

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA**

CHARINE VIEIRA

**COTIDIANO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
NOVOS DESAFIOS E DIFERENTES OLHARES**

**ERECHIM
2022**

CHARINE VIEIRA

COTIDIANO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

NOVOS DESAFIOS E DIFERENTES OLHARES

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientador: Prof. Dr. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Vieira, Charine
Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil:: Novos
desafios e diferentes olhares / Charine Vieira. -- 2022.
77 f.

Orientadora: Doutora em Educação Adriana Salete Loss

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2022.

I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CHARINE VIEIRA

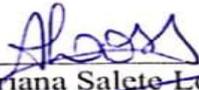
COTIDIANO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

NOVOS DESAFIOS E DIFERENTES OLHARES

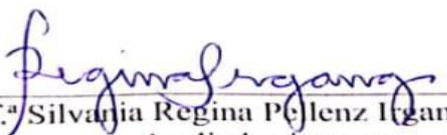
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 23 de agosto de 2022.

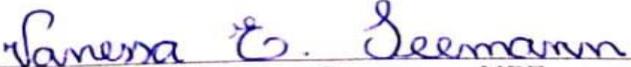
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora



Prof.^a Sylvania Regina Pelenz Itang – UFFS
Avaliador interno



Prof.^a Vanessa Seemann - UPF
Avaliador externo

Dedico este trabalho às crianças desta pesquisa, que me acolheram e proporcionaram experiências únicas, fazendo com que eu tivesse certeza que escolhi a profissão certa.

AGRADECIMENTOS

Inúmeros sentimentos surgem no decorrer desta etapa. Nesta jornada, de quatro anos e meio de graduação, dispus de vivências, afinidades, inseguranças, medos, entre outros mistos de sentimentos, mas, principalmente, de aprendizado. Dessa forma, sou grata por todos esses momentos que a graduação proporcionou-me, contribuindo para que me tornasse uma profissional de Educação capacitada para atuar na área.

Não posso deixar de agradecer, aqui, aos meus pais, Adão Volmir da Silva e Nilza Fátima Vieira. Mãe, te agradeço por me encorajar inúmeras vezes em que pensei desistir. Pai, te agradeço por todo apoio que me deste ao longo de minha trajetória. Vocês fazem parte desta vitória.

Gostaria de agradecer às minhas irmãs, Chaiane Vieira e Vanusa Vieira da Silva, por fazerem parte da minha vida, saibam que vocês são meus suportes. Obrigado por me apoiarem e incentivarem a lutar pelos meus sonhos.

Agradeço ao meu companheiro, William Rogalski, por todo acolhimento que demonstraste ao longo da nossa caminhada, mas, principalmente, durante minha jornada acadêmica, pois sempre estive ao meu lado.

Agradeço às minhas amigas, Bruna Madalós e Náthaly Zotti, pelo companheirismo e por todos os momentos vividos. Obrigada por todos os trabalhos e artigos que realizamos juntas, uma apoiando e incentivando a outra sempre.

Um especial agradecimento à minha orientadora, Prof. Dr. Adriana Salete Loss, que sempre me inspirou e que pude escolher com tanto carinho. Agradeço pelo apoio e pela educadora que és obrigado por todo o ensinamento.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, não paginado).

RESUMO

A pesquisa “Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil: Novos Desafios e Diferentes Olhares” pretende identificar e analisar as concepções docentes sobre as práticas pedagógicas presentes na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, buscando, assim, reflexões sobre relações no cotidiano da escola. Dessa forma, surge a problemática da pesquisa: “Como professores da Educação Infantil caracterizam a cotidianidade pedagógica com crianças bem pequenas?”. Com o intuito de responder a essa problemática do estudo, a metodologia traçou-se por uma abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica teve como fontes: livros, artigos, teses, dissertações e legislações, que abordavam sobre a temática pesquisada. Para sustentar as discussões, foram utilizados alguns autores como: Staccioli (2013), Oliveira (2010), Carvalho; Fochi, (2017), Brougère e Ulmann (2012), além de legislações e normativas federais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Parecer CNE/CEB 20/2009, que faz a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Para constituir a pesquisa campo, foram realizados cinco dias de observação, em turmas de crianças bem pequenas, juntamente com entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes. Sendo assim, após realizadas as análises dos dados que mais emergiram, concluímos que, a partir das observações, as crianças possuem uma rotina estabelecida, na qual demonstram resistência. Sabemos a importância da rotina na escola, porém é primordial que o cotidiano prevaleça sempre. Dessa forma, essas experiências necessitam ser repensadas em futuras práticas, em que precisamos transformar rotinas em tempos flexíveis no cotidiano da Educação Infantil. Tempos que respeitem as vivências, experiências e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Cotidiano; Educação Infantil; Docência; Crianças bem pequenas, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The research “Educational Daily Life in Early Childhood Education: New Challenges and Different Views” aims to identify and analyze teachers' conceptions about the pedagogical practices present in the Favinhos de Mel Early Childhood School, thus seeking reflections on relationships in the school's daily life. In this way, the research problem arises: "How do Early Childhood Education teachers characterize the pedagogical daily life with very young children?". In order to respond to this problem of the study, the methodology was based on a qualitative approach, with bibliographic and field research. The bibliographic research had as sources: books, articles, theses, dissertations and legislation, in which they addressed the researched theme. Some authors were used to support the discussions, such as: Staccioli (2013), Oliveira (2010), Carvalho; Fochi, (2017), Brougère and Ulmann (2012), in addition to federal legislation and regulations such as the Federal Constitution (BRASIL, 1988), the National Education Plan (BRASIL, 2001), the National Curricular Common Base (BRASIL, 2017) and the Opinion CNE/CEB 20/2009 that reviews the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009b). To constitute the field research, five days of observation were carried out, in groups of very young children, together with semi-structured interviews carried out with the teachers. Therefore, after performing the analysis of the data that most emerged, it was concluded that from the observations, the children have an established routine, in which they demonstrate resistance. We know the importance of routine at school, but everyday life must always prevail. In this way, these experiences must be rethought in future practices, in which we must transform routines into flexible times in the daily life of Early Childhood Education. Times that respect the experiences, experiences and needs of children

Keywords: Daily life; Child education; Teaching, Very Small Children, Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 Localização da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel | 17 |
| Figura 2 Entrada e frente da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel | 18 |
| Figura 3 Exploração das bandejas de experimentação | 45 |
| Figura 4 Exploração dos brinquedos Montessori | 47 |
| Figura 5 Observação da chuva | 48 |
| Figura 6 Alimentação, alimentos ao alcance das crianças | 49 |
| Figura 7 Berçário II, refeições na sala de referência | 51 |
| Figura 8 Berçário III, refeições no refeitório | 52 |
| Figura 9 Hora do sono | 54 |
| Figura 10 Minha mochila, minha segurança | 55 |
| Figura 11 Momento da escovação dos dentes | 56 |
| Figura 12 Aconchego | 62 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Categorias emergentes

23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BNCCEI Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

SUMÁRIO

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 1. | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. | PERCURSO METODOLÓGICO | 16 |
| 2.1. | ABRANGÊNCIA DA PESQUISA | 17 |
| 2.2 | ETAPAS DA PESQUISA | 19 |
| 2.3 | PESQUISA BIBLIOGRÁFICA | 20 |
| 2.4 | PESQUISA DE CAMPO | 20 |
| 2.5 | ANÁLISE DE DADOS | 22 |
| 3 | A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO | 25 |
| 3.1 | CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 27 |
| 3.2 | REFLEXÕES TEÓRICAS EM RELAÇÃO À COTIDIANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 30 |
| 3.3 | A PEDAGOGIA DO COTIDIANO | 32 |
| 3.4 | COMO PLANEJAR O COTIDIANO PEDAGÓGICO A PARTIR DA ESCUITA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL? | 35 |
| 4 | AS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS | 39 |
| 4.1 | CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E COTIDIANO | 39 |
| 4.2 | ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NO PLANEJAMENTO | 42 |
| 4.3 | A CRIANÇA COMO CENTRO DO PLANEJAMENTO: LIBERDADE E AUTONOMIA | 46 |
| 4.4 | O MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO E DA HIGIENIZAÇÃO | 49 |
| 4.5 | DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PEDAGOGIA DO COTIDIANO | 56 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 62 |
| 6. | REFERÊNCIAS..... | 65 |
| 7. | APÊNDICE – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO..... | 69 |
| 8. | ANEXO A – DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME DAS CRIANÇAS..... | 71 |
| 9. | ANEXO B: DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS | 72 |
| 10. | ANEXO C – ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 73 |

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem, como principal temática, o “Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil: Novos Desafios e Diferentes Olhares”, trazendo reflexões em relação à cotidianidade nas práticas pedagógicas de docentes da Educação Infantil. A pesquisa tem, como objetivo principal, identificar e analisar as concepções docentes sobre as práticas pedagógicas, sendo assim, observar o cotidiano das crianças bem pequenas em uma escola de Educação Infantil e descrever as experiências para a compreensão do problema de investigação.

Minha jornada na Educação Infantil iniciou-se com os estágios não obrigatórios em que, junto dessa nova experiência, surgiram alguns desafios por ser o primeiro contato como auxiliar de desenvolvimento infantil. Dessa forma, provocações a respeito do meu trabalho realizado com as crianças bem pequenas sucederam-se ao meu interesse em pesquisar e analisar o cotidiano das crianças na Educação Infantil, bem como ampliar e contemplar a minha visão sobre a cotidianidade experienciada em meu estágio.

Sendo assim, o encorajamento do tema “Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil: Novos Desafios e Diferentes Olhares” manifesta-se também ao longo da minha trajetória acadêmica, especialmente nos CCR “Infância e Cultura”, “Educação Infantil” e “Estágio em Educação Infantil”. Durante esse percurso, fica evidente que a Educação Infantil é a fase em que as crianças têm seu primeiro contato com a escola, deixando, assim, marcas em suas vivências.

O desenvolvimento de convivência da criança, na cotidianidade da Educação Infantil, deve ser acolhido de todas as formas, porém, percebemos que muitos docentes, demonstram alguns hábitos rotineiros, tais como “perda de tempo” ou “hábitos estéreis” quando ultrapassam o tempo estipulado por eles, desconsiderando o tempo necessário que cada criança necessita. Dessa forma, o papel do docente não tem de ser somente repassar conteúdos, mas acolher o cotidiano das crianças. Sobre esses hábitos, consideramos a visão de alguns educadores, como Staccioli (2018, p. 56) que aponta: “Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece. Devem ser realizadas, executadas, repetidas num tempo estritamente necessário para realizá-las”.

Partindo dessas premissas, o presente estudo, intitulado “Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil: Novos Desafios e Diferentes Olhares”, pretende investigar reflexões sobre relações no cotidiano da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel. Dessa forma, surge a problemática da pesquisa: “Como docentes da Educação Infantil caracterizam a cotidianidade pedagógica com crianças bem pequenas?” Para isso, foram traçados alguns objetivos específicos para responder essa questão, tais como: Refletir sobre o cotidiano na Educação Infantil e as concepções docentes em relação à cotidianidade das crianças bem pequenas; compreender o cotidiano como parte fundamental para o desenvolvimento da autonomia das crianças; desenvolver subsídios teóricos para orientar a problematização da pedagogia do cotidiano; entender como as crianças bem pequenas vivenciam e contestam o cotidiano na escola.

Nesse sentido, a imagem de capa deste trabalho, ilustra o momento de respeito ao tempo de cada criança. Para se sentir seguro, a criança após demonstrar sono, deita-se em seu lugar e logo vai em busca de sua coberta, porém demonstra insegurança, precisando assim se sentir amparada e acolhida. Seu colega demonstra preocupação por seu amigo e senta ao seu lado fazendo carinho em sua mão até a criança dormir. Assim sendo, percebemos que estes fatos ocorrem diariamente no cotidiano escolar e é fundamental que sejam indissociáveis nas práticas pedagógicas.

O presente trabalho divide-se em quatro capítulos. Primeiramente, o Percorso Metodológico que consiste em apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, que se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica auxiliou-me a refletir sobre os conceitos base da cotidianidade, e a de campo consiste em cinco dias de observação na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel e realização de uma entrevista semiestruturada com as docentes que atuam em turmas de crianças bem pequenas.

O segundo capítulo trata do Referencial Teórico, que irá abranger alguns subtítulos como “Educação Infantil no Contexto Brasileiro”, “Currículo na Educação Infantil”, “Reflexões Teóricas em Relação a Cotidianidade na Educação Infantil”, “A pedagogia do Cotidiano” e “Como planejar o cotidiano pedagógico a partir da escuta sensível na Educação Infantil?”. Esses subcapítulos do referencial teórico têm, como objetivo, destacar e desmistificar alguns conceitos que serão utilizados ao longo da pesquisa, abordando o percurso histórico

sobre o cotidiano na Educação Infantil, bem como suas premissas que precisam ser seguidas em creches com crianças bem pequenas.

Para sustentar as discussões, foram utilizados alguns autores como: Staccioli (2013), Oliveira (2010), Carvalho; Fochi, (2017), Brougère e Ulmann (2012), além de legislações e normativas federais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Parecer CNE/CEB 20/2009, que faz a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

O terceiro capítulo trata da análise dos dados, em que as categorias mais emergentes da pesquisa campo serão discutidas com perspectiva interpretativa, científica e teórica. Esse capítulo tem, como base, estabelecer aproximações minuciosas entre as categorias geradas com a teoria que fundamenta o cotidiano na Educação Infantil. Neste sentido, os resultados da observação junto com as entrevistas serviram como um panorama para compreender melhor as concepções das docentes sobre a cotidianidade com crianças bem pequenas a partir das suas práticas pedagógicas.

Por fim, apresentam-se as considerações finais que trarão as reflexões sobre a pesquisa realizada, referentes aos resultados alcançados e, na sequência, serão apresentadas as referências, os apêndices e os anexos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Primeiramente, destacamos a importância desse processo metodológico para a realização desta pesquisa, bem como o desenvolvimento do projeto a ser pesquisado. “A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas)” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 13).

A pesquisa teve, como intuito, pesquisar, observar e analisar como ocorre a cotidianidade em uma escola de Educação Infantil. A pesquisa moldou-se por um roteiro de observação, que teve, como objetivo, auxiliar-me na coleta de dados e conhecer a contextualização da escola campo, bem como, pelas observações, conviver com o cotidiano das crianças. Seguindo esse roteiro de observação e das perguntas norteadoras, foi possível fazer registros de fotografias e anotações para melhor aprofundamento das situações observadas.

A pesquisa analisou esses diferentes contextos por meio de coletas de dados, tais como: entrevista com sete docentes que atuam na Educação Infantil, com crianças bem pequenas. A entrevista foi gravada em forma de áudio e, após transcritas, as falas das docentes. Houve também observação de cinco dias das propostas aplicadas pelos docentes, do cotidiano das crianças e da escola.

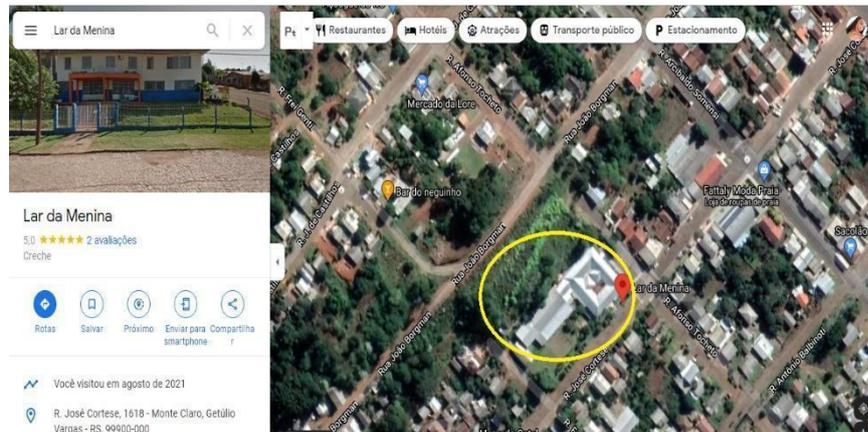
Conforme Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 124), o diário de bordo permite que façamos registros das descobertas da pesquisa, bem como é possível refletir sobre essas indagações com o intuito de fazer questionamentos construtivos ao longo da investigação. Já em relação à entrevista, Oliveira, et al (2016, p. 11) destacam que “a entrevista é singular ao encontro de duas pessoas, em que uma destas está buscando informações a respeito de um assunto definido, no qual ocorre a partir de uma investigação social que busca coletar dados”.

Por fim, destacamos que, para esta pesquisa, foi entregue, juntamente com a entrevista, um termo de consentimento: declaração de ciência da instituição, termo de consentimento livre esclarecido, para uso de imagem e gravação da voz, no qual as docentes autorizam a utilização das respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que suas identidades sejam preservadas.

2.1 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

A escola em que se realizou a pesquisa, a Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, tem como sua mantenedora a Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete, localizada na cidade de Getúlio Vargas/RS, na Rua José Cortese, número 1618, Bairro São Pelegrino.

Figura 1 Localização da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel



Fonte: Google Maps, 2022.

O Projeto Político Pedagógico da escola traz uma breve contextualização, demonstrando que a Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete era conhecida como Lar da Menina. Ela foi fundada em 25 de janeiro de 1967; porém, a primeira diretoria designou a data de 19 de setembro para comemorar o seu aniversário, em homenagem à sua padroeira, Nossa Senhora da Salete. Conta a história que o nome “Lar da Menina” deve-se ao fato de ser o objetivo da mentora da entidade, Sra. Thereza Elisa Prezotto, carinhosamente chamada de “Dona Delise”, atender apenas meninas em regime de internato e semi-internato; em pouco tempo, Dona Delise reuniu voluntários para ajudá-la na concretização de seu sonho. O terreno foi doado pela Prefeitura e as formas de arrecadação de fundos para a construção do prédio foram muitas: doações de pessoas físicas e jurídicas.

Em janeiro de 2010, a Comissão Especial de Educação Infantil do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou, por unanimidade, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, tendo, como mantenedora a Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete.

A partir de 2011, a entidade passou a manter a Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, com atendimento integral a crianças de quatro meses a cinco anos de idade e continua oferecendo atendimento no contraturno escolar - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a crianças de seis a doze anos de idade. Atualmente, as oficinas desenvolvidas no contraturno escolar são: Música; Pedagógico; Esporte; Informática; Expressão Corporal; Dança; CERC; Teatro; Artesanato, Contação de Histórias e Recreação/Jogos Cooperativos. Todas as atividades recebem orientação de facilitadores de oficinas, da direção, da coordenação, dos profissionais psicólogos e assistente social.

A escola atende 138 crianças matriculadas na Educação Infantil e 50 crianças atendidas pela assistência social, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). A escola oferta creche de zero a três anos de idade e pré-escola de quatro a cinco anos, em turmas de berçário I, II e III, maternal e pré, em turno integral. A escola tem, na gestão, a presidente da mantenedora, uma diretora, duas coordenadoras, duas psicólogas, uma assistente social e uma secretária. Há, além disso, 12 docentes de Educação Infantil, quatro funcionários, seis facilitadores de oficina, monitoras, 15 auxiliares de desenvolvimento infantil e um orientador educacional.

Figura 2 Entrada e frente da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel



Fonte: Autora, 2022.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, em que foram realizadas análises bibliográficas e uma pesquisa de campo, que teve, como metodologia, cinco dias de observação e entrevista estruturada, ou seja, as perguntas já estavam pré-estabelecidas e foram aplicadas igualmente para todos participantes. A entrevista foi realizada com docentes de turmas de crianças bem pequenas.

Sobre o estudo qualitativo, destacamos a importância para compreender as diferentes concepções que se originam em nossas pesquisas de campo. Conforme Silva e Menezes (2010, p. 20), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Nesse mesmo viés, Bento (2012, p, 1-2) ressalta que:

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controle e manipulação de comportamentos e lugares.

A partir do tema “Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil: Novos Desafios e Diferentes Olhares”, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, em que foi realizada uma pesquisa de campo, em turmas de crianças bem pequenas, sendo três turmas de berçário II e duas turmas de berçário III, fundamentada em observações, sobre como ocorrem suas aprendizagens com base em seu cotidiano na escola. Dessa forma, resultou em uma observação: “a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico” (POUPART, et al, 2008, p. 3), que ocorreu pessoalmente, na escola, a fim de analisar as situações vivenciadas.

2.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa molda-se também como pesquisa bibliográfica, orientada pela seguinte questão: Quais as concepções docentes da cotidianidade na Educação Infantil, com crianças bem pequenas? A questão apresentada nessa área faz com que compreendamos sobre a cotidianidade das crianças na Educação Infantil, a partir da pedagogia do cotidiano.

Dessa forma, com o intuito de responder ao questionamento, buscamos respostas em referências bibliográficas, conforme destaca Pizzani et al. (2012, p. 54):

[...] a pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa, a elaboração de nossa proposta de trabalho justifica-se, primeiramente, por elevar ao grau máximo de importância esse momento pré-redacional; como também justifica-se pela intenção de torná-la um objeto facilitador do trabalho daqueles que possivelmente tenham dificuldades na localização, identificação e manejo do grande número de bases de dados existentes por parte dos usuários.

Fonseca (2002) relata que a pesquisa bibliográfica é efetuada com base em levantamentos de referências teóricas de imediato analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, bem como livros, páginas de web, sites e artigos científicos.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica auxilia-nos em pesquisar e conhecer o que já vem sendo estudado por outros pesquisadores sobre esse assunto da cotidianidade na Educação Infantil. Ela teve, como objetivo, também, compilar informações, com base no problema que se procura a resposta.

2.4 PESQUISA DE CAMPO

Foram realizados cinco dias de observações do cotidiano escolar das crianças bem pequenas, analisando como ocorrem seus planejamentos e se eles são realizados a partir das necessidades das crianças. Como destaca Malinowski (2005), referente às observações nas pesquisas de campo:

Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou de documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua realidade. Denominamo-los “imponderáveis da vida real”. Entre eles se incluem

coisas como a rotina de um dia de trabalho, detalhes do cuidado com o corpo, forma de comer e de preparar a comida; tom das conversas e da vida social ao redor das casas, a existência de grandes hostilidades, simpatias e antipatias entre as pessoas; a forma sutil mais inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos, e as reações emocionais dos que os rodeiam (MALINOWSKI, 2005, p. 55).

Dessa forma, destacamos a importância da observação na pesquisa que foi realizada com as crianças e com as docentes. Segundo Malinowski, (2005), temos que nos preparar para as tensões referentes às teorias que utilizamos, mas precisamos estar abertos também para vivenciar o que a pesquisa de campo oferece.

O trabalho moldou-se também com a realização de entrevistas, que teve, como objetivo, analisar e questionar as docentes sobre suas concepções referentes ao cotidiano na Educação Infantil, com as seguintes perguntas:

Questões para entrevistas, algumas das perguntas norteadoras, fazem parte do trabalho da autora Rosa Batista, a partir do qual as perguntas foram adaptadas (1998, p. 27):

- 1) Qual é a sua concepção de criança, infância e cotidiano?
- 2) Como você organiza a questão do tempo em seu planejamento?
- 3) Como ocorrem as normas e regras para a realização das propostas planejadas?
- 4) Essas propostas são realizadas a partir do interesse das crianças?
- 5) As crianças têm direito de opinar, fazer escolha dessas propostas?
- 6) Quem define a questão do tempo nas propostas?
- 7) Na hora da alimentação e da higienização, quais são os princípios para as definições do horário?
- 8) Na sua concepção, o que estabelece que o tempo e a rotina sejam estruturados de uma forma e não de outra?
- 9) Qual é o papel do professor no cotidiano da Educação Infantil? E a sua visão sobre a pedagogia do cotidiano?
- 10) Você costuma trabalhar a vida cotidiana na Educação Infantil? De que forma?
- 11) Quais são as dificuldades que você tem ao elaborar o planejamento?

Neste sentido, a entrevista é utilizada “[...] como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo” (BATISTA; DE MATOS; NASCIMENTO, 2017, p. 24), em que o objetivo é coletar dados, os autores ainda ressaltam a entrevista como “uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas”.

Dessa forma, o objetivo da entrevista na pesquisa de campo foi de extrair o que as docentes pensam e acreditam em relação ao cotidiano, bem como permitir absorver o pensamento pessoal do entrevistado em relação ao assunto.

Utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivência e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis (BATISTA; DE MATOS; NASCIMENTO, 2017, p. 26).

A entrevista em pesquisas de campo agregam e fundamentam a observação que foi realizada na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel. Conforme a técnica de pesquisa, geralmente, são empregados alguns mecanismos.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

A observação na escola seguiu um roteiro, que consistiu em analisar as divergentes estruturas da escola campo, as dinâmicas das salas de referência, como se procedia à docência e a cotidianidade das crianças no dia a dia da escola.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

Após a realização da pesquisa de campo, foi feita a análise de dados, em que as indagações e investigações foram refletidas pela pesquisadora. Para a execução dessas coletas, utilizamos, como referencial teórico, os conteúdos de Bardin (2009, 2010), que têm, como intuito, contemplar a pesquisa. Bardin (2009, p. 44) destaca a análise de conteúdo “[...] como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 13) ressaltam que “a análise de conteúdo também pode ser utilizada para o aprofundamento de estudos quantitativos e, portanto, tem uma visão matemática dessa abordagem.” Neste sentido, a análise de dados ou de conteúdos tem, como finalidade, qualificar a pesquisa, com foco em nosso objetivo, ou seja, analisar as diferentes dimensões.

Após transcritas as entrevistas, foram elaboradas categorias para executar a sondagem do material, o qual, enquanto pesquisadora, necessitamos fazer. Segundo Bardin (2010), as definições das categorias ocorrem classificando os elementos constitutivos de um conjunto, caracterizados por diferenciação, e realizando o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência.

A autora ainda destaca que, para a realização das categorias, é preciso ter alguns cuidados, tais como “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2010, p. 146).

As respostas foram analisadas a partir de alguns autores que explicitam sobre o cotidiano na Educação Infantil, tais como Staccioli (2013), Malaguzzi (1999), Carvalho (2017), Fochi (2017), entre outros que se dedicam aos estudos da cotidianidade.

Desse modo, após leitura e análise dos dados coletados, as categorias que mais emergiram foram:

Tabela 1 Categorias emergentes

| | |
|---------------------|---|
| CATEGORIA I | 4.1 Concepção de Criança, Infância e Cotidiano |
| CATEGORIA II | 4.2 Organização do tempo no planejamento |

| | |
|----------------------|---|
| CATEGORIA III | 4.3 A criança como centro do planejamento: liberdade e autonomia |
| CATEGORIA IV | 4.4 O momento da alimentação e da higienização |
| CATEGORIA V | 4.5 Docência na Educação Infantil e a Pedagogia do cotidiano |

FONTE: Elaborado pela autora.

Após os dados interpretados, as categorias foram aprofundadas em uma perspectiva interpretativa, teórica e científica. Com o auxílio do roteiro de observação e das entrevistas, foram elencadas cinco categorias, que têm, como finalidade, trazer uma reflexão sobre este estudo do cotidiano na Educação Infantil.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A partir de leituras da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parecer CNE/CEB 20/2009, percebemos, no contexto histórico, que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, atendendo a faixa etária de zero a cinco anos. A Base Nacional Comum Curricular traz o conceito da Educação Infantil: “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 34).

Pensando a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, Oliveira afirma que:

[...] cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A partir de 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, a matrícula de todas as crianças na escola a partir dos quatro anos tornou-se obrigatória. Antes da mudança na Constituição de 1988, o ensino fundamental era a única etapa escolar obrigatória no Brasil. Depois da emenda, o ensino passou a ser obrigatório dos quatro aos dezessete anos, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o médio. Como afirma Barbosa (2010, p. 2): “As novas diretrizes asseguram que todas as famílias brasileiras têm o direito de solicitar vagas em creches e pré-escolas próximas às suas residências, sem requisito de seleção.” Isso reforça que todas as crianças têm direito à educação, a mãe estando trabalhando ou não.

A DCNEI, em seu artigo 22, aponta que: “a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica”, desse modo, a Educação Infantil no contexto da Educação Básica vai ser o início e o fundamento do processo educacional. A concepção da Educação Infantil sobre cuidar e educar como algo indissociável no processo educativo aparece nas DCNEI. Dessa forma os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil registram que:

É importante destacar que essas relações educativas, às quais a autora se refere, na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006a, p. 17).

Assim sendo, podemos pensar na afirmação de Bujes: “portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão” (BUJES, 2001, p. 18), já que não existe uma só infância ou uma só criança.

A Educação Infantil nesse novo cenário tem seu currículo próprio e não pode mais ser considerada uma “fase preparatória”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no ano de 2018, passou a ser um documento curricular para orientar as práticas e projetos pedagógicos das escolas. A base não é o currículo. Mas se, na Educação Infantil, não tivermos componente curricular, como vamos trabalhar? Fica o questionamento para os docentes e para as futuras pedagogas, a fim de distanciar essa etapa das ações fragmentadas que vive o Ensino Fundamental.

É importante conhecer o caráter epistemológico da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), que é situado pelas DCNEI como interacionista, dando ênfase à relação entre sujeito e objeto. A BNCC constitui-se como um referencial para que possamos construir o currículo das escolas, em que as propostas sejam elaboradas e adequadas, exigindo as necessidades especiais que demandam ser promovidas por todos os sujeitos que constituem a escola. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB 5/2009 afirma que currículo é:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, as DCNEI são um documento que serve de referência para compreender a BNCC e ampliar a visão das funções da Educação Infantil, que garantem o bem-estar, tanto das crianças, das famílias quanto de profissionais (BRASIL, 2009). Desse modo, Barbosa (2009) assinala que as creches e pré-escolas carecem cumprir as seguintes funções:

Função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades. **Função política** — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruem, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania. **Função pedagógica** — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BARBOSA, 2009, p. 1).

Neste sentido, fica evidente que a Educação Infantil possui suas especificidades, em que se torna relevante a discussão sobre a cotidianidade na creche, buscando analisar se o cotidiano das crianças vem sendo respeitado, se as práticas pedagógicas são realizadas a partir da realidade da escola e das crianças.

3.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo sempre vai partir da criança e de seus interesses, não o fazendo dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), pois os campos de experiências são um arranjo curricular organizado para acolher experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de seus saberes, articulando os desejos, as inquietudes das crianças com o que faz parte do patrimônio cultural, científico, tecnológico da humanidade (BRASIL, 2018). “Nesse sentido, cabem aos pesquisadores e, mais especificamente às(aos) educadoras(es), um olhar atento e sensível ao que são as experiências e sua importância para compreender as crianças e suas aprendizagens” (LOSS, SOUZA, VARGAS, 2019, p. 62).

Ressaltamos, assim, a importância do currículo transdisciplinar, que vai além dos conteúdos, um currículo singular, único e distinto, um currículo autoral não imposto, produzido por professores, crianças, funcionários, membros da sociedade, currículo compartilhado, em que cada escola traz a sua realidade.

A questão do conceito de currículo na Educação Infantil vem sendo discutida por professores de creches e pré-escolas, o que gera controvérsias no assunto. Acredita-se, neste aspecto, que educadores da Educação Infantil não deveriam envolver-se com currículo, termo associado a matérias escolares. Já que na Educação Infantil não se “dá aulas”, tem de então

desenvolver aprendizagens e ampliar possibilidades para o desenvolvimento das crianças, propiciando, assim, experiências a partir do cotidiano da criança, conforme destaca (OLIVEIRA, 2010, p. 1):

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) referem-se ao termo currículo quando se apresentam princípios básicos, tais como as definições de um trabalho pedagógico, que se compromete com a qualidade e efetivações de oportunidades no desenvolvimento das crianças, “destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Dessa forma, precisamos sempre nos perguntar sobre como se organiza a docência na creche. Barbosa (2010) faz refletir sobre o projeto educacional com bebês e crianças bem pequenas. Primeiramente, ressaltamos que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que têm direitos assegurados por lei, como: “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BARBOSA, 2010, p. 3). É fundamental pensar em como organizar essa docência nas escolas infantis, partindo do pressuposto que a criança precisa ser o centro do planejamento:

Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (BARBOSA, 2010, p. 2).

Neste sentido, o sistema formal tem, como finalidade, trabalhar o conceito de currículo, como parte integradora dos projetos pedagógicos. Neste aspecto, esse currículo procura articular as experiências e saberes das crianças, porém, muitas vezes não é contemplado por muitos docentes. Conforme Oliveira (2010, p. 4) destaca:

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Essas definições do currículo no planejamento necessitam estar estruturadas aos conhecimentos e interesses das crianças. Sendo assim, o papel do docente e da escola é ajustar o seu currículo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) salienta, é preciso um:

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

Nessa perspectiva, é preciso interpretar as crianças, pois, com o auxílio do currículo e do planejamento, os docentes complementam o que as crianças já sabem. Dessa forma, devemos captar as falas desses sujeitos, para, a partir desses relatos, elaborar nossos planejamentos.

Para isso, precisamos sempre considerar a criança como sendo um ser de direito, em que necessita ser respeitado, principalmente, nas escolas. A criança precisa participar dos projetos educacionais, para que haja uma educação de qualidade. Brandalise (2007) ressalta a importância do currículo, afirmando que ele interage com ações distintas, que permeiam a escola, já que abrange todo o desenvolvimento educativo, englobando tanto as atividades planejadas quanto as realizadas. A autora destaca ainda o currículo como componente central de orientação para explorar o que a escola é, realçando a importância do seu ponto de vista, na prática sobre a concepção teórica.

Sendo assim, as discussões sobre o currículo nas escolas precisam estar sempre presente, conforme ressaltado ao longo das argumentações, o currículo não é algo pronto a ser transmitido para as crianças da Educação Infantil. Mas, o currículo é a prática e o conhecimento, que necessita ser transmitido em diferentes propostas.

Dessa forma, quando pensamos em currículo na Educação Infantil, precisamos ampliar nossos debates, por ser a primeira etapa da educação básica. Assim sendo, necessitamos oportunizar práticas em que as crianças possam expressar-se nas diferentes dimensões, assumindo o currículo como documento importante no projeto pedagógico nas instituições.

3.2 REFLEXÕES TEÓRICAS EM RELAÇÃO À COTIDIANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para as crianças, cada rotina diária é um obstáculo, pois investigam, na repetição, a curiosidade pelo novo, além de oportunizar a segurança, tornando, a cada momento, ações férteis, cabendo ao professor acolher esses momentos da criança como algo indispensável para seu desenvolvimento. Como relata Staccioli (2013, p. 28): “Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”.

Nessa perspectiva, De Carvalho e Fochi (2016, p. 155) expressam que:

[...] problematizar os tantos muros presentes na Educação Infantil, muros que historicamente impossibilitam diálogos, que não consideram o tempo e o modo como as crianças aprendem, que aniquilam a sutileza dos gestos infantis para interpretar e recriar seu entorno.

Destacamos, aqui, que minhas experiências nesse percurso de trajetória acadêmica e em meu estágio obrigatório formaram infinitos caminhos de aprendizagens, contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento e a realização desta pesquisa. Neste sentido, foi possível observar como as crianças se sentiam e quais eram suas manifestações sobre a cotidianidade, sendo que a maioria demonstra, muitas vezes, revoltas em suas atitudes, ora por estarem o dia todo ali, ora por não terem seus horários respeitados.

Staccioli (2018) faz refletir sobre a importância da rotina no cotidiano, para que as crianças sintam-se seguras, no entanto, essa rotina precisa ser vista como uma ação fértil, “[...] que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração do conhecido” (STACCIOLI, 2018, p. 56).

Mas, infelizmente, o que normalmente vemos nas escolas são rotinas estáticas, repetitivas, em que quase tudo é feito às pressas e pelos adultos. Tem que dormir, comer depressa para não atrasar o lanche das próximas crianças, trocar as fraldas ou ir ao banheiro o mais rápido possível, pois, assim, o professor tem “controle” da situação. Esse controle, porém, torna as crianças “robôs”, sem liberdade, sem autonomia e, principalmente, sem novas descobertas sobre o mundo.

É importante que possamos, então, refletir sobre a maneira como vivenciamos as rotinas, deixando de lado a “pressa adulta” e respeitando o tempo das crianças, para, assim, construir as rotinas do cotidiano mais interessantes, possibilitadoras de novas experiências e fortalecedoras da autonomia. Neste sentido, Dias (2010) destaca que:

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (DIAS, 2010, p. 13).

Nesse esteio, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) reconhece que necessitamos aprender a respeitar as características das crianças, bem como aceitar seus limites, sendo que a criança estará desenvolvendo sua identidade e sua autonomia.

“Se está feliz, aprende mais e melhor” (STACCIOLI, 2018, p. 65). Precisamos também salientar a importância de conversar com a criança e observar os seus sentimentos. Saber como ela está se sentindo nos momentos de brincadeira, alimentação, descanso etc., visto que o cotidiano não se resume àquilo que é mecânico e repetitivo, ele está constantemente mudando, o cotidiano é inovador, é uma construção humana.

[...] podemos dizer que a rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso cotidiano. Ela possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças (BILÓRIA; METZNER, 2013, p. 5).

Enfatizamos a importância desta pesquisa, no âmbito escolar, em que a rotina faz parte do cotidiano da escola e é essencial na organização da vida das crianças nesse espaço. A cotidianidade vai desde a acolhida das crianças na escola e engloba todas as atividades realizadas no dia a dia: as refeições, os cuidados pessoais, as horas de descanso, as brincadeiras, as investigações, até a saída da criança, quando volta para sua casa. Sendo assim, o cotidiano e

a rotina na escola trazem segurança para a criança, mas essa rotina não pode transformar-se em uma "rotina rotineira", algo automático e maçante para a criança.

Quando se fala em cotidiano na escola, significa a vida todos os dias na escola e é dentro desse cotidiano que está a rotina. Segundo Brougère e Ulmann (2012, p. 17): "Aprender na vida cotidiana é constituir, por via de encontros, atividades, observações, dificuldades e sucesso, um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a se enriquecer de novas práticas [...] ao longo da vida [...]". Portanto, o aprender é uma atividade do cotidiano, que também acontece através da rotina, e não só para a criança, mas, da mesma forma, para o adulto, por toda vida.

3.3 A PEDAGOGIA DO COTIDIANO

Conforme destacado anteriormente em “Currículo na Educação Infantil”, ressaltamos aqui que esse currículo precisa ser planejado e elaborado a partir das vivências das crianças, respeitando sempre suas interfaces e a realidade de cada indivíduo. Staccioli (2017, apud Carvalho e Fochi (2017, p. 25), destaca que:

[...] se prestares atenção no que tens em frente a ti, no que sucede na cotidianidade, se te ocupas do que te rodeia, vais te dar conta de que o conhecimento depende de ti mesmo e, por isso, não tens necessidade de buscar nas coisas distantes, difíceis de perceber ou de compreender.

Neste sentido, as crianças interagem e exploram seus conhecimentos em seu cotidiano, sendo assim, os professores têm papel fundamental em empenhar-se nesse trabalho que realizam com as crianças em seu cotidiano escolar. Proporcionam, assim, crianças protagonistas em suas aprendizagens adquiridas, conforme destaca Gutiérrez (2004, p. 85):

A vida cotidiana é a situação mais próxima e mais estável para os seres humanos, especialmente quando crianças. É no espaço de cada dia, no ritmo e no que acontece ao longo de cada jornada que se realiza seu desenvolvimento, com suas necessidades e desejos, sentimentos e emoções, e com tudo o que ocorre à sua volta, com as descobertas e experiências que vivem.

Assim sendo, a pedagogia do cotidiano tem, como princípio, trazer a realidade das crianças para dentro da escola, ou seja, planejamentos voltados às crianças, aos seus interesses, “é no cotidiano que residem as pistas para que possamos pensar em práticas que tornem as crianças protagonistas de suas ações, descobertas e construção de saberes” (CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 36).

Dessa forma, o planejamento necessita da complexidade, “estabelecimentos educacionais têm como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada” (BARBOSA, 2010, p. 2). Assim sendo, os professores precisam propiciar o aprender pela vida cotidiana, carregando as hipóteses e os aprendizados que as crianças já trazem no seu cotidiano, nas brincadeiras, na hora da higiene, no mundo em que estão inseridas, ou seja, nas trocas de experiências e vivências, conforme os autores indicam:

Pesquisas atuais têm mostrado quanto crianças pequenas têm interesse na outra de mesma idade como parceiro; a riqueza existente em suas trocas sociais; sua capacidade para compartilhar significados e a existência de parcerias privilegiadas, antes mesmo do terceiro ano de vida (FERREIRA, et al, 1991, p. 13).

De acordo com Barbosa (*apud* CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 35-36), “os processos de aprendizagens das crianças são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, envolvem todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição e a corporeidade”. Nesse viés, os autores destacam que é indispensável otimizar “uma observação e uma escuta sensível para potencializar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 35).

Os docentes necessitam estar sempre centralizados nas concepções das crianças em seu cotidiano, em que estão se conectando com o mundo, no qual vivem e fazem parte. De acordo com Carvalho e Fochi (2017, p. 38), “à especificidade dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção na vida que transcorre no cotidiano da escola”, ou seja, precisam a todo momento oportunizar experiências no seu cotidiano, sempre respeitando suas exigências de tempo, em seus momentos do dia a dia.

Nessa perspectiva, é de suma importância: “Empenhar-se em reconhecer as aprendizagens efetuadas no curso de todas as práticas sociais, das mais banais às mais elaboradas, implica lançar outro olhar sobre o cotidiano, o que nem sempre somos levados a fazer” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2). O cotidiano requer assumir o fazer pedagógico nas escolas, desde os bebês até as crianças pequenas ou até mesmo nós adultos. Segundo

Staciolli (2008), a rotina é o déjà vu da vida “Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece” (STACIOLLI, 2008, p. 56).

Sabemos que a rotina é algo desafiador para os bebês e para as crianças, tanto em casa como na creche, tornando esses momentos férteis, eles aprendem na repetição “A repetição combina na infância com segurança e riqueza, e ao mesmo tempo é sempre a mesma e sempre diferente. As rotinas tranquilizam e inovam ao mesmo tempo” (STACIOLLI, 2018, p. 57). Cabe, então, a nós, educadores, acolher as crianças nesse desafio, como relata Staccioli (2013, p. 28): “Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”.

Acolher as crianças sempre estará relacionado ao cuidar e educar na escola, bem como na pedagogia do cotidiano, como, por exemplo, a troca de fraldas, que virou algo rotineiro, em que tudo é feito na pressa. Neste sentido, é fundamental que as escolas tenham cuidado com esses tipos de ações, pois as crianças aprendem quando estão comendo, no banheiro, brincando, enfim, a criança aprende no dia a dia, em todos os momentos.

Desse modo, não podemos esquecer das premissas do EDUCAR E CUIDAR, acolhendo e respeitando os direitos das crianças. Olhando para esse sujeito ativo, como criança no centro do planejamento, neste sentido, cuidar não é só higiene e essas premissas necessitam estar presentes na pedagogia do cotidiano, nos planejamentos centralizados nas crianças.

Assim sendo, os professores precisam permitir-se refletir e pensar no seu planejamento, de modo a planejar a partir da criança, de cada indivíduo. O Parecer CNE/CEB n.20/2009 complementa:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis". Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 10).

Dessa forma, a pedagogia do cotidiano rege os cuidados também, em que as propostas e os horários precisam ser pensados a partir da realidade das crianças:

[...] os horários e as atividades são organizados de acordo com o número de crianças em função das atividades de higiene, alimentação e sono. Outras atividades, traduzidas como brincar, que no discurso das profissionais é a única atividade citada

primeiramente como educativa, são encaixadas nas horas vagas dessa rotina (VITTA; EMMEL, 2004, p. 185).

Os docentes precisam compreender que a brincadeira faz parte do cotidiano das crianças, fazendo parte de suas interações, seja entre elas mesmo ou entre a criança e o adulto. A pedagogia do cotidiano necessita reger essas experiências, essa troca de saberes entre a escola e a família, pois as crianças sempre estão descobrindo e se desafiando, assim como destaca Corsino (2006, p. 22):

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma Educação Infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano, que ao invés de se transformar numa rotina de espera e da mesmice, possa se caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.

Sob tal compreensão, faz-se necessário que a pedagogia do cotidiano reflita sobre a cotidianidade na Educação Infantil, promovendo mais autonomia às crianças, em que estas adquirem e constroem conhecimentos. Não devemos propor que a rotina seja sempre a mesma "mesmice", sendo assim, a pedagogia do cotidiano sempre irá promover momentos afetivos e de escuta.

3.4 COMO PLANEJAR O COTIDIANO PEDAGÓGICO A PARTIR DA ESCUTA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Percebemos, frequentemente, escolas da Educação Infantil decoradas por adultos, geralmente à disposição dos móveis, nos cartazes produzidos e enfeitados pelos adultos, os livros, entre outros. Nessa perspectiva, precisamos analisar que escuta estamos utilizando para planejar o cotidiano pedagógico, bem como sabermos se a cultura da infância está sendo respeitada em sua cotidianidade na escola.

Na maioria das escolas, independentemente da formação das educadoras, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências eram semelhantes, os elementos se repetiam, se multiplicavam, como se houvesse uma matriz geradora para a educação infantil (CUNHA, 2005, p. 173).

Conforme relata a autora, muitos docentes, apesar de possuírem formações que dialoguem com os direitos da criança, ou da filosofia da escola, mesmo assim, decidem seguir seus princípios, deixando de lado a cultura da criança, suas ideias e pensamentos. Seguem, pois, um planejamento inábil, sem exercer uma escuta sensível. Conforme destaca Formozinho (2017, p. 28):

A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.

Neste sentido, precisamos buscar um planejamento que esteja voltado à criança. Muitas salas de referência, geralmente, estão decoradas por adultos, desconsiderando, assim, a premissa da criança como centro do processo educativo (BRASIL, 2009). É importante perceber que a sala precisa ser feita a partir das crianças ao longo de suas experiências. Segundo Formozinho (2007), quando a criança é participativa no processo de aprendizagem, ela é concebida como um sujeito de direitos, sendo que esses interesses fazem parte da motivação de suas experiências, que se estruturam em compreensões da complexidade.

Diante disso, cartazes de aniversário, alfabetos, calendários feitos por professores não dialogam com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC). Sendo assim, precisamos fazer com que o cotidiano das crianças seja presente, como, por exemplo, trazer calendários reais, que fazem parte do dia a dia de todos, para dentro da escola e da sala de referência. Dessa forma, precisamos planejar atividades que contemplem o cotidiano das crianças, elaborar propostas com significados, que não fujam da realidade das crianças. É necessário compreender qual é o interesse da turma, para, assim, fazer projetos investigativos.

Dessa maneira, projetos investigativos, que partam dos interesses das crianças, precisam de tempo e espaço para serem produzidos, pois, cada criança irá pensar de um jeito e nenhuma está errada, não devemos fazer comparações, necessitamos observar a riqueza na diversidade, exercendo sempre uma escuta sensível que contemple todas as necessidades demandadas.

Planejar a partir da BNCC, resume-se em respeitar os direitos das crianças, consiste em complexidade. Os “estabelecimentos educacionais têm como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Neste sentido, os docentes precisam desenvolver temas e projetos a partir dos diferentes interesses das crianças em seus planejamentos, “Os professores seguem as crianças e não seguem planos” (MALAGUZZI, 1999, p. 100), pois é, a partir das observações e interpretações que o docente desenvolve seu planejamento, com base nas vivências das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Essas vivências que as crianças demonstram e são acolhidas pelos docentes em seus planejamentos evidenciam o englobamento de ações extraordinárias que as crianças demonstram em seu cotidiano. Dessa forma, o docente saberá elaborar e conduzir melhor suas propostas, tanto a longo prazo, quanto a curto prazo.

Quanto mais o professor tem conhecimento do quê e do porquê planejou, mais ele saberá lidar com as situações de improviso que aparecem no dia a dia e terá mais condições para acolher e valorizar as atividades iniciadas pelas crianças (SANTOS, 2021, p. 265).

Esses planos necessitam exercer a escuta sensível com as crianças, pois elas demonstram suas vivências e seus interesses, sendo que, com esse suporte, os docentes elaboram novas propostas e descobertas a serem desenvolvidas. Segundo Ostetto (2000), os planejamentos não podem ser confundidos com papéis corriqueiros que preenchemos no dia a dia, mas como um processo de reflexão das ações desenvolvidas.

Conforme Libâneo (2004, p. 150):

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações. O caráter de processo indica, também, que um plano prévio é um roteiro para a prática, ele antecipa mentalmente a prática, prevê os passos a seguir, mas não pode determinar rigidamente os resultados, pois estes vão se delineando no desenvolvimento do trabalho, implicando permanente ação, reflexão e deliberação dos educadores sobre a prática em curso.

Nesse viés, Ostetto (2000) considera que o planejamento é o ato de planejar, ou seja, “traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para o grupo de crianças” (OSTETTO, 2000, p. 177). Nessa ótica, o planejamento é essencial para que as vivências das crianças sejam pensadas de forma significativa para os docentes.

Desse modo, conforme expresso anteriormente, esses planejamentos precisam levar em consideração as necessidades das crianças, a partir do contexto e do cotidiano em que estão inseridas. Conforme Francisco (2020, p. 7): “o planejamento vai além da atividade por atividade, já que ele contribui sobremaneira para uma aprendizagem significativa.” Diante disso, demandamos repensar nossas propostas, se a vida cotidiana está integrada a essas demandas, tornando-as significativas.

Na Educação Infantil, o planejamento a partir do cotidiano trata de planejar fundamentando com o conhecimento que as crianças trazem, isto é, tornando-as protagonistas desse processo de aprendizagem. Dessa forma, entendemos a observação e a escuta como elementos principais, fazendo com que as crianças participem das propostas elaboradas. Nessa perspectiva, as crianças estão sempre nos trazendo falas, gestos e comportamentos de seus interesses. Diante disso:

O professor, dentro de suas atribuições, é responsável por observar e logo então mediar estas ações de aprendizagens e vivências, e o planejamento é a narrativa destas ações reais, evidenciando as situações, levando em consideração o diálogo, a escuta, a reflexão sobre a ação na perspectiva de comunicar a pedagogia empregada, fazendo um esboço amplo de tempo, organização, materiais, objetivos e espaço (FRANCISCO, 2020, p. 09).

Conforme os pensamentos e considerações apontados, planejar, com base na escuta sensível, a vida cotidiana das crianças na Educação Infantil engloba a organização do trabalho dos docentes, dando ênfase ao conhecimento que as crianças carregam. Em outras palavras, as crianças vão trazer vivências e experiências, transformando o planejamento proposto pelos docentes em inúmeras descobertas.

4 AS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS

Esta seção trata da análise de dados da pesquisa em evidência, na qual as categorias serão analisadas e debatidas a partir de referenciais teóricos. As entrevistas foram semiestruturadas e realizadas com as docentes das turmas observadas. Nesta pesquisa, buscamos identificar suas concepções sobre suas práticas pedagógicas, como realizam os seus planejamentos, bem como sobre a escuta sensível e a pedagogia do cotidiano da Educação Infantil.

Para realizar a entrevista, as docentes escolheram o horário que as crianças dormem, para evitarmos possíveis interferências. As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2022, durante as observações. Cada dia, foi entrevistada uma docente, sendo que foi utilizado um gravador de voz para melhor descrição das respostas, tendo sido entregue um Termo de consentimento, em que as docentes autorizam a utilização das respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que suas identidades sejam preservadas, sendo assim, as docentes foram enumeradas em 1, 2, 3, 4 e 5.

A fim de uma melhor compreensão de alguns pontos do roteiro de observação, realizamos uma conversa informal com a coordenadora da escola, que foi questionada sobre as docentes, suas formações, bem como a metodologia que a escola utiliza com as crianças.

4.1 Concepção de Criança, Infância e Cotidiano

De início, as docentes foram questionadas sobre suas concepções de criança, infância e cotidiano. A docente 1 não quis responder e, conforme o Termo de consentimento, elas teriam liberdade em responder ou não, a docente disse que, naquele momento, não saberia o que responder. As outras docentes responderam que:

Docente 2: “acredito que a infância seja a primeira etapa da nossa vida né, e essa infância é marcada pelas primeiras experiências que nós vamos ter ao longo dessa jornada. Então, a concepção de criança, para mim, é o ser pequeno né, que, no caso, que está vivendo sua infância, acredito que seja isso. E cotidiano, eu acho que está relacionado às coisas do dia a dia de rotina, cotidiano da escola, de como se dá esse acolhimento das crianças na escola.”

Docente 3: “a criança durante a infância, ela precisa ser criança, ela precisa aproveitar essa etapa que ela se encontra, que ela precisa aproveitar o máximo possível do brincar né, brincar e explorar. E o cotidiano, eu acho bem importante assim, de não quebrar o que elas vivem no cotidiano e dentro da escola dar continuidade nisso, sabe.”

Docente 4: “ser criança é maravilhoso né, é brincar, explorar, já a infância é um direito da criança, ela tem direito de pensar, de ser e agir como quiser, e deve ser respeitado principalmente no brincar, para mim, cotidiano é o básico né, é a rotina que a gente faz na sala”.

Docente 5: “criança é um ser tão pequeno, mas com o coração enorme, é gratificante como somos retribuídos com o carinho deles né, e quando me refiro à infância, pra mim, é liberdade em fazer escolhas de suas próprias brincadeiras e o cotidiano, eu acho que é bom, pois, precisamos de norte para ser seguido”.

Existem diferentes concepções de infância, criança e cotidiano. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Segundo Ferreira (2004), criança seria o ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade, enquanto a infância é o período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência.

Antigamente, as crianças na Idade Média trabalhavam para os senhores, sendo que deviam portar-se iguais adultos. Nesse contexto, a história da Educação Infantil traz algumas concepções controversas que, atualmente, precisam ser repensadas. Para Kramer Motta, (2010, p. 1), criança é:

Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais.

Diante disso, percebemos que as crianças não eram reconhecidas como crianças e que não tinham sua infância respeitada. Dessa maneira, realizavam tarefas dos adultos, não podiam brincar e eram vetadas da liberdade de viver, tendo, assim, sua infância censurada. “A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia.” (SARMENTO, 2004, p. 9).

A infância é organizada conforme nossa sociedade vai se modificando, atualmente, ela é um grupo social, formada por uma geração que possui idades iguais e características

semelhantes. Segundo Sarmiento (2004), a infância está em processo de mudança, mas se mantém como categoria social, com características próprias.

Já o conceito de cotidiano, segundo Ferreira (2004), seria aquilo que é habitual ao ser humano, ou seja, está presente na vivência do dia a dia. As crianças têm, como principal papel, viver o cotidiano, sendo que não estamos falando em rotina, que estabelece tempos, mas de um cotidiano que proporcione vivências, conforme destaca Batista (2008, p. 59):

[...] as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa.

A partir das respostas, é possível perceber que os conceitos, no caso das docentes, são de acolhimento, em que é respeitado o direito de ser criança e ter uma infância. Porém, na questão de infância e criança, as docentes referem-se a uma infância bonita, em uma Educação Infantil romantizada pois, ainda existem crianças que têm sua infância rompida nos dias de hoje.

Na primeira infância, por meio da brincadeira e enquanto vivem muitas experiências recorrentes de movimento, tocando, balanceando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seus corpos em muitas configurações de redes entrecruzadas de coordenações sensório-motoras (VERDENZÖLLER, 2004, p. 166).

Nessa perspectiva, as crianças necessitam ter sua infância respeitada, como relata uma docente, "devem ter o direito de brincar", e como a escola é o lugar que as crianças passam mais tempo, a escola necessita oportunizar vivências no brincar, acolhendo esse direito.

Percebemos também que as docentes acreditam em uma infância na qual as crianças possuem liberdade na sua imaginação e nas suas fantasias em ser criança. No entanto, deparamo-nos com concepções que desvalorizam esses significados, quando pensamos em crianças e infâncias é preciso olhar para a realidade que essas crianças estão inseridas.

Neste sentido, a construção de infância e criança é construída historicamente e socialmente, dependendo das condições sociais que essas crianças fazem parte. Dessa forma, faz-se necessário que as docentes e a escola oportunizem tempos e espaços, que seja pensado na integridade de cada criança, para que ela se sinta como um sujeito potente, que possui voz e direito de opinar e fazer escolhas.

4.2 Organização do Tempo no Planejamento

Para Staciolli (2008), “as rotinas podem ser vividas como hábitos” estéreis, que não permitem que as crianças apropriem-se das vivências do seu cotidiano, pois são pensadas para atender as demandas do relógio dos adultos e para que se “controle” as ações das crianças, por outro lado, também podem tornar-se ações férteis, como repetições simples ou como momentos de enriquecimento e cuidado.

Para que o cotidiano e as rotinas sejam verdadeiramente férteis, é preciso estar ao lado das crianças e compreender o que elas sentem e almejam. É preciso que se planeje pensando no tempo das crianças, deixando de lado aquela escola tradicional que faz a rotina acontecer pensando em viabilizar o horário de almoço e intervalo dos docentes.

Sendo assim, as docentes foram questionadas: “Como você organiza a questão do tempo em seu planejamento?” As docentes responderam:

Docente 1: “Não, a gente não dá um tempo determinado para propostas, a gente organiza o espaço e coloca a criança para ela, como que eu posso a dizer palavra, para ela, explorar o espaço, então, quando ela perde o interesse, aí a gente tira ela do espaço e leva para sala, de volta, seria basicamente isso.”

Docente 2: “aqui, na escola, então, o nosso tempo de planejamento se dá em uma tarde, no meu caso, vem uma profe de planejamento, que a gente chama profe de projetos, ela vem até a minha sala e, nesse momento, eu posso sair para fazer o planejamento.”

Docente 3: “eu procuro fazer com que a criança aproveite o tempo né, a gente vai observando, conforme o interesse da criança, mais ou menos, a gente estipula um tempo, mas a gente percebe que se a criança, ela tá interagindo bem, ela tá com bastante interesse ainda em cima do que que ela tá fazendo, da proposta, a gente deixa um tempinho mais.”

Docente 4: “o tempo é a partir do interesse das crianças, quando eu chego, eu conto história, depois, faço uma proposta, como hoje que fiz as bandejas de experimentação. Eu sigo a rotina estabelecida pela escola, com questão do horário, mas tenho uma manhã para planejar, no meu planejamento, eu estipulo 30 minutos para as propostas, mas percebo que as crianças perdem o interesse bem rápido.”

Docente 5: “eu organizo as propostas sempre pensando nas crianças né, no interesse delas e em relação ao tempo, o tempo, são as crianças que fazem, o tempo é delas, exploram até a hora que tiverem interesse.”

É fundamental que a criança seja o centro do planejamento, no cotidiano, é fundamental ter uma rotina, porém, de forma dinâmica, com a participação das crianças, dando liberdade para a organização, sempre tendo objetivos, mas que o tempo seja maleável, visto que nem sempre as coisas ocorrem conforme o planejamento.

Segundo o relato das docentes, quem decide o tempo é as crianças, porém foi possível perceber que, por terem uma rotina estabelecida, não são as crianças que definem, pois, durante a observação, percebemos que as crianças ainda tinham interesse em explorar os cantos temáticos, mas, devido ao horário estabelecido pelos adultos, elas eram retiradas do espaço.

Neste sentido, precisamos ter o hábito de criar a rotina junto com as crianças, deixando que elas opinem e sintam-se parte responsável, demonstrando respeito pelas opiniões. Fazer com que a criança crie maior segurança, saber o que irá acontecer a seguir transmite confiança e prepara-as para as atividades. No cotidiano, criam-se hábitos que estão inseridos na rotina, atividades desenvolvidas diariamente, como alimentação e higiene, mas sem a necessidade de ocorrer sempre da mesma forma.

Ainda em relação ao tempo durante as práticas pedagógicas, as docentes foram questionadas sobre a definição do tempo nas propostas, se quem define é a docente ou a criança, e elas responderam:

Docente 1: “são as crianças mesmo que definem um tempo, então, como coloquei antes, quando eles perdem o interesse, que os meus vão fazer dois anos, então, eles perdem o interesse muito fácil né, mais ou menos de 4 no máximo 10 minutos e já perde o interesse.”

Docente 2: “as crianças, as propostas são montadas de acordo com a faixa de idade e, aqui, no berçário 2, eu percebo que eles ainda não têm muito tempo de concentração, então eles exploram até que tem o interesse e quando se percebe que não se tem mais interesse, a gente continua a rotina da escola, isso também acontece, por exemplo, com os brinquedos da sala no início do ano, a gente tinha livros de tecido aqui na sala e, como percebemos que acabou o interesse das crianças, eles foram substituídos por outros materiais.”

Docente 3: “as crianças, como relatei antes, quando elas perdem o interesse, nós respeitamos e partimos para outras atividades.”

Docente 4: “as propostas duram em torno de 10 a 15 minutos de exploração, quando percebo que as crianças cansaram de explorar, nós trazemos elas para a sala de novo né, ou seguimos a rotina né, mas elas perdem o interesse muito rápido.”

Docente 5: “quem define são as crianças. Geralmente, 30 minutos a 1 hora, dependendo da proposta.”

Um espaço bem-organizado torna-se acolhedor, a criança sente-se livre para brincar, possibilitando inúmeras sensações, envolvimento com o espaço, relações, explorações e vivências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como o centro do processo. Conforme as docentes relataram, as crianças perdem muito fácil o interesse, dessa forma, é sempre fundamental saber ouvir a criança, para que esses espaços sejam definidos a partir de seus interesses e gostos.

Para a autora Maria da Graça Horn, pensar nos espaços é, contudo, pensar no desenvolvimento integral da criança:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

No cotidiano da Educação Infantil, esses espaços precisam promover momentos diferenciados, em que, muitas vezes, nosso planejamento não ocorre como esperamos, essas propostas podem ser realizadas em lugares abertos ou fechados, mas sempre proporcionando experiências únicas.

Figura 3 Exploração das bandejas de experimentação



FONTE: Acervo pessoal.

Conforme mostra a figura anterior, a docente relata que as bandejas de experimentação são a proposta que eles mais interagem, em que foi possível ver que eles já conheciam essa proposta. As crianças exploravam esse espaço, mexendo nas farinhas de milho e de trigo, brincavam de lavar os animais que estavam presentes nesse espaço também. Percebemos que, diante dessas explorações, cada criança possui sua individualidade pois tinha uma criança que não queria se sujar e as docentes respeitaram, dizendo que ele poderia apenas brincar com os outros elementos, porém, ao observar os colegas, ele adquiriu confiança e começou a explorar, mexendo nas farinhas com as peneiras. Dessa forma, é fundamental que os docentes estejam ouvindo atentamente e observando essas situações, possibilitando outros meios para que a criança interaja durante as propostas realizadas.

Segundo Craidy e Kaercher (2007), a partir dessas propostas, precisamos respeitar a cultura de cada criança e a organização da escola.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (MALAGUZZI, 1999, p. 90).

Neste sentido, o planejamento precisa conter propostas que promovam um avanço na independência das crianças, sendo fundamental que os docentes tenham um momento do dia

para priorizar essas vivências de vestir-se, alimentar-se, higienizar-se, as quais necessitam ser favorecidas no cotidiano escolar.

4.3 A Criança como centro do Planejamento: Liberdade e Autonomia

Durante os cinco dias de observação, foi possível analisar que as docentes estão sempre ouvindo e observando as crianças bem pequenas, em duas turmas de berçário II, as docentes fazem um mural com as descobertas das crianças. Como a maioria das crianças passa o maior tempo na creche, elas acabam demonstrando suas vivências no cotidiano escolar, na sua forma de brincar, pensar, falar, agir, entre outras. Desse modo, na entrevista, questionei as docentes se as propostas eram realizadas a partir do interesse das crianças, sendo que todas as respostas foram afirmando que sim, conforme as falas a seguir:

Docente 1: “sim sempre, todas as propostas são desenvolvidas a partir do interesse da criança, as crianças, elas têm o direito de opinar e fazer escolha dessas propostas, na verdade, eles não falam ainda, então eles vão mostrar interesse, quando estão brincando, a gente vai cuidando e vai percebendo se eles vão construindo mais interesse para as propostas a serem desenvolvidas.”

Docente 2: “sim, como eu falei antes né, tudo é planejado a partir do que as crianças demonstram no dia a dia aqui na creche né, como, por exemplo, eu tenho uma criança que ama colher, então, eu sempre tenho presente esse utensílio na sala né, então, sim, tudo é planejado a partir do interesse deles.”

Docente 3: “sim, todas as propostas são planejadas a partir do interesse deles, procuro sempre ter uma escuta aberta para o que as crianças nos demonstram né, apesar de não falarem muito ainda, eles nos demonstram muitas coisas nos gestos, na hora de brincar né, então, tudo é planejado a partir do que eles demonstram interesse.”

Docente 4: “com certeza, eu venho observando desde o primeiro dia de aula né, o que as crianças demonstram mais interesse, até as frases que eles trazem, seus históricos né, porque eles nos demonstram muita coisa no dia a dia né, então, eu venho sempre observando para poder planejar.”

Docente 5: “sim, todas as propostas são realizadas a partir do interesse das crianças, a partir do que elas nos demonstram né, eles gostam muito de recortar, então eu procuro sempre trazer essas propostas para a sala, também gostam de passear, tudo isso entra no meu planejamento né, tudo a partir dos seus interesses.”

Notamos que, a partir das respostas e da observação, as propostas são adaptadas para as crianças bem pequenas, em que todas as docentes relatam que, a partir dos interesses demonstrados pelas crianças, planejam as propostas.

Figura 4 Exploração dos brinquedos Montessori



FONTE: Acervo pessoal.

Durante os dias de observação, três turmas foram brincar e explorar a sala com brinquedos Montessori¹, que possui mesas, mobiliário e brinquedos adequados à idade e tamanho das crianças

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança, escolher a posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação (MONTESSORI, 1965, p. 44).

No entanto, as crianças não demonstraram interesse nos brinquedos, mas na chuva que aparecia na janela. Podemos perceber que os docentes acolheram esse interesse das crianças em ver a chuva e não ficaram insistindo para que elas explorassem os brinquedos, respeitando, assim, a individualidade de cada um.

¹ Brinquedos de madeiras que possuem cor natural, favorecendo o manuseio e privilegiando o contato sensorial.

Figura 5 Observação da chuva



FONTE: Acervo pessoal.

Conforme a autora Maristela Angotti destaca, “o ideal de escola nessa pedagogia reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir o aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância” (ANGOTTI, 2007, p. 105).

Dessa forma, a tarefa dos docentes é de dar significado a essas vivências e experiências que as crianças demonstram, considerando que, naquele dia, estavam apreciando a chuva, mas, aquele espaço com brinquedos atrativos deve ser frequentado novamente outras vezes.

Poder viver a curiosidade em espaços que fomentam um brincar livre com tempo para fazer escolhas e tentativas, tempo para investigar, para aprender nas interações e corporeidade, são modos interessantes e importantes pelos quais as crianças podem exercitar sua autonomia (PINHEIRO, 2018, p. 76).

Nessa perspectiva, a linguagem das crianças pode ser explorada com liberdade na autonomia, visto que são sujeitos potentes de “construir seus próprios pensamentos por meio da síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 357).

Sendo assim, as crianças carecem ser encorajadas a descobrirem-se com liberdade e autonomia, podendo expressarem-se e opinar seus gostos, ativando, desse modo, suas potencialidades. Mas, para isso, os docentes precisam comprometer-se com suas práticas

pedagógicas, inovando e ouvindo as crianças, de tal forma que o papel do docente será de oportunizar que as crianças se expressem.

4.4 O Momento da Alimentação e da Higienização

Podemos perceber que a escola segue uma rotina estabelecida para o cuidar e educar na creche, sendo que a alimentação nas turmas do berçário II é realizada na sala. As crianças chegam e a auxiliar já está esperando com o café, geralmente as crianças não demonstravam fome ao chegar, dessa forma, o café ficava na mobília para que, ao longo da manhã, as crianças fossem pegando o seu lanche.

Figura 6 Alimentação, alimentos ao alcance das crianças



FONTE: Acervo pessoal.

O mesmo ocorre na hora do lanche da manhã, que é sempre uma fruta, a criança escolhe se deseja comer ou não. Dessa forma, questionei para as docentes quais eram os princípios para as definições do horário na hora da alimentação e da higienização, sendo que as respostas foram:

Docente 1: “é estabelecida pela coordenação, mas agora, nesse momento, alguns não comem sozinhos ainda, então, a gente estava tendo bastante dificuldade em fazer as refeições no refeitório, então, nós achamos uma solução de trazer uma mesa para sala e as cadeiras para que possa auxiliar eles aqui, por enquanto, mas acredito que daqui uns meses, um pouco mais, a metade do ano, a gente já consiga levar eles lá para o refeitório. A higienização é a auxiliar que realiza, por se tratar de uma escola com crianças vulneráveis, nós temos uma criança que nós sempre damos banho né, ou a auxiliar da manhã ou da tarde. E na questão do sono, quando percebemos que estão cansados, trazemos os carrinhos para a sala e eles dormem a hora que querem.”

Docente 2: “a alimentação, na verdade, a gente segue a rotina da escola no horário de alimentação do café da manhã ou lanche, o almoço, então, a gente segue essa rotina da escola, é claro que se a criança, se os bebês, no nosso caso, eles sentem fome, a gente vai tá arrumando algum alimento para saciar. E na hora do sono, eles dormem quando querem, nós temos os carrinhos nas salas né, e eles já vão direto e deitam.”

Docente 3: “na verdade, a gente segue uma rotina né de alimentação e higienização, então, é feito seguindo a rotina da escola, mas, normalmente, a gente percebe que eles realmente estão com fome ou sono, que eles começam a vir perto de mim né, na hora do lanche, na hora do almoço, eles já apresentam né, que estão com fome, então, por isso, também, que foi estipulado esses horários né e a higiene a gente faz tipo depois da alimentação.”

Docente 4: “seguimos a rotina da escola, mas se a gente percebe que a criança está com fome, a gente leva uns minutinhos antes, sem problemas né. E, depois do almoço, nós fizemos a escovação dos dentes né.”

Docente 5: “eu sigo a rotina da escola, em que é estabelecido o horário para alimentação e sono né, então, por exemplo, no sono, eles sempre dormem as 11 horas e a questão da higiene, a auxiliar faz as trocas de fraldas quando necessário né e como tem uns que não usam mais, eles pedem pra ir ao banheiro e a auxiliar leva. Nós também fizemos a escovação dos dentes né, que é sempre depois do almoço ou janta como nós dizemos aqui.”

A partir das respostas e da observação realizada, foi possível perceber que apenas duas turmas realmente têm uma flexibilização na questão do horário, em que seguem as crianças e não rotinas estabelecidas, porém sempre respeitando os horários da escola também.

As atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. Ao promovê-las, proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. Podemos exemplificar em:

- Higiene: lavar as mãos com independência, vestir-se e despir-se, usar o banheiro de modo cada vez mais autônomo, guardar pertences e materiais individuais.
- Sono: oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividade relaxantes, para os que não querem dormir (BARBOSA, HORN, 2001, p. 70).

Na hora do almoço, percebemos que as turmas de BII não vão ao refeitório, por isso, indaguei a docente sobre a questão deles não terem esse contato de irem ao refeitório para

realizar suas alimentações, sendo que ela explicou que a auxiliar traz os pratos feitos, pois eles ainda eram pequenos e não conseguiam servir-se sozinhos, mas que, a partir de entrevistas com os pais, elas conhecem o que as crianças gostam e podem comer.

Figura 7 Berçário II, refeições na sala de referência



FONTE: Acervo pessoal.

A mesma docente ressaltou que, conforme as crianças vão demonstrando interesse ao se alimentarem sozinhas, elas começam a levar ao refeitório e que, a partir da metade do ano, as refeições passam a ser realizadas todas naquele local. Durante a observação, percebemos que as docentes incentivam a autonomia das crianças em comerem sozinhas, mesmo que seja na sala.

Figura 8 Berçário III, refeições no refeitório



FONTE: Acervo pessoal

Esses momentos da alimentação necessitam ser planejados também, não podendo ser deixados de lado, sendo assim, é fundamental que sejam cruciais e elaborados em conjunto.

Horn e Gobbato (2015, p. 74) salientam:

[...] igualmente importante é planejar os espaços para atender às rotinas de cuidados corporais, pois devemos acolher com dignidade as necessidades de sono, higiene e alimentação dos bebês e das crianças bem pequenas, dando-lhes oportunidade para que participem desses momentos ativamente, agindo com o tempo de que necessitam para gradativamente irem realizando essas ações com maior independência.

Em seguida, questionei sobre a organização do tempo e da rotina, perguntando o que estabelecia que o tempo e a rotina fossem estruturados de uma forma e não de outra a partir de suas concepções. As docentes relataram que:

Docente 1: essa parte da rotina ter um tempo estabelecido, eu particularmente não concordo muito, porque, então, quer dizer que as crianças têm que ter fome, não, sinceramente, naquela hora, naquele momento sabe, eu não concordo com isso. Até que nem o café, o pão, eu deixo aqui na sala, porque se, depois de amanhã se a criança me perguntar eu vou dar o pão, eu não vou deixar sem. Porque, naquele momento, que ele chegou, talvez eles comeram antes de vir né e ela vai chegar lá, não vai ter fome de manhã. Então, ali da rotina, ali da comida, eu acho que deveria ser só do almoço sabe, tipo horário do almoço, umas 11 horas, mas, nos demais horários, não concordo muito, até porque se a gente tá realizando uma proposta, a criança tá muito entretida ali entre eles, está muito concentrada, nós temos que daí parar, porque ela vai ter que ir naquele momento fazer a refeição, então, eu não concordo.

Docente 2: por exemplo, a questão da nossa escola, o tempo, ele demanda da ajuda dos funcionários, por exemplo, no caso do sono, do horário do sono aqui na nossa sala, as crianças têm livre escolha de dormir a hora que elas quiserem, mas as crianças que não dormem até o horário das 11h 30min, são condicionadas a fazer esse descanso, porque, como se fala de uma turma de 12 crianças, de bebês né que eles tenham um ninho e pouco, então a gente precisa condicionar para esse descanso, pois só fica uma funcionária com eles nesse momento né, no caso, a estagiária.

Docente 3: como eu te falei antes né, a gente dá um tempo para criança brincar né, por exemplo, assim, das 9 horas às 9h 30min, eles vão brincar, mas chegou 9h 30min, a gente percebe que existe interesse bem grande, não significa que você não possa dar mais um tempo para criança brincar mais um pouco, entendeu, porque como a gente organiza os horários para ficar as propostas no tempo, assim que a criança possa desenvolver sem estar apressando elas né, não é que tu tá digamos assim restringindo uma norma, estou passando do horário né, porque, como eu falei, a criança é a protagonista, a gente tem que seguir em cima do que ela apresenta, do interesse dela.

Docente 4: eu acho que, para uma melhor organização né, mas não como eu falei, se as crianças demonstram sono e fome, nós temos que respeitar esse tempo delas né, e

como a rotina é estabelecida pela escola, nós seguimos ela, mas aqui na minha turma, isso é bem flexível né, tudo é alterado para as demandas das crianças né.

Docente 5: Nós temos uma rotina com horários estabelecidos né, mas ela é flexível, se caso precisar ser trocada, respeitamos as necessidades das crianças né, de cada uma.

Dessa forma, foi possível perceber que, nas turmas do berçário III, a rotina de horários é a mesma, porém, por serem maiores, as crianças realizam as refeições no refeitório. Farias (2001, p. 71) afirma que “o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc., não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas às vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas”. Todos os dias, os pais chegam e levam as crianças até o refeitório, espaço em que os docentes recebem-nas, levando-as até a mesa para tomarem o café. Podemos observar que as crianças do B III só podem realizar a alimentação no refeitório, dessa forma a maioria das crianças não toma o café, geralmente os pais avisam que a criança já realizou a refeição em casa.

Figura 9 Hora do sono



FONTE: Acervo pessoal.

Na hora do sono, que é estabelecida na rotina escolar, as crianças são convidadas a descansar, porém se demonstram estar com sono fora do horário, as auxiliares juntamente com

os docentes fazem a criança dormir e ajeitam as camas, mas percebemos que nem todas docentes deixam as crianças dormirem fora do horário estabelecido, conforme destaca a autora Vilar (2016, p. 18-19):

Dessa forma percebe-se que rotina, não é algo negativo, como se fosse algo regrado, que tem que seguir corretamente, a rotina, na realidade tem como objetivo organizar o tempo e o espaço da educação infantil, de forma que ela auxilie nas atividades que o educador deve realizar com a criança, como na hora do banho, do sono ou descanso e da alimentação por exemplo. Uma vez que a rotina serve para a criança se habituar, situar no tempo e espaço da Educação Infantil e se relacionar com as outras crianças.

Figura 10 Minha mochila, minha segurança



FONTE: Acervo pessoal.

Conforme mostra a figura anterior, a criança tem sua mochila ao lado como forma de segurança e acolhimento. A docente relata que, desde o primeiro dia, ela dorme com sua mochila e que, na hora de dormir, ela leva sua mochila e fica segurando ao lado. Neste sentido, as docentes precisam estar sempre atentas a esses detalhes, pois a mochila traz confiança, sendo essencial que seja respeitada essa escolha da criança deitar-se com seu objeto pessoal. Na hora do sono, algumas crianças já conseguem tirar seus calçados e outras precisam do auxílio da docente ou da auxiliar para tirar.

Percebemos que esse momento é considerado um ato mecânico no cotidiano escolar e que carece ser repensado, pois esse horário precisa trazer segurança e aconchego para as crianças. Neste sentido, a rotina que é estabelecida pela escola é importante ser seguida, porém

ela sempre necessita ser flexível, respeitando o tempo da criança. Sendo assim, sempre adaptada ao cotidiano, nas práticas educativas, em relação à organização de tempo e espaço.

Figura 11 Momento da escovação dos dentes



FONTE: Acervo pessoal.

A escovação dos dentes é realizada todos os dias e é extremamente importante, principalmente para as crianças bem pequenas, para que, desde a infância, elas compreendam o quão importante é a realização da higiene pessoal. Nesse momento, a docente passa o creme dental nas escovas e entrega para as crianças para que elas possam escovar do seu modo, após a docente vai chamando um por um para auxiliá-los no enxague da boca, pois alguns ainda não alcançam na pia, na sequência, pegavam papel toalha para secagem e jogavam no lixo.

Assim sendo, atos como escovar os dentes, dormir e vestir-se estão presentes todos os dias no cotidiano das crianças, de modo que são fundamentais, e precisam ser planejados e pensados. Neste sentido, é preciso estipular um tempo maior para a realização desses momentos, pois notamos que tudo era às pressas, portanto não devemos descartar a ideia de tempo e continuidade nesses momentos.

4.5 Docência na Educação Infantil e a Pedagogia Do Cotidiano

Nos dias de observações *in loco*, acompanhando as vivências das crianças no cotidiano escolar, bem como suas experiências diárias, buscamos compreender a relação criança e docente a partir das práticas pedagógicas, também conceber a escuta sensível das docentes.

Na entrevista, questionei as docentes sobre “Qual é o papel do docente no cotidiano da Educação Infantil? E a sua visão sobre a pedagogia do cotidiano?” As respostas foram:

Docente 1: essa eu não sei responder muito, mas eu acho que o nosso papel é trazer propostas sobre o que as crianças nos trazem né. E a pedagogia do cotidiano, não sei muito bem do que se trata, mas acredito que é a pedagogia do dia a dia né, do que trabalhamos, da rotina.

Docente 2: eu acredito que o papel do professor no cotidiano da escola, na rotina da escola e no dia a dia com as crianças, seja de suma importância, porque somos nós quem vamos produzir hipóteses e propostas para que as crianças consigam se desenvolver de forma integral. E qual a sua visão sobre a pedagogia do cotidiano, o que tu achas que é a pedagogia do cotidiano? Eu acredito que se trata da pedagogia do dia a dia mesmo, das coisas da rotina, do como tratar a criança, de como essa criança é vista dentro da sala de aula né, a nossa escola, ela já conta com uma metodologia por exemplo de ter as prateleiras e os brinquedos na altura da criança, então eles têm esse poder de escolher com que brincar e na hora que querem brincar, então eu acredito que essa Pedagogia do cotidiano na nossa escola é algo que é bem levado em consideração no brincar da criança.

Docente 3: eu acredito que o papel do professor é observar né, o que a criança traz, em cima disso, criar propostas né, ser mediador né, no caso, assim, eu trabalho de uma forma que eu não interfiro muito no que a criança está desenvolvendo, só mesmo se eu ver assim que a criança precisa de muito ajudar, eu tô ali para ajudar, mas eu mais observo do que interfiro na verdade né. E a pedagogia do cotidiano, eu acho muito importante porque, como aqui na escola, a gente traz muito um pouquinho de casa né tanto é que os materiais que a gente disponibiliza para as crianças são coisas que as crianças são acostumadas a ter em casa né, então, eles têm que ter pertences no ambiente que, para eles, é algo diferente, a escola né, então, eu acho que eles se sentem mais seguros com o que é trazido, coisas que eles estão acostumados a ver em casa.

Docente 4: eu acho que o nosso papel enquanto professor é de suma importância né, que estamos aqui para proporcionar coisas boas para as crianças né, eu costumo observar tudo e acolher as ideias das crianças né, como eu te falei, eu observo tudo desde o primeiro dia de aula né, a evolução deles, tudo né. E sobre a pedagogia do cotidiano, eu acho que é o que nós trabalhamos aqui na escola né, que é de ter a criança como protagonista né, de saber ouvir elas, eu acho que é isso né.

Docente 5: eu acho que o papel do educador no cotidiano é de mediar e observar as crianças, os interesses delas né, e a pedagogia do cotidiano, eu acho que seja a rotina do dia a dia.

A partir das respostas e das observações, percebemos que as docentes sempre estão realmente ouvindo e observando atentamente as crianças, sendo que, nas salas, havia um mural que é feito todo mês, em que as docentes anotam o dia e o que a criança descobriu, bem como suas conquistas, como, por exemplo, uma criança que possuía restrição em um certo alimento no começo do ano, principia a comer o alimento na escola após a autorização dos pais, ou uma criança que não sentava no começo do ano e, ao passar dos dias, as docentes presenciam sua evolução.

Por se tratar de crianças bem pequenas, as turmas possuem crianças entre um ano e sete meses a três anos. Neste sentido, as docentes relatam que é encantador ver e participar da evolução das crianças, em que muitas chegam engatinhando e começam a andar na escola.

A escola também preza pelo protagonismo das crianças, desse modo, a coordenadora narrou que, desde quando elas entram na escola até quando elas saem, os docentes procuram deixar que a criança seja protagonista dos seus enredos, seja protagonista do currículo, conceituando a história e a cultura de cada criança que pertence a escola. Ela acrescenta que, nas formações, as docentes pesquisam sobre a escuta sensível com a criança, para que ela torne-se protagonista, fazendo-se necessário o ouvir, estar atentas às suas necessidades e interesses de cada criança.

Com a finalidade de saber se realmente as crianças eram protagonistas dessas vivências, perguntei para as docentes se elas costumavam trabalhar a vida cotidiana na Educação Infantil e de que forma. Elas responderam que:

Docente 1: sim, trazendo os elementos que a criança mostra interesse, para a gente desenvolver propostas e atividades.

Docente 2: agora, nós estamos no mês de maio e começamos a trabalhar no mês de fevereiro né, então o mês de fevereiro e o mês de março podemos dizer que foi um tempo de acolhimento, onde a gente dava prioridade por acolher essa criança e cuidar a questão da afetividade bastante, colo, bastante carinho né.

Docente 3: sim, como relatei anteriormente, trazendo elementos que a criança tem em casa.

Docente 4: sim, busco trabalhar bastante com materiais da natureza, panelas, utensílios que possuímos em casa né, então, eu sempre procuro trabalhar com os materiais que não são prontos e que as crianças gostam bastante e demonstram interesse, principalmente, quando vamos passear, ou vamos no campo da escola né.

Docente 5: sim, a partir do que as crianças trazem de casa, seja na fala, no comportamento ou em algum brinquedo.

Sendo assim, podemos considerar que realmente a escola e as docentes buscam sempre colocar a criança no centro do planejamento, além dessas propostas realizadas pelas docentes, a escola busca inspirar-se na abordagem de Reggio Emília e prezar por uma escuta ativa da criança, em observação e nas documentações pedagógicas.

A coordenadora ressalta também que o educar e cuidar fazem parte da metodologia, pois, como a escola possui creche, sendo essencial ter todo esse cuidado. Na questão da conduta Pikler “uma abordagem educacional orientada para a primeira infância, baseada no contexto familiar, mas aplicada e desenvolvida em uma instituição coletiva – um lar de acolhimento em suas origens” (SAGASTUI; HERRÁN; ANGUERA, 2020, p. 2). Trata-se de um espaço com brinquedos e mobílias de madeiras, abrangendo uma pedagogia Pikler a partir da arquitetura nos brinquedos.

A escola possui uma sala toda preparada para receber e acolher as crianças, proporcionando experiências como a autonomia, respeitando o ritmo de cada criança. Neste sentido, a criança poderá explorar esse espaço livremente, subindo, rolando, caminhando, entre outras possibilidades que os brinquedos propiciam, ou seja, descobrindo aprendizagens para seu desenvolvimento. Assim, como descreve o autor Hoyuelos (2006), os espaços precisam permitir possibilidades:

[...] ofertas e múltiplas possibilidades de jogo, de trabalho, de exploração, de investigação, de interação, de imaginação, de motricidade, de aprendizagem, de conhecimento, de autonomia, de orientação e controle espacial (HOYUELOS, 2006, p. 110).

A escola oferece formação continuada, que ocorre sempre na última quarta-feira do mês. Nesse dia, as crianças não vêm no turno da manhã e todos os profissionais auxiliares, professores e funcionários reúnem-se para fazer a formação continuada sobre mini-histórias, documentação pedagógica e assuntos que advém delas. Nesse sentido, indaguei as docentes sobre quais eram as dificuldades que elas encontravam ao elaborar o planejamento, sendo que elas responderam:

Docente 1: eu acho que a dificuldade que a gente encontra é em questão de materiais sabe, não que não tem, mas, pelo fato de a gente ter que solicitar antes e, às vezes, a gente não tem para fazer as propostas, outra dificuldade é se uma pessoa falta no decorrer da semana, a gente fica sem planejamento. E como temos apenas um dia para planejar, quando ficamos sem, não temos como nos organizar, nem solicitar os materiais, então, eu acho que seria isso, mais a questão dos materiais mesmo para a realização das propostas.

Docente 2: eu acho que assim, uma das dificuldades encontradas aqui na nossa escola é que nós não temos um professor sobrando, por exemplo, quando qualquer professor, qualquer educador na escola por motivo de saúde ou por motivos pessoais tem uma falta na escola quem faz a substituição é o professor do projeto, o professor do planejamento, então, o que acontece, muitas vezes, os professores acabam sem esse tempo de planejamento, que é um momento de separar material, de organizar livro, de fazer registro, a gente faz a questão da chamada também e os registros e documentação pedagógica também são passados para o computador nesse horário e talvez um obstáculo seja a gente não tem o professor que substitua quando necessário, o professor do planejamento tem que fazer a substituição e a gente acaba sem planejamento.

Docente 3: na verdade, assim não vejo muita dificuldade porque, como eu te falei, observo muito que eles trazem e, a partir disso, eu busco materiais e busco elementos para fazer as propostas né e foram poucas as vezes assim que o vi que esse não deu certo né, sempre dá muito certo. Eu trabalho na sala só de manhã, que eu tenho na terça-feira das 7h 10min às 9h 45min, no caso, começaram tudo, então horário um pouco mais reduzido, as meninas que trabalham 40 horas e organizado inteiro né, fazer meio turno não, porque só de manhã e quem trabalha 40 horas é o turno todo, então, nesse período, aí a gente consegue organizar né, em busca de materiais e quem fazer o planejamento da semana.

Docente 5: Temos uma tarde de planejamento, às vezes, quando falta o professor em uma turma, não temos, às vezes, isso atrapalha nosso planejamento, pois ficamos sem e, para a semana que está por vir, não temos nada planejado. E eu acredito que o planejamento seja extremamente importante para o nosso trabalho né, então a dificuldade que eu encontro é essa, de, às vezes ficar sem planejamento.

Diante disso, as propostas que as docentes realizam são sempre pensando na criança. Porém, destacamos, aqui, que as propostas necessitam ser realizadas a partir do interesse da criança, mas, principalmente, precisam ser executadas a partir das vivências que as crianças trazem em seu cotidiano escolar, no seu dia a dia na escola. Neste sentido, os docentes precisam pensar e acolher a realidade de cada criança.

A coordenadora relatou que a escola possui treze docentes, que trabalham em turno integral de 44 horas semanais, porém, em três turmas, o trabalho é dividido por duas professoras de 20 horas semanais, em que uma docente atua pela parte da manhã e uma pela parte da tarde, sendo que a natureza de contrato das docentes é carteira assinada.

Podemos perceber que a maior dificuldade das docentes na questão do planejamento é, muitas vezes, ficar sem este tempo para planejar, considerando que o planejamento é fundamental na Educação Infantil, conforme aponta Corsino (2009, p. 119): “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequenciais de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil.” Neste sentido, os docentes necessitam desse tempo de planejamento para refletir suas ações, mas, principalmente, planejar, elaborar e traçar suas propostas pedagógicas.

Assim sendo, conforme relatado pelas docentes, o planejamento é para selecionar os materiais, sendo que elas possuem apenas um dia para fazer essa execução. Sabemos que o planejamento, muitas vezes, é preciso ser (re) planejado por imprevistos e por situações que aparecem no decorrer da execução do planejamento. Neste sentido, os docentes necessitam desses espaços reservados para projetarem e organizarem-se. Assim como destaca a autora: “Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade” (VILAR, 2016, p. 11).

No final da nossa conversa, a coordenadora relatou um pouco sobre o papel do docente e do educar, quando afirmou: “o papel do educador é importante, ele precisa registrar, planejar e observar as crianças em todos os percursos metodológicos”. Dessa forma, o papel do docente é sempre priorizar o protagonismo das crianças, favorecendo vivências a partir de propostas lúdicas e instigantes, proporcionadas pelas descobertas do cotidiano.

De modo a contemplar a fala das docentes na entrevista, com base no que mais emergiu nos dias de observação, concluímos que o planejamento é extremamente importante, o que se destacou nos relatos e durante suas práticas realizadas. Neste sentido, é necessário proporcionar vivências para as crianças, possibilitando novos saberes, de modo que o planejamento é fundamental para que isso aconteça.

Outro aspecto relevante que emergiu é que cada criança possui seu tempo, que é fundamental que seja respeitado. Assim, as docentes e a escola precisam entender que cada uma possui um ritmo próprio, em que não vão sentir sono ao mesmo tempo e nem se alimentar na mesma velocidade. Sendo assim, os docentes precisam aumentar o tempo para esses momentos.

Figura 12 Aconchego



FONTE: Acervo pessoal.

Por fim, cabe aqui refletir sobre a importante formação que as docentes da Educação Infantil possuem, cientes que as crianças estão a todo momento em constante aprendizagem e no cotidiano escolar isso ocorre desde a escovação dos dentes até a exploração das propostas realizadas. Conforme Didonet (2003, p. 9) ressalta: “não há conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança”.

Dessa forma, o cotidiano escolar está tecido com o cuidar e educar, já que estes são premissas precisam andar sempre juntos, assim sendo, percebemos que, nos gestos, falas e comportamentos das docentes, esses conceitos estavam presentes. Assim, as docentes entrelaçaram suas falas com suas práticas, organizando propostas com ética, em situações que proporcionam experiências para as crianças em diferentes contextos na Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que esta pesquisa “Cotidiano Pedagógico na Educação Infantil: Novos Desafios e Diferentes Olhares” se concretizasse, foram realizadas várias etapas, sendo que a investigação tinha, como intuito, observar o cotidiano de crianças bem pequenas e analisar as práticas pedagógicas das docentes que atuam nessas turmas.

Esse interesse surgiu ao longo da minha jornada enquanto auxiliar de desenvolvimento infantil, no decorrer desse percurso, indagações a respeito do meu trabalho desenvolvido foram surgindo. Dessa forma, com a finalidade de repensar minhas práticas, esta pesquisa faz-se necessária para minha formação docente.

Neste sentido, concluí que, a partir das observações, as crianças possuem uma rotina estabelecida, para a qual demonstram resistência. Sabemos a importância da rotina na escola, porém o cotidiano precisa prevalecer sempre. Dessa forma, quando as docentes relataram que o tempo é decidido conforme o interesse das crianças, percebemos que isso não acontece na prática, pois tentam controlar a rotina de horários e acabam deixando de lado as necessidades e interesses das crianças.

Assim sendo, salientamos a importância de planejar o tempo e o espaço nas práticas pedagógicas, sendo que é essencial que sejam realizados e pensados nos momentos e lugares certos. Desse modo, esses espaços necessitam ser acolhedores, planejados a partir da faixa etária de cada criança, respeitando seus ritmos e possibilitando, assim, que a criança brinque e crie seus próprios enredos.

O cotidiano na Educação Infantil precisa ocorrer com base na realidade e necessidade de cada criança. Neste aspecto, a partir das observações e dos relatos das docentes, fica evidente que isso realmente ocorre, pois, quando pensamos em acolher a realidade, vai desde a chegada da criança à escola até sua saída, acolher seus sentimentos, acolher seus medos e inseguranças.

Acolher o cotidiano na Educação Infantil é saber ouvir as crianças, escutar o que elas trazem, dando importância às suas falas, demonstrando, assim, suas particularidades. Conforme os autores que dialoguei durante esta pesquisa revelam, as crianças fazem parte da história e da cultura, trazendo, assim, marcas do seu cotidiano familiar e escolar.

Neste particular, notamos que as docentes estão sempre ouvindo e atendendo as demandas das crianças, o que ficou evidente durante os dias de observação, em que as propostas são realizadas a partir do interesse das crianças, conforme uma docente relatou: “eu percebi que ele demonstrava interesse pelo utensílio colher porque ele sempre vinha com uma colher na

mão, então eu sempre tento oportunizar espaços que tenham esse elemento e procuro ter sempre na sala também”. Trabalhar a vida cotidiana na Educação Infantil é isso, é você, enquanto docente, atender as necessidades das crianças, pois elas são seres que produzem conhecimentos, que são desenvolvidos durante o seu dia a dia na escola ou com a família.

Neste sentido, o cotidiano na Educação Infantil é explícito pelas visões e concepções que as docentes possuem sobre a criança, que acabam se revelando em suas práticas. Dessa forma, outra questão que emergiu foi em relação ao planejamento, sendo que algumas docentes relatam que estão insatisfeitas com a questão da organização do planejamento por parte da escola. O planejamento é fundamental para que a escola ande bem e os docentes necessitam ter esse espaço para planejar e refletir sobre suas práticas. A escola possui formações, em que possibilita espaço para trocas de experiências, sendo assim, as docentes precisam estar abertas para esse diálogo, o que emergiu nas entrevistas devido a questões de tempo para seus planejamentos.

Dessa forma, durante a pesquisa e na escrita deste trabalho, fica evidente a importância do planejamento, não somente planejar, mas também refletir sobre suas práticas, a fim de ter um planejamento flexível. Saber escutar as crianças para poder desenvolver um planejamento a partir do cotidiano delas, de seus interesses. Neste aspecto, verificamos que as docentes trouxeram propostas que surgiram ao longo de seus dias com as crianças, respeitando suas ideias e tornando-as sujeitos participantes.

“Como docentes da Educação Infantil caracterizam a cotidianidade pedagógica com crianças bem pequenas?” Essa problemática esteve presente desde o início da minha pesquisa e me acompanhará durante minha trajetória profissional, sendo que essas indagações ainda não possuem respostas prontas, daquelas que encontramos em manuais de instruções, mas que precisam ser refletidas.

Momentos do cotidiano na Educação Infantil carecem ser (re) pensados, considerando que alguns espaços da escola precisam ser replanejados, possibilitando, assim, salas amplas, janelas baixas, mobílias ao alcance das crianças, ainda que nas salas já houvesse, mas que é fundamental que sejam pensadas e organizadas de maneira que possibilite a satisfação das necessidades das crianças. Outro momento que precisa ser refletido pelas docentes e pela escola é a hora da higienização e alimentação, em que as crianças precisam ter autonomia ao se servir, assim sendo, os utensílios e alimentos necessitam estar dispostos ao alcance das crianças para que elas consigam escolher o que desejam comer.

Assim sendo, acredito que as docentes proporcionaram-me essa reflexão sobre minha problemática, sendo que precisamos rever o cotidiano da escola como um todo. Assim, a primeira coisa a fazer é ouvir as crianças, pois elas possuem a resposta que tanto buscamos, mas que nos cabe, como adultos, possibilitarmos essa escuta sensível. Neste sentido, o papel do docente é de observador, de planejador desse processo, na qual precisamos proporcionar diversas maneiras e estratégias ao longo do cotidiano das crianças.

Contudo, esta pesquisa é de grande contribuição para minha formação acadêmica, pois consegui refletir e entender melhor as indagações que surgiram durante o estágio não obrigatório. Dessa forma, essas experiências serão repensadas em futuras práticas, nas quais pretendo transformar rotinas em tempos flexíveis no cotidiano da Educação Infantil. Tempos que respeitem as vivências, experiências e necessidades das crianças.

6. REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-113.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008
- BARBOSA, Maria Carmen. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, MEC/SEB: 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BATISTA, Eraldo Carlos; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.
- BATISTA, Rosa. **Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças**. **Zero-a-seis**, v. 10, n. 18, p. 53-67, 2008.
- BENTO, António. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, v. 64, n. 7, 2012.
- BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. **Fafibe On-Line, Bebedouro**, v. 6, n. 6, p. 1-7, 2013.
- BRANDALISE, M. A. T. **Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. 2007. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13/7/90.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.1, 2 e 3, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez.2021

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1**. Brasília: MEC, 2006a.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 2**. Brasília: MEC, 2006b.
- BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. Tradução de Antonio Padua Danesi.
- BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.
- BUJES, M, I, E. Um pouco da história. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** 24. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa De; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016.
- CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.
- CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & sociedade: estudos**, v. 24, n. 1, 2014.
- CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CORSINO, Patrícia. **O cotidiano na Educação Infantil**, 2006.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira Da. Cenários da educação infantil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2005.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: DIDONET, vital. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 2001. p.11-28. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 87-104.
- EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. Introdução: origens e pontos iniciais. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, v.2.
- FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti et al. A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 9-16, 1991.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. **Modelos curriculares para a educação de infância**, p. 13-42, 2007.

FRANCISCO, Mirian Alves de Oliveira. **O planejamento na educação infantil**. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIÉRREZ, A. F. Os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida. In: ARRIBAS, T. L.; ET AL. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Trad. Fátima Murad. 5 ed, Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pisamiento y obra pedagógica do Loris Malaguzzi**. Octaedro, Rose Sensat, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOSS, Adriana S.; SOUZA, Flávia B.; VARGAS, Gardia M. S. **Aprendizagem e experiência na Educação Infantil**. In: Adriana Saete Loss; Flávia Burdzinski de Souza; Gardia Vargas. (Org.). **FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (V1)**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda, 1999, p. 59-104.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Aldeni Melo De; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 119-132, 2017.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de et al. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: **III Congresso Nacional de Educação**. 2016. p. 1-13.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos De. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** 2010.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000.

PINHEIRO, Deise Raquel Cortes. **As imagens de crianças na escola da infância: espaço, tempo e materiais.** 2018.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

SAGASTUI, Jone; HERRÁN, Elena; ANGUERA, M. Teresa. Uma observação sistemática de educadores de infância acompanhando brincadeiras livres de crianças pequenas na creche emmi pikler: comportamentos instrumentais e seu valor relacional. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1731, 2020.

SANTOS, Marlene Oliveira Dos. Planejamento narrativo na educação infantil. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 262-286, 2021.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2001.

STACCIOLI, Gianfranco. **As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância;** tradução (do italiano) Fernanda Ortale&Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athenas, 2004.

VILAR, Tarciely Correia Pereira. **A importância do planejamento na educação infantil.** 2016.

VITTA, Fabiana CF De; EMMEL, Maria Luisa G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, p. 177-189, 2004.

7. APÊNDICE – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A OBSERVAÇÃO:

| | |
|---|--|
| Como é a estrutura da escola? E os espaços oferecidos? | |
| Quantos docentes a escola possui? Qual é a natureza de contrato dos mesmos? | |
| Os docentes possuem oportunidades de formação continuada? Como ela ocorre? | |
| Como ocorre o planejamento dos docentes? | |
| A escola segue alguma metodologia para a aprendizagem das crianças? | |
| Como ocorre a rotina da escola? | |
| A escola possui equipamentos adequados para as crianças? | |
| Como é a acolhida das crianças na chegada da escola? | |

FONTE: Elaborado pela autora.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM AS CRIANÇAS

| | |
|--|--|
| Acolhida; | |
| Qual é a participação das crianças nas propostas realizadas? Ocorre interesse e produtividade? | |
| Como ocorre o processo de higiene? | |
| Como as crianças são recepcionadas no horário do lanche, as professoras ficam | |

| | |
|--|--|
| juntas? Estabelecem horários a serem cumpridos? Ocorre afetividade neste momento? | |
| De que forma as crianças interagem umas com as outras? | |
| Demonstram interesse em se vestem sozinhos? | |
| Como ocorre a autonomia e a identidade das crianças? | |
| Quais são as interações de afeto durante a troca? | |
| É respeitado o ritmo e as particularidades das crianças ao longo do seu cotidiano na escola? | |
| As crianças são controladas pelos adultos? | |

FONTE: Elaborado pela autora.

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

| | |
|---|--|
| Como é planejado as propostas? É pensado e adaptado para as crianças? | |
| Ocorre a escuta sensível para seus planejamentos? | |
| Os docentes contribuem para a autonomia das crianças? De que forma? | |
| Que recursos são utilizados para o planejamento das atividades? | |
| Os docentes acolhem as crianças quando chegam? E nas refeições, como é a afetividade entre docente e criança? | |

FONTE: Elaborado pela autora.

8. ANEXO A – DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME DAS CRIANÇAS



DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME DAS CRIANÇAS

Eu, _____,
 _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), portador(a) da
 Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF sob o
 nº _____, residente no endereço
 _____, no
 município _____ / _____ (cidade/estado), RESPONSÁVEL pela instituição
 _____, **DECLARO que a escola
 possui Termo de uso de nome e imagem (fotos e filmagens)** das crianças aqui matriculadas
 e que as mesmas podem ser utilizadas pela/o
 acadêmica/o _____ com o fim específico de
 publicação de conteúdo pedagógico, para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso
 (TCC), sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

Número de telefone fixo e celular: _____ / _____

 Assinatura e carimbo da direção ou responsável legal da escola

_____, ____ de _____ de 2022.

Escola: _____

Pesquisadora: _____

9. ANEXO B: DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

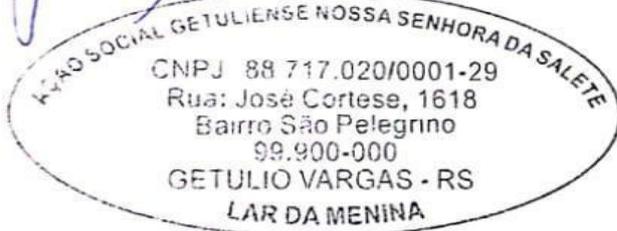
Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, prof. Geni Ana Bonalume o representante legal da instituição Escola de Ed. Infantil Favinhos de Mel envolvida no projeto de pesquisa intitulado "A pedagogia do cotidiano na Educação Infantil" declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Caroline Vieira

Assinatura do Pesquisador Responsável

Geni Ana Bonalume

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição



Erechim, 30 de março de 2022

10. ANEXO C – ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

COTIDIANO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

NOVOS DESAFIOS E DIFERENTES OLHARES

Prezado docente,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Cotidiano pedagógico na educação infantil: novos desafios e diferentes olhares”.

Desenvolvida por Charine Vieira, discente do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim.

O objetivo central do estudo é: Identificar e analisar as concepções docentes sobre as práticas pedagógicas. Bem como, observar o cotidiano das crianças bem pequenas em uma escola de Educação Infantil e descrever as experiências para a compreensão do problema de investigação.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente de quarenta minutos (40min.).

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e logo após as gravações serão apagadas.

A entrevista será gravada/filmada e somente a pesquisadora e sua equipe de investigação terão acesso, ficando disponível até a transcrição das entrevistas, após a mesma será eliminada.

A entrevista será gravada/filmada somente para a avaliação das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação/filmagem Não autorizo gravação/filmagem

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua equipe de investigação.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo físico por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de possibilitar dados para a compreensão da realidade vivida e experienciada e de contribuir na construção de alternativas para que ocorra uma pedagogia do cotidiano na escola de Educação Infantil.

A participação na pesquisa poderá causar riscos do participante sentir desconforto e constrangimento ao responder as perguntas ou ao narrar oralmente as experiências. Para amenizar tais riscos participantes terão total liberdade na decisão de narrar ou não, até ser possível a desistência de participação na pesquisa. Ainda, buscar-se-á o não risco de vazamento das informações e identificação dos participantes envolvidos, tanto que a amenização do referido risco dar-se-á mediante o uso da gravação das narrativas somente pelos investigadores envolvidos. Caso se efetive tal risco, os investigadores envolvidos informarão o local de coleta dos dados. Por fim, registra-se sobre os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Também, explicita-se as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação dos meios tecnológicos.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Solicita-se que o participante possa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico do TCLE assinado e da proposta do projeto de investigação.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54 991833367)

e-mail: charinevieira11@gmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 – Km 72, 200, Cx Postal 764, CEP 99700-970 – Erechim, Rio Grande do Sul – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____