como propõem as propostas curriculares apresentadas anteriormente, tendo em vista a importância destes elementos para o seu desenvolvimento e constituição como sujeitos históricos e sociais. Faz-se necessário proporcionar às crianças novas experiências, novos conhecimentos e, cabe a nós educadores, trilhar esses caminhos junto com elas. Enfim, é pensar em uma docência comprometida, é ver o que está oculto/invisível, é desenhar novos contextos, é quebrar a linearidade, é aprender a olhar o real de modo crítico e sensível, com os olhos de uma criança.

Mediante o exposto, ficam assinaladas novas questões, que certamente, fazem necessárias novas investigações: Se fosse realizada agora, que respostas traria a pesquisa? Como estariam as participantes formandas? Haveria alguma mudança nas compreensões após se tornarem egressas e passarem a atuar como professoras nas instituições de EI? Que similaridades e discrepâncias seriam observadas?

Por fim, para concluir estas considerações, que necessitam ser revisitadas, ficam essas questões a serem refletidas, cabendo a nós, futuros professores de crianças, não nos conformarmos a práticas pedagógicas que limitem a autonomia das crianças. Para isso se faz necessário pensar o “espaço” como possibilidade de transformá-lo em “lugar” que acolhe as infâncias, que vise respeitar as especificidades e singularidades das crianças. Assim, tornando-o lugar de experiência, de criação/imaginação, cor, movimento e aprendizagem e não ser um espaço de engessamento e inflexível. Pois, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. 14).

## REFERÊNCIAS

- A ABORDAGEM High/Scope. Produção de UNIVESP. São Paulo: UNESP, 2010.  
Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=RWpC9\\_TvTDM](https://www.youtube.com/watch?v=RWpC9_TvTDM)>. Acesso em: 15 set. 2018.
- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?**: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.
- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche**: que lugar é este?. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2003.
- \_\_\_\_\_. Creche e pré-escola é “lugar” de criança. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança Exige Respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-75.
- ANTROPOSOFY. **Fórum**: a pedagogia de Waldorf. [S.d.]. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. As Pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação: re-constituindo a história do atendimento às crianças pequenas do Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais....** Caxambu-MG: Anped, 2004. v. 1. p. 1-15. (CD-Rom)
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. O significado da Infância. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, 1994. p. 88-92.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- \_\_\_\_\_. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BIOTTO FILHO, D. **O desenvolvimento da matemacia no trabalho com projetos**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13563. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 nov. 1990b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. 3 v. Brasília. 1998a. v. 1: Introdução.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. 3 v. Brasília. 1998b. v. 2: Formação Pessoal e Social.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. 3 v. Brasília. 1998c. v. 3: Conhecimento de Mundo.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006a. v.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília. 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 20, de 09 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF. 09 dez. 2009c, Seção 1, p. 14. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Jean-Ovide Decroly. **Coleção Educadores**. Brasília: Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BRUCE, T. **Early childhood tradition**. Londres: Hodder & Stoughton, 1987.

\_\_\_\_\_. **10 Transglobal Principles of Early Childhood Education**. Hodder education. London, 2015. Disponível em: <<http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/05/10-Common-Principles-of-Early-Years-Education-WORD.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRUNTON, P.; THORNTON, L. **Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice**. New York: Routledge, 2010.

CAMERON, C.; MOSS, P. **Care Work in Europe**. Current understandings and future directions. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2007.

CAMPOS, M. M.; FERREIRA, I. M.; ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.

CERISARA, A. B. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 123-138.

\_\_\_\_\_. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004. p. 35-54.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. A. C.; SILVA, J. J. **Educação Infantil**: uma trajetória de pesquisas e indicações para a avaliação de contextos educativos. Zero-a-Seis. Florianópolis, v. 9, n. 15, p. 1-25, jan./jun. 2007.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-

464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COUTINHO, Â. M. S. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25. 2002, Caxambu. **Anais...** Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 1-18.

COUTINHO, Â. M. S.; ROCHA, E. A. C. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança**. Brasília: MEC. v. 43, p. 10-11, ago. 2007.

CUNHA, M. V. John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula. **EccoS Revista Científica**, n. 32, p. 287-290, sep./dic. 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Dubreucq, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editor. Massangana, 2010.

DEMATHE, T. M.; CORDEIRO, M. H. Representação social de professoras de educação infantil sobre infância: algumas considerações. São Paulo: Vozes, 2013.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 67-98.

\_\_\_\_\_. O espaço físico com um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2003. p. 67-100.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL - FEWB. **A escola Waldorf**. 2013. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/Pedagogia.php>>. Acesso em: 15 jun. 2018.



FERRARI, M. Ovide Decroly: este médico e educador belga defendia a idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo. **Revista Escola**, Especial Grandes Pensadores, out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>>. Acesso em: 11 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L. C. **Dia D da BNCC**: 12 razões para não ser coadjuvante. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARCIA, J. Viagem ao coração da Educação Infantil. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade (Orgs.). **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017. p. 47-75.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GHIRALDELLI Jr., P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, F.; GONÇALVES, G. É hora da roda, vamos ouvir uma história? A contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na educação infantil. **Zero-a-Seis**. Florianópolis: UFSC, v. 1, n. 27, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n27p144>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 49-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

GUIMARAES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e prática com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (org) **Relatos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez., 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete (Org.). **Questões da educação escolar: história, políticas e práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 119-136.

\_\_\_\_\_. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação**. Maceió: UFAL, 2014. (Projeto de pesquisa)

\_\_\_\_\_. A educação infantil entre velhas e novas premissas. In: ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015, p. 30-77.

\_\_\_\_\_. Observações de segunda ordem a partir de videogravação: um método para acessar as compreensões da prática pedagógica em educação infantil. In: Conferência Internacional de Representações Sociais – CIRIS, 14., 2018, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2018.

HADDAD, L. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, p. 1-25, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=14016>>. Acesso em: 15 set. 2019.

HADDAD, L.; JENSEN, J. J. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. **Poiésis**. Palhoça: UNISUL, v. 12, n. 21, p. 9-31, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6679/3933>>. Acesso em: 20 set. 2019.

HADDAD, Lenira; KISHIMOTO, Tizuko. M. **História do Grupo de trabalho: educação da criança de 0 a 6 anos**. São Paulo, mimeo, s/d.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. **A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: experiences using the Sophos Model in cross national studies**. Londres, 2004.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 set. 2018.

ISAACS, B. **Bringing the Montessori approach to your Early Years Practice**. Ney York: Routledge: 2010.

JENSEN, J. J. Understandings of Danish Pedagogical Practice. In: CAMERON, C.; MOSS, P. **Social Pedagogy and Working with Children and Young People**. Londres; Filadelfia: Jessica Kingsley, 2011. p. 141-157.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 1998

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LEITE, M. I. Desenho infantil: questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Coord.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 131-150.

\_\_\_\_\_. A criança desenha ou o desenho criança. A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004. p. 64-65.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas - SP: Papirus, 2004. p. 11-24.

LESSA, J. S.; RIVERO, A. Perspectivas das crianças nas pesquisas: caminhos para consolidação de uma pedagogia da infância. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infância – GRUPECI, 5. 2016. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p. 23-24, 2016. Disponível em: <<http://grupeci.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/Resumos-V-GRUPECI.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

- LIMA, A. B. R. Aprendizagem Ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. **ContraPontos**. Itajaí, v. 4, n. 1, p. 227-232, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/758/610>>. Acesso em: 15 set. 2019.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 51-76.
- MARTÍNEZ-AGUT, M. P; HERNANDO, C. R. Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. In: Coloquio de Historia de la Educación, 18., 2015, Catalunya. **Actas...** Catalunya: Universitat de Vic, v. 2, s. 3, p. 136-151, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- MARTINS, L. M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 37-62.
- MARTINS, M. F. D. Relato de experiências - Visita às escolas de educação infantil em Arhus. In: Encontro do CIC: Crianças, Infâncias e Culturas: Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diálogo, 1., 2012, Dinamarca. **Encontro....** Dinamarca, 2012.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.
- MILLER, L.; POUND, L. Theories and Approaches to Learning in the Early Years. Califórnia: SAGE Publication, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park: Sage, 1997.
- MORGAN, D.; KRUEGER, R. A. When to use focus group and why. In: Morgan, D. (Org.). **Successful focus group**: Advancing the state of the art. Newbury Park: Sage, 1993. p. 3-19.
- MOURA, M.T. J. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, P. (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Boletim 23, nov. 2006. p. 55-67.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 01, p.11-20, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27801/29573>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- OECD. The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong, Early Childhood Education and Care**. Paris: OECD, 2001.

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

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 69-94.

\_\_\_\_\_. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de O. (org.) **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: UNIFESP/ Edições Loyola, 2011. p. 79-98.

PAGANO, A. Como olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. A. (Orgs). **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017. p. XX-XX.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: Uma Questão para o Debate. In: FARIA A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 5-18.

PIKLER-LÓCZY EUSKAL HERRIKO ELKARTEA. **Emmi Pikler y el instituto Lóczy**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-l%C3%B3czy>. Acesso em: 17 abr. 2018.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIRÓS NETO, J. B. Neoliberalismo e o bloco no poder no Brasil durante o governo Lula. In: Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”, 5., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

REGGIO CHILDREN. **Atelier**. [S.d.]. Disponível em: <<https://www.reggiochildren.it/activities/atelier/?lang=en>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

RESENDE, O. L. Vista cansada. In: NOGUEIRA JR., A. **Projetos Releituras**. 2017. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: <[http://www.releituras.com/olresende\\_vista.asp](http://www.releituras.com/olresende_vista.asp)>. Acesso em: 29 nov. 2017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. A pedagogia e educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. Zero e Seis. Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 39, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10152/9388>>. Acesso em: 15 set. 2019.

ROCHA, E.; KRAMER, S. (Orgs.) **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SALDAÑA, J. The coding manual for qualitative researchers. London: Sage, 2013.

SARMENTO, M J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R; A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças - Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 07-28.

SAYÃO, D. T. **Crianças**: substantivo plural. Rio Grande: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade federal do Rio Grande, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da Educação Matemática crítica**. São Paulo: Papyrus, 2008.

SOUSA, M. F. G. Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. In: SESI. Departamento Nacional. **Seminário Nacional de Educação Infantil**: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998. p. 20-40.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem Reggio Emilia. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H; DAVIDSON, D. H. **Preschool in Three Cultures**. New Haven and London: Yale University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil em três culturas**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

TRISTÃO, F. C. D. Ser Professora de Bebês: Uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis: UFSC, n. 9, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/index.>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Brasília: Unesco - Brasil; OCDE; Ministério da Saúde, 2002.

VIEIRA, L. M. F. A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no Contexto da Legislação, das Políticas e da Realidade do Atendimento. **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n. 1, mar. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOGESRAU, D. S. R.; POCRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti. **Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información**. n. 19, p. 93-106, set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/n19/n19a08.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DOS FILMES

### **FILME 1) Uma manhã qualquer na Instituição de Educação Infantil de Maceió (Lenira Haddad)**

**Tema:** Momentos da rotina da instituição

**Personagens:** professora, crianças, segunda professora e demais profissionais da instituição, pais.

#### **Sequência de cenas**

**Cena 1:** em uma manhã qualquer, na Instituição de Maceió, as crianças chegam na EI acompanhadas pelos pais, como é de costume, os pais deixam as crianças no portão.

**Cena 2:** a professora faz a chamada utilizando a dinâmica dos copos, que consiste em chamar o nome de cada criança para ir pegar seu copo, de modo a verificar quem está presente e quem não veio no dia.

**Cena 3:** a professora pega uma mala com livros e questiona as crianças sobre as histórias que já foram lidas. Nesse momento, dá liberdade para que as crianças participem na escolha do livro, contem e recontem histórias, além disso, faz indagações sobre a história contada. Em momento posterior, a professora pergunta o que poderia ser o elemento de cor vermelha que aparece na imagem, e uma das crianças diz que é sangue, então, relaciona-se o homem que aparece na história como se fosse o homem do saco. A professora problematiza essa questão, mostrando o exemplo do Papai Noel que também usa vestimenta de cor vermelha.

**Cena 4:** chegada da Aninha da sala, uma criança deficiente que é recebida com muito carinho pelos colegas de turma.

**Cena 5:** atividade com os nomes, momento em que a professora atende cada criança individualmente, enquanto algumas crianças estão brincando, outras estão escrevendo o nome do seu jeito e outras estão cantando.

**Cena 6:** momento da atividade sobre os meios de transporte, nesse dia a atividade refere-se ao trem. A professora inicia a atividade questionando as crianças se elas conhecem um trem, em seguida vão para a sala onde tem computador, e a professora faz uso da tecnologia (computador) para mostrar às crianças fotos de trem. Depois voltam para a sala e a professora disponibiliza uma caixa de papelão para cada criança, de modo que eles possam confeccionar/decorar o trem da sua maneira.

**Cena 7:** as crianças vão para o lanche, que é servido em utensílios de plástico.

**Cena 8:** após a confecção do trem a professora leva as crianças dar uma volta até o parque com as caixas de papelão, simulando um caminho trilhado pelo trem. Nesse momento, a professora se dá conta de que faltou colocar algo para que as crianças pudessem segurar o trem (como se fosse uma alça).



**Cena 9:** a professora regressa para a sala com as crianças e retoma o assunto trabalhado nos dias anteriores. Comenta sobre o carro e faz indagações sobre as partes que o constitui. As crianças têm liberdade para falar. Então, a professora diz que o carro pode ficar sujo e pergunta às crianças onde é o lugar que pode ser levado para lavar. Então, as crianças começam a dar suas opiniões e dizer nomes de diferentes lugares, sendo que nas falas aparece: com mangueira, com bucha, dentre outras coisas. Mas a professora retoma a pergunta: como é o nome do lugar que lava carros? Uma das crianças diz autolavagem. A professora explica sobre o lugar de lavagem de carros e dá instruções sobre a atividade a ser realizada: lavar os carros. A professora entrega um carrinho e uma bucha para cada criança. A professora vai com as crianças até o parque, onde tem uma piscina. Então, começa a encher baldes de água. Nesse momento, as crianças brincam com a água, porém, a professora coloca pouca água, apenas para lavar os carrinhos. No entanto, Aninha começa a jogar água pra cima e começa a se molhar e molhar os colegas, que gostaram da brincadeira. Então, a professora começa a jogar água com o balde nas crianças. Momento de diversão. Ela fala para as crianças tomarem cuidado porque está liso devido ao sabão/detergente.

**Cena 10:** as crianças saem da piscina, tiram as camisetas e colocam no varal. Logo em seguida aparecem os pais chegando à escola para buscá-las. Uma criança vai para casa sem a camiseta, pois ainda não tinha secado. Os pais não demonstram surpresa e saem com seus filhos.

**Total de tempo do filme (30min.)**

## **FILME 2) Um dia na Instituição dinamarquesa de Educação Infantil de idades integradas (Lenira Haddad, Jytte Juul Jensen)**

**Tema:** Momentos da rotina da instituição

**Personagens:** pedagogos, crianças, demais profissionais da instituição, pais.

### **Sequência de cenas**

**Cena 1:** em uma manhã qualquer os pais chegam na instituição com as crianças e seguem até as salas. Algumas crianças já estão tomando café e aquelas que vão chegando são recebidas pelos pedagogos e demais funcionários, estes começam a interagir com elas, perguntando como foi o final de semana.

**Cena 2:** o bebê vai até a sala no colo da pedagoga e ela pergunta o que ele quer fazer e se ele quer que ela o ajude a pegar o brinquedo desejado. Nesse momento chega outra criança sozinha. Um pai chega com o bebê no colo. Outro pai chega e senta com a filha no colo junto com a pedagoga e duas crianças que estão na sala e, conversa com a pedagoga sobre como a filha dormiu a noite e a que horas acordou. Neste momento chega outro pai que deixa o filho brincando com um carrinho.

**Cena 3:** a pedagoga segura a bebê no colo e pergunta com o que ela quer brincar, logo em seguida pega um livro e começa a contar a história do Jacarezinho. Enquanto ela conta a história com a bebê no colo, as outras crianças brincam na sala.

**Cena 4:** na outra sala as crianças estão desenhando, uma menina faz a atividade sentada no colo do pedagogo. O pai que veio deixar o filho senta-se no sofá da sala e começa a contar histórias para as crianças. Enquanto isso, o professor que está com a menina no colo diz que vai até onde os outros estão brincando. Ele vai até a outra sala e, pergunta para os dois meninos como foi o final de semana e pede se querem que ele pegue o castelo deles. Os meninos estão brincando de construir avião. O pedagogo pega o castelo e volta a interagir com as crianças perguntando sobre o que construíram. Outra criança chega e questiona o pedagogo a respeito de onde está o skate, e os dois seguem até o armário. O pedagogo pergunta se ele trouxe as luvas de proteção e o menino diz que sim. A criança pega as luvas de proteção que estão no armário e quer saber sobre como a luva vai protegê-lo.

**Cena 5:** o pedagogo está na sala com as crianças fazendo atividade de pintura e nesse momento chega a diretora agradecendo o cartão postal que recebeu da Amanda. Na sala estão crianças maiores e pequenas.

**Cena 6:** em outra sala está a pedagoga com um bebê no colo contando histórias. Nesse momento a pedagoga sai acompanhada pelos bebês e vão até o banheiro para lavar as mãos. Os bebês lavam e secam as mãos sozinhos e a pedagoga apenas incentiva e auxilia quando necessário. Os bebês lavam, secam as mãos e colocam as toalhinhas na cesta.

**Cena 7:** a pedagoga está sentada à mesa com os bebês, cantando a música “polegares” (Os dedinhos). Ela aproveita para trabalhar as cores a partir das cores das roupas que as crianças estão usando.

**Cena 8:** na sala de pintura as crianças estão fazendo atividades e o pedagogo faz perguntas sobre a sequência dos dias da semana. Na mesa ao lado a professora e outras crianças estão descascando espigas de milho.

**Cena 9:** em outro espaço as crianças estão brincando quando o pedagogo chega e diz que já fez a fogueira e os convida para ir lá fora cortar os espetos. Então duas crianças começam a conversar sobre ir ou não lá fora acender a fogueira. Uma diz “sim, vamos lá fora”, enquanto a outra diz “não, eu não vou”. Assim, a outra criança diz “então não vamos ganhar pão” e a outra diz “eu nem quero pão”.

**Cena 10:** a professora faz a troca de fralda do bebê, coloca música e vai conversando com a criança. Depois a pedagoga arruma a criança e a coloca no carrinho e a leva até o lado de fora da instituição para dormir ao ar livre.

**Cena 11:** no espaço exterior, uma criança brinca de motoca, outras com carrinho de mão. Dois meninos encontram um besouro e se divertem em meio às plantas. Enquanto isso, uma delas escala um barranco para ir até o outro lado.

**Cena 12:** o pedagogo pega a comida para as galinhas e convida o Nícolas para ir ajudar a dar comida para as galinhas. Então, ele pega o pote com o milho e segue em direção ao galinheiro acompanhado pelo professor. Nícolas dá comida para as galinhas, chega outra criança e começa a ajudar. O pedagogo incentiva uma outra criança a fazer o mesmo que o Nícolas. Eles saem do galinheiro e vão até o ninho das galinhas, o pedagogo pede para o Nícolas ver sem tem ovos, e que pode pegá-los se tiver e levar para dentro. Nícolas pega o ovo e leva até a cozinha.

**Cena 13:** a pedagoga e as crianças estão no pátio, sentadas ao redor da fogueira, fazendo espetos para assar pão. Cada criança faz o próprio espeto com o uso de uma faca (apropriada) para tirar as folhas e a casca do galho. As pedagogas apenas auxiliam as crianças que não conseguem sozinhas.

**Cena 14:** as crianças estão brincando no pátio com brinquedos diversos.

**Cena 15:** as crianças estão sentadas ao redor da fogueira assando pão, acompanhadas dos professores. Enquanto isso começa a chover e eles aguardam até que fique pronto. Quando o pão está no ponto, as crianças seguem até a tenda para que o pão esfrie.

**Cena 16:** no momento da refeição os bebês estão sentados à mesa junto com os professores. Os bebês comem sozinhos. A professora diz que a sopa está um pouco quente e que pode assoprar. A professora traz o pão que as crianças maiores assaram.

**Cena 17:** as crianças estão lavando as mãos, uma menina pergunta ao professor se pode trocar de sala e ele concorda.

**Cena 18:** o professor pede para que as crianças organizem a sala, de modo que os bebês não corram o risco de cair.

**Cena 19:** na cozinha o professor organiza a louça para por a mesa, um menino ajuda a pegar os pratos e talheres e leva até a mesa.

**Cena 20:** na outra sala a professora está contando histórias com as crianças.

**Cena 21:** o menino (Bruno) ajuda o professor a colocar a mesa. O pedagogo incentiva a arrumar a próxima mesa.

**Cena 22:** na outra sala a professora e as crianças estão sentadas em círculo. A pedagoga pergunta qual é a música de aniversário que tem que cantar para a Edite. Uma criança pergunta se é aquela com instrumento. As crianças cantam a música de acordo com o instrumento escolhido pela Edite.

**Cena 23:** as crianças estão no refeitório, eles se servem da sopa, os professores também comem junto com as crianças. O professor pede a uma criança para buscar água na cozinha.

**Cena 24:** as crianças brincam na rede.

**Cena 25:** na sala o pedagogo e as crianças estão montando um quebra-cabeça, nisso um bebê chega à sala engatinhando, o pedagogo chama o bebê e o pega no colo. Enquanto umas crianças estão montando o quebra-cabeça, outras estão brincando ao lado e um menino está sentado no sofá olhando livro.

**Cena 26:** o menino está limpando a mesa com uma esponja, enquanto a pedagoga está interagindo com as outras crianças. A pedagoga vai até a mesa e diz para o menino que ele pode virar a esponja do outro lado e ele continua esfregando a mesa.

**Cena 27:** na outra sala as crianças estão brincando com diferentes brinquedos. Chega um bebê e uma menina diz que não pode brincar ali com o que ela está brincando, mas, que pode brincar com outro brinquedo.

**Cena 28:** no pátio a professora aparece empurrando o carrinho com o bebê. Outra professora auxilia uma criança a andar de bicicleta. As demais crianças estão brincando ao ar livre.

**Cena 29:** o pedagogo conta histórias para as crianças ao ar livre e todos estão sentados em círculo.

**Cena 30:** as crianças brincam em vários “cantos”.

**Cena 31:** as crianças fazem o lanche ao ar livre.

**Cena 32:** o pedagogo brinca de “luta” com algumas crianças, enquanto outras estão andando de bicicleta ou brincando na areia.

**Cena 33:** os pais começam a chegar para buscar as crianças.

**Cena 34:** o menino está sem o calçado, a pedagoga sugere que ela calce um e ele o outro pé. Ele coloca o calçado sozinho.

**Cena 35:** as crianças estão brincando no pátio, encontram tatuzinhos, besouros.

**Cena 36:** o pedagogo arma redes no pátio, as crianças se balançam, outras andam de bicicleta, triciclos.

**Cena 37:** o pedagogo anda de triciclo com a criança.

## APÊNDICE B - TEMÁTICAS ELENCADAS

Grupo Focal	Textos transcritos	Temáticas
GF-P	<p>GF-P3 – “[...] a gente não. Quando a gente vai contar todo mundo tem que ficar quietinho pra ouvir a história. Ali não, todo mundo participando. E, enquanto alguns brincavam nos espaços da sala, outros estavam fazendo atividade, escrevendo o nome do seu jeitinho, mas estavam escrevendo”.</p> <p>GF-P1 - “E tem a questão dos talheres também, que lá eles têm os pratos de vidro. O copo de vidro pros bebês. Aqui, minha nossa né! <b>Eles vão se machucar, vão quebrar. E, muitas vezes eles nem comem sozinhos, estão no maternal, e a gente está dando na boca ainda. E lá os bebês pequenos se viram. Os maiorzinhos colocando a mesa, limpando as mesinhas, até aquela atividade que eles estavam lá com a faca tirando, meu Deus! [...] Os bebês indo lavar a mão no banheiro! [...] porque os bebês a gente passa um paninho ou faz a higienização deles ali, porque como que tu vai levar o bebê? E lá eles mesmos com os paninhos, também separados. Um paninho para cada um”.</b></p> <p>GF-P4 - “Achei legal os bebês comendo sozinho, aqui pelo menos não sei, na escola onde eu trabalho, os bebês com a mesma idade, mais ou menos que tem no vídeo, as prof.<sup>a</sup> dão na boca [...] eu achei interessante ali, que é as crianças comendo sozinhas”.</p> <p>GF-P2 – “Ali no caso a gente trabalha com crianças de dois anos e eles comem sozinhos, a gente trabalha bastante a autonomia deles, só que quando a gente vai pro atendimento com os pais, os pais dizem prof.<sup>a</sup>, aqui ele come sozinho? Porque em casa dão na boca, porque se não faz muita sujeira e eles têm um receio assim, que a gente na sala não tem né. Então, é bem diferente”.</p> <p>GF-P2 – “A questão da construção do trem, só que eu não vi muita liberdade na hora em que as crianças foram brincar no parque com o trem. Porque aquela coisa de pegar o trem, deram uma volta ali e a professora orientando. Mas <b>nenhum momento foi deixado lá no parque, agora usem a imaginação, façam do trem o que vocês. Porque se a gente dá uma caixa pra uma criança elas vão fazer o que elas quiserem né. “risos”. Inventam o que elas quiserem. E, na</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Autonomia da criança,</i></li> <li>• <i>liberdade x perigo.</i></li> </ul> <p>Situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com a natureza;</li> <li>• Cuidados de si: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alimentação;</li> <li>○ Higiene/banheiro.</li> </ul> </li> </ul>

	<p><i>segunda instituição eu não vi tanto isso, mas em compensação eles estão toda hora ali brincando com a criança, trabalhando o imaginário e a questão que tem muitos espaços né, muito mais oferta do que ali em Maceió, assim, na instituição, né”.</i></p> <p><i>GF-P2 – “[...] aquela criança já sabe que quem colocou o ovo foi a galinha, que ele vai lá, que ele pega e já tem uma rotina que não é algo que a professora precisa trabalhar, mas que ele vivencia ali né, no cotidiano dele”.</i></p> <p><i>GF-P2 – “[...] aqui a gente jamais faz uma prática dessas”.</i></p> <p><i>GF-P3 - “Até mesmo a fogueira e as crianças. A fogueira acesa ali e os pequeninhos em roda ali também”.</i></p>	
<b>GF-P</b>	<p><i>GF-P4 - “O primeiro momento eu achei estranho porque não muito aqui né, em Chapecó como se fosse, que no primeiro parece que eles têm mais regras, tem mais uma rotina. E, no segundo parece que não tem assim uma rotina assim tão estabelecida, que é tão regrada. Eles têm mais liberdade”.</i></p> <p><i>GF-P2 - “[...] tudo é pedagógico na educação infantil. Não existe a atividade pedagógica, tipo agora é contação de história. Não, no momento da rotina é pedagógico, no momento da alimentação, todo momento é pedagógico. Mas, o que eu notei ali é a questão que não, ah na instituição de Maceió também era só educação infantil, aquela turma era de educação infantil? É que parecia muito assim, ela trabalhava de uma forma lúdica, mas já estava trabalhando ali com os nomes deles, com essa questão ali, eu achei bem interessante[...]”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estruturação da rotina.</b></li> </ul>
<b>GF-P</b>	<p><i>GF-P1 – “Eu fiquei pensando nas diferenças né, a diferença dessa instituição de Maceió e essa outra. É o que me chamou a atenção ali no começo que lá em Maceió, as crianças chamavam de tia né. E, ela mesmo dizia: ai a tia, a tia. Então, pra mim é diferente, porque aqui a gente sempre diz né, a professora, professora, sempre incentiva as crianças a dizer professora, até aquelas que chamam de tia, já fica meio estranho né. E, lá era tia”.</i></p> <p><i>GF-P2 – “Já, pra mim não causou estranhamento, porque eu não sou daqui né, eu sou do norte, de Belém. E, lá em Belém também o costume é chamar de tia e não de professora. E, mas, não pelo fato de como a gente aprende</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identidade e papel do professor de EI</b></li> </ul>

	<p>aqui da questão de que, ah, porque está, digamos, menosprezando o papel do professor, do pedagogo. E, sim por uma questão de proximidade, e a questão regional também, né. Mas, por isso, pra mim não causou estranhamento nisso, mas, aqui é bem forte né, essa questão”.</p> <p>GF-P2 - “A professora todo momento interage com as crianças, questiona, indaga no momento da contação de história, problematiza”.</p> <p>GF-P1 – “Eu gostei muito da forma [...] que a prof.<sup>a</sup> da primeira instituição falou com as crianças, problematizou, fez as atividades. Embora também aquela parte ali dela estar fazendo a atividade com a criança ali eu ter estranhado, porque as outras estavam brincando e ela fazendo individual, uma por vez”.</p> <p>GF-P4 - “O professor enquanto protetor das crianças”.</p> <p>GF-P1 - “E as outras crianças ficam com quem? Como que ela saiu? E os bebês indo lavar a mão no banheiro [...] E, ela ia e deixava os outros. Os outros ficam com quem?”.</p> <p>GF-P3 - “Mas, até mesmo a hora que eles, que o XXX, me fugiu o nome. Mas, ele vai junto à casinha, ele pegou a ração das galinhas lá. Eu fiquei pensando, eu como professora dele, meu Deus, cadê o fulaninho que me fugiu!”.</p>	
GF-P	<p>GF –P1 – “É, os pais também deixando as crianças, tipo <b>eles entram e vão deixando, vão ficando um pouco ali, vão, ah aquele já chegou e já largou o carrinho ali pra criança e o outro já deixou no colo ali comendo, deu tchau, mas eles entram lá dentro, eles podem caminhar, transitar e aqui isso não.</b> A maioria deixa lá no portão e [...] então eles têm livre acesso, dá pra ver que a mãe chegou ali e ela foi atrás da criança [...] E, o, o rapaz, estava lá com a criança no colo, e de repente chega um bebê e ele já pega o bebê. “Risos”. E, daí ele larga o bebê e já pega outro. Então, assim, os alunos dele podiam tá um em cada sala e daí os bebês também ali com ele “risos” e daí assim, <b>eu fiquei pensando e se chega a mãe do bebê né. Eu deixei o meu bebê ali com aquela professora, eu chego e cadê o meu bebê, ela vai procurar nas outras salas, mas eles também sabem que ele tá sendo cuidado né</b>”.</p> <p>GF-P4 “Senti falta de interação entre família e escola, quando os pais deixam a criança na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relação EI x família;</b></li> <li>• <b>Identidade de EI</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Imagem de casa</li> </ul> </li> </ul>

	<p>escola, e não tem um diálogo pra saber se tá tudo bem com a criança, e quando vai buscar também não tem esse diálogo”.</p> <p>GF-P2 – “[...] lá na Dinamarca <b>parecia uma casa</b> né, as crianças eram mais é, as crianças eram mais é, como que eu posso dizer, como se fosse uma família né, que tu chega, toma café e essa questão da, que não tem divisão por faixa etária, as crianças têm liberdade para escolher a sala que quer ficar. Isso eu achei bem interessante”.</p> <p>GF-P1 – “Na segunda instituição, é acho que apareceu uma vez só, ah eles fazendo algum tipo assim de alguma coisa com papel, com lápis e não apareceu assim o que se ela explicou alguma atividade pra eles fazerem, eles estavam ali com os papel, com os lápis assim, não tinha muito. Eles mais conversavam né, ah o que você fez no final de semana? Ah, o que você, né. Ah, você quer ir comigo? Quer me ajudar? Quer..., <b>atividades assim meio que do cotidiano da criança, como se ela estivesse em casa</b>, mas, atividades pedagógicas assim, ah agora eu vou contar uma história e vou fazer desenho né ou agora nós vamos sentar e fazer isso. <b>Na segunda instituição eu não percebi essa questão</b> Na segunda instituição, é acho que apareceu uma vez só, ah eles fazendo algum tipo assim de alguma coisa com papel, com lápis e não apareceu assim o que se ela explicou alguma atividade pra eles fazerem, eles estavam ali com os papel, com os lápis assim, não tinha muito. Eles mais conversavam né, ah o que você fez no final de semana? Ah, o que você, né. Ah, você quer ir comigo? Quer me ajudar? Quer..., <b>atividades assim meio que do cotidiano da criança, como se ela estivesse em casa</b>, mas, atividades pedagógicas assim, ah agora eu vou contar uma história e vou fazer desenho né ou agora nós vamos sentar e fazer isso. <b>Na segunda instituição eu não percebi essa questão</b>.</p> <p>GF-P4 - “Um pouco de receio, não sabia o que era, se era família ou se não era família, se era uma casa, o que era [...] A segunda é uma instituição mesmo de ensino ou é mais uma casa?[...] Parecia mais uma casa de cuidado assim”.</p>	
<b>GF-F</b>	GF-F1 – “O vídeo de Maceió, a gente pode perceber que <b>as crianças têm certa autonomia</b> , que é basicamente o que a gente mais presta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autonomia da criança, liberdade x perigo.</li> <li>2. Relação com a natureza.</li> </ol>



<p>atenção é nisso, né. Ela tem certa autonomia [...] E, mais, o que mais chama atenção dos dois vídeos é a autonomia que as crianças têm na Dinamarca. Nossa! O que elas fazem é, é incrível! É o ensino de vida, não só escolar, e sim ensino pra tudo. Então, a parte dos ovos da galinha, do alimento dos animais, do próprio alimento entre eles, dos cuidados, de higiene, tudo. Então, isso foi o que mais chamou atenção assim, no total”.</p> <p>GF-F4 – “A hora que ela vai escolher a história, eu pra mim quando eu vi ela escolhendo a história, ah não né, ela tá sendo uma atividade mediada né, pelo professor porque eles já leram mesmo os livros. Mas, depois você vê os outros lá né, escolhendo eles mesmos né, talvez eles se interessassem mais por aquilo que eles já leram mesmo né, e a gente tem esse costume [...] Parece que a gente tem que estar tipo sempre intervindo ali, mediando, mas a gente está sempre intervindo, oh dizendo tu tem que fazer isso ou não, né. E, tanto que eu estava conversando com as meninas, parece que tu está olhando aquele vídeo da Dinamarca, parece que vem aquelas frases típicas na cabeça “desce daí”, “vai cair”, né, “risos”... “senta”, não faz... Meu Deus [...] Está impregnado dentro da gente, por mais que a gente fale que tem que ser diferente, mas a gente também já vem carregada de toda essa cultura, que a gente tem aqui”.</p> <p>GF-F1 – “A louça, a louça do alimento. Nossa chamou muito a atenção, copo de vidro! Ai mostra Maceió com os velhos materiais de plástico azul, né, que era azul ou era verde”.</p> <p>GF-F3 – “Que já são umas crianças maiores também. E que lá tinha até os pequenos usando de vidro”.</p> <p>GF-F1 – “Prato de porcelana né, algo assim, que é algo perigoso né, num certo ponto de vista, mas que a criança tem que aprender a liderar, a mexer, a manusear com cuidado. Até o fato dele arrumar os talheres do lado do prato bonitinho, aquilo é muito lindo [...] Se servem a sopa! Gente quando é sopa aqui é um dilema, primeiro tem que ser num copo né, ou a colher tem que ser pequena, se a criança derrubar um pouquinho, meu Deus vira um “tendeu” porque a moça da limpeza fica brava, porque... poxa”.</p> <p>GF-F4 – “Imagina aqui, a gente vai pro lanche, vai em fila, senta na mesa, come, não pode derrubar, não pode tirar do prato não pode... Lá</p>	<p>3. Papel/postura do professor/pedagogo</p>
---	---

	<p><i>eles levam o carrinho até a mesa e colocam e comem sozinho com a mão, nossa”.</i></p> <p><i>GF-F3 – “Isso quando não fazem a sopa, que é pra ser sopa, mas daí é um creme “risos”, pra não sujar. Isso eu acho que a gente vai muito, no automático, é a fila ali retinha, não pode sair da fila, aí a criança não se serve, é a gente que serve a criança. Aí a criança só escolhe o que quer comer e já senta, a gente leva o prato pra criança e não deixa ela fazer nada. <b>Autonomia é tipo ela comer ali e só isso. Em resumo é isso”.</b></i></p>	
<p><b>GF-F</b></p>	<p><i>GF-F2 – “Eu acho questão de cultura. É todo o processo de autonomia deles desde pequeno, essa socialização né, <b>nada individual, todo mundo junto</b> [...] Tu percebe como os maiores cuidam dos pequenos, não é aquela coisa, e cuidar e não deixar entrar em contato porque os grandes não cuidam dos pequenos. É um item importante”.</i></p> <p><i>GF-F1 – “E, o fato da criança estar trocando de sala a hora que ela acha interessante. ‘Ah eu não quero mais ficar aqui, eu posso ir lá na outra sala?’ o direito de ir e vir no momento que achar necessário”.</i></p> <p><i>GF-F3 – “É isso né, tu tá educando quem no caso? Ali na Dinamarca as crianças são elas decidiam o que elas querem fazer. Aqui <b>a gente tem que mandar, é sempre o adulto, é sempre o adulto</b>. Não, a criança. A criança quer brincar de tal coisa, beleza. Eu vou dar tal brinquedo pra criança, mas eu vou ditar as regras pra ela como ela tem que brincar. E, lá não. Lá, eles estão indo a trás do conhecimento que pra eles é significativo no momento”.</i></p> <p><i>GF-F3 – “É tipo a mesma coisa, os vários, os vários momentos que eles estavam brincando né, que tinham as salas que eles podiam escolher. Nós, quando a gente faz o estágio, se a gente quer propor dois momentos diferentes, a gente não consegue, de jeito nenhum. Porque já tem aquela Pedagogia tradicional, que tem seguir ali oh, tu tem que seguir como é e vai continuando. Daí tu entra, tu tem vontade de fazer diferente, mas não dá”.</i></p> <p><i>GF-F2 – “E, em relação à rotina deles também, né. Uma coisa que me chamou bem a atenção. Que nem aqui a gente tem uma rotina feita, as crianças entram, os pais deixam no portão, nem entram nas salas, né. A professora recolhe e vai pra dentro, inicia a atividade, atividade,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organização espaço x tempo.</b></li> <li>● Conceção de rotina.</li> </ul>

	<p><i>higienização, lanche, atividade de volta e depois os pais vem e vão pra casa [...] Não tem aquela rotina, claro tem o momento da alimentação, o momento da higienização, mas elas são livres, não é algo tipo assim, tal hora é isso, tal hora aquilo. Elas conseguem entrar em contato com as outras crianças, não é só 5 anos nessa sala, 4 anos nessa sala”.</i></p> <p><i>GF-F3 – “No outro não, né. As crianças são livres”.</i></p> <p><i>GF-F1 – “Apesar da estrutura de Maceió ser bem diferente do que a gente tem visto aqui. O banho na piscina, aquilo foi maravilhoso, mas não é ainda, nada se compara com o que a gente viu lá, as crianças de roupa de, de capa de chuva. Nossa, começa a chover aqui, fecha, né. Vamos todos pra sala, acabou a atividade, se encerra. E, lá não, continua né”.</i></p> <p><i>GF-F2 – “É autonomia, é cuidado, isso é respeito onde você, o local que você está. E não é só na sala de aula, você pode ver se eles forem a outro local, eles vão fazer a mesma coisa, a mesma atitude”.</i></p> <p><i>GF-F1 – “O ambiente é mais natureza, as crianças, o que era aquilo, um morrinho sei lá, que estavam escalando. Olha a diferença, né!”.</i></p>	
<b>GF-F</b>	<p><i>GF-F1 – “A professora, só não gostei muito, porque ela se considera como tia, né. Então, ela não se diz professora e é a tia. Que é o que a gente procura né, professora sim, tia não, né [...] A gente, sei lá, batalha tanto, estuda tanto pra se tornar a professora”.</i></p> <p><i>GF-F3 – “Eu acho a questão lá de Maceió da tia, eu não sei se a escola é vista como um lugar de aprendizagem ou se é só assistencialismo, porque eu vejo que é, lá pelo menos parece pra mim é um lugar de assistencialismo. É porque não tem essa autoridade da professora, sabe, tipo se colocar como professora. Não, é uma tia, que não está exercendo o papel de construir o conhecimento com as crianças, mas sim cuidar. Ela está cuidando”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Papel do professor de EI.</b></li> </ul>

<b>GF-F</b>	<p>GF-F2 – “Eu acho que tem que construir junto com a família né, a família conhecer esse processo, porque se a gente for trabalhar com eles aquelas ações ali do segundo vídeo, eles teriam até um receio de deixar seu filho ali, o bem mais precioso que eles têm um cuidado enorme, e a gente tem que ter mais ainda “risos”. Eu digo porque uma questão assim da criança as vezes se machucar brincando né, saiu machucado e o pai já vem pra cima assim, e faz todo aquele ‘auê’ e a criança ela está ali se descobrindo, ela está é, criando autonomia, sabendo o que pode e o que não pode”.</p> <p>GF-F1 – “Desde os pais entrar na escola na hora de deixar o filho, de interagir com as crianças num total ali, de mexer nos objetos. Isso é uma coisa que não acontece aqui, né. Algo no Brasil que foi bloqueado [...]”</p> <p>GF-F2 – “principalmente na Educação Infantil, né”.</p> <p>GF-F2 – “Tipo você construir essa relação né, os professores, alunos e a família em casa faz toda a diferença”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relação família x escola.</b></li> </ul>
<b>GF-E</b>	<p>GF-E2 – “A oportunidade que a professora ali ela dá para as crianças conversarem né, falarem, exporem suas ideias”.</p> <p>GF-E5 – “E a participação deles né, porque ela sempre priorizava o papel, eles ajudar né, na hora da chegada ela fazia, sempre instigava eles”.</p> <p>GF-E1 – “Eu acredito que num primeiro momento eu me sentiria muito angustiada, porque abrir a porta assim pode ir, aonde que está aquele meu aluno daí? Claro que vai ter outros profissionais em outras salas ou ali, em cada espaço tinha alguém. Mas, eu, a gente tem muito impregnado XXX, esse negócio de cada um assim no seu espaço, né. E, vai pro parquinho, sim tem muita essa interação entre as diferentes idades, mas mesmo assim você ainda consegue ver o todo ali, você consegue ver todas as crianças. E, naquele segundo espaço você não tem esse controle, então XXX a criança vai, ela vai vivenciar e não sei”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identidade e papel do professor.</b></li> <li>• <b>Tipos de agrupamentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Segregação etária heterogeneidade</b></li> </ul> </li> </ul>
<b>GF-E</b>	<p>GF-E1 – “Aí tipo dá pra gente questionar o currículo, o que a gente realmente quer que as crianças aprendam? O que é importante pra eles realmente? [...] Será que aqueles conteúdos que a gente tem no currículo são importante mesmo pra eles? O currículo [...] É... Bem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Currículo.</b></li> </ul> <p>Situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço</li> <li>• Tempo</li> </ul>

fechadinho. E, assim é fragmentado [...] no segundo a gente via, ela estava explorando tudo o que estava no seu ambiente, e, **ela foi no fogo**, ela mexeu com água, ela mexeu com a terra, ela mexeu com vários elementos da natureza, ali tudo junto”.

eu senti acolhimento, acho que a família estava levando as crianças e confiando naquele espaço e as crianças se sentiam bem naquele espaço, queriam estar lá (E-1).

GF-E4 – “O espaço era bem aconchegante e até de liberdade assim, da criança se expor, da criança participar, participando de toda a construção, da escolha do livro. Então era um espaço onde a criança podia ser criança e participar do processo educativo”.

GF-E1 – “Eu observei a sala, a sala era pequena [...] mas o espaço eu achei interessante a **organização**. E, na hora da atividade, na primeira atividade que ela fez com o nome, ela não chamou como nós temos o costume, agora vamos sentar e vamos fazer a atividade. Não! Ela chamou algumas crianças, fez a atividade ali com eles, interagiu né, construiu com eles. Mas, enquanto isso outras crianças estavam criando outras coisas, estavam brincando de faz-de-conta né, que é interessante, porque talvez a gente ah, parece um ambiente pobre, mas eu achei o ambiente mais rico do mundo assim, tinha fantasia, tinha um monte de coisas pra eles”.

GF-E2 – “Tinha as casinhas, o espaço separado”.

GF-E5 – “É que o próprio ambiente assim, inicialmente eu tive que ficar pensando. Porque a gente tá tão habituada com aquela escola [...] Com aquele modelo né, eu fiquei até pensado porque ali fugia um pouco dessa, o modelo escola né, o próprio espaço e as relações”.

GF-E1 – “Quantos conceitos eles aprendem, né. Em atividades simples, talvez do dia-a-dia”.

GF-F5 – “Não seguia aquela rotina como a gente já está acostumada”.

GF-E5 – “Não vai acontecendo tudo de uma forma automática, assim, não vai que nem na sala, né, agora a gente vai fazer isso, depois isso e isso. Vai estar acontecendo, então fazendo parte das atividades simultaneamente diferentes, mas vão desenvolvendo várias coisas, mas nada forçado né, de uma forma espontânea”

GE-2 – “Dá uma sensação de medo ver a criança com faca, ver a criança na chuva, ver a

	<p><i>criança “risos”. É, então acho que um pouco a gente tem essa questão do medo né, que a criança vai passar por alguma coisa, que ela vai cair, que ela vai se cortar. E, ah, como a gente viu no vídeo ali eles já estão habituados aquela, àquelas ações. Então, cria autonomia né, autonomia de segurar a faca, e a gente não deixa essa criança ter autonomia pra fazer essas coisas, e o próprio medo, medo do que os pais até vão achar né, de chegar lá e ver uma criança com uma faca na mão”.</i></p>	
<p><b>GF-E</b></p>	<p><i>GF-E2 – “No primeiro vídeo eles chamam de tia por uma questão de cultura né. Mas aqui quando um pai te chama de tia você já fica toda assim, diz ah vem com a prof.<sup>a</sup> ou XXX. Então, até pela questão de te ver como um profissional né, então o desafio seria não só com a gente com os pais, seria com que todos que estão nesse processo compreendam a função do profissional ali, do professor e... porque exige muito mais você ter toda essa liberdade, e toda, a criança ter liberdade exige muito mais de você”.</i></p> <p><i>GF-E5 – “No meu ponto de vista também chamou atenção pela criatividade, que a professora tinha poucos recursos [...] Mas isso não impossibilitou de fazer um trabalho assim bem interessante [...] ela buscou lá a internet pra mostrar como que era e a partir da criatividade dela conseguiu como recurso, as caixas de papelão, fazer brinquedo né”.</i></p> <p><i>GF-E1 – “Não divide as crianças por idade, a criança ela tem autonomia pra escolher o que ela quer fazer naquele dia. Aí eu coloquei, eu não sei se é professor ou mediador, né. Talvez eu acho que ali o papel do pedagogo seria mediador e não professor porque o professor eu tenho, não sei se é correto né, é aquele que direciona, porque no primeiro vídeo tinha rotina e a professora direcionava as crianças a fazer aquilo. No segundo, já não. As crianças faziam aquilo que elas tinham vontade tinha os pedagogos, mediadores que iam mediando essa vontade de aprendizagem dela, e ela ia explorando o ambiente que ela estava, eu não quero mais aqui, eu vou lá no outro e diferentes idades interagindo”.</i></p> <p><i>GF-E1 – “No primeiro eu achei que a professora, como nós fazemos na prática, a gente direciona as crianças, o nosso papel é estar ali mediando, você já vem com um</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Papel e identidade do professor de EI</b></li> </ul>

	<p><i>planejamento pronto e você vai direcionar as crianças a fazer aquilo que você tem objetivo de construir com elas. Já, no segundo não, o professor está lá no espaço, mas quem vai direcionar o que vai ser construído, enfim, é a criança. O professor não está em primeiro lugar, vamos supor assim, ele, ele vai mediar todo o processo”.</i></p> <p><i>GF-E2 – “Parte da curiosidade né, da criança, o segundo vídeo”.</i></p> <p><i>GF-E2 – “E a responsabilidade ali do educador é de todos né, não é uma só pessoa responsável por aquela criança. Todos os professores, todas as pessoas ali, eles... se era um bebê que chegava ele dava atenção, se era um maiorzinho ele dava atenção, então é uma responsabilidade de todo o grupo e não uma pessoa. Eu aquele bebê é o meu, eu tenho que ficar de olho nele”.</i></p>	
--	---	--

## ANEXO A - OS PRINCÍPIOS TRANSGLOBAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. The best way to prepare children for their adult life is to give them what they need as children.	6. There are times when children are especially able to learn particular things.
2. Children are whole people who have feelings, ideas and relationships with others, and who need to be physically, mentally, morally and spiritually healthy.	7. What children can do (rather than what they cannot do) is the starting point of a child's education.
3. Subjects such as mathematics and art cannot be separated; young children learn in an integrated way and not in neat, tidy compartments.	8. Imagination, creativity and all kinds of symbolic behaviour (reading, writing, drawing, dancing, music, mathematical numbers, algebra, role play and talking) develop and emerge when conditions are favourable.
4. Children learn best when they are given appropriate responsibility, allowed to make errors, decisions and choices, and respected as autonomous learners.	9. Relationships with other people (both adults and children) and the natural world are of central importance in a child's life.
5. Self-discipline is emphasised. Indeed, this is the only kind of discipline worth having. Reward systems are very short-term and do not work in the long-term. Children need their efforts to be valued.	10. Quality education is about three things: the child, the context in which learning takes place, and the knowledge and understanding which the child develops and learns.  Tina Bruce 1987:2015