



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

IRACILDA DA SILVA ALMEIDA

**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS**

MACEIÓ - AL

2020

IRACILDA DA SILVA ALMEIDA

**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad.

MACEIÓ - AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

A447c Almeida, Iracilda da Silva.

Compreensões sobre a prática pedagógica na educação infantil e necessidades formativas das professoras / Iracilda da Silva Almeida. - 2021. 127 f. : il., figs. e grafs. color.

Orientadora: Lenira Haddad.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 114-118.

Apêndices: f. 119-127.

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. SOPHOS (Second Order Phenomenological Observation Scheme). 4. Formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13: 372



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS

IRACILDA DA SILVA ALMEIDA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. LENIRA HADDAD (UFAL)
Orientador

Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador Interno

Profa. Dra. MARIA HELENA BAPTISTA VILARES CORDEIRO (UFFS)
Examinadora Externa



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

ATA Nº 552

Ata da sessão referente à defesa de Dissertação intitulada **COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS**, para fins de obtenção do título em MESTRE, área de concentração **EDUCAÇÃO** e linha de pesquisa **EDUCAÇÃO, CULTURAS E CURRÍCULOS**, pelo(a) discente **IRACILDA DA SILVA ALMEIDA** (início do curso em 10/06/2018) sob orientação da Profa. Dra. **LENIRA HADDAD**.

Aos 14 dias do mês de dezembro do ano de 2020, às 09:00, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), reuniu-se a Banca Examinadora em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação conforme a seguinte composição:

Dra. Presidente – Lenira Haddad – Universidade Federal de Alagoas

Dr. Walter Matias Lima – Universidade Federal de Alagoas

Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – Universidade Federal da Fronteira do Sul

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *stricto sensu* e foi submetido(a) à arguição online/por parecer pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

- APROVADO.**
- APROVADO CONDICIONALMENTE**, mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata e/ou do parecer em anexo.
- REPROVADO**, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

Observações da Banca Examinadora (caso não existam, ampliar o campo):

A banca destaca a relevância do trabalho e da pesquisa maior da qual ele faz parte e recomenda que a mestrande e sua orientadora observem as sugestões da banca para a versão final.

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta. (A Secretária enviará a Ata por email para os examinadores assinarem e remeter à Secretária, que emitirá a Certidão de participação)

INFORMAÇÕES:

- Para fazer jus ao título de mestre(s)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretária do Programa de Pós-Graduação, deverá ser entregue para a Biblioteca Central, em Processo de Ficha Catalográfica de Dissertação/Tese, dentro do prazo regulamentar de 60 dias a partir da data da defesa. (Considerar o tempo de suspensão das atividades na Biblioteca Central) Após a entrega da versão com ficha catalográfica e folha com as assinaturas dos examinadores, o texto deverá ser enviado à Secretária, por email para anexar à Plataforma Scopus e ao SIGAA, para posterior solicitação de diploma.
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente.
- Caso o PPG considere necessário sugerimos colocar, também, a logomarca do Programa ou Unidade Acadêmica.
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenação informando que não há pendências atividades acadêmicas.

Prof. Dra. Lenira Haddad,
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Walter Matias Lima,
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dña. Maria Helena Baptista
Vilares Cordeiro, Universidade Federal
da Fronteira do Sul

Discente

DEDICATÓRIA

A todos(as) os(as) professores(as) de educação infantil que dedicam suas vidas a partilhar com as crianças e aprender com elas que o mundo é muito mais do que acreditamos, que a infância é maior do que a maioria das pessoas pode enxergar e que a educação infantil é terreno fértil para tudo o que se deseja plantar.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.
(Antístenes)

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela presença marcante em minha caminhada, me iluminando em tudo o que faço, dando-me as respostas quando eu preciso e por ter me conduzido até aqui, permitindo-me a concretização desse sonho de longas datas.

Aos meus pais amados Cícero e Cícera, que disseram lá na minha infância, que eu poderia ser o que eu quisesse. Cá estou e sou grata por tudo o que fizeram e fazem por mim.

Ao meu esposo Valter, companheiro incansável de todas as horas, sem o qual essa luta árdua teria sido muito mais difícil. Minha eterna gratidão pelo companheirismo, compreensão, apoio e pelo incentivo quando a carga pesava e parecia mais do que eu poderia suportar, você sempre acreditou em mim e me deu forças. Obrigada pela presença marcante na vida das nossas filhas quando tudo parecia não ter fim e pelas ausências que foram tão constantes. Você traz felicidade para minha vida.

Às minhas filhas Iolanda e Isadora, razão maior do meu viver e minhas maiores admiradoras, agradeço pela oportunidade de ser mãe de tão preciosos seres humanos e peço desculpas pelos momentos em que não estive presente em razão deste projeto, mas senti a compreensão e o amor de cada uma de vocês comigo em todos os momentos.

Ao meu amado filho Seltom Wesley, por quem tenho muito orgulho e admiração e para quem sei que sou inspiração, ao qual também peço desculpas pela ausência tantas vezes e por tantos almoços desmarcados. Agradeço por compreender.

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio e admiração em tudo aquilo que posso fazer; aos meus sobrinhos e sobrinhas que têm em mim impulso para tantas realizações.

A companheira Salézia, minha grande incentivadora para que eu desse o primeiro passo rumo a essa etapa da minha vida, obrigada por acreditar que eu era capaz e pelas orientações até que eu aprendesse a caminhar com meus próprios pés. Você é maravilhosa.

À querida Denise Carvalho (UFPE) por ler os meus escritos, contribuindo e revisando o meu Projeto de Pesquisa para submissão ao processo seletivo do PPGE e por estar sempre à disposição quando as dúvidas surgiam.

Às amigas Andréa Frasso e Carla Paulinne por estarem sempre ao meu lado, pelas palavras de apoio e incentivo e por perdoarem minhas ausências nos nossos encontros, especialmente pelos que não aconteceram em virtude da minha impossibilidade de comparecer.

Ao Professor Luís Paulo Mercado, meu primeiro contato no PPGE e a pessoa que me falou sobre Deus no momento mais angustiante do processo seletivo, quando ainda nem nos conhecíamos. Meus eternos agradecimentos pela acolhida e pelas palavras de conforto quando eu parecia não mais acreditar.

À minha orientadora Lenira Haddad, pelas orientações e encaminhamentos. Suas contribuições foram fundamentais para a harmonia deste trabalho.

Ao Professor Paulo Nin pela acolhida e orientações no estágio docência. Suas contribuições foram mais do que eu esperava e sua confiança no meu potencial me fez acreditar mais ainda no que sou capaz de realizar. Gratidão pela relação de companheirismo no tempo que partilhamos.

À banca avaliadora pela atenção dispensada ao meu trabalho e pelas contribuições, em especial ao Professor Walter Matias, que vê além e enxerga a pessoa por trás de cada mestrando(a).

Gratidão à Professora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro pela atenção e contribuições tão valorosas para a finalização deste trabalho.

Ao Professor Fernando Pimentel pela atenção e gentileza às minhas solicitações e agilidade na resolução das questões referentes à regularização da minha vida acadêmica junto ao programa.

Aos demais professores e amigos do programa pelas contribuições e discussões. Somos o que construímos a partir de nós e do outro.

À Keity Ellen, pela colaboração nos momentos de conversa, elucidando muitas das minhas inquietações; à Aline, Meiriane e Patrícia pelas conversas trocadas e palavras de apoio nesse percurso tão difícil. à amiga e líder Noêmia Pereira, gratidão pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência profissional e ainda assim confiou tarefas tão preciosas aos meus cuidados; ao amigo Wilson por toda a colaboração na parte da tecnologia, sem nunca dizer não. Minha eterna gratidão.

Aos meus liderados, amigos do trabalho e de labuta diária, agradeço por todo apoio e credibilidade e me desculpo pelas ausências. Parafraseando Mário Sérgio Cortella “Fiz o meu melhor nas condições que tinha, enquanto não tinha condições para fazer melhor ainda”.

Gratidão a todos!

EPÍGRAFE

Ao contrário, as cem existem **Loris Malaguzzi**

“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.”

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) intitulada **Compreensões sobre a prática pedagógica na educação infantil e necessidades formativas das professoras**, realizado no município de Penedo-AL. Esta pesquisa articula-se com a pesquisa maior desenvolvida por Haddad (2018), intitulada “*Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*”, que teve como objetivo compreender conceitos e valores básicos relacionados a boas práticas pedagógicas em educação infantil e que utiliza um método inovador criado e desenvolvido por duas pesquisadoras dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004). Trata-se do *Sophos*, acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme*, ou seja, esquema de observação fenomenológica de segunda ordem. O método *Sophos* combina a exibição de filmes e sua discussão em grupos focais por diversos observadores e o foco está em quem assiste aos filmes, suas reações, suas impressões e compreensões. Assim, o pesquisador que utiliza do *Sophos* observa pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada nos filmes. Com a utilização do *Sophos*, a presente pesquisa teve como objetivo geral: investigar as compreensões das professoras de educação infantil na Rede Municipal de Penedo-AL sobre as práticas pedagógicas e como objetivos específicos: a) identificar concepções de criança, infância e educação infantil presentes nas vozes das professoras; e b) identificar, do ponto de vista das professoras, as necessidades formativas dessas profissionais; O estudo envolveu a exibição de dois filmes sobre situações do cotidiano de educação infantil de dois países: Brasil (HADDAD, 2017) e Dinamarca (HADDAD; JENSEN, 2017) e sua discussão em grupos focais (GF). Os filmes fazem parte do acervo de Haddad (2018) e foram produzidos e utilizados na pesquisa maior da qual nos referimos anteriormente. Foram então realizados três grupos focais, envolvendo a participação de doze professoras da rede municipal de Penedo-AL assim distribuídos: GF 1= 5; GF 2 = 3; GF 3=4. Os diálogos nos GF foram permeados por duas perguntas: *O que vem à mente ao assistir ao filme? O que você identifica como necessidades formativas?* Dentre os temas que emergiram nos GF deu-se ênfase ao *ambiente e às necessidades formativas*. Os depoimentos expressos em relação ao *ambiente* foram permeados por duas lógicas: a lógica da vida e a lógica da escolarização, demonstrando que iniciativas que tentam aproximar as práticas desenvolvidas na educação infantil com as atividades do cotidiano que as crianças vivenciam fazem sentido para as professoras. No entanto, essas práticas oferecidas são fortemente influenciadas por uma visão escolarizante de educação infantil que está muito arraigada nas professoras, assim como nas famílias que esperam que as crianças sejam alfabetizadas para o ingresso no ensino fundamental. As vozes apontam ainda que o sistema de educação orienta o trabalho pedagógico nesses moldes, caracterizando assim a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental no município pesquisado. As vozes sobre as *necessidades formativas* demonstraram que na tentativa de identificar suas necessidades de formação, as observadoras revelaram o desejo por uma nova pedagogia fundamentada pelo princípio da vivência, da relação de convívio e de trabalho colaborativo entre o professor, a criança, a família e a comunidade. Embora essa pedagogia ainda esteja distante da sua realidade, representa para elas um sonho possível. Assim, elas falam sobre grupos de estudo como possibilidade para refletir sobre a prática e transformar essa realidade. A relevância desta pesquisa se dá pela valorização das vozes das participantes e de poder contribuir com a reflexão sobre boas práticas de educação e cuidado na educação infantil com a possibilidade de trazer elementos que possam suscitar maiores reflexões sobre os saberes e fazeres em educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores. Sophos.

ABSTRACT

The present study deals with a master's research developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Alagoas (PPGE / UFAL) entitled Understandings about pedagogical practice in early childhood education and teacher training needs, carried out in the municipality of Penedo-AL. This research is linked to the larger research developed by Haddad (2018), entitled "Understandings of pedagogical practice in early childhood education: second-order observations from video recording", which aimed to understand basic concepts and values related to good pedagogical practices in early childhood education and uses an innovative method created and developed by two Danish researchers (HANSEN; JENSEN, 2004). This is Sophos, acronym for Second Order Phenomenological Observation Scheme. The Sophos method combines the showing of films and their discussion in focus groups by several observers. The focus is on who watches the films, their reactions, their impressions and understandings. Thus, the researcher who uses Sophos observes people who are observing the video recording pedagogical practice in the films. With the use of Sophos, the present research had as objectives: to investigate the understandings of early childhood teachers in the Municipal Network of Penedo-AL on pedagogical practices and as specific objectives: a) to identify conceptions of children, childhood and early childhood education present in the voices of teachers; and b) to identify, from the point of view of the teachers, the training needs of these professionals. The study involved the exhibition of two films about everyday situations of early childhood education in two countries: Brazil (HADDAD, 2017) and Denmark (HADDAD; JENSEN, 2017) and their discussion in focus groups (FG). The films were produced and used in the context of the Haddad's larger research we referred to earlier. Three focus groups were then carried out, involving the participation of twelve teachers from the municipal network of Penedo-AL, distributed as follows: FG 1 = 5; GF 2 = 3; FG 3 = 4. The dialogue at the FG was permeated by two questions: What comes to your mind when watching the film? What do you identify as training needs? Among the themes that emerged in the FG, emphasis was placed on the environment and training needs. The depositions expressed in relation to the environment were permeated by two logics: the logic of life and the logic of schooling, demonstrating that initiatives that try to approximate the practices developed in early childhood education with the daily activities that children experience make sense for teachers. However, the practices offered in the centers are strongly influenced by a schooling vision of early childhood education that is very ingrained in the teachers, as well as in the families that expect children to be literate for entry into elementary school. The voices also point out that the education system guides pedagogical work along these lines, thus characterizing early childhood education as a preparatory stage for elementary education in the researched municipality. The voices about the training needs demonstrated that in an attempt to identify their training needs, the observers revealed the desire for a new pedagogy based on the principle of experience, the convivial relationship and collaborative work between the teacher, the child, the family and the community. Although this pedagogy is still far from their reality, it represents a possible dream for them. Thus, they talk about study groups as a possibility to reflect on the practice and transform this reality. The relevance of this research is given by the valorization of the voices of the participants and being able to contribute to the reflection on good practices of education and care in early childhood education with the possibility of bringing elements that can raise major reflections on the knowledge and practices in early childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Pedagogical practices. Teacher training. *Sophos*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Materiais estruturados.....	73
Figura 2 - Sala de exercícios tranquilos.....	74
Figura 3 - Área para brincadeiras simbólicas.....	74
Figura 4 - Estante com materiais e brinquedos.....	74
Figura 5 - Atividades em equipe.....	74
Figura 6 - Fazendo comidinha para a boneca.....	75
Figura 7 - Lava roupa e pendurar.....	75
Figura 8 - Cronograma adotado em turmas do jardim II por componentes curriculares.....	79
Figura 9 - Área de recreação.....	81
Figura 10 - Área da fantasia.....	81
Figura 11 - Área da casinha.....	81
Figura 12 - Crianças brincando e interagindo.....	82
Figura 13 - Andando no trenzinho.....	84
Figura 14 - Lavando carrinhos.....	84
Figura 15 - Banho de bacia na piscina.....	84
Figura 16 - Síntese do currículo ampliado.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Experiência na educação infantil.....	62
Gráfico 2 – Participação em formação continuada ofertada pela instituição que trabalha.....	63
Gráfico 3 – Participação em formação de iniciativa própria.....	63
Gráfico 4 – Fontes de informação utilizadas pelas professoras.....	64
Gráfico 5 – Onde o planejamento pedagógico era realizado no período de educação presencial.	65
Gráfico 6 – Como o planejamento está sendo realizado nesse período de pandemia.....	66
Gráfico 7 – Orientação para realização do planejamento.....	66
Gráfico 8 – Carga horária semanal destinada ao planejamento presencial.....	67
Gráfico 9 – Carga horária semanal destinada ao planejamento no período de pandemia.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 1º Período Matutino.....	42
Quadro 2 - 2º Período Matutino.....	42
Quadro 3 - 3º Período Matutino.....	42
Quadro 4 - 4º Período Matutino.....	42
Quadro 5 - 5º Período Matutino.....	43
Quadro 6 - 6º Período Matutino.....	43
Quadro 7 - 7º Período Matutino.....	43
Quadro 8 - 8º Período Matutino.....	43
Quadro 9 - Disciplinas Eletivas.....	44
Quadro 10 - Dimensões do Questionário Perfil.....	54
Quadro 11 - Número de Grupos Focais.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDU	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GF	Grupo focal
GPEIDH	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
IEI	Instituições de Educação Infantil
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de formação para o magistério em nível médio oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI
PRPC	Programa de Residência Pedagógica e Cultural
RNCEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOPHOS	Second Order Phenomenological Observation Scheme
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UÉ	Universidade de Évora
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2.1. Crianças e infâncias	22
2.2. A educação da criança: base legal e políticas educacionais.....	27
3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	35
3.1 Percursos formativos para educação infantil: tecendo relações entre a formação inicial e continuada.....	36
4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	49
4.1. O método Sophos.....	49
4.1.1 A edição brasileira da pesquisa.....	51
4.2 O Contexto da pesquisa.....	52
4.2.1 <i>O município de Penedo.....</i>	<i>52</i>
4.2.2 <i>A rede municipal de ensino.....</i>	<i>53</i>
4.3 Procedimentos para geração de dados.....	54
4.3.1 <i>O questionário perfil.....</i>	<i>54</i>
4.3.2 <i>Utilização do Sophos: a exibição dos filmes e sua discussão nos grupos focais.....</i>	<i>55</i>
4.4. Procedimento de Análise dos Dados.....	59
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NECESSIDADES FORMATIVAS: O QUE REVELAM OS GRUPOS FOCALIS.....	62
5.1 As professoras participantes da pesquisa.....	62
5.2 As vozes das professoras.....	67
5.2.1 O Ambiente.....	68
5.2.1.1 <i>Dimensão Física</i>	<i>69</i>
5.2.1.2 <i>Dimensão Funcional.....</i>	<i>83</i>
5.2.1.3 <i>Dimensão Temporal.....</i>	<i>86</i>
5.2.1.4 <i>Dimensão Relacional.....</i>	<i>89</i>
5.3 Necessidades Formativas.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo assunto tema desta pesquisa surge das reflexões decorrentes de minha atuação profissional como docente ao longo de anos, atuando em todas as etapas da Educação Básica e das minhas observações à frente da Coordenação Pedagógica da rede municipal de ensino nos últimos 18 anos. Minha formação em Pedagogia e Especialização em Pedagogia Organizacional e Gestão de Recursos Humanos, possibilitou-me trabalhar no acompanhamento e orientação ao trabalho docente em todas as etapas da educação básica e desde 2005 trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Cultura e atualmente na Coordenação Geral de Organização e Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem.

Meu interesse pelas práticas pedagógicas se intensificou no trabalho de orientação e acompanhamento às instituições de ensino cuja prática docente tenho acompanhando há algum tempo. Nesse acompanhamento algumas situações têm me provocado inquietações, especialmente as questões voltadas às práticas escolarizantes na educação infantil, tais como: professores executando práticas influenciadas por uma “visão escolar” e famílias esperando que as crianças sejam preparadas para a entrada no ensino fundamental. Desse modo, literaturas têm surgido e nos convidado a refletir acerca desse modelo de educação que tem se reproduzido fazendo despertar em nós o interesse em saber como os professores compreendem a prática pedagógica na educação infantil; e quais indicadores contribuem para uma formação que resulte em uma mudança da prática.

Foram tais inquietações que levaram-me em 2018 a ingressar no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Currículos ao qual se vincula o Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), coordenado pela Profa. Dra. Lenira Haddad; em especial pela busca de outros conhecimentos e referências que me ajudassem a encontrar respostas ou instigar novas provocações para esse contexto. Nessa busca de compreensões, cursei, ainda em 2018, a Disciplina Seminário de Pesquisa sobre Práticas Educativas em Educação Infantil ministrada pela Prof. Lenira Haddad, que tinha entre os objetivos, compreender os passos de uma pesquisa de campo e familiarizar-se com instrumentos de geração e análise de dados. Naquele mesmo ano a referida professora apresentou aos cursistas da disciplina uma pesquisa sua que estava na fase final de realização - *Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação* – e tinha como propósito compreender as noções e valores relacionados às práticas pedagógicas em educação infantil. A disciplina também oportunizou o contato com

diversas referências que discutiam o conhecimento sobre as práticas, algumas inclusive com relatos de experiências em pesquisas com professores em vários países, a exemplo da obra “Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos (TOBIN, et. al., 2008)”. A obra apresenta o resultado de um estudo transnacional e etnográfico que compara práticas nesses três países com o propósito de revelar as concepções pedagógicas dos participantes.

Além de tomar conhecimento da pesquisa de Tobin et al. (2008), vivenciamos na disciplina o método *Sophos* na íntegra. O termo é um acrônimo para Second Order Phenomenological Observation Scheme, ou seja, Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem. Trata-se de um método de investigação criado e testado pelas pesquisadoras dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004). O método se inspira no trabalho de Tobin, Wu e Davidson (1989), que compara práticas de educação infantil em três países – Estados Unidos, China e Japão, com o uso de videogravação.

No entanto, o referido método se constitui pela combinação da exibição de filmes e na sequência sua discussão em grupo focal por observadores distintos. Embora haja semelhança nos métodos, as duas pesquisas se diferenciam, já que o objeto de interesse do *Sophos* são os observadores, suas compreensões sobre as práticas documentadas nos filmes. Nesse sentido, a intenção não é comparar práticas dos diferentes países, nem as questionar. o foco do método não está na discussão do conteúdo dos filmes, mas na observação de pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada, buscando entender como os observadores participantes da pesquisa compreendem as práticas que estão vendo no filme, quais leituras fazem sobre o que assistem e como analisam essas práticas, a partir de suas vivências e experiências.

O método, nesse sentido, pareceu-me atraente pelo seu contexto de atenção às vozes dos participantes, especialmente quando, tive a oportunidade de participar como sujeito de um dos grupos focais realizado pela pesquisadora durante a disciplina. Essa experiência foi um grande marco na minha trajetória do Mestrado pela possibilidade de, além de conhecer a fundamentação do método, sentir na própria pele a relevância dessa técnica e do impacto desse tipo de pesquisa para a produção de referências que possam subsidiar as reflexões em torno das práticas pedagógicas. Foi então que decidi pela escolha do método *Sophos* para dialogar sobre práticas pedagógicas em educação infantil.

Tendo realizado essa apresentação quanto ao objeto de pesquisa e a aproximação com o método utilizado, adentraremos agora a pesquisa que dá origem a essa dissertação e discorreremos um pouco acerca dos objetivos que se pretende alcançar com esta investigação,

o percurso a ser percorrido na metodologia que será utilizada para a coleta e análise dos dados e a razão da escolha pelo município campo de pesquisa.

Inicialmente, é importante dizer que é objetivo geral dessa pesquisa: investigar as compreensões das professoras de educação infantil na Rede Municipal de Penedo-AL sobre as práticas pedagógicas. São objetivos específicos: a) identificar concepções de criança, infância e educação infantil presentes nas vozes das professoras; e b) identificar, do ponto de vista das professoras as necessidades formativas dessas profissionais;

A relevância desta pesquisa se dá pelo caráter de valorização das vozes das participantes nos grupos focais com a possibilidade de trazer elementos que possam suscitar grandes reflexões sobre os saberes e fazeres em educação infantil. Situando *o lócus* da pesquisa, faz-se relevante ressaltar que esta investigação foi realizada em Penedo, inicialmente porque o Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), do qual sou membro, estava realizando o Programa de Pesquisa e Extensão A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense, sob a coordenação da Profa. Dra. Lenira Haddad.

Trata-se de um programa interdisciplinar envolvendo a Universidade Federal de Alagoas, a Prefeitura Municipal de Penedo, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN e a Universidade de Évora-Portugal que tem como objetivo estreitar a relação entre essas duas cidades que tem semelhanças no seu patrimônio histórico, com a preservação da cultura e valorização das tradições. A UFAL tem acordo de cooperação com a UÉ desde 2017 e realiza trabalhos de pesquisas em parceria, como intercâmbios, doutorados sanduiches, eventos. Neste referido programa a escolha por Penedo e Évora se deve ao fato de que “as duas cidades apresentam um grande interesse pela preservação e fomento do patrimônio histórico e cultural, para que venha a ser usado por todos, nomeadamente as crianças, que são o presente emergente” (HADDAD, 2018). Assim como Penedo tem seu patrimônio histórico tombado, Évora foi classificada como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO.

No âmbito da pesquisa, o programa envolveu três pesquisas de mestrado, já concluídas e três de doutorado, sendo duas concluídas, além de uma pesquisa de PIBIC em andamento. No âmbito da extensão, duas etapas foram concluídas no ano de 2019. A primeira etapa constituiu-se da análise situacional das 28 instituições de educação infantil das áreas urbana e rural, além do mapeamento do patrimônio material e imaterial, resultando em propostas de formação e intervenção que seriam realizadas em 2020, mas foram suspensas em função do contexto da pandemia. A segunda etapa voltou-se à realização do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PRPC) em Évora, com a participação de 15 profissionais de Penedo (3 técnicas da

SEMED e 12 professoras da educação infantil) e uma doutoranda membro GPEIDH, além de um cinegrafista da prefeitura de Penedo encarregado de documentar todo o processo. A jornada da Residência Pedagógica e Cultural constitui-se um elemento chave nessa pesquisa, pois dois dos grupos focais realizados tiveram as professoras participantes desse programa como sujeitas, por essa razão, ela será apresentada com mais detalhes mais adiante na análise dos resultados.

Desse modo, pesquisar sobre as compreensões dos professores em relação à prática pedagógica e identificar necessidades formativas dentro de uma proposta de educação que vem desde a base, que é a educação infantil, torna-se relevante, uma vez que, educar passa também pelo processo de formação inicial e continuada e compreender que a educação não se dá apenas dentro da instituição formal é fundamental nesse processo.

Assim, o município de Penedo é sede do Programa e surge como campo fértil para o desenvolvimento da pesquisa que teve início em 2019, logo após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

É importante destacar as etapas do programa já realizadas até o momento no sentido de estreitar a compreensão sobre as informações aqui descritas e o contexto da pesquisa.

O percurso metodológico trilhado até o momento consiste de um diagnóstico já realizado, contemplando aspectos como o perfil, as condições de trabalho, formação inicial e continuada e planejamento, e que será utilizado com o objetivo de caracterizar os participantes. O material de análise em todos os grupos focais será a exibição de dois filmes sobre um dia comum em uma instituição de educação infantil no Brasil e na Dinamarca, produzidos por Haddad e utilizado em sua pesquisa *Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação (2018)*. Nessa perspectiva, os grupos focais se apresentam como instrumentos mais adequados à pesquisa para analisar as compreensões dos observadores, justamente por possibilitar reações em tempo real frente ao contexto do objeto observado, o que caracteriza a relevância da pesquisa no contexto de pesquisa com seres humanos. Foram realizados três Grupos Focais para consolidar a coleta de dados, totalizando doze participantes sobre os quais detalhamos na metodologia.

No tocante à organização da respectiva dissertação, está estruturada em seis sessões. A primeira seção consiste em um contexto introdutório da pesquisa, com as razões que me levam à realização do estudo, a escolha pelo município de Penedo, a metodologia, o aporte teórico e metodológico e a descrição das sessões; a segunda seção tenta identificar as concepções de criança, infância e educação infantil a partir dos referenciais teóricos e que serão fundamentais na análise dos dados dos Grupos Focais. Na terceira seção, um pouco dos percursos formativos no Brasil fazendo um contraponto entre as práticas pedagógicas e as necessidades formativas.

A quarta seção se constituiu do corpo da pesquisa com a apresentação do percurso traçado para a coleta de dados com a utilização do método *Sophos*, que consiste em observar pessoas que estão observando um conteúdo ou prática videogravada e sua discussão se efetivando entre os participantes nos grupos focais. Na quinta seção apresentamos as discussões e análise dos resultados com as vozes da professora obtidas com a realização dos grupos focais e a sexta e última sessão é composta pelas considerações finais que trazem conclusões, mas também várias indagações que nos permitem refletir sobre o estudo, conhecer diversas concepções sobre as práticas pedagógicas na perspectiva das professoras de educação infantil e ser mais um aporte para professores que trabalham com crianças de até 5 anos.

Na seção seguinte discutimos as concepções de criança, infância e educação infantil, o que nos ajudou na análise das vozes das observadoras dos GF.

2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar sobre a concepção de criança, infância e educação infantil, torna-se pertinente para esta pesquisa, visto que, por vezes, as práticas são permeadas por essas concepções e estas por sua vez, são elementos norteadores na elaboração de políticas educacionais. Assim, nesta seção, discute-se as concepções de criança e infância tomando como referência os estudos de Phillippe Ariès e Walter Kohan, pela possibilidade de fazer um contraponto na linha do tempo. Ainda nesta seção, das políticas educacionais para a infância e esse contexto histórico vem nos ajudar na compreensão dessas concepções que constituem as práticas pedagógicas, bem como, contribuem para a compreensão das vozes das professoras participantes da pesquisa nos grupos focais na seção quatro.

2.1. Crianças e infâncias

A ideia de criança como sujeito de direitos garantida na legislação, bem como nos referenciais teóricos é relativamente nova. A história registra que até o final do Século XVII não se tinha a concepção de criança como pessoa cidadã, diferenciada do adulto e, portanto, com identidade própria.

Philippe Ariès foi um dos pioneiros na maneira de retratar a imagem que se tinha da criança e seus estudos baseiam-se na filosofia, na história, na literatura, na arte, em especial nas imagens produzidas em quadros pintados em séculos passados, bem como nas diversas formas de produção social e cultural que pudessem contar a história. Na sua obra *História Social da Criança e da Família* (1986), o autor francês descreve a imagem da criança ao longo dos séculos e aqui destacamos que entre os séculos XVII e XVIII, a criança era tida era ignorada na sua essência e era inserida na vida adulta assim que demonstrava alguma desenvoltura física, compartilhando com os mais velhos de todos os aspectos da vida social, se comportando como “*gente grande*”¹ e realizando tarefas que não eram próprias da infância. Aliás, o conceito de infância nem era um assunto em discussão.

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade, contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1986, p. 10).

¹ Grifo meu.

Segundo Ariès, não existia efetivamente construída a noção de criança na idade média e início da idade moderna. A criança era tida como um adulto em miniatura, era vestida como adulto inclusive, e quando esse figurino começa a se diferenciar, ainda não se distinguem roupas de meninos e meninas. Não havia espaço para a criança, pois esta não era nada, senão um ser incapaz de se manter.

Na mesma obra, o autor revela ainda que até o final do século XVII o infanticídio era prática recorrente, não como um crime liberado, mas tolerado e nem investigado.

Em primeiro lugar, eu chamaria a atenção para um fenômeno muito importante e que começa a ser mais conhecido: a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado. Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo correntemente, talvez, camuflado sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las. (ARIÈS, 1986, p. 17).

Ariès observa que, assim como a criança era ignorada, também não havia espaço para o adolescente ou jovem. A adolescência e a infância se confundiam, os mesmos termos inclusive eram utilizados para se referir a essas duas etapas da vida sem distinção. A palavra *enfant* (criança) era a palavra conhecida e utilizada para fazer referência às crianças e aos adolescentes. Mais adiante, a expressão "*petit enfant*" (criança pequena ou criancinha) começou a ser utilizada com o sentido próprio da palavra. Desse modo, a expressão que inicialmente foi criada sem contexto, sem preocupação com a idade, acabou sendo utilizada até hoje na língua francesa.

Ariès (1986, p. 42) também descreveu em sua obra um panorama geral sobre a ideia da infância e nela é possível visualizar esse período no contexto da sociedade como um conceito em constante mutação.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um "*petit garçon*" (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: "É um bom menino", ou "esse menino não vale nada").

A história nos mostra que, assim como a criança era ignorada na sua singularidade, considerada um adulto em miniatura, vista apenas como uma pessoa incapaz de se sustentar, de se manter, a ideia de infância também era tida como um tempo relativamente curto, invisível e insignificante sob a perspectiva da necessidade da criança. Desse modo, um adulto tolo seria a noção de criança e uma etapa inútil da vida humana seria a infância.

Como anunciamos no início desta seção, nos debruçaremos especialmente sobre dois autores para tentar identificar as concepções de criança e infância e tentamos mostrar até o momento essas concepções nos inspirando nos estudos de Ariès. A partir deste momento apresentamos uma outra perspectiva da história da criança e da infância sob os olhares de Walter Kohan.

Kohan (2003) traz em sua obra a infância como tema principal e retrata esse período da vida na visão da filosofia, apresentando esse momento sob a perspectiva de grandes filósofos que vão desde Platão a Deleuze. Nesse recorte, ele divide a obra em duas partes. Na primeira parte com “Filosofias clássicas da infância” e na segunda parte com “A infância educa a filosofia”, em que a infância aparece não mais relacionada à ideia cronológica, mas como possibilidade de pensar. É nesse momento que ele faz um relato da obra de Ariès que colaboram com o que apresentamos anteriormente neste trabalho, mas antes disso faz um resgate histórico quando ilustra a concepção de criança que se tinha no início da história da humanidade. O autor analisa, por exemplo, os escritos de Platão sobre a infância e descreve a concepção de criança desse filósofo como um ser incapaz, inferior.

A obra em que esse relato aparece mais nítido, e também mais descarnado, é seu último texto, recém-referido, *As Leis*. Ali se afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado. As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores. Por isso, devem ser sempre conduzidas por um preceptor. Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado “o que nelas há de melhor”. (KOHAN, 2003, p. 42)

Analisando o pensamento platônico sobre a infância, compreendemos um pouco dessa realidade que atravessou o tempo e compreendemos o contexto descrito anteriormente neste trabalho sobre os estudos de Ariès. Platão também descreve a criança como sujeito desprovido de qualquer capacidade física ou intelectual, elementos essenciais a um adulto, mas inexistentes na criança. Na sua obra, Kohan (2003) fala que esse pensamento de Platão não representa total falta de sensibilidade do filósofo para com a criança, mas é resultado de uma realidade histórica complexa e, que, portanto, não dá para formular juízos a esse respeito. Ao realizar um estudo sobre a relação existente entre a infância, a filosofia e a educação, o autor traz alguns nomes da

história para fundamentar seus estudos e análises, citando, por exemplo, como Platão pensava a infância.

Considerava-se a infância como uma etapa incompleta, inacabada e a criança alguém que precisava ser trabalhada para o futuro. Kohan (2003, p. 40) analisa as ideias de Platão acerca da infância e a descreve como uma fase de preparação para o que viria posteriormente, colocando a infância no patamar de inferioridade à vida adulta.

Uma criação e uma educação valiosas produzem boas naturezas e estas, valendo-se de tal educação, se tornam melhores que as anteriores e, assim, sucessivamente. A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos.

Essa ideia de infância vazia, à mercê das investidas dos adultos, representa na sua essência a ideia de uma criança fácil de manejar, objeto de manipulação do adulto que se sente seu dono e, portanto, a ele cabe esculpir a criança a seu modo, para que, no futuro, ela seja aquilo que o adulto no presente deseje. Considera-se, portanto, que, nesse sentido, a criança não é considerada um ser na sua individualidade e que a infância não tem sentido em si, senão para preparar o adulto de amanhã.

A grosso modo, os estudos de Kohan ao longo do tempo tem nos mostrado que, dentre alguns termos utilizados para definir essa etapa, uma das palavras que existia era *enfantia*, que em Latim designa literalmente a *ausência de fala, sem fala, sem voz*. In (*incoerente, negativo*) *fantia (fala)*. Infância é uma palavra tardia, que só começa a ser usada entre os séculos XII, XIII depois de Cristo, porque tanto na Grécia antiga como em Roma, não havia uma palavra para designar infância, existia para criança, essa palavra foi criada não para as crianças que não falavam, mas para designar as pessoas que não podiam falar, não podiam testemunhar a seu próprio favor nos tribunais. Ou seja, a ausência de fala não era uma condição física, uma ausência linguística, mas uma ausência jurídica, política, àqueles que não tinham o direito de manifestar voz em sua própria defesa. Desse modo, a infância estava relacionada à abstração, àquilo que é ausente e conseqüente a relação com o conceito de criança era relativamente estreita, sendo *a criança aquele que não tem voz*.

Retomando as reflexões de Kohan (2003) sobre a produção de Ariès (1986), o autor admite a relevância da obra para os estudos da infância, mas revela que a obra provocou certa polêmica nos anos 80 e uma das principais críticas feitas a esse trabalho se deve ao fato de que

outros pesquisadores questionaram a tese do autor de que não havia infância até a idade moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença, inclusive a noção de adolescência desde o século XII, algo negado por Ariès em sua obra. Kohan não apresenta nenhum propósito de questionar a historiografia no estudo de Ariès, reconhece, inclusive a relevância do seu trabalho como pioneiro em pelo menos duas dimensões, a saber:

A idéia de que a percepção, periodização e organização da vida humana é uma variante cultural e que a forma como uma sociedade organiza “as etapas da vida” deve ser sempre objeto de pesquisa histórica; b) na modernidade européia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e idéias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana. (KOHAN, 2003. p. 67).

Assim, para Kohan, a produtividade da obra de Ariès, por abrir campos não explorados e que assim inspirou diversos outros trabalhos a também explorar a conjuntura social na construção do conceito de infância, define sua relevância. Entretanto, apresentando uma outra perspectiva sobre a construção do sentimento de infância, baseando em demais estudos, Kohan (2003, p. 94) diz que

A invenção da infância - ou a intensificação dos sentimentos em torno dela — na modernidade leva também à invenção da pedagogia moderna. É verdade, muito antes da modernidade existiram crianças, ideias sobre a infância, práticas e saberes pedagógicos em torno dela.

Para o autor, talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força com a inserção de uma instituição nova nesse contexto, que é a escola, mesmo com fortes traços de relações de poder em um cenário de disciplina e dominação, o que não significa que não havia esse sentimento anteriormente, porém, sob a perspectiva do pensamento da época, da visão de adulto e criança que naturalmente foi se modificando com o passar dos séculos.

Ariès situa a invenção da infância numa “história das mentalidades” que excede amplamente um registro discursivo como o dos *Diálogos* de Platão. Certamente essa diferença diminui a tensão, mas não a supera. Por isso, moderamos a tese central de Ariès. Concordamos em que o sentimento de infância que temos hoje, em boa parte herdado da modernidade, não existia como tal antes desse momento histórico. Porém, nosso primeiro capítulo permite também colocar em questão o fato de que não existira qualquer sentimento de infância antes da modernidade. O que se inventa, diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância, a moderna. (KOHAN, 2003.p.22).

É com essa visão que Kohan (2003) vai desenhando ao longo de sua obra a construção do sentimento de infância que mais se aproxima do que temos hoje e, caminhando para a consolidação das reflexões em torno desse sentimento, chega ao momento de analisar a infância sob a perspectiva do pensar. O autor reflete sobre outra concepção de infância que é viva, ativa, que pensa, e é nessa importância dada à infância que aprendemos que cada ser humano se

apropriada da linguagem, da fala com sentido e da comunicação fator essencial para expressar o “eu” e que a infância carente dessas condições é urgente de mudanças.

Na infância aprendemos a falar e a ler. Leiamos esta homenagem como lemos na infância, de olhos abertos, em busca da novidade: a infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência. (KOHAN, 2003. p. 253).

Assim, é preciso conceber o sentimento de infância como experiência própria, de um tempo na vida humana sem a qual não haveria continuidade, mas, ainda assim um tempo singular, repleto de significados, sem os quais, segundo Kohan, seria uma humanidade sem experiência, sem história.

Todo o roteiro da história descrito até o momento foi fundamental para conhecermos um pouco sobre os conceitos de criança e infância. Posto isto, na subseção seguinte tratamos da concepção de educação infantil, tomando os conceitos discutidos até aqui como condição para compreender a construção do sentimento de educação e o lugar da criança e da infância nesse contexto.

2.2. A educação da criança: base legal e políticas educacionais.

Muitos trabalhos têm retratado a história da educação da criança e seu contexto no Brasil e não é propósito desta dissertação trazer mais do mesmo. No entanto, sentimos a necessidade de abordar um pouco desse contexto histórico, uma vez que, este estudo pretende investigar a compreensão dos professores sobre a prática pedagógica e necessidades formativas desses profissionais, sabendo que as práticas têm relação direta com as concepções de criança, de infância e de educação infantil apoiadas em referenciais nacionais e as bases legais, bem como, nas experiências de vida de cada profissional e sua formação.

A educação infantil no Brasil tem passado por várias transformações acompanhando as mudanças da sociedade e as necessidades da infância. A história marca que as iniciativas para a infância nasceram em um contexto de assistência à criança, datada do final do século XVIII e início do século XIX com o atendimento às crianças filhas de mães trabalhadoras, crianças órfãs ou abandonadas. Não existiam políticas para pensar a infância como período singular da vida humana, nem a ideia de pensar em educação infantil como parte integrante da vida da criança e colaboradora no seu desenvolvimento. Esse serviço se estruturava com o surgimento das creches com caráter assistencialista.

Era papel da creche o trabalho com os cuidados físicos da criança e orientação para as famílias em relação às questões de higiene e alimentação, mas sem nenhuma concepção de desenvolvimento integral. A criança era dividida em corpo e cabeça. Já os jardins de infância tinham a preocupação com o aspecto pedagógico, desenvolvendo o cognitivo, a capacidade de pensar das crianças e sua expressão. Isso deixa claro que havia distinção entre as classes e que os serviços que se ofereciam a elas, revelavam, de certo modo, a concepção de criança que se tinha e que estava ligada à situação financeira das famílias, revelando um modelo de educação excludente, assim como a sociedade daquela época.

Fazendo um recorte histórico da implantação das políticas para a infância no Brasil, é importante ressaltar que em 1940 o governo federal criou o Departamento Nacional da Criança dentro do então Ministério da Educação e Saúde Pública, mas ainda sem nenhuma proposta de atendimento à criança e à educação infantil com cunho educacional e quando apresentava alguma intenção nesse sentido era de caráter compensatório e preparatório das crianças de 0 a 6 anos para a entrada no ensino fundamental.

Do ponto de vista legal, a criança era praticamente invisível se citarmos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, em que a educação infantil aparece em apenas dois artigos nos quais as prerrogativas eram o estabelecimento da idade mínima e as instituições que poderiam ofertar o serviço:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituição de educação pré-primária.

Observa-se que, de acordo com a legislação em vigor, a educação para as crianças pequenas é mencionada como “educação pré-primária”, e fala da oferta dessa educação advinda da iniciativa privada com o apoio dos poderes públicos, porém, não fica evidente o grau de corresponsabilidade das instâncias que fazem parte desse poder público nessa efetivação.

A LDB de 61 teve vigência de 10 anos e logo veio a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus e que não trouxe nenhum artigo específico para a educação da criança, exceto quando regulamenta normas para os sistemas de ensino na oferta do ensino de primeiro grau e da idade mínima no Art. 19. Apenas por essa razão faz referência à criança pequena para dizer que, com menos de sete anos deve receber educação em escolas maternas e jardins de infância.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Se analisarmos bem, perceberemos que a LDB 5692/71 ainda retrocede no aspecto da responsabilidade da oferta porque, ao contrário da anterior, esta nem ao menos trouxe a corresponsabilidade do poder público, ou seja, a educação da criança, que já não era uma prioridade, nem um direito, passa a ser praticamente invisível na década de 70 e na década posterior.

O cenário começa a mudar com a Constituição Federal de 1988, que no seu Art. 208 garantiu às crianças de 0 a 5 anos a educação como um direito, e no inciso IV estabelece que ela pode ser ofertada em creches e pré-escolas às crianças de até 6 anos. Esse mesmo direito foi reafirmado pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no Art. 53, visando, inclusive, o pleno desenvolvimento de sua pessoa.

A educação infantil vai aos poucos sendo desenhada na perspectiva da criança como sujeito de direitos e o país começa a discutir quem são as crianças brasileiras, suas condições de aprendizagem e isso oferece condições para, a partir dessas discussões, começarem a surgir novas políticas para a educação da criança pequena.

No cenário das políticas educacionais, alguns documentos começam a ser publicados pelo Ministério da Educação com o propósito de garantir a educação como um direito de todas as crianças. Um dos primeiros documentos a serem publicados pelo MEC nessa direção foi a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), que chamou atenção por já considerar a criança como sujeito histórico, um ser ativo e capaz, e, portanto, em condições de alcançar determinados graus de autonomia. Trouxe também a relação *cuidar e educar* como funções dessa etapa da educação e “a valorização do profissional de Educação Infantil no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola. (BRASIL, 1994, p. 19). Os objetivos da política Nacional de Educação Infantil era a expansão da oferta, a melhoria na qualidade do atendimento e o fortalecimento da concepção de educação infantil como etapa adequada para oportunizar o desenvolvimento e autonomia das crianças.

Até esse momento, apesar da garantia do direito à creche e pré-escola para todas as crianças, as últimas leis e documentos referenciais deixaram também suas lacunas, pois não apresentavam a educação infantil como parte da educação básica. Somente com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96* a educação infantil passa a ser considerada

como a primeira etapa da Educação Básica, e nos seus artigos 29 e 30 estabelece a oferta nos termos do desenvolvimento integral e das condições de oferta.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em:
I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;
II - Pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Nesse contexto, caracterizar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, além de articular o cuidar e o educar como elementos indissociáveis nessa etapa, representa um avanço, pois esse era o patamar que a educação infantil necessitava alcançar para garantir financiamento no campo das políticas educacionais, visto que, o fundo de manutenção da educação que existia até então era o *Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF*, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 .

Mesmo inserida na educação básica, foi apenas em 2007 com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que aprova o *Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB* que definiu a destinação de recursos para todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. Como resultado dessa inclusão, no mesmo ano é instituído o *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)*, regulamentado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que prevê a construção de creches e pré-escolas em todo o país, além da aquisição de mobiliários e equipamentos da rede física escolar da educação infantil.

No que concerne à formação, a LDB 9.394/96 também definiu critérios referentes à formação mínima para o exercício do magistério nessa etapa da educação básica, especificou suas finalidades ao falar da criança como um ser completo, e por fim, evidenciou a importância do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Na tentativa de atender a esse novo perfil de profissional e orientar para a organização da prática pedagógica, o Ministério da Educação-MEC, lançou em 1998 os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RNCEI*, uma coleção de três livros com o propósito de orientar a organização do currículo para essa etapa da educação básica. *O vol. 1 traz a introdução aos referenciais, o Vol. 2 Formação Pessoal e Social e o Vo. 3 Conhecimento de Mundo. O RNCEI é considerado por alguns como um avanço no tocante à proposta curricular para a educação infantil na medida em que surge como uma proposição desvinculada do cunho*

assistencialista das creches e do caráter escolarizante da Pré-Escola que essa etapa carregou por muitos anos.

As mudanças nas leis ao longo dos anos fizeram com que o governo se posicionasse em relação ao apoio aos estados e município para efetivar o que as leis preconizam. Assim, o regime de colaboração começa a mostrar impacto na educação infantil.

Em 2005, o *PROINFANTIL*, um curso à distância, de formação em Nível Médio para o Magistério, na modalidade normal, foi lançado pelo Ministério da Educação. Essa política de formação teve sua contribuição para construir a identidade do professor de educação infantil, pois habilitou alguns professores no país inteiro, quando estes não tinham a habilitação mínima para o exercício da função. O PROINFANTIL teve grande contribuição na política de formação de professores e representou também um passo importante para outras políticas de formação que o Ministério da Educação viria apresentar em regime de colaboração com estados e municípios, como também a possibilidade desses professores leigos concluírem o Ensino Médio na Modalidade Normal e uma possível entrada no Ensino Superior.

Outro grande avanço na regulamentação da educação infantil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, regulamentadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A resolução fixa as Diretrizes Curriculares para a educação infantil fundamentadas pela CF de 88, reafirmando a criança como sujeito de direitos e o material impresso, publicado em caderno pelo MEC em 2010, trouxe toda a orientação de como esses direitos podem ser efetivados no âmbito das redes de ensino e das instituições de educação infantil no tocante aos objetivos dessa etapa, às concepções de educação infantil e de proposta pedagógica, da organização do espaço, tempo e materiais, das práticas pedagógicas, da avaliação e da articulação com o ensino fundamental. Esse último aspecto, diferente de outras políticas, trouxe a exigência com a garantia da peculiaridade dessa etapa na transição no processo de continuidade das aprendizagens, respeitando as especificidades etárias e sem antecipar conteúdo do ensino fundamental. No Documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió*, Haddad (2015, p.71) faz uma breve descrição do que as DCNEI representam no atual cenário educacional.

As Dcnei – fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) – constituem uma atualização das primeiras Diretrizes (BRASIL, 1999) depois de dez anos e refletem necessidades atuais da área da educação infantil, como o alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, pontuando questões como faixa etária, incorporação de temas atuais como a preservação do planeta e as tecnologias, bem como orientações em relação às diversidades regionais, de gênero, étnicas, religiosas e culturais. Visam, também, responder aos novos desafios postos com a aprovação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que instituíram, respectivamente, a obrigatoriedade da matrícula no

ensino fundamental aos seis anos de idade e a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração, dentre outras orientações publicadas pelo MEC.

Para a autora, as Diretrizes não só se configuram como documento atual frente aos desafios postos no contexto das necessidades que retratam a infância, como rompem barreiras na medida em que “apresentam uma visão ampliada das funções das IEI que rompe os limites das tradições assistencialistas, compensatórias e propedêuticas que, historicamente, marcaram as instituições de educação infantil”. (HADDAD, 2015, p. 73).

Outra política importante para a efetivação da educação infantil foi o *Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014* representa os meios de efetivar essa cobertura, estabelecendo vinte metas para o país alcançar e estratégias para a efetivação dessas metas, um diferencial em relação ao Plano anterior que vigorou de 2000 a 2010. A primeira meta do plano atual é para a educação infantil e apresenta o desafio de universalizar essa etapa em todo o país.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

É preciso considerar que o prazo para a execução da meta já foi atingido e os dados de cobertura revelam que a meta ainda não foi alcançada. Se analisarmos o quadro da cobertura da educação infantil, podemos ter um panorama de como essa cobertura se apresenta no país inteiro. Dados² apontam que em 2018 o número de crianças matriculadas na pré-escola era de 93.8% e de apenas 35.6% na idade de creche. Se de um lado a universalização da Pré-Escola está bem próximo, por outro lado a ampliação da oferta da creche tem se dado de maneira muito lenta, evidenciando uma baixa cobertura nessa faixa etária. Vale lembrar que não há obrigatoriedade de matrícula até os 3 anos, mas dos 4 aos 17, de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e essa não obrigatoriedade de certo modo inviabiliza a oferta.

Considerando que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) ainda está em vigência, podemos perceber que a cobertura é razoavelmente boa para a idade de 4 e 5 anos, mas muito defasada para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, especialmente quando constatamos que a Meta 1 já fazia parte do primeiro PNE que vigorou de 2000 a 2010. Embora os percentuais tenham sido pouco ampliados, a distância para o cumprimento da meta ainda é considerável.

² Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em 19 de outubro de 2019.

Parte dessa defasagem se deve ao fato de que as leis para a educação chegaram tardiamente em relação às outras etapas da educação básica, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do FUNDEB. Outro fator que pode justificar a baixa cobertura para 0 a 3 anos, deve ser atribuído à não obrigatoriedade da matrícula para as famílias de crianças nessa faixa etária, o que há bem pouco tempo se aplicava a toda a educação infantil, pois apenas com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a matrícula tornou-se obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Recentemente, a Lei 13.257/16, veio reforçar vários direitos da criança, garantidos ao longo da história pelos marcos legais da primeira infância e assim a educação infantil passa a ser vista por outra perspectiva, pois a lei reúne alguns dos fundamentos entre o que a ciência diz sobre as crianças desde o nascimento até os 6 anos, o que possibilita a definição de políticas públicas para a primeira infância, inclusive com a participação das crianças. Os marcos legais da primeira infância trazem a criança como sujeito de direitos, desde a CF de 1988, colocando o poder público e a família na condição de corresponsáveis na garantia desses direitos. Entre outros aspectos, garantiu a expansão e a qualidade da oferta da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos no cumprimento da meta 1 do PNE -Plano Nacional de Educação.

Ainda em cumprimento ao PNE, o Ministério da Educação lançou em 2017 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que apresenta uma proposta para a organização do referencial curricular para todas as etapas da educação básica, inclusive para a educação infantil. Um movimento iniciado em 2015 que finalizou com uma primeira versão do documento, em 2016 apresentou a segunda versão e no ano seguinte lançou a versão final da BNCC regulamentada pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A Base (2017, pg. 5) se configura como

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Apoiada por alguns e criticada por outros, a BNCC representa hoje o referencial para elaboração dos currículos das redes estadual e municipal de ensino e avança no sentido de organizar os objetivos de aprendizagem em três grupos etários (bebês: de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas: de 19 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: de 4 anos a 6 anos e 2 meses e não pela divisão em creche e pré-escola. Essa organização se aproxima mais das fases de desenvolvimento da criança, o que demanda, em segunda instância, a formação de professores para trabalhar a partir dessa nova estrutura.

É possível dizer que a partir das discussões sobre a forma como se vê a criança, tem influenciado para o avanço das políticas de garantia de direitos, o que demanda também uma política de formação que atenda às necessidades dos professores, ancorada nos saberes desses profissionais e que sirva para refletir sobre a prática, que não represente para os professores momentos, muitas vezes sem nenhuma relação estreita com os saberes e fazeres deles e nem com as vivências e experiências das crianças. É disso que tratamos na seção seguinte, ou seja, a formação dos profissionais de educação infantil.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para compreender a questão da formação na educação infantil é necessário primeiramente situá-la no cenário da educação brasileira, destacando os principais fatores que a constituem como etapa da educação básica. A Educação Infantil no Brasil, ainda que tenha uma história que remonta ao Séc. XIX, apenas com a Constituição Federal de 1988 passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, afirmando-se também no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. A década de 1990 se configurou como o período de maiores discussões no campo do direito à educação, registrando como marco principal a inserção da Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9.394/96. Pensar a educação infantil nesse contexto, é, antes de tudo, pensar na criança como sujeito de direitos. Em seu livro *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*, Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 37), traz uma reflexão acerca dos direitos humanos, considerando que a maioria da população no mundo todo não é sujeito de direito, mas objeto desse discurso. O autor define o que considera ser a versão hegemônica ou convencional dos direitos humanos:

Um entendimento convencional dos direitos humanos como tendo as seguintes características: os direitos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo. Partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana.

Nesse contexto, a educação infantil tem marcado avanços no campo legal e sai do campo do discurso, materializando-se como um direito. Juntamente com esses avanços surgem também as diversas formas de ver a criança. As concepções sobre o universo infantil foram se modificando, surgindo então a necessidade de formar os professores para esse novo perfil de criança, infância e educação infantil. As crianças apresentam características próprias, vivências e experiências únicas que, nesse sentido, não podem ser compreendidas nem traduzidas num contexto de generalização. As práticas que rodeiam a educação infantil precisam compreender essa individualidade infantil para poder mediar as interações de coletividade e no contexto da formação refletir sobre tais aspectos. É por essa razão que passemos pelos percursos formativos no Brasil na próxima subseção, compreendendo esses percursos como trajetória significativa nas políticas educacionais no Brasil e como elemento fundamental no aperfeiçoamento da prática pedagógica.

3.1 Percursos formativos para educação infantil: tecendo relações entre a formação inicial e continuada.

A formação de professores centrada na criança e na reflexão sobre as práticas pedagógicas precisa levar em consideração os saberes dos professores de educação infantil. Nesse sentido, é necessário considerar a educação infantil como o conjunto de processos e práticas que se desdobram historicamente em torno das crianças e destinado a elas. Deve emergir daí, por exemplo, a ideia de currículo e de organização do trabalho pedagógico para a educação infantil na contemporaneidade, pois, a partir deles, muitos processos se desdobram em torno dessa questão e a formação continuada faz parte desse contexto. Nesta subseção registramos um pouco das iniciativas de formação no Brasil.

As *Orientações Curriculares para a educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (2015)* ao tratar do contexto histórico da educação infantil, fazem um recorte das práticas educativas e de produções referenciais que embasaram as concepções ao longo da história da educação em vários países. Haddad (2015a, p. 32), ao falar da *Educação Infantil entre velhas e novas premissas*, citando Bruce (1987), diz que há divergências conceituais em dados momentos, porém, alguns princípios influenciam gerações, tornando-se tradição da educação infantil:

- 1) A infância é válida por si mesma como parte da vida e não simplesmente como preparação para a fase adulta. Da mesma forma, a educação é vista como algo do presente e não somente uma preparação e treinamento para o futuro.
- 2) A criança como um todo é importante. A saúde, física e mental, é enfatizada, bem como a importância dos sentimentos, pensamentos e aspectos espirituais.
- 3) A aprendizagem não é compartimentada, já que tudo se interliga.
- 4) A motivação intrínseca é valorizada, resultando em atividade dirigida e iniciada pela própria criança.
- 5) A autodisciplina é enfatizada.
- 6) Existem períodos em que certas aprendizagens são especialmente receptivas em diferentes fases do desenvolvimento.
- 7) O que as crianças conseguem fazer (em contraposição ao que não conseguem) é o ponto de partida para a educação infantil.
- 8) Existe uma vida interior na criança que emerge especialmente em condições favoráveis.
- 9) As pessoas (adultos e crianças) com as quais a criança interage são de importância primordial.
- 10) A educação da criança é vista como uma interação entre ela e o ambiente, incluindo, em particular, outras pessoas e o próprio conhecimento.

O conjunto desses princípios traduz um pouco da essência da educação infantil e perpassa gerações. Pensar nas características dessa etapa da educação básica é pensar nesses princípios, nessas premissas que envolvem a concepção de criança como um ser integral, a infância como uma fase singular da vida humana e que requer atenção particular. Assim, as

práticas pedagógicas precisam ser norteadas por concepções de educação que vejam a criança como peça central e diante desse contexto a formação docente e os saberes dos professores ganham destaque no processo.

Algumas pesquisas vêm se desenhando sobre os saberes dos professores, mas não tem sido tarefa fácil. Segundo Tardif (2002, p. 184),

Podemos identificar dois grupos de problemas que se encontram interligados e que afetam atualmente a pesquisa sobre o saber dos professores. Um primeiro grupo decorre da existência de várias correntes alternativas de pesquisa. De fato, constata-se que a questão do saber dos professores, constitui, atualmente, a preocupação central de várias correntes de pesquisa, as quais se proclamam partidárias de diversas concepções do saber do ensino. (...) um segundo grupo de problemas, mais graves, a nosso ver, da não noção central utilizada por todas essas linhas de pesquisa: o saber dos professores. O mínimo que se pode dizer é que essa noção de saber não é clara, ainda que quase todo mundo a utilize sem encaminhamento, inclusive nós. O que entendemos exatamente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou reproduzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma?

É necessário que os saberes dos professores sejam objeto de interesse da educação, pois suas vozes revelam suas compreensões sobre o fazer pedagógico e possibilitam conhecer sua prática e compreender um pouco sobre suas necessidades de formação.

Um dos espaços para a construção, bem como a socialização dos saberes dos professores são os momentos de formação, de estudo, de diálogo entre os docentes que revelarão suas inquietações. Algumas das inquietações em torno da formação e da prática pedagógica estão bem traduzidas no caderno de apresentação da coleção PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil (MEC/SEB, 2016, p. 23):

Concebendo assim o processo de formação docente, algumas questões se colocam: a forma como sua instituição se organiza tem favorecido essa construção coletiva do conhecimento pela equipe de profissionais? Há espaços e tempo para que se analisem as práticas e se reflita sobre elas? Existe no cotidiano pedagógico espaço e tempo para que as professoras reflitam sobre suas ações e busquem redimensioná-las? O trabalho pedagógico favorece a ação coletiva de seus profissionais? Que saberes a prática cotidiana, tal como ela se apresenta, tem construído?

Ao nos questionarmos sobre as formas como as instituições se organizam para a construção coletiva do conhecimento, e em que condições o processo de reflexão sobre a prática tem acontecido nas instituições de educação, estamos assumindo que possibilitar o pensar sobre o saber fazer é condição mínima para a construção de uma prática coerente. Essa condição permite ao professor construir uma visão crítica sobre sua prática e redirecionar o seu trabalho partindo da própria prática.

Passando em revista a base legal da educação infantil e a história das políticas públicas para a infância percebemos o quão necessário é compreender esse processo como condição

primordial para compreender o contexto da formação dos profissionais tomando como base também o perfil de criança, infância e educação infantil que se tem. As discussões sobre o processo de formação dos profissionais de educação infantil no Brasil giram em torno das mudanças que a educação infantil vem sofrendo e da conjuntura social na qual a criança está inserida. Pensar a formação dos profissionais de educação infantil é pensar na educação infantil que se quer construir. Para isso, é fundamental discutir os percursos da formação. Partimos, então, do princípio da necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos.

A educação infantil no Brasil tem passado por grandes transformações decorrentes da base legal e dos materiais de referência que embasam essa etapa da educação básica, e isso caracteriza os avanços na qualidade da educação infantil. E falar em qualidade na educação, significa inevitavelmente falar também dos profissionais, sua formação e sua prática, entendendo que essa prática é fortemente influenciada por sua formação inicial e continuada.

Em meio a toda essa discussão é importante problematizar quanto ao perfil do profissional da educação infantil no contexto legal, pois antes da LDB eram conflitantes as definições que se construía em torno desse profissional, visto que sua atuação não estava bem definida, se era cuidador, babá, professor.

Pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança, de educação infantil e do profissional para atender a essa etapa da educação básica.

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. Essa parece ser também a forma de pensar que reina entre membros do atual Conselho Nacional de Educação, refletida nas propostas oficiais que se distanciam de uma formação profissional qualificada. A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos. (KISHIMOTO, 1999. p.77)

O profissionalismo em educação infantil é um tema que provoca inquietações quando se discute qualidade na educação, pois essa qualidade passa pelo trabalho competente com crianças, porém essa competência pode estar ligada ao senso comum, como nos lembra Kishimoto (1999), que por muito tempo foi aceitável que bastava “*mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças*” para ser uma boa profissional da educação infantil. Com o passar do

tempo, as políticas educacionais foram apontando que era preciso mais do que “gostar de crianças” para trabalhar na educação infantil e a necessidade da habilitação tornou-se inevitável. No entanto, por anos houve falta de clareza sobre o fazer pedagógico nessa etapa da educação. Não se tinha definição das reais necessidades que caracterizavam essa etapa dentro do contexto da educação básica, daí a inexistência de definição também sobre o perfil do profissional para atuar nela. E ainda que se tenha clareza quanto à habilitação, ainda se tem uma tensão não superada sobre o fazer pedagógico.

Segundo Haddad (2012, p. 137)

A ausência de uma identidade própria dos profissionais da educação infantil, apontada em vários estudos clássicos (HADDAD, 1987/2002; CERISARA, 1996/2002; SILVA, 2001), reflete uma tensão ainda não superada entre as esferas pública e privada, que sempre circunscreveu os sistemas de cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas. Para Cerizara (1996, 2000), o caráter ambíguo da profissão se dá tanto pela atividade que a constitui quanto pelo responsável por realizá-la, alternando-se entre o domínio doméstico da educação (casa-mãe) e o domínio público da educação formal (escola-professora). Enquanto as atividades da creche guardam estreitas semelhanças com o trabalho doméstico e têm a criança como sujeito, a pré-escola define sua função pela pedagogia escolar e tem o aluno como sujeito.

De acordo com a autora, a ambiguidade da profissão se revela entre a função materna e a função docente e essa situação é ainda reforçada pelo fato de que fora atribuída à mulher ocupações e relações de impessoalidade que contrapõem ao universo masculino. Assim, citando Carvalho (1999), Haddad (2012), diz que a própria produção acadêmica, principalmente nos anos 1980, colaborou para reafirmar essa visão negativa da competência profissional ao modelo feminino de prática docente. Por essa razão, por exemplo, é comum não se considerar o afeto, o carinho e o amor como qualidades da profissão.

Buscando compreender melhor a mudança desse perfil profissional, nos ancoramos no que a lei preconiza, primeiramente quanto ao perfil dos profissionais da educação infantil, em seguida quanto à sua formação continuada. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, nos Artigos 61, 62 e 63, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil no Brasil deve ocorrer, preferencialmente em nível superior nos cursos de licenciatura em pedagogia, de graduação plena, em universidades e nos institutos superiores de educação, no curso normal superior da seguinte maneira:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
 I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Inicialmente é preciso compreender a formação como elemento crucial para o exercício da profissão, porém, nesse contexto da habilitação para o exercício da profissão é necessário fazer algumas ponderações. Primeiramente, faz-se importante dizer que, mesmo a LDB permitindo a habilitação mínima em nível médio, é necessário frisar que a lei estabeleceu que aquela seria a década da educação e a partir de então a União encaminharia ao Congresso o PNE com vigência para os próximos 10 anos:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Sendo 1997 a 2007 a década da educação e o período para que o estabelecido na LDB fosse efetivado, significa dizer também, que os professores teriam até o ano de 2007 para habilitação adequada ao exercício da educação infantil.

Com base nessa premissa e para atender a Lei, o Governo Federal lançou em 2005 o “Programa de Formação Inicial PROINFANTIL”, implementado pelo Ministério de Educação, que foi criado para Professores em Exercício na Educação Infantil. Tratava-se de uma formação inicial, em nível médio normal, na modalidade à distância para os profissionais da rede pública de ensino em exercício que atuavam com crianças pequenas e que ainda não possuíam a habilitação exigida por lei.

O programa recebeu muitas críticas por não se tratar de uma formação em nível de graduação. Por essa razão foi tido como contraditório o lançamento de um programa que oferecia habilitação apenas em nível médio, justamente em um período em que já findava a década da educação e não seria adequado oferecer habilitação em nível médio para esses profissionais, embora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) determina que o profissional em questão deve ter formação mínima em Ensino Médio modalidade normal, considerou-se que o curso não era apropriado, visto que, o próprio Artigo 63 estabelecia a

articulação entre os Institutos Superiores de Educação e os municípios para oferecer a formação em nível superior aos seus profissionais. Apesar disso, em muitos municípios essa foi a saída para que muitos profissionais que já atuavam na EI pudessem continuar trabalhando a partir da habilitação adquirida por meio do programa.

Em segundo lugar é imprescindível falarmos sobre a habilitação nos cursos de pedagogia e sua contribuição para a competência do trabalho com crianças no âmbito da formação dos professores da educação infantil pensada na perspectiva do estreitamento da relação entre a universidade e a prática docente, ou seja, a universidade dialogar com as reais necessidades dos profissionais, do exercício da profissão e isso perpassa pelo caminho das experiências e aprendizagens contextualizadas, considerando especialmente a área de atuação do professor.

O curso de pedagogia é o curso que habilita professores para trabalhar com crianças da educação infantil aqui no Brasil, porém, não habilita apenas para esta etapa da educação, mas também para os primeiros anos do ensino fundamental, algumas disciplinas do ensino médio e atividades de gestão educacional, como bem expressa a plataforma do Centro de Educação-CEDU da Universidade Federal de Alagoas-UFAL³ ao falar da atuação do profissional habilitado em pedagogia:

ATUAÇÃO:

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, egresso do Curso de Pedagogia da UFAL pode atuar em escolas, sistemas educacionais e outras organizações. Desse modo, estará apto a exercer: Atividades de organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação e de projetos e experiências educativas não escolares; e de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, tendo como base a docência. (CEDU/UFAL).

Essa licenciatura em Pedagogia⁴, que não direciona a formação inicial exclusivamente para a educação infantil, não é uma realidade apenas da UFAL nem de Alagoas, mas de todo o país. Um curso com essa amplitude na habilitação requer também uma grade de disciplinas variadas que dê conta do leque de possibilidades de atuação que o curso oferece, fazendo com que os currículos dos cursos de pedagogia não sejam suficientemente adequados para os profissionais que optam por atuar apenas na EI e por isso mesmo questionáveis do ponto de

³ Informações disponíveis em: <https://cedu.ufal.br/graduacao/pedagogia/institucional/apresentacao>

⁴ Importante destacar que a matriz com a qual estamos trabalhando é a matriz vigente até o ano de 2020.

vista da contribuição efetiva para a profissionalização docente. Na sequência, analisamos o modelo da oferta acadêmica do curso de pedagogia da UFAL com uma carga horária de 3.600 horas assim distribuídas:

Curso de Pedagogia
OFERTA ACADÊMICA UFAL 2020.1 MATUTINO

Quadro 1 - 1º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL082	Profissão Docente	54
PEDL083	Fundamentos Políticos da Educação	54
PEDL084	Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	72
PEDL085	Educação e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação	72
PEDL086	Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	54
PEDL087	Pesquisa e Prática Pedagógica 1	54

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 2 - 2º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL089	Fundamentos Sociológicos da Educação	60
PEDL090	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	60
PEDL091	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	60
PEDL092	Fundamentos Antropológicos da Educação	60
PEDL093	Pesquisa e Prática Pedagógica 2	60
PEDL088	Atividade Curricular de Extensão - ACE	60

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 3 - 3º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL0xx	Fundamentos Filosóficos da Educação	72
PEDL0xx	Desenvolvimento e Aprendizagem	72
PEDL0xx	Didática	72
PEDL0xx	Trabalho e Educação	54
PEDL0xx	Pesquisa e Prática Pedagógica 3	54
PEDL0xx	Atividade Curricular de Extensão - ACE	72

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 4 - 4º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL023	Fundamentos da Educação Infantil	80
PEDL024	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80
PEDL025	Educação Especial	40
PEDL026	Planejamento, Currículo e Avaliação	80
PEDL027	Projetos Integradores 4	40
PEDL028	Corporeidade e Movimento	40

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 5 - 5º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL032	Saberes e Metodologias da Educação Infantil 1	60
PEDL033	Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa 1	60
PEDL034	Pesquisa Educacional	80
PEDL035	Organização e Gestão dos Processos Educativos	80
PEDL036	Projetos Integradores 5	40
PEDL036	Projetos Integradores 5	40
PEDL043	Estágio Supervisionado 1 (Gestão Educacional)	80
PEDL043	Estágio Supervisionado 1 (Gestão Educacional)	80

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 6 - 6º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL038	Saberes e Metodologias da Educação Infantil 2	60
PEDL039	Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa 2	60
PEDL041	Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática 1	60
PEDL042	Projetos Integradores 6	40
PEDL042	Projetos Integradores 6	40
PEDL050	Estágio Supervisionado 2 (Educação Infantil)	40
PEDL050	Estágio Supervisionado 2 (Educação Infantil)	120
PEDL053	Jogos, Recreação e Brincadeiras	40

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 7 - 7º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL040	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais 1	60
PEDL045	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 2	60
PEDL046	Saberes e Metodologias do Ensino de História 1	60
PEDL047	Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1	60
PEDL049	Projetos Integradores 7	40
PEDL049	Projetos Integradores 7	40
PEDL055	Estágio Supervisionado 3 (Ensino Médio)	80
PEDL055	Estágio Supervisionado 3 (Ensino Médio)	80

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 8 - 8º Período Matutino

Código	Nome	CH
PEDL048	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais 2	60
PEDL051	Libras – Língua Brasileira de Sinais	60
PEDL052	Saberes e Metodologias do Ensino de História 2	60
PEDL054	Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 2	60
PEDL056	Arte-Educação	40
PEDL057	Estágio Supervisionado 4 (Ensino Fundamental)	120
PEDL057	Estágio Supervisionado 4 (Ensino Fundamental)	120

Fonte: Site CEDU/UFAL

Quadro 9 - Disciplinas Eletivas

Disciplinas Eletivas – Turno Matutino – Oferta para 4º Período em diante		
Código	Nome	CH
PEDL0	Introdução a Educação à Distância	40
PEDL0	Tópicos em História da Educação em Alagoas	40
PEDL0	Educação de Jovens e Adultos II	40

Fonte: Site CEDU/UFAL

Se analisarmos a carga horária do curso de habilitação para professores de educação infantil da UFAL percebemos que de um total de 3.600 horas, 1.134 horas são destinadas a disciplinas obrigatórias relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa 1 e 2, Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática 1 e 2, Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais 1 e 2, Saberes e Metodologias do Ensino de História 1 e 2, Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia 1 e 2, outras relacionadas a Estágio Supervisionado 4 (Ensino Fundamental), Estágio Supervisionado 1 (Gestão Educacional), Estágio Supervisionado 3 (Ensino Médio).

Se acrescentarmos a Disciplina Eletiva da Educação de Jovens e Adultos com a carga horária de 40h dá um total de 1.174. Isso representa quase 1/3 da carga horária total destinada a disciplinas que fogem à competência específica do trabalho docente para a educação infantil. Em contrapartida, disciplinas como Fundamentos da Educação Infantil aparecem apenas no 4º período, Saberes e Metodologias da Educação Infantil 1 e 2 surgem somente no 5º e 6º períodos e Estágio Supervisionado 2 (Educação Infantil) do 6º período, sendo essas disciplinas direcionadas exclusivamente para esta etapa da educação básica e somam um total de 360 horas, o que pode ser considerado relativamente pouco dentro da carga horária total.

Com essa reflexão, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão crucial da formação inicial que é a habilitação competente para o exercício da função de professores e a responsabilidade das universidades com essa formação. Consideramos que é importante que a formação inicial se configure como momento único de construção de habilidades necessárias ao exercício da função e que dê condições do profissional atuar de maneira competente e autônoma, indo aos poucos construindo sua identidade e encontrando seu território a partir da sua experiência, da reflexão sobre sua prática e da articulação entre esses dois saberes.

Continuando nessa busca pela oferta da qualificação profissional identificamos ainda que, com o Plano Nacional de Educação, a Meta 1 destinada à ampliação da matrícula na idade de 0 a 3 anos e a universalização do ensino na faixa etária de 4 a 5 anos, vieram também as estratégias da meta que apontaram caminhos para estados e municípios efetivarem as metas do

PNE, a exemplo das estratégias 1.8 e 1.9 da lei nº 13.005/2014, que trata da formação inicial e continuada:

META 1. Estratégia 1.8 Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Estratégia 1.9 Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino – aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos.

Com o processo de implantação de políticas públicas para a educação infantil desencadeado com a Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo artigo 87, da Lei 9.394/96, que estabelece que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados de acordo com a lei, começam a surgir verdadeiras enxurradas de cursos de nível superior para professores das séries iniciais e da educação infantil. O fato é que, nem todos esses cursos tiveram reconhecimento pelo Ministério da Educação e o que se buscava de fato, era a aquisição de diplomas de graduação ainda que, em cursos aligeirados e de má qualidade, o que compromete mais uma vez a estreita relação entre formação e qualidade da educação da qual falamos no início deste trabalho.

Ainda no Plano Nacional de Educação lei nº 13.005/2014, a Meta 15, que trata dos Profissionais da Educação, fala sobre o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e os Municípios para assegurar formação em nível Superior a todos os professores da educação básica dessa forma:

Meta 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Assim, o Governo Federal anunciou em outubro de 2017 a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. A Política de Formação previu também bolsas de incentivo à docência para estudantes que já estão graduando, assim como a previsão de estágio supervisionado a partir do terceiro ano da licenciatura.

A formação de professores é uma questão de extrema relevância, quando falamos da estreita relação entre formação e qualidade da educação e nesse sentido, a formação inicial é fundamental, assim como a formação continuada. Trazendo mais uma vez a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação 9.394/96 (Art. 62. p. 47), formação inicial e continuada surgem no mesmo parágrafo como interdependentes:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

A partir do que se estabelece em lei, surgem os documentos referenciais, a exemplo de documentos nacionais que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998, composto por três cadernos: Documento Introdutório (Vol.1), Formação pessoal e social, identidade e autonomia (Vol. 2) e Conhecimento de Mundo (Vol.3) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (atualizadas em 2009) e, mais recentemente, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular em 2017.

Ao tempo em que se fala da necessidade de formação inicial se coloca diante dessa questão a formação continuada, visto que, o dilema da relação entre teoria e prática tem sido objeto de estudo e investigação de muitos pesquisadores e universidades. As políticas voltadas para a educação infantil, no que tange às bases legais, apontam também para a necessidade de análise da prática.

Mesmo com a LDB estabelecendo que o processo de formação inicial e continuada deva ocorrer em regime de colaboração, o que se vê são estados e municípios reestruturando suas redes de modo a ofertar algum tipo de formação continuada aos seus profissionais.

Mas qual é realmente o modelo de formação que atende a essas necessidades?

Passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação. Nessa interpretação, a formação como reciclagem e/ou como treinamento sofre muitas críticas, pois além, de na maior parte dos casos, constituir-se através de cursos esporádicos, não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignora o processo de formação, centrando-se nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação. (PINTO; BARREIRO; E SILVEIRA; 2010. p.9)

Desse modo, prima-se por uma formação continuada pautada pelos princípios da ação-reflexão-ação, visando a autonomia docente. Ao invés disso, o que se vê são professores reproduzindo práticas pensadas por outros, formações estruturadas na perspectiva de “ensinar” conhecimentos pré-estabelecidos, que não atendem às reais necessidades do corpo docente, pois

não são organizadas tendo como eixo central a criança e o pensar sobre a prática docente, que não ajudam o professor a (re)construir sua identidade enquanto profissional que tem um saber próprio e que pensa sobre o que faz.

Refletir sobre a prática é crucial para qualquer transformação. Nesse sentido, é preciso pensar a formação continuada na educação infantil, na perspectiva da autonomia docente, considerando os saberes dos professores, partindo do princípio de como a criança aprende e não como o professor deve ensinar. É comum programas de formação continuada organizados de modo a dar respostas aos professores ao invés de ensiná-los a fazer perguntas.

Nesse sentido, as políticas públicas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de uma forma oposta. Cada etapa da trajetória precisa ser percebida como "desconstrutora", o que significa fazer saltar aos ares a visão mitificadora e mágica de que existe a boa resposta, de que um dado conhecimento necessariamente representa o "bom" caminho. só porque advém de pesquisas bem fundamentadas. Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática. (KRAMER, 1994. p. 25).

Quando a formação continuada não se estrutura na perspectiva de pensar sobre a prática, ela oferece respostas, ao invés de identificar perguntas, indecisões e inquietações. Nesse caso, a formação continuada não é pautada no princípio da reflexão sobre o que se faz, como e para que se faz. Ela não identifica saberes, ela anula conhecimentos prévios dos professores e apresenta apenas os referenciais como único ponto de partida para discussão da relação teoria e prática.

Pensar na formação continuada requer, acima de tudo, pensar na transformação da prática e essa transformação não se efetivará se não partir genuinamente da reflexão sobre a própria prática. Questionar os programas e práticas de formação continuada que distanciam a teoria e a prática e apagam a história de vida e profissional dos professores significa pensar em transformação. Tudo isso permitirá repensar as políticas de formação continuada em educação infantil no Brasil e futuramente essas políticas apontarão para uma proposta de formação coerente com as necessidades dos professores e, especialmente, das crianças.

Diante do exposto, considera-se que a Educação Infantil e todas as suas bases legais e referenciais são conquistas recentes e apresentam também alguns desafios para esse cenário, e entre eles, a necessidade de formação inicial e continuada dos seus profissionais. No entanto, todas as lutas até então para conquistar o espaço merecido a esta etapa não podem representar apenas tentativas, elas precisam se traduzir em fatos, em um programa de formação inicial que garanta de fato a qualificação profissional de quem ainda não tem, atendendo assim ao Plano

Nacional de Educação e um programa de formação continuada em serviço para todos os profissionais que atuam na educação infantil em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Essas políticas não podem representar descontinuidade de políticas já existentes, mas precisa reparar aquilo que ainda não atende à demanda, bem como trazer para esses profissionais a reflexão sobre a sua prática e possibilidades de avançar.

O desafio é compreender o que as leis estabelecem, reconhecer sua importância e pensar nas diversas formas de elaborar ações exequíveis dentro do contexto político e socioeconômico no qual o país está vivendo e conhecendo a realidade de cada estado e município. Assim, a formação de profissionais da educação infantil é um desafio que requer, mais do que nunca, que o regime de colaboração de fato se efetive e que as políticas de formação sejam ações compartilhadas numa iniciativa conjunta dos entes federados.

Na apresentação do *Dossiê: A formação dos profissionais de Educação Infantil*, Haddad, Folque, Buss-simão (2018, p. 2), afirmam que, “de acordo com o Censo Escolar de 2016, o Brasil possui 170 mil instituições de Educação Infantil que atendem 8 milhões de crianças de 0 a 5 anos sob a responsabilidade de 518 mil professores de educação infantil”. Esses números nos fazem pensar diretamente na formação do professor de educação infantil para atender a essa demanda, tanto da formação inicial nos cursos de pedagogia como na formação continuada desses profissionais.

Tais questões nos levam a refletir sobre o contexto da formação dos professores de educação infantil e naturalmente nos direcionam aos materiais de referências dos quais mencionamos no início deste trabalho. Temos acompanhado a crescente necessidade de produção de artigos decorrentes de pesquisas sobre o assunto e essa questão nos faz refletir sobre como a prática pedagógica tem se desenvolvido e em quais proporção essa prática tem sido pauta nos momentos de estudo e formação de professores deste país.

Dado o exposto, na seção seguinte trazemos todo o desdobramento da pesquisa para identificar as compreensões das professoras sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e as necessidades formativas dessas profissionais, além de detalhamos todos os procedimentos para a coleta dos dados com os grupos focais e a técnica de análise de conteúdo para analisar os resultados obtidos. A formação é um dos temas que surgiram nos diálogos das professoras de Penedo e apresentamos aqui como os depoimentos discorreram.

4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Na seção anterior trilhamos os percursos formativos da educação infantil no Brasil, tecendo relações entre a formação inicial e continuada para professores, como forma de conhecer um pouco da dimensão do processo de construção da identidade do profissional de educação infantil e assim compreender melhor o contexto no qual ele está inserido.

A pesquisa em questão se insere no campo da educação infantil no município de Penedo-AL e tem como fonte de investigação as professoras da rede pública municipal desta etapa da educação básica. Nesta seção apresentamos os procedimentos para geração e análise dos dados da pesquisa, detalhando todo o percurso trilhado na intenção de apreender as vozes das professoras e suas compreensões sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e necessidades formativas na perspectiva dessas profissionais.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo interesse está no aspecto subjetivo do objeto pesquisado. A escolha pela abordagem qualitativa se deu por entendermos que seria a forma mais adequada para nos ajudar a compreender melhor o comportamento das observadoras diante do conteúdo dos filmes apresentados e para a interpretação dos seus depoimentos. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de geração de conhecimento a partir da análise do objeto estudado, nesse caso, as vozes das observadoras, suas compreensões, levando em consideração a realidade vivida por elas e fazendo uma escuta fiel às suas falas, assim buscamos construir o conhecimento a partir do que elas revelaram.

De acordo com André e Ludke (2017, p. 05)

Os fatos, os dados, não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz os dados - baseado em tudo que ele conhece do assunto -, que se vai construir conhecimento sobre o fato pesquisado.

É nesse contexto que nas subseções seguintes apresentamos o método *Sophos*, que é o referencial orientador desta pesquisa, bem como os instrumentos para a geração de dados, a caracterização do município campo de pesquisa, da rede municipal de ensino, dos participantes da pesquisa e os procedimentos para análise dos dados.

4.1 O método *Sophos*

O método utilizado nesta pesquisa é o *Sophos*, um método inovador, desenvolvido e testado por duas pesquisadoras dinamarquesas, Jytte Juul Jensen e Helen Krog Hansen (2004), no contexto do projeto Care Work in Europe: Current Understings and Future Directions,

coordenado por Claire Cameron e Peter Moss (CAMERON; MOSS, 2007, apud HADDAD, 2019, p. 13).

Conforme dito anteriormente, as autoras se inspiraram na pesquisa de Tobin, Wu e Davidson (2008), um estudo transcultural que investigou a educação infantil no Japão, China e Estados Unidos. O objetivo dessa pesquisa era comparar as práticas de educação infantil nesses três países, por meio de videogravação e as percepções dos observadores das videografações, buscando a razão de ser e de fazer das escolas de educação infantil das três culturas. Os pesquisadores não tinham o propósito de classificar as instituições em boas ou ruins, mas apresentar o que elas se dispõem a ser e a fazer. Assim, a pesquisa produziu três vídeos que buscaram registrar um dia mais ou menos comum em cada uma das instituições de educação infantil dos três países que denominaram de *etnografia visual*, contendo cenas do dia a dia das instituições, como a chegada das crianças na instituição, brincadeiras livres, atividades individuais e em grupos, refeições e até a saída das crianças. Após gravar os vídeos e transformá-los em mini etnografias, os pesquisadores voltam às instituições pesquisadas e iniciam um movimento de exibi-los a professores, gestores, coordenadores, pais e crianças, os quais eram convidados a discutir o que viram. O resultado das discussões deu origem a um manuscrito (1990) e, posteriormente, todo o material resultou em um livro, o clássico *Educação Infantil em Três Culturas: Japão, China e Estados Unidos* (TOBIN et al., 2008).

Com esse breve relato dizemos que, apesar de ser fonte de inspiração, as duas pesquisas diferem sem seu escopo e objetivos. *Sophos* combina a exibição de filmes e sua discussão em grupos focais por diversos observadores e o foco está em quem assiste aos filmes, suas reações, suas impressões e compreensões. O termo é um acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme*, ou seja, esquema de observação fenomenológica de segunda ordem. O método foi desenvolvido para a realização de um estudo transnacional que buscava compreensões de práticas de cuidado com idosos e trabalho pedagógico com crianças em três países: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Os vídeos produzidos sobre a prática de educação infantil desses três países foram exibidos posteriormente para diferentes grupos de observadores e o interesse das pesquisadoras não estava no conteúdo dos filmes, mas nas compreensões de quem observava. Assim, o pesquisador que utiliza do *Sophos* observa pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada nos filmes. Aí está a grande diferença entre as duas pesquisas: o método *Sophos* se concentra na compreensão dos observadores sobre as práticas documentadas nos filmes, já no método de Tobin e colaboradores o interesse está em fazer um comparativo entre as três culturas.

Segundo Haddad (2019, p. 5):

Ao se utilizar do *Sophos*, o pesquisador estará observando pessoas que estão observando a prática pedagógica apresentada em filme. Conforme argumenta Cameron (2007), a adoção de filme como recurso metodológico em pesquisa até recentemente priorizava o uso da imagem visual como fonte de dados, como observação "de primeira ordem", caracterizado pelo registro de comportamento de sujeitos (crianças ou adultos) para posterior análise pelos pesquisadores. Em *Sophos*, ao contrário, os dados são gerados por meio das observações feitas sobre a imagem visual por grupos selecionados, tornando-se uma observação de "segunda ordem".

Quando fala em observação de segunda ordem, a autora se refere ao fato de que no *Sophos*, o objeto de pesquisa não está no conteúdo dos filmes, mas nas discussões que estes desencadeiam aos observadores que os assistem e assim o pesquisador tem como material de análise, oriundo dessas discussões, as vozes dos participantes, que têm a possibilidade de assistir aos filmes com olhar atento ao que mais lhes chame atenção ou ao que lhes cause algum sentimento ou estranhamento no conteúdo dos filmes.

O método *Sophos* combina a exibição de filmes e sua discussão em grupos focais por diversos observadores e o foco está em quem assiste aos filmes, suas reações, suas impressões e compreensões. Desse modo, a realização de grupos focais como estratégia para reunir os participantes da pesquisa se mostra apropriada por possibilitar observar os participantes que estariam observando a prática pedagógica videogravada nos filmes, apreender suas vozes por meio dos GF, podendo analisar suas impressões e reações em tempo real, além de contar com a possibilidade de analisar todas as vozes em suas interações com o grupo.

É desse modo que finalizamos esta subseção e apresentamos, a seguir, o desenho da pesquisa maior (HADDAD, 2018), a qual a presente pesquisa se vincula.

4.1.1 A edição brasileira da pesquisa

A pesquisa “*Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação*”, coordenada pela Profa. Dra. Lenira Haddad, no período de 2015 a 2019, sob a consultoria de Jytte Juul Jensen, teve como objetivo compreender as noções e valores relacionados às práticas pedagógicas em educação infantil utilizando o método *Sophos*.

A referida pesquisa envolveu a videogravação de situações do cotidiano de duas instituições públicas de educação infantil nesses dois países: Brasil e Dinamarca. Dessas videogravações resultou a produção de dois filmes com aproximadamente 30 minutos cada: um em uma instituição de educação infantil de Maceió-Alagoas e de Aarhus-Dinamarca. No Brasil a filmagem se deu no Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI Casa da Amizade, localizado no Bairro Tabuleiro dos Martins em Maceió, em uma turma de crianças de 4 e 5

anos, em uma manhã por se tratar de uma instituição de tempo parcial. Na Dinamarca, a filmagem aconteceu em Haven, um Centro Infantil de Idades Integradas, localizado em um bairro central de Aarhus e ocorreu durante o dia inteiro por ser um centro infantil que funciona em tempo integral. Nos dois filmes foram objetos das videograções as seguintes situações: chegada das crianças na instituição, afazeres do cotidiano como comer, vestir-se ou ser trocado, ir ao banheiro, dormir, lavar as mãos, descansar, situações de brincadeiras livres, iniciadas pelas crianças; situações de atividades estruturadas, planejadas pelo adulto em ambientes fechados ou ao ar livre e até o momento da saída.

Depois de editados, os filmes foram exibidos em 11 (onze) sessões de grupos focais compostos por diferentes perfis como: professores de educação infantil, especialistas em educação, docentes, alunos do curso de pedagogia e gestores municipais de educação e estudantes de pós-graduação.

Os filmes foram exibidos aos grupos focais apresentando uma questão aos observadores: *o que vem à mente ao assistir ao filme?*

Os filmes serviram para suscitar as discussões nos grupos focais provocando os observadores a revelar suas compreensões sobre a prática pedagógica videogravada. Com este estudo a pesquisadora não teve o objetivo comparar a prática pedagógica entre os dois países, mas entender a compreensão dos observadores sobre o que acontece nas práticas videogravadas, por meio do exercício de uma escuta ativa das falas. Todos os GF foram gravados, transcritos e analisados com o auxílio do Software Nvivo. Os resultados da pesquisa podem ser vistos em Haddad (2018, 2019 e 2020) e Haddad, Marques e Amorim (2020).

Iniciamos a seguir, a apresentação da presente pesquisa que se caracteriza como um desdobramento da pesquisa mais ampla, uma vez que usa o mesmo método e amplia o universo de professoras de educação infantil participantes, ao mesmo tempo em que produz um recorte neste perfil por tratar-se de professoras atuantes na mesma rede municipal de educação infantil.

4.2 O Contexto da pesquisa

Na sequência, situamos o leitor sobre a caracterização do município onde se deu o contexto da pesquisa, a caracterização da rede de ensino e dos participantes, seguido do percurso da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.2.1 O município de Penedo

Penedo é uma cidade localizada ao sul do Estado de Alagoas, com cerca de 65 mil habitantes e uma das principais cidades históricas do Brasil. O nome Penedo originou-se de A

*Pedra*⁵. O povoado, fundado por Duarte Coelho de Albuquerque (filho de Duarte Coelho Pereira), uma das principais cidades históricas do Brasil, foi elevado a vila de *São Francisco* em 1636 e em fins do século XIX passou a ser denominada *Penedo do Rio São Francisco*.

A cidade chama atenção pelos prédios de arquitetura barroca e belezas naturais, abraçada pelo Rio São Francisco e ostentando o seu Centro Histórico, Penedo tem parte do seu patrimônio histórico preservado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Alagoas (IPHAN) desde 1996.

O município dispõe ainda de duas instituições federais, como um Campus da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), além de algumas Faculdades Privadas, a exemplo da Fundação Educacional do Baixo São Francisco Doutor Raimundo Marinho (FRM), dentre outras.

É nesse cenário que conhecemos um pouco mais sobre a rede municipal de ensino logo na sequência.

4.2.2 A rede municipal de ensino

A Rede Municipal de Ensino de Penedo é composta por 28 instituições de educação básica distribuídas nas áreas rural e urbana. Destas, 23 atendem à educação infantil e ao ensino fundamental e cinco exclusivamente à educação infantil. De acordo com Santos (2019), no ano de 2019 o município de Penedo possuía uma taxa de matrícula na educação infantil de 1.587 (mil quinhentos e oitenta e sete) crianças, sendo 282 na faixa etária de 0 a 3 anos e 1.305 na idade de 4 e 5 anos.

Dentre as 28 instituições de educação que a rede possui, cinco instituições denominadas pela Secretaria Municipal de Educação de Creche Escolas, atendem apenas as crianças da educação infantil de 6 meses a 5 anos em tempo integral e parcial. As demais são atendidas em escolas que também ofertam o ensino fundamental. O atendimento integral das Creche Escolas é das 07h da manhã às 16h e 50min e o atendimento parcial é das 07h às 11h e 30min no horário matutino e das 13h às 17h no turno vespertino.

A equipe de profissionais que atua diretamente com a Educação Infantil no município de Penedo é formada por 01 técnica na Secretaria Municipal de Educação, 20 Coordenadores Pedagógicos, 11 apoios pedagógicos (professores com complementação de carga horária atuando na função docente e na orientação pedagógica para profissionais da educação infantil e também do ensino fundamental), totalizando 31 profissionais na função de coordenação

⁵ Disponível em: <https://penedo.al.gov.br/a-cidade-de-penedo/> acesso em: 28 de outubro de 2019.

pedagógica, além de 124 professores e 66 auxiliares. Todas as turmas contam com 01 professora regente e 01 auxiliar, dependendo do número de crianças, há turmas que são constituídas por 01 professora regente e 02 auxiliares. Nas turmas que funcionam de forma integral no período matutino há presença de professoras e auxiliares, já no vespertino, as crianças são acompanhadas apenas por auxiliares, variando entre 01 e 02 auxiliares.

Feita a breve caracterização da rede municipal, vamos para a caracterização do perfil das participantes da nossa pesquisa.

Discutimos agora sobre os procedimentos para geração de dados da pesquisa

4.3 Procedimentos para geração de dados

No tocante aos procedimentos para geração de dados desta pesquisa foram utilizados um questionário perfil no sentido de caracterizar os participantes e a exibição de dois filmes produzidos pela pesquisa maior sobre o cotidiano de uma instituição de EI no Brasil e na Dinamarca e sua discussão em grupos focais com o objetivo de apreender as vozes dos participantes. São três GF formados por professoras da rede municipal de Penedo-AL.

4.3.1 O questionário perfil.

O questionário perfil elaborado no Google Forms (ver apêndice III) foi composto por 35 perguntas distribuídas em 4 dimensões, a saber: Identificação, Condições de Trabalho das Professoras, Formação Inicial e Continuada e Planejamento Pedagógico na Educação Infantil. O questionário perfil foi enviado a todas as participantes a fim de obter, dentre outras informações, dados referentes à sua formação inicial e continuada, condições de trabalho e planejamento pedagógico.

Quadro 10 - Aspectos contemplados nas Dimensões do Questionário Perfil

Identificação	Condições de Trabalho das Professoras	Formação Inicial e Continuada	Planejamento Pedagógico
Nome Completo:	Nº de crianças na turma	Nível de escolaridade	Participação em planejamento pedagógico.
Idade	Idade das crianças	Forma de realização do curso superior	Onde o planejamento é realizado
Estado civil	Nº de adultos por professora	Participação em formação promovida pela SEMED	Responsável pela orientação e acompanhamento ao planejamento.

Instituição que trabalha	Jornada de trabalho	Participação em formação promovida pela própria instituição	Frequência do planejamento
Renda familiar	Tempo de trabalho na educação infantil	Profissional responsável pela formação	Carga horária destinada ao planejamento

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na sequência apresentamos os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

4.3.2 Utilização do Sophos: a exibição dos filmes e sua discussão nos grupos focais.

A opção pela utilização de grupos focais, além do que já foi revelado neste trabalho, sustenta-se na defesa de que é uma técnica que garante a naturalidade do sujeito pesquisado diante das situações que lhe são apresentadas.

A respeito disso, Morgan e Krueger (1993) apud Gatti (2005, p. 9) expõe que:

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a entrevista ou o questionário. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de ponto de vista e processos emocionais, pelo próprio de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar.

Desse modo, o grupo focal se apresenta como a estratégia mais adequada para a apreensão das vozes das participantes, na intenção de fazer emergir suas compreensões sobre as práticas pedagógicas e necessidades formativas por meio da troca e interação com o grupo que esse meio de pesquisa pode proporcionar.

Assim, logo após a utilização do questionário perfil, o passo seguinte foi a realização dos grupos focais.

O GF1 foi realizado no dia 17 de outubro de 2019 às 9h na Casa do Patrimônio, do município de Penedo-AL. Inicialmente foi necessário fazer contato com a coordenação técnica da SEMED para falar da realização do grupo focal piloto e solicitar que esta mobilizasse as professoras para participar do GF1. Desse modo, a Coordenadora de Educação Infantil da SEMED contatou as professoras para que se fizessem presentes no dia e hora marcados para a realização do GF1, seguindo o critério de serem as servidoras efetivas, conforme havíamos identificado.

Chegamos cedo, com alguns minutos de antecedência para preparar o local, organizar a distribuição das cadeiras, montar a câmera, testar os vídeos e deixar tudo preparado para a chegada das professoras. Além da sala para realização dos GF1, organizamos também uma

outra sala para a acolhida das participantes, onde fosse possível explicar dos objetivos da pesquisa e colher as assinaturas do TCLE. Assim, as professoras foram chegando aos poucos, de modo que, ao totalizar a quantidade esperada, foi dado início à conversa.

Apresentamo-nos e solicitamos que cada professora também se apresentasse ao grupo. Feitas as apresentações, todas as investidas foram no sentido de deixá-las mais à vontade e informadas sobre o que aconteceria. Passamos as informações preliminares sobre o Projeto Penedo e em como esta pesquisa se insere neste projeto. Apresentamos também o contexto da pesquisa e a razão do convite para que elas participassem do grupo focal. Em seguida, foram distribuídos todos os TCLE e feita a leitura minuciosa do Termo para que todas tivessem ciência das condições de sua participação. As participantes compreenderam o processo e todas se prontificaram em participar da pesquisa.

O próximo passo foi levá-las para a sala onde seria realizado o GF1 e acomodar a todas. Na sequência foram dadas informações breves sobre os dois filmes, seguindo as orientações de não apresentar muitas informações quanto ao conteúdo dos filmes, sob o risco de que os participantes já iniciem a observação com pré-julgamentos. Assim, a orientação dada às professoras foi em relação às informações básica sobre o contexto dos dois filmes, ou seja, que se tratava de um dia em uma instituição de educação infantil no Brasil e na Dinamarca, a ordem de apresentação dos filmes que primeiro elas assistiriam ao filme brasileiro e depois ao filme dinamarquês, que os filmes têm um tempo médio de 30 minutos cada e que ao assistir aos dois filmes tentassem responder à seguinte pergunta: “o que lhes vem à mente ao assistir os filmes?”. Esta pergunta é inspirada na pesquisa de Jensen (2004) e também utilizada por Haddad (2018) e que dá conta de direcionar os participantes para estarem atentos ao conteúdo dos filmes, registrando suas observações. Após essas explicações, iniciou-se a exibição dos filmes e, em seguida, a discussão nos grupos focais, a qual foi gravada. Para a gravação dos grupos focais iniciou-se a gravação do grupo focal. Para a gravação foi utilizado câmera filmadora apoiada em tripé e gravador de áudio, conforme previsto na metodologia.

O GF1 foi gravado em áudio e vídeo e teve duração de 1 hora, 07 minutos e 47 segundos. Após a exibição dos dois filmes solicitei que elas conversassem entre si, que falassem do que viram, mas principalmente o que mais lhes chamou a atenção. Dado o comando, as vozes começaram a ecoar na sala, cada uma fazendo suas observações, trazendo os elementos que chamaram sua atenção, falando de suas percepções quanto ao conteúdo assistido e relatando, ao modo de cada uma, suas impressões e compreensões sobre a prática pedagógica.

Esgotadas as discussões em relação à primeira pergunta, uma segunda pergunta foi lançada: diante de tudo o que vocês relataram aqui, o que vocês identificam como necessidade

formativa? Logo iniciou-se um novo diálogo sobre as necessidades de formação por um determinado período. Esgotadas todas as discussões, foram feitos os agradecimentos a todas as participantes e encerrado o grupo focal. Da realização do GF piloto em 2019, passamos pela transcrição da gravação e as primeiras impressões do grupo na produção do documento até chegarmos à qualificação da dissertação em dezembro do mesmo ano.

A retomada da coleta de dados, com a previsão de mais dois grupos focais, estava programada para março de 2020, e em comum acordo com a SEMED/Penedo, foi agendada para a terceira semana do ano corrente, visto que, as duas primeiras semanas são de intenso trabalho de planejamento das professoras, acolhida e adaptação das crianças, o que implica em indisponibilidade dessas profissionais para participar da pesquisa nesse período inicial. No entanto, em virtude da transmissão acelerada da Covid-19 que mudou o cenário da sociedade brasileira no ano de 2020, a exigência de distanciamento social e o consequente fechamento das instituições de ensino por meio de decretos e portarias nacionais e estaduais com prazos sendo prorrogados na medida em que aumentava o número de casos confirmados de contaminação e mortes por Covid-19 a conclusão da coleta de dados ficou impossibilitada de acontecer no tempo previsto. Impôs-se a necessidade de repensar a continuidade da pesquisa, o que envolvia não apenas a composição dos grupos focais como também as estratégias para exibição dos filmes e reunião dos participantes.

A proposta inicial previa a realização de mais um grupo com professoras e um grupo com Coordenadores Pedagógicos e não sabíamos se esses profissionais tinham condições de ter conectividade para uma possível participação virtual. Em reunião com minha orientadora, foi sugerido convidar o grupo de professoras de educação infantil de Penedo que participaram da Residência Pedagógica e Cultural em Évora, Portugal, que configurou a segunda etapa do Programa A criança, a cidade e o patrimônio: saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense. Considerando que a participação das professoras na referida Residência tinha ocorrido em outubro-novembro de 2019 e que consistiu na imersão dessas profissionais em instituições de educação infantil eborense, a participação destas na pesquisa poderia trazer um diferencial para pensar as práticas pedagógicas e as necessidades formativas também a partir de suas vivências no exterior. Restava saber se estas conseguiriam assistir os filmes em suas TVs e se possuíam recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -TDIC que permitissem o diálogo à distância. Direcionamos o convite a essas profissionais, em uma reunião organizada pela minha orientadora por via da plataforma Google Meet, para a nossa surpresa, a receptividade foi grande. Além do entusiasmo em participar da pesquisa, elas se

prontificaram a se organizar para emprestar equipamentos a colegas que não dispunham desses recursos para que todas que todas pudessem participar desse processo.

Portanto, os dois grupos que faltavam gravar foram compostos por professoras que participaram dessa experiência e que tinham acesso à conectividade e desse modo, abrimos mão de um grupo com coordenadores pedagógicos e definimos a realização dos próximos GF com dois grupos de professoras. Os passos seguintes para a realização dos demais grupos focais se deram da seguinte maneira:

Primeiramente foi feita a revisão do TCLE, adequando a pesquisa às novas estratégias para ciências do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e das participantes e submetemos essa nova fase da pesquisa à Plataforma Brasil por meio de emenda. Na sequência, foi preciso reorganizar o questionário perfil adequando as perguntas para que fosse possível considerar também esse período de distanciamento social e, após parecer favorável do CEP, entramos em contato com as professoras e agendamos um dia de reunião na Plataforma Google Meet para explicar sobre todo o procedimento e fazer o convite formal.

No dia do encontro virtual, previamente agendado, explicamos sobre os objetivos da pesquisa, o TCLE, os grupos focais e todos os procedimentos de realização da pesquisa para que elas compreendessem como se daria e só então formalizamos os convites. As informações sobre a pesquisa foram transmitidas de forma clara, objetiva e acessível a todas as participantes e todas as condições foram dadas para que pudessem se manifestar e ter suas necessidades atendidas. Todas as participantes tiveram o direito de fazer as perguntas que considerassem pertinentes, esclareceram suas dúvidas e tiveram o tempo necessário para a tomada de decisão sobre sua participação. Em seguida, todas confirmaram participação.

No momento seguinte, o TCLE foi encaminhado individualmente para cada participante via e-mail, antes da realização dos grupos focais (para que haja tempo de leitura), assinado por mim e rubricado em todas as páginas; os participantes devolveram o documento assinado/digitalizado via e-mail e somente após esse procedimento foram realizadas as gravações dos novos grupos focais por meio da plataforma Google Meet com um grupo realizado no dia 17 de julho de 2020, com 4 participantes, e outro no dia 24 de julho do mesmo ano com 3 participantes. Totalizamos então a participação de 12 professoras distribuídas nos 3 grupos, incluindo o GF piloto que também tem os dados utilizado nesta pesquisa. Os dois últimos GF também foram transcritos e todo o procedimento de análise dos resultados são detalhados na seção seguinte.

Quadro 11 – Número de Grupos Focais.

GF	Nº DE PARTICIPANTES	TOTAL
GF1	5	12
GF2	3	
GF3	4	

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

Na subseção seguinte, detalhamos todo o procedimento de análise dos dados.

4.4. Procedimento de Análise dos Dados.

A análise do material coletado compreende duas etapas: a primeira, os dados recolhidos com o questionário perfil (Apêndice III), que serviu para caracterização dos participantes da pesquisa. A segunda etapa consistiu da análise dos dados gerados nos grupos focais a partir dos relatos das observadoras e suas vozes, todas gravadas e transcritas, utilizando para análise a técnica de análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2016).

A análise de conteúdo colaborou para a compreensão do sentido das vozes das participantes nos GF, pois todo discurso é carregado de sentido e a identificação de sentido sobre essas vozes revela as compreensões das participantes sobre o conteúdo dos filmes e suas próprias concepções, a partir de suas vivências e experiências. Desse modo, é possível realizar a análise dos dados, ancorando-se em Bardin (2016) quando propõe a análise de conteúdo em algumas fases e para este estudo utilizamos: a) a organização da análise, com a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e análise quantitativa. Esse procedimento permitiu descrever e analisar as vozes de maneira minuciosa e assim poder elaborar e identificar temas que emergiram dos discursos e torná-los dados relevantes.

O processo de análise dos dados em uma pesquisa é muito delicado, especialmente por sua característica decisiva na hora da escolha da técnica para a análise, pois, ela pode facilitar ou dificultar o processo. No entanto, o procedimento para análise dos dados se torna tão fundamental pelo fato de que deve proporcionar condições de explorar os dados em toda a sua riqueza e possibilidades de produzir informações que possam responder aos objetivos propostos na pesquisa.

O conjunto de técnicas de análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016) se apresenta como adequada nesse momento como procedimento de análise de dados qualitativos na intenção de compreender a prática pedagógica nas vozes das observadoras.

Segundo Bardin (2016, p. 37)

“Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

De acordo com a autora, não se trata de um instrumento, mas de um leque de possibilidades, um conjunto de várias técnicas aplicáveis. Desse modo, a análise de conteúdo podemos dizer que se constitui como um método, um plano guia para organizar e interpretar os entendimentos expressos nas falas das participantes da pesquisa, composto por um conjunto de técnicas que tem em seu propósito a busca do sentido das palavras ou de um conteúdo, ou seja, uma análise dos significados. As técnicas são o passo a passo, o operacional para realizar a análise do conteúdo. A análise aqui realizada lançou mão de três etapas inspirada do método na autora: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na análise do material dos GF, inicialmente foi realizada a pré-análise dos 3 grupos focais, inspirada em Bardin (2016). Primeiramente com a transcrição da gravação e audição de todo o material; posteriormente veio a transcrição e, na sequência, uma leitura flutuante de todo o material transcrito, que apontou vários aspectos relevantes que estão melhor explorados na análise e discussão dos resultados. Bardin (2016, p. 126) diz que a leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. A partir dessa desta leitura flutuante foi possível identificar, a partir das primeiras impressões, alguns temas presentes nas vozes das professoras e que são analisados na seção seguinte, como o ambiente e as necessidades formativas, mas que estão atravessados por subtemas como a concepção de criança, de infância e educação infantil, organização do trabalho pedagógico, tempo e espaço, rotina na educação infantil, atividades de cotidiano, autonomia das crianças, interações entre as crianças (cultura de pares), o papel do professor de educação infantil, estrutura arquitetônica das instituições, interação com a família das crianças, currículo na educação infantil.

Na etapa seguinte da pré-análise, foi importante fazer a seleção do material que seria utilizado para análise, visto que, o GF1 realizado em 2019 inicialmente se constituía como um estudo piloto e ainda era incerto se faria parte do material de análise para esse trabalho. Foi preciso então considerar que, na leitura flutuante as contribuições das participantes do GF1 se apresentaram um tanto diferentes das contribuições dos GF2 e GF3 das professoras que participaram da Residência Pedagógica e Cultura em Évora, no tocante ao posicionamento

diante das práticas reveladas nos dois filmes e, portanto, foi considerado que seria interessante definir o corpus da pesquisa com os três grupos focais pela possibilidade de fazer um contraponto entre o GF1 e os GF 2 e 3 dadas as circunstâncias de realização desses dois últimos grupos e o perfil das participantes, enriquecendo assim a discussão.

Na etapa seguinte, de exploração do material, com uma leitura mais aprofundada de cada GF, um detalhe importante a registrar foi o destaque para algumas unidades de registro que já chamaram atenção na leitura flutuante. Optamos por destacar algumas unidades de registro, enunciados que impactaram durante a leitura, bem como algumas unidades de contexto, ou seja, recortes macro onde a unidade de registro se situava, a exemplo de parágrafos, para que fosse possível compreender em que circunstâncias as unidades de registro estavam sendo colocadas.

No tratamento dos resultados obtidos, todos os procedimentos da pré-análise e da exploração do material caminharam para a organização da análise dos dados. As unidades de registro e de contexto destacadas, por exemplo, foram fundamentais para compreender melhor as vozes das participantes como também para revelar possíveis temas dessas unidades que foram emergindo na análise, que não foram elaboradas a priori, mas construídas a partir do que a exploração do material escrito revelava e que são apresentadas na seção seguinte de análise dos resultados e discussões, em que são apresentadas as interpretações, a inferência como principal contribuição da interpretação e análise dos dados.

A seguir, apresentamos os dados da pesquisa, a análise e discussão dos resultados a partir dos temas que emergiram dos depoimentos apreendidas nas vozes das participantes dos grupos focais.

O material de análise desta pesquisa são as vozes das participantes, suas compreensões sobre o conteúdo dos 2 (dois) filmes que retratam sobre um dia comum em uma instituição de educação infantil no Brasil e outra na Dinamarca e sua discussão nos grupos focais.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NECESSIDADES FORMATIVAS: O QUE REVELAM OS GRUPOS FOCAIS.

Nesta sessão serão apresentados os resultados da pesquisa obtidos através da aplicação do questionário perfil e as discussões geradas nos três grupos focais. Inicialmente serão apresentados os dados do questionário perfil que teve o objetivo de caracterizar os participantes quanto à formação e condições de trabalho. Na sequência, serão apresentadas as análises provenientes das discussões nos grupos focais.

5.1 As professoras participantes da pesquisa

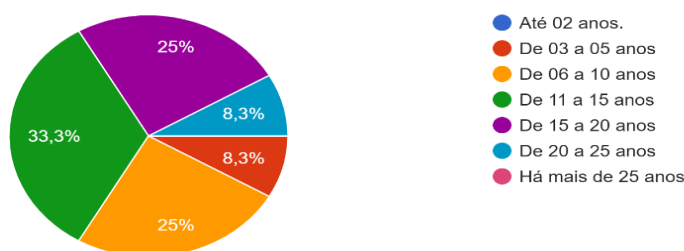
Participaram deste estudo 12 professoras da rede municipal de Penedo-AL, todas do sexo feminino, servidoras efetivas com mais de 10 anos de trabalho na educação infantil e que atualmente trabalham com crianças de 3 a 5 anos.

A faixa etária das participantes da nossa pesquisa varia entre 41 a 65 anos, todas do sexo feminino, o que nos leva a usar o termo “professoras” daqui em diante.

Sobre as condições de trabalho das professoras, 100% das servidoras são efetivas, o que foi um critério de seleção para participação neste estudo, visto que, esse dado é importante se considerarmos o processo de formação continuada como um processo permanente de aperfeiçoamento pedagógico e sendo efetivas teriam maiores possibilidade de vivenciar várias experiências de formação.

Quanto às turmas que estas profissionais atendem, 58,3% (7 professoras) trabalham com crianças de 4 anos, 41,7% (5 professoras) divididas em turmas de 3 e 5 anos. Quanto ao número de profissionais por turma, 66,7% (8 professoras) responderam que trabalham com mais 1 pessoa para cuidar das crianças, ou seja, 2 adultos por turma, sendo que, 25% (3 professoras) têm apenas 1 adulto por turma e 8,3% (1 professora) respondeu que tem mais de três profissionais por turma. São professoras também com experiência na docência, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Experiência na educação infantil.



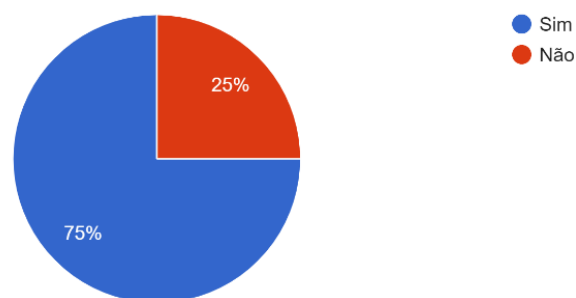
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico mostra que 33% (4 professoras) possuem experiência entre 11 e 15 anos na educação infantil. Outro percentual de 25% (3 professoras) possuem de 15 a 20 anos de experiência. Consideramos importante falar da experiência, visto que, a atuação profissional por um certo período de tempo numa mesma etapa da educação pode oferecer condições de consolidar seus saberes e refletir sobre a prática.

Com relação à jornada de trabalho semanal, 41,7% (5 professoras) possui jornada de 25 horas semanais, as demais distribuídas entre 20 e 40 horas semanais. Isso seria positivo do ponto de vista de tempo disponível para planejamento e formação se esse tempo estivesse sendo aproveitado também para a formação continuada e planejamento coletivo. No entanto, as 5 horas restantes são utilizadas com o chamado “*dia de departamento*”, em que as professoras efetivas realizam o planejamento fora da instituição, em sua maioria em casa.

Adentrando o campo da formação inicial, a pesquisa mostrou que a maioria das professoras, 91,7% (11 professoras) possui pós-graduação em nível de especialização e 8,3% (1 professora) possui apenas a graduação em Pedagogia. Quanto à formação continuada, a pesquisa revelou que nem todas as professoras afirmaram participar de algum momento de formação continuada ofertada pela instituição na qual trabalha.

Gráfico 2 – Participação em formação continuada ofertada pela instituição na qual trabalha.

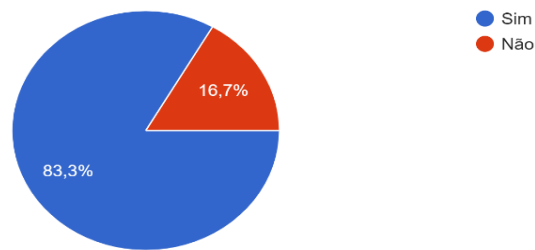


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A maioria, 75% (9 professoras), afirmaram participar de algumas formações ofertadas pela instituição na qual trabalha e 25% (3 professoras) disseram que não participam de nenhum encontro de formação na própria instituição. Apesar desse percentual de respostas positivas ao questionário, com as visitas in lócus nas instituições e em diálogos com as professoras foi possível identificar que não há uma política de formação continuada instituída na rede municipal de Penedo nem nas instituições de educação infantil. O que ocorre são encontros

pontuais, esporádicos, geralmente no início do ano letivo, realizado pela mantenedora e/ou ao longo do ano, em datas específicas, nas instituições de educação, com pautas que versam sobre aviso de cunho administrativo, orientação ao planejamento ou realização de projetos e datas comemorativas, o que faz com que as professoras busquem alguma formação para além da que é oferecida pela instituição em que trabalha ou pela SEMED.

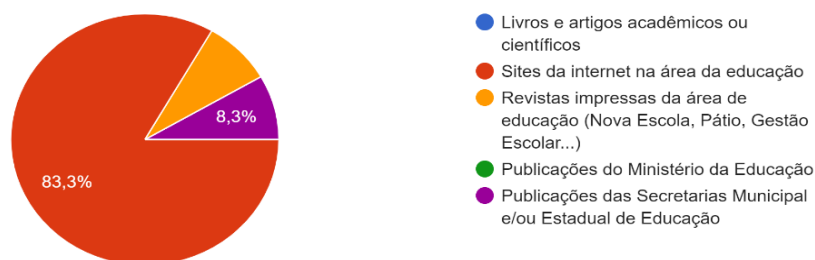
Gráfico 3 – Participação em formação de iniciativa própria



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Sobre participação em algum tipo de formação, 83,3% (10 professoras) afirmaram que sim, mas 16,7% (2 professoras) não participam de nenhuma formação de iniciativa própria. Essa informação é preocupante, uma vez que a pesquisa revelou que não há política de formação continuada instituída na rede, o que necessitaria de uma atenção maior do corpo docente com sua própria formação, visto que, estes também não têm uma cultura de encontros de formação na perspectiva da reflexão sobre a prática na própria instituição, ficando assim desassistidos. Para refletir sobre o fazer pedagógico as professoras recorrem à internet na maioria das vezes, conforme pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Fontes de informação utilizadas pelas professoras.



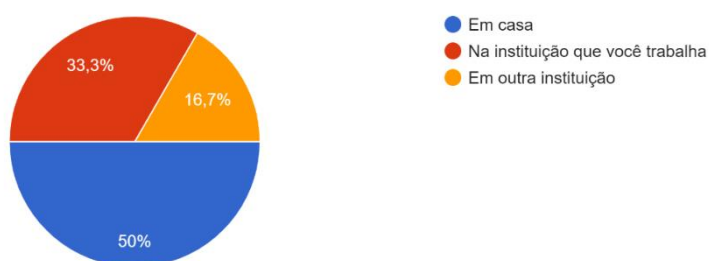
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As fontes de informação utilizadas pelas professoras são diversas, porém prevalece a busca em sites da internet na área da educação com 83,3% (10 professoras).

Em relação à última dimensão do planejamento pedagógico, foi perguntado se as professoras participavam de algum planejamento e 100% responderam que sim, tanto no período de educação presencial como agora no ensino remoto.

Em relação ao local de realização do planejamento, as respostas foram diversificadas, conforme pode ser visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Onde o planejamento pedagógico era realizado no período de educação presencial.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Um dos momentos importantes da ação docente é o planejamento pedagógico, que também é oportunidade de reflexão sobre a prática. Contudo, ainda assim os dados mostram que 50% (6 professoras) realizavam o planejamento em casa, durante o ensino presencial, 33,3% (4 professoras) afirmaram realizar o planejamento na instituição que trabalham e 16,7% (2 professoras) disseram que realizam o planejamento junto com outros profissionais em outra instituição.

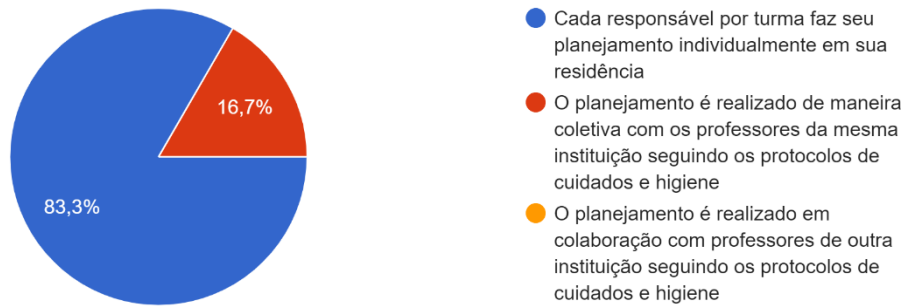
Durante as visitas in lócus nas instituições foi possível observar que essa é uma prática da rede municipal de Penedo. Algumas instituições permitiam que as professoras efetivas com carga horária de 25 horas semanais que exerciam 20 horas em sala usassem as 5 horas do “horário de departamento”, para o planejamento na própria residência. Nesse dia, a professora volante⁶ assumia a turma e preenchia esse tempo a com atividades de recreação.

Durante a pandemia, devido ao distanciamento social, a maioria das professoras (83,3%, 10 professoras) realizam o planejamento em sua residência e um pequeno percentual de 16,7%

⁶ Termo utilizado para professora substituta da professora titular no dia em que esta se ausenta para realizar planejamento em casa.

(2 professoras) planejam de maneira coletiva na própria instituição que trabalha, seguindo os protocolos de higiene, conforme mostra o gráfico 6.

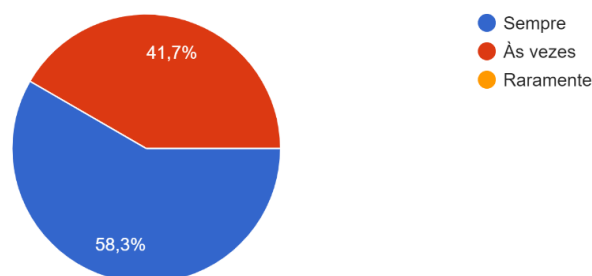
Gráfico 6 – Como o planejamento está sendo realizado nesse período de pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quanto à orientação de algum profissional para a realização do planejamento, os dados mostram que 58,3% (7 professoras) responderam que sempre recebem orientação de algum profissional para a realização do planejamento e um percentual de 41,7% (5 professoras) diz que recebe orientação apenas às vezes.

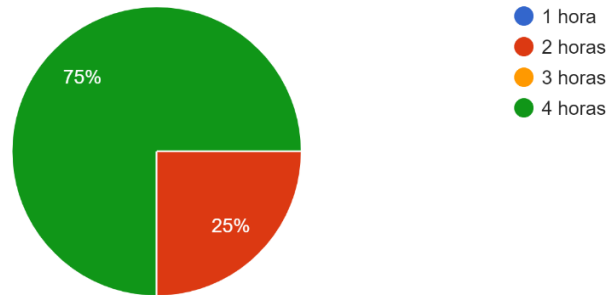
Gráfico 7 – Orientação para realização do planejamento.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nos interessou também saber a carga horária destinada ao planejamento. No período de educação presencial, 75% (9 professoras) responderam que tinham 4 horas semanais destinadas ao planejamento e 25% (3 professoras) afirmaram que possuíam apenas 2 horas.

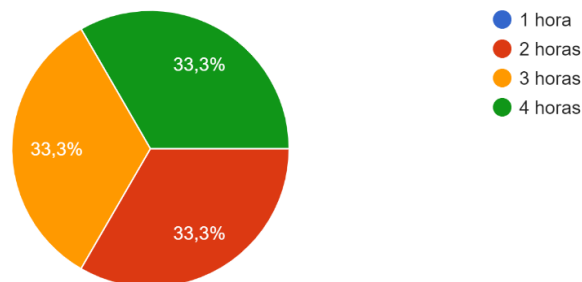
Gráfico 8 – Carga horária semanal destinada ao planejamento presencial.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quanto a carga horária de planejamento no período da pandemia, as respostas foram variadas. De acordo com o gráfico 9, a carga horária destinada ao planejamento foi adaptada para esse período de pandemia, de modo que há uma variedade de tempo entre 2 e 4 horas semanais para planejar.

Gráfico 9 – Carga horária semanal destinada ao planejamento no período de pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esse breve contexto foi para caracterizar os participantes e podermos conhecer melhor seu perfil, formação e condições de trabalho. A seguir apresentamos os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

5.2 As vozes das professoras

Nesta subseção, analisamos as discussões provenientes dos três GF realizados com professoras da rede municipal de Penedo-AL na intenção de identificar as compreensões dessas profissionais sobre a prática pedagógica na educação infantil e necessidades formativas aqui traduzidas por meio de temas que emergiram dos grupos focais.

As falas oriundas geradas nos grupos focais foram permeadas por duas questões: a primeira pergunta “O que lhe veem à mente aos assistir os filmes?” teve como propósito investigar a compreensão das professoras sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. As observadoras discutiram por um certo tempo e quando as discussões haviam se esgotado a segunda pergunta foi lançada: “Com base em tudo o que foi dito, o que vocês identificam como necessidade formativa? Essa pergunta teve o intuito de identificar, segundo as compreensões das professoras, as necessidades de formação dessas profissionais. As duas questões foram lançadas na intenção de apreender as vozes das professoras quanto às compreensões sobre a prática pedagógica e as necessidades formativas as quais foram permeadas pelas suas concepções de criança, infância e educação infantil e que foram também foco da nossa análise.

As falas dos três GF contribuíram para identificar possível(eis) tema(s) que norteiam a análise e discussão dos resultados e o **ambiente**, assim como as **necessidades formativas** foram dois grandes temas que emergiram em vastas discussões nos três grupos focais, sendo abordado vários aspectos referentes a eles, como, por exemplo, a organização e utilização dos espaços, o mobiliário, os materiais, as atividades do cotidiano, a interação entre as crianças nos diversos ambientes, a relação professora/criança, o planejamento, as concepções de criança, infância e momentos de estudo e formação. Assim, analisamos na sequência esses dois temas separadamente para compreendermos todas essas concepções presentes nas vozes das participantes.

5.2.1 O Ambiente

O **ambiente** é um tema em destaque na nossa análise por sua forte presença nos três GF e sua relevância ao revelar a não familiaridade das observadoras com o assunto e todos os elementos que o envolve.

Para apoiar a discussão sobre o tema do ambiente, recorreremos à definição proposta por Forneiro (1998, p. 233), que diferencia o conceito de espaço e ambiente. Para a autora, ambiente é

Um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, pessoas que se relacionam e dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida.

Em contrapartida, a autora defende que quando falamos sobre espaço, não estamos nos referindo apenas aos objetos situados em um determinado lugar, de maneira limitada, mas também à relação que se estabelece entre ele e as pessoas que fazem uso dele. Assim, espaço

“é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem”. (FORNEIRO,1998, p. 241).

A autora entende o ambiente estruturado em quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional. Nossa análise das vozes das professoras está estruturada de forma sequencial em cada uma dessas dimensões e como as falas surgem nos grupos focais relacionadas a cada uma delas que aqui apresentamos em subtópicos.

5.2.1.1 Dimensão Física

A primeira dimensão, é a *dimensão física* e refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico propriamente dito (pisos, janelas, ventilação, iluminação) e compreende ainda os objetos, materiais que compõem o ambiente, como o mobiliário, os elementos decorativos e sua forma de organização e distribuição dentro do espaço. Cada um desses elementos, sob a forma de organização, tem relação com os propósitos da educação infantil e pode se apresentar como grandes aliados nos estímulos para o desenvolvimento de experiências a serem vivenciadas pelas crianças.

Recorrendo ainda a outros autores para refletir sobre a organização do ambiente, nos ancoramos em Barbosa (2006, p. 122) quando diz que:

As diversas formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de educação e cuidado com as crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sociais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

Com base nessas definições podemos afirmar que o ambiente foi um tema discutido nos três GF e associado tanto ao filme dinamarquês quanto ao filme brasileiro, embora com um realce maior no filme dinamarquês. As vozes revelam o estranhamento que esse elemento provocou nas observadoras, como revela uma observadora do GF2.

Era como se eles estivessem numa casa, assim, cuidando daquelas crianças ali, **não parecia ser uma instituição escolar**. E o mais interessante era fora daquele ambiente, daquela casa. (GF2).

A fala da observadora nos faz refletir sobre o sentimento de estar em casa. Quando ela diz: “*é como se eles estivessem numa casa*”, nos remete à ideia de liberdade, de estar à vontade, de poder circular livremente, de ir e vir, o que parece se contrapor ao comportamento de quem

está em uma instituição escolar. Essa voz demonstra que, na compreensão da observadora, casa e instituição escolar são dois ambientes distintos e que se contrapõem.

Outra observadora do G1 também estabelece relação com o ambiente familiar.

Sim, e parece ser mais casa de família. O momento que ele chegou, eu disse "aqui é uma casa? É uma casa" porque quando aquele pai chegou com a criança, estava tudo na mesa já ali e entra... Aquele movimento. (GF1).

A relação que essa observadora estabelece com o ambiente familiar vai além do conceito arquitetônico da instituição. Esse relato é referente ao momento do café da manhã, da mesa de refeições que já está posta no momento da chegada de um pai, estabelecendo assim uma relação com a mobília e os materiais de uma casa, referindo-se ao fato de que em uma casa tudo acontece, tem pessoas em movimento, fazendo relação com o que acontece em uma casa de família. O estranhamento revela impossibilidade de uma instituição de educação infantil apresentar um ambiente como aquele da Dinamarca, como se ferisse a identidade da educação infantil enquanto instituição escolar.

Outra observadora traz um componente interessante a esse ambiente.

Eles vivem no mundo real. Quando eu chego na escola, **na escola que eu trabalho a gente tenta trazer esse outro mundo, ele ainda é imaginário**, não sei se estou me fazendo entender, mas, assim, quando eu coloco cenários reais, eles manipulam de verdade uma horta, eles lidam de verdade com a organização da mesa, com limpeza, com os talheres, eles estavam a ver crianças, bebezinhos ali no filme da Dinamarca, se servindo, pegando a concha, colocando no seu potinho. (GF3).

E complementa:

É fantástico porque **eles vivem o mundo de verdade**, eles têm tarefas de verdade que eles têm em casa, que eles teriam na vida, **não na escola apenas, na vida**. E a gente, eu percebo que a gente aqui ainda faz essa dissociação, a escola está longe de casa e longe do mundo real. A escola é uma parte. E eu vejo que nesse filme, naquele cenário, por assim dizer, a escola é a vida deles, faz parte do cotidiano, é tudo com o que eles lidam cotidianamente. (GF3).

Nesses depoimentos, a observadora compreende que a instituição de educação infantil na Dinamarca reflete a vida cotidiana e diz que aqui no Brasil esse “mundo real” ainda é um mundo imaginário e acha fantástico as crianças viverem o “mundo de verdade”.

Assim, identificamos nessas vozes forte convergência com a pesquisa maior, (HADDAD, 2018) em que os sujeitos contrapõem a estrutura de uma escola à de uma casa ou um ambiente familiar, revelando duas lógicas distintas, a lógica da vida e da escolarização. A lógica da vida é definida como

Uma lógica que possibilita que a criança seja protagonista sem deixar de ser assistida e apoiada pelos adultos, que as crianças possam transitar pelos diversos ambientes, mesmos os bebês, que os adultos se sentem à mesa e comam com as crianças e cujas

atividades fazem parte da rotina, de toda uma dinâmica de uma rotina doméstica. (HADDAD, 2020, p. 11, destaque da autora)

A outra lógica, da escolarização “se pauta no padrão da escola governada pelos adultos”, são estes que organizam uma série de atividades para as crianças realizarem logo a sua chegada na instituição. Essa lógica também “banaliza situações do cotidiano pois, não as considera como pedagógicas. (HADDAD, 2020, p. 11)

O “mundo real” do qual a observadora do GF3 refere-se, diz respeito aos fazeres do dia a dia, às atividades que mais se aproximam da vida diária que as crianças realizam junto à família, configurando-se como atividades de cotidiano.

Para Barbosa (2006), as atividades do cotidiano têm significações que vão além de uma mera rotina e constituem-se como “pequenos retratos do mundo”. Assim, a autora, ao tratar sobre as atividades de cotidiano diz que:

Em contraposição à rotina é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde pode se alcançar o extraordinário do ordinário. (BARBOSA, 2006, p. 37).

A autora defende que é necessário diferenciar rotina e cotidiano e que a rotina é um elemento que integra o cotidiano, é uma forma de organizá-lo. Assim, cotidiano é lugar de experiência vivida. São aquelas que reproduzem a vivência que as crianças experimentam no seu dia a dia, como brincar, correr, sujar-se, dramatizar, desenhar, pintar, alimenta-se, vestir-se, pentear-se, organizar seus pertences. São atividades cheias de significações que reproduzem o dia a dia das crianças e proporcionam grandes aprendizados.

Além do mobiliário, os materiais do ambiente no filme dinamarquês também chamaram a atenção dos GF.

Aí também me chamou muito atenção foi aquela casa, ali é um paraíso, minha gente. É um paraíso. Aquelas salas enormes, cheias de estantes com livros e chegar lá, a criança pegar "você quer esses?" A criança vai falando e elas leem e eu gostei daquela parte que ela lê para o bebê. (GF3).

Outra observadora do mesmo grupo faz um comparativo entre o mobiliário dos ambientes do filme dinamarquês e os materiais do filme brasileiro, fazendo referência aos materiais feitos com papelão.

O mobiliário é assim, a gente faz na escola uma caixa de papelão virar isso, a gente improvisa um pote antigo, mas não é a mesma coisa você ter, por exemplo, um fogãozinho de madeira bonitinho, uma geladeira de madeira bonitinha. Eu tenho na minha sala de papelão, toda sexta eu colo e toda sexta eu remendo e as crianças gostam, mas se fosse de madeira como é bonitinho lá na Dinamarca nesse filme,

aquele mobiliário, aquele armário, aquelas mesas, é muito incrível. E eu achei, eu coloquei assim, como eu coloquei: **materiais de verdade**. (GF3).

A expressão “*materiais de verdade*” está no centro do discurso e demonstra um certo incômodo pela observadora com o fato da sua realidade não oportunizar materiais estruturados para o ambiente, o que condiciona as professoras a produzir com materiais reaproveitáveis.

A mesma defesa é feita por outra observadora no que se refere aos brinquedos.

Eu acho que **se tivesse mais brinquedos industrializado, pra gente professor seria melhor**. Talvez tivesse mais um pouco de trabalho porque ainda tem que fazê-los valorizar aquele brinquedo pra ele não quebrar, mas que seria melhor, eu acho. O meu ponto de vista, se ele tivesse mais ambiente, mais brinquedo, mais opções pra aprendizado porque a gente não tem essa opção, a gente tem que procurar, correr atrás. (GF1).

Outra observadora também se manifesta em relação ao desejo de ter aqueles materiais estruturados. Ela fala desses materiais como a concretização de um sonho.

Eu podia ter na minha sala de aula. Gostaria muito. Eu sonhava, sonhei porque assim, é um sonho de ter uma sala daquela toda adaptadinha paras as crianças. Eu gostaria muito, eu gostaria assim que dessem esses presentes pra nós de sala de aula de educação infantil, então "essa mobília é pra sua sala de educação infantil". Ah, pra mim seria uma maravilha. (GF2).

Sua fala vem carregada de emoção e chama atenção, uma vez que os sonhos representam algo de grande valor em nossas vidas e geralmente estão relacionados à realização pessoal e aqui o valor está atribuído a algo material referente às condições de trabalho para oportunizar maiores experiências para as crianças.

Outra observadora do mesmo grupo, ao ouvir este relato, pergunta: “*Você fala dos cantinhos, não é isso?*”

E ela responde:

Isso. De alguns móveis que tinha lá, que era perfeito, sabe? Tudo na altura das crianças. É uma coisa linda, maravilhoso, a mobília era tudo direcionado, tamanho... e assim, **era um sonho de consumo que eu sei que não vou ter na minha sala**, então... (GF2).

A observadora se refere a uma cena do filme dinamarquês em que na sala dos menores aparecem esses mobiliários para uso das crianças. Materiais estruturados como pia com balcão, fogão, armário, tudo de madeira e adaptados na altura delas.

Figura 1 – Materiais estruturados.



Fonte: Haddad e Jensen, 2017.

Importante destacar que as observadoras do GF 2 e 3, ao comentarem sobre os ambientes, fazem associação entre o ambiente da Dinamarca com aqueles que conheceram na sua estadia durante a residência pedagógica em Évora, Portugal.

O estranhamento sobre o ambiente organizado dessa maneira é muito comum na nossa realidade, isso porque foi apagado da nossa história um passado em que o ambiente era um importante componente da prática pedagógica e que a organização dos espaços, considerando as áreas de interesse das crianças e os princípios da interação e autonomia, estava presente.

Haddad (2015) ilustra esse contexto histórico nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió* ao propor uma viagem no tempo sobre organização dos ambientes na educação infantil a partir da obra *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935* (KISHIMOTO, 2014).

Os registros fotográficos mostram a prática da professora Alice na primeira instituição de educação infantil pública do Estado de São Paulo, projetada, em 1897 nos fundos da Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Os espaços da instituição são revelados com muita área livre, espaços verdes para circulação das crianças e a sala de atividades organizada com diversos ambiente, partindo do princípio do interesse da criança.

A organização da **sala de atividades tranquilas** “mostra crianças em atividades diversificadas que escolhem o que fazer conforme os seus interesses” (idem, p. 20). De acordo com Kishimoto, o conceito mais utilizado pela professora em seus escritos é “interesse da criança” e recorre a John Dewey para justificar a possível influência desse autor na formação dessa professora. Dewey defendia que “apenas o interesse genuíno da criança por alguma coisa a leva ao empenho, ao esforço para refletir, para buscar soluções para questões que ainda não sabe ou buscar informações para suas perguntas, seus temas de investigação, ou seja, ampliar conhecimento” (idem, p. 22). (HADDAD, 2015, p.35).

Os espaços organizados pela professora Alice eram estruturados com uma diversidade de materiais e variados ambientes para a criança explorar a partir do seu interesse. Havia sala

de exercícios tranquilos, área da biblioteca, área para brincadeiras simbólicas, estantes com materiais e brinquedos, área de blocos grandes e pequenos, jogos individuais e em equipe, enfim, inúmeras possibilidades de experiências para as crianças vivenciarem.

A organização da sala revelava sua concepção pedagógica pautada no princípio da aprendizagem pelo compartilhamento de experiências que a criança pode vivenciar com interesse e autonomia.

As concepções de educação infantil que regem o jardim de infância, segundo a professora podem ser agrupados em quatro aspectos: importância da atividade natural da criança e os aspectos psicológicos do seu desenvolvimento; o jogo espontâneo e o jogo educativo como meios para educar; o ambiente preparado e o interesse da criança (REIS, s/d, p. 75-77, apud Kishimoto, 2014.p.21)

Na sequência, reproduzimos algumas imagens do ambiente do jardim de infância Caetano de Campos do acervo da Professora Alice Meirelles Reis (1923-1935), publicadas na referida obra (Kishimoto 2014), retratando variados momentos de interação entre as crianças. Os originais das fotos encontram-se no Museu da Educação e do Brinquedo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP.

Figura 2 - Sala de exercícios tranquilos.



Fonte: Kishimoto, 2014, p. 22

Figura 3 - Área para brincadeiras simbólicas.



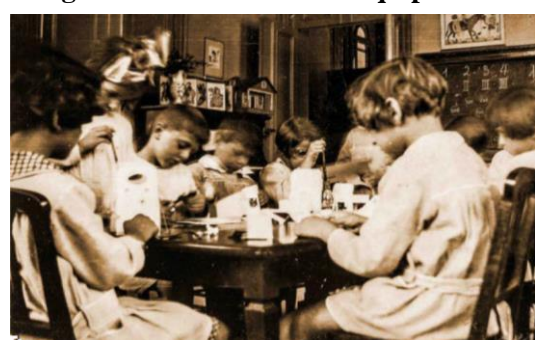
Fonte: Kishimoto, 2014, p. 24

Figura 4 - Estante com materiais e brinquedos.



Fonte: Kishimoto, 2014, p. 24

Figura 5 – Atividades em equipe.



Fonte: Kishimoto, 2014, p. 30

Figura 6 – Fazendo comidinha para a boneca.

Fonte: Kishimoto, 2014, p. 64

Figura 7 – Lava roupa e pendurar.

Fonte: Kishimoto, 2014, p. 59

Todos esses registros da prática pedagógica da professora Alice Reis nos mostram que a ideia do ambiente organizado por áreas de interesse no jardim de infância não é uma prática nova na história da educação infantil no Brasil. Aliás, sua prática foi influenciada pela pedagogia Froebeliana, como nos mostra Kishimoto (2014, p.12):

Nos primeiros tempos de sua experiência no Jardim de Infância, como aluna, e depois como professora, Alice encontra a pedagogia froebeliana dos dons e ocupações, uma prática reproduzida há 27 anos, desde sua implantação em 1896. Conforme a programação do segundo período divulgada pela Revista do Jardim de Infância, de 1896, consistia em marchas, exercícios de linguagem, música, ginástica, trabalhos manuais, ocupações com os dons envolvendo tecelagem, alinhavo, desenhos com pausinhos, varetas entre outros. Menciona, em entrevista, que essa programação a leva a pensar na necessidade de mudanças, que ocorrerá mais tarde, a partir de 1929. No entanto, o registro fotográfico de suas práticas já representa nova forma de conceber a prática pedagógica. Ela registra as danças, dramatizações de histórias e representações de danças e músicas, além de atividades com uso dos dons. Nesse período inicial de sua carreira no jardim de infância, com 40 crianças e apenas uma professora fica difícil iniciar mudanças substantivas.

Trabalhos como os de Ferrari (2008), Lopes e Ujii (2014), abordam a pedagogia de Friedrich Froebel, pedagogo alemão, fundador do primeiro jardim de infância em 1940, como uma pedagogia permeada por bases sólidas de uma educação infantil que se desenvolve com a construção do conhecimento pela criança a partir de situações concretas e de expressão livre e criadora por parte dela. De acordo com os autores, Froebel defendia um ensino sem obrigações, sem controle sobre o ritmo de aprendizagem da criança, visto que, a aprendizagem depende dos interesses de cada um e se faz por meio de experiências práticas com materiais concretos. Daí a ideia da construção de brinquedos que possibilitassem brincadeiras criativas, a exemplo dos blocos de construção utilizados inclusive na sala da professora Alice e utilizados até hoje.

Como podemos ver em Kishimoto (2014), além da influência da Pedagogia Froebeliana, outras correntes pedagógicas também influenciaram a professora Alice Reis:

As informações contidas nos cinco álbuns fotográficos doados ao MEB que abrangem o período de 1923 a 1935 evidenciam que as práticas pedagógicas inovadoras ocorrem no período de 1929 até 1935. Durante o período de inovações, a professora constrói uma pedagogia para o jardim da infância, utilizando experiências adquiridas durante visitas ao jardim de infância da Universidade de Columbia, de orientação deweyana, assim como às instituições infantis da América Latina. Ao ler obras dos escolanovistas como Dewey, Decroly, Montessori, entre outros, conhece as experiências desses pedagogos, assina revistas francesas como *Enfance*, aprendendo com a experiência dos outros. No entanto, ela recria as práticas pedagógicas à sua maneira, fazendo releituras de concepções pedagógicas para ajustar ao contexto da cultura brasileira, como menciona em entrevista e que se pode observar nas imagens fotográficas dos seus álbuns e do seu livro (REIS, v. I, s/d. datilografado). (KISHIMOTO, 2014.p. 27).

Sabemos que as práticas pedagógicas são permeadas por premissas que as sustentam e esse resgate histórico nos ajuda a lembrar que algumas práticas do passado já estavam ancoradas em fundamentos que tinham como foco o interesse e a autonomia da criança, haja vista a prática da professora Alice Reis (1923 a 1935), inspirada em estudiosos como Froebel, Dewey, Decroly, que lançaram as bases da educação infantil e que estas perpassaram gerações e se constituíram em princípios⁷ na tradição da educação infantil⁸. Assim, podemos observar convergências nos princípios do pensamento desses estudiosos e que fundamentam as práticas pedagógicas até hoje.

Haddad (2015, p. 41-42) lista alguns dos princípios de organização dos tempos presentes na tradição da educação infantil possíveis de serem identificados na prática da professora Alice.

Atmosfera familiar, ambiente convidativo, acolhedor, assemelhando-se a casa
 Organização em diferentes áreas: livros, blocos, casinha, artes, jogos, etc.
 Estantes baixas de forma a tornar os materiais acessíveis e convidativos às crianças
 Materiais que despertam o interesse da criança e promovem a brincadeira simbólica
 Organização que proporciona a autonomia da criança na escolha e uso dos materiais
 Paredes que expressam o protagonismo infantil com produções das crianças
 Atividades tranquilas alternadas com mais movimentadas
 Grande valorização das brincadeiras de faz de conta
 Escolha livre – momento em que as crianças escolhem atividades de acordo com os seus interesses
 Momento de limpeza do espaço e guarda dos materiais
 Momento na área externa, valorização da natureza

Com essa breve viagem no tempo a partir dos registros fotográficos da professora Alice Reis, percebemos que no passado já se identificava uma educação infantil que tinha como

⁷ Tratamos dos dez princípios listados pela autora na seção três ao falarmos sobre *Percursos formativos na educação infantil*.

⁸ Este é um termo utilizado por Haddad (2015) como tradução adaptada de *early childhood tradition* usado por Tina Bruce (1987) para se referir a princípios comuns presentes na filosofia de três pioneiros da educação infantil: Froebel, Montessori e Steiner.

concepção a criança ativa, criativa, competente e capaz; agindo, interagindo e vivenciando experiências individuais e coletivas que promoviam o seu desenvolvimento e percepção sobre o mundo e sobre as coisas. E em que momento isso se perdeu?

De acordo com Kishimoto (2014, p. 7), “o jardim de infância, criado com objetivo de se tornar “escola modelo”, a ser seguido por outras acaba não se efetivando. Em decorrência de políticas públicas sem continuidade foi o único no gênero por muitas décadas e seu edifício foi demolido em 1939”.

A autora também se questiona por que a prática da professora Alice Reis não teve o poder de se institucionalizar e alterar o rumo da educação infantil. Ela mesma considera que “há muitas contradições nos primórdios da educação infantil pública em São Paulo, fruto de condições histórico culturais e políticas públicas que precisam ser desveladas pelos pesquisadores” (KISHIMOTO, 2014, p. 92).

Haddad (2015) atribui à entrada no Brasil dos programas de educação compensatória criados no contexto da “Guerra contra a Pobreza” nos EUA na década de 60 a guinada para uma ênfase na escolarização da educação da infância, que atingiu não apenas os jardins de infância como também os parques infantis implementados a partir de 1935, quando Mário de Andrade esteve na direção do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo.

Por meio de medidas assistenciais e pedagógicas, esses programas visavam corrigir os déficits cognitivos encontrados em grupos socialmente desfavorecidos, advindos de uma suposta carência cultural resultante do meio familiar. Apoiava-se na ideia de que os pais não conseguem dar a seus filhos a base necessária para o sucesso na escola e a pré-escola seria um veículo para sobrepor as barreiras de classes sociais. (HADDAD, 2015, p. 49).

Assim, a educação compensatória tomou espaço na educação brasileira e a antecipação da escolarização passa a ser defendida na educação infantil na década de 70, como solução para os problemas do ensino fundamental que registravam altos índices de reprovação na primeira série do ensino fundamental. Em consequência, os Parques Infantis – que apresentavam uma estrutura com áreas livres, alguns espaços cobertos, mas sem salas de aula, com as atividades acontecendo ao ar livre, com ênfase no brincar, na ludicidade, nas tradições da cultura infantil, no fazer artístico e cultural, dentre outras manifestações – foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil com salas de aula e concepção pedagógica semelhantes às do ensino fundamental.

Algumas características de um modelo de educação infantil “escolarizada” é um aspecto que surge fortemente nas falas relacionadas ao ambiente, trazendo elementos que conferem

contornos para a lógica escolar anunciada, o que nos faz questionar: quais são os contornos do modelo escolar que se distanciam do “mundo real”?

Se eu não tivesse visto assim ao vivo, eu não iria acreditar. Eu sonho com o dia em que a gente vai conseguir **trazer esse mundo real pra dentro da escola**, enquanto professora, eu vou conseguir dar essa autonomia pra minhas crianças e mais, de **compreender que aquilo é ensino-aprendizagem**, que aquilo é aula, por assim dizer. Porque lá a gente faz, "**mas não tem tarefa**" como a gente diz "não tem tarefa? Não fez? A professora não imprimiu pra fazer?" **e aí a gente vai pra questão da folha A4** que é uma coisa que ainda tá muito presa na cultura da gente e eu digo da minha, por exemplo. Tá muito presa ainda, a gente consegue quebrar algumas amarras, mas a gente ainda não acredita nesse modelo tão fascinante de educação. E quando eu vi o dinamarquês e o brasileiro, eu queria morar lá na Dinamarca. É isso. (GF3).

Essa observadora comunica que uma instituição escolar de educação infantil tem características de lugar que tem aula, tarefas impressas e folha A4. O depoimento revela um desejo de desconstruir o que está posto, mas que o que está posto está tão arraigado que ela ainda não consegue quebrar todas as amarras. Nesse sentido, o “mundo real” só pode habitar o seu imaginário.

Uma observadora do GF1 traz outros componentes desse modelo escolar de educação infantil: o conteúdo, a escrita e o ensino para todos ao mesmo tempo.

Outra coisa que me chamou atenção foi em relação ao professor. **Em nenhum momento trabalhou com conteúdo, as crianças não escreveram nada**, deixou elas bem à vontade, serem criativas, deixou elas pensarem. Em momento algum a gente vê trabalhar com conteúdo. **Aquí a gente tem que ter conteúdo**, fica um momento com sala cheia que também atrapalha porque a pessoa com a sala deste tamanho, com 20 crianças dentro de 2 anos dentro, olha a diferença. (GF1).

A observadora associa conteúdo à escrita em contraposição a uma abordagem que deixa as crianças à vontade, promove a criatividade e o pensamento e diz que aqui (referindo-se ao seu contexto de trabalho) tem que ter conteúdo.

Uma observadora de outro grupo, fala não apenas sobre a escrita, mas sobre outros aspectos do modelo escolar como tarefas impressas, e leitura e coloca em questão a aprendizagem sem esses elementos presentes.

A gente tá naquele modelo, quer que a gente queira admitir quer não, **a gente ainda tem muito daquele modelinho tradicional**. Olhe, quando eu falo do que eu vi em Portugal a primeira coisa que as minhas colegas fazem é assim: "**como é que essas crianças aprendem a ler e escrever? E como é que elas aprendem as letras?**" Para elas não faz sentido que tem outro jeito de criar, nem de ensinar. (...) "**como elas aprendem? Como assim? E elas fazem o quê na escola? Tipo: se elas não estão lendo, não estão escrevendo, não tem tarefa impressa, não sei o quê, como é que elas aprendem?**". (GF3).

Essas vozes revelam muito da lógica da escolarização da qual nos referimos anteriormente. A observadora do (GF3) diz que ao comunicar com seus pares sobre o que

vivenciou com sua participação na Residência Pedagógica e Cultural em Évora, instiga a curiosidade das colegas de trabalho sobre aspectos que elas não identificam na prática dinamarquesa, por isso as interrogações: “*como é que elas aprendem? Se não estão lendo nem escrevendo como estão aprendendo?*” As perguntas das companheiras de trabalho revelam a lógica da escolarização na educação infantil, pois de acordo com as falas, as práticas pedagógicas devem necessariamente estar relacionadas a ler, a escrever e a fazer tarefa impressa, condição para que a aprendizagem aconteça. Essa lógica está tão enraizada nas professoras que não permite que elas visualizem outras oportunidades de aprendizagem para as crianças que não seja dessa forma.

Recorremos ao relatório da primeira etapa do Programa de Pesquisa e Extensão A Criança, a cidade e o patrimônio realizado em 2019, relativo ao diagnóstico da rede municipal de educação infantil de Penedo no que tange aos espaços, ambientes e materiais pedagógicos das instituições de Educação infantil. Identificou-se uma “concepção de educação escolarizante para a educação infantil, fundada em práticas pedagógicas transmissivas tradicionais e adultocêntricas, cuja essência é a transferência de conhecimentos para a criança” (OLIVEIRA e MELO, 2019, p. 81). De acordo com as autoras, a realidade de Penedo apresenta rotina poucos flexíveis, concentrando parte do tempo com atividades de linguagem oral, escrita e matemática, conforme a imagem abaixo:

Figura 8 - Cronograma adotado em turmas do jardim II, por componentes curriculares.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Lanche-Recreio	Lanche-Recreio	Lanche-Recreio	Lanche-Recreio	Lanche-Recreio
Natureza	Corpo e movimento	Identidade	Sociedade	Arte
Sociedade	Música	Autonomia	Natureza	

Fonte: Oliveira e Melo, 2019.

Assim, é possível perceber uma concepção de educação alicerçada por uma prática pedagógica tradicional, transmissivas, que prima pela transferência de conhecimentos em detrimento de uma pedagogia participativa que tenha na criança o centro do processo educativo. Para João Formosinho e Júlia Oliveira Formosinho (2017, p.117),

A pedagogia tradicional, transmissiva, é atravessada pela dissociação entre os propósitos das crianças e os propósitos do educador. Isto leva a um olhar objetivante sobre as crianças, que são, assim, submetidas a metas abstratizantes definidas previamente, a materiais estandardizados e a avaliações exteriores ao processo educativo. Somente os adultos são considerados detentores de saberes sobre a educação (a escola, a pedagogia, a aprendizagem, a avaliação) e sobre si próprios, desenvolvendo-se uma cegueira em relação ao primeiro sujeito de direitos do ato educativo – a criança. Esta cegueira oculta a criança, porque opera numa visão do mundo e num paradigma pedagógico que não entra no debate essencial sobre a pessoa, o grupo, as relações, o conhecimento educativo e a práxis pedagógica.

Contraponto a essa *pedagogia tradicional, transmissiva*, os autores apontam caminhos na *Pedagogia-em-Participação* caminhando na direção de ver e escutar ativamente a criança, prestando atenção e documentando o seu fazer e sentir.

É um maravilhamento vê-la a descobrir-se; vê-la a descobrir-se a si e ao mundo; vê-la a descobrir-se a si no mundo; ver seu interesse pelos adultos e pelos pares; ver o seu interesse por criar relações e interações e por comunicar com adultos e pares; ver o seu interesse pela exploração de objetos, situações, brinquedos, no contexto das relações com outros (adultos e crianças); ver o seu gosto pela experiencição de objetos naturais e culturais, o seu interesse por comunicar enquanto explora com os sentidos inteligentes e as inteligências sensíveis – mãos que falam, olhos que pensam (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). Tudo isto revela a intensa curiosidade da criança. Tudo isto leva a que a descoberta de cada criança individual e a descoberta do grupo se tenha constituído no âmago do exercício da profissionalidade docente na Pedagogia-em-Participação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017. p. 119).

Esse modelo de educação transmissiva importado do ensino fundamental está tão internalizado nas professoras que impossibilita que elas compreendam que as vivências e experiências concretas das crianças também fazem parte de um currículo que é próprio da educação infantil.

Assim como o “conteúdo”, o planejamento também é “invisível” na visão das participantes do GF1 e as faz questionar:

Eu acho assim, **eu não percebi se eles tiveram, se eles fizeram planejamento**, eu não sei porque a gente vê eles fazem assim... em momento nenhum eles disseram “a gente vai fazer isso” e nos vídeos “o que vocês vão fazer?” (...). Ou: “ele vai fazer isso”. Eu não percebi nenhum deles assim “vai fazendo assim” sem dizer para os meninos o que iam fazer antes, sem planejamento, **não sei se eles tinham plano de aula**, não sei se têm plano de... o que a gente chama de diário, o registro diário onde escrevem. (GF1).

Aqui o planejamento está relacionado à forma de organização dos conteúdos mencionados anteriormente, ou seja, caracteriza-se pela logística do que será trabalhado com as crianças e mais uma vez centrado na figura do professor “que ensina”, que “dá os comandos” do que será realizado.

Cada um dos aspectos trazidos pelas observadoras, como conteúdo e planejamento são elementos que vão configurando esse modelo escolar com o qual as professoras estão familiarizadas. Nesse sentido, elas assistiram aos filmes tentando reconhecer características no filme brasileiro e dinamarquês a partir desse modelo de educação infantil que elas conhecem e que denominam de “escola”. Assim, cada aspecto não identificado nos filmes é ponto de destaque para elas.

O ambiente do filme brasileiro também provocou estranhamento nas observadoras de todos os grupos. Vale lembrar que a instituição filmada no filme brasileiro apresenta um espaço externo amplo com brinquedos e areia em área aberta para interação das crianças.

Figura 9 – Espaço externo do CMEI Casa da Amizade.



Fonte: Haddad, 2017.

O Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI Casa da Amizade adota uma abordagem de trabalho com salas temáticas. A que chama a atenção das observadoras é a sala que está organizada em áreas de interesse como casinha e fantasia com alguns materiais e mobiliários estruturados como mostram as imagens a seguir:

Figura 10 – Área da fantasia.



Fonte: Haddad, 2017.

Figura 11 - Área da casinha.



Fonte: Haddad, 2017.

Figura 12 – Crianças brincando e interagindo.



Fonte: Haddad, 2017.

O estranhamento com o filme brasileiro se deu um pouco menos acentuado do que com o filme dinamarquês em relação à estrutura arquitetônica do prédio, no entanto, com relação a organização dos espaços, da interação entre as crianças e da prática pedagógica as falas demonstram surpresa com a realidade da experiência brasileira.

Essa observadora faz uma reflexão interessante sobre as possibilidades de efetivar seu trabalho inspirado na experiência do filme brasileiro, trazendo o que para ela era inimaginável aqui no Brasil.

Só que **eu não imaginava que no Brasil já se pudesse trabalhar dessa forma. Eu fiquei muito encantada**, assim, com a professora brasileira de ter essa prática, de trazer essa vivência para as crianças aqui. Então eu fiquei muito, assim, surpresa e ao mesmo tempo, assim, qual a palavra que eu vou usar... a professora foi maravilhosa em sua metodologia. (GF2).

Outra participante do mesmo GF acrescenta:

Quando se falava que isso era possível eu imaginava que não, mas hoje a minha mentalidade tá assim, abriu pra o mundo de uma forma que é sim possível dentro da nossa realidade. **Dentro da nossa realidade é possível sim trabalhar dessa forma.** As salas, como a professora daqui do Brasil, a sala dela não é espaçosa, não é uma sala grande, mas eu observei que tinha os espaços, **tinha os cantinhos diferenciados dentro da sala** dela e na nossa pode sim existir esses espaços direcionados às crianças. (GF2).

Esses depoimentos nos surpreendem, uma vez que, estamos falando de uma realidade filmada na capital do estado de Alagoas (Maceió), não estamos discutindo a prática em outros estados, o que poderia trazer uma realidade ainda mais contrastante se forem consideradas as oportunidades de atualização profissional. Isso mostra o quanto o debate atual sobre o trabalho pedagógico ainda está distante da prática das professoras de Penedo. Por outro lado, o estado de “encantamento” da participante revela um desejo de mudança nas práticas, o que nos faz

acreditar que, se essa é uma realidade possível em Maceió - AL, poderá ser também no município de Penedo.

5.2.1.2 Dimensão Funcional

Em relação à *dimensão funcional*, esta relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, o uso que a criança faz de determinado ambiente, seja de iniciativa da criança ou direcionada pelo professor. Além disso, tem relação também com a variedade de funções ao qual ele se destina, ou seja, um mesmo espaço pode ser utilizado de diversas maneiras. Assim, analisamos nesta dimensão a dinâmica de utilização dos espaços nas vozes das professoras, em relação aos espaços para atividades, brincadeiras livres ou dirigidas, alimentação, descanso e usos dos espaços externos, tomando como referência os filmes e suas próprias realidades.

Em relação ao uso dos espaços na escola brasileira uma observadora faz a seguinte fala: *“Outra coisa que também foi observado, na hora de brincar. As brincadeiras deles são sempre ao ar livre e muitos materiais reciclados, eles usam muito material reciclado”*. (GF2). A fala exalta o fato de a professora brasileira usar os espaços externos além da sala de referência.

Essa outra observadora exalta uma atividade que ocorre na “piscina” situada em uma parte da área externa

Quando ela disse que ia pra piscina, eu pensei que era uma piscina, eu disse: "uma escola que tem uma piscina, que legal!" E aí quando eu vi que não era uma piscina, mas era uma piscina, **eu achei aquilo assim, simples** e fiquei pensando, eu assisti ao filme e ficava pensando, eu trabalho na zona rural, a escola onde eu trabalho tem muito espaço externo que a gente diz que é nosso, mas **eu fiquei imaginando são coisas que podiam ter na minha escola** e que não tem, mas que de repente eu posso ajudar a construir porque não é nada complicado. (GF3).

E complementa:

Dia de sexta, a gente vai pra o campinho que tem lá no fundo, a gente chama de campinho, na verdade não é um campinho, mas a gente chama. E eu comecei a conversar com os pais avisando pra eles que as crianças iam chegar um pouquinho mais sujas no dia da sexta, então que mandassem uma roupinha que elas pudessem se sujar. E eu vi que a professora molhou todo mundo, foi uma festa legal e os pais receberam tranquilamente, então já deve ser uma prática. **Eu achei aquilo incrível, aquele banho de bacia dentro da piscina** que não era uma piscina, foi incrível. (GF3).

O relato se refere ao momento de encerramento da brincadeira do lava jato em que a professora molha as crianças com água sendo jogada com uma bacia no espaço da piscina.

Três dimensões da atividade são exaltadas: o ambiente da atividade, indicado como “muito simples”, que é uma piscina construída acima do nível do solo com uma torneira instalada; o banho que deixa todas as crianças molhadas e vira uma “festa legal”; e a reação dos pais que parece encarar aquilo com tranquilidade, indicando ser uma prática da instituição. E

quando diz que, pela própria simplicidade são possibilidades que poderia implementar na escola em que trabalha, a observadora revela uma compreensão da relevância da ação e de que é possível realizar a partir dos recursos disponíveis.

Outra observadora fala da liberdade das crianças para brincar e da interação entre elas nessa mesma cena do banho das crianças:

As crianças eram livres pra brincar e o melhor da educação infantil é o quê? Brincar. No passeio com o trenzinho, o passeio livremente pela escola, né? A atividade da interação do lava jato, todos lavando ali o brinquedo e em seguida encerrando com aquele banho maravilhoso. Maravilhosa ali a aula da professora brasileira. (GF2).

Esse relato faz referência à brincadeira de “andar” no trenzinho, construído pelas crianças com caixas de papelão, pela área aberta da instituição e ao momento de lavar os carrinhos de brinquedo na piscina localizada no espaço externo, já referida. As vozes sobre a brincadeira de lavar os carrinhos em um ambiente da área externa e que acabou resultando num banho de água que foi considerado “incrível” por uma observadora e “maravilhoso” por outra revelam que esse tipo de acontecimento não tem lugar nos contextos onde atuam, ao passo que o brincar e as interações são os dois eixos estruturantes da prática pedagógica propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Figura 13 – Andando no trenzinho.



Fonte: Haddad, 2017.

Figura 14 - Lavando carrinhos.



Fonte: Haddad, 2017.

Figura 15 – Banho de bacia na piscina.



Fonte: Haddad, 2017.

Esse relato faz com que outra observadora do mesmo grupo se posicione diante da possibilidade de mudança.

Dá pra sair do tradicionalismo? **Dá pra sair do tradicionalismo. Agora, precisa de um apoio** no meu ponto de vista, de um apoio, de um olhar. **Elas são ótimas, só que ela tem um olhar diferente, não gosta de sujeira. Criança não suja a mesa? Não tem como. Não suja a roupa? Não senta no chão? Como assim? Não senta no chão?** Não pegar o livro lá, sentar naquela malinha lá e pular e cantar e eu estou ali filmando, tenho que fazer isso porque é o momento dela, é ela que tem que expressar o que tá sentido, então eu acho que o professor tem que ter o apoio pra isso e não passar e dizer "isso aqui tá uma bagunça, estão passando, conversando. Esse menino tá brincando muito", mas ninguém sabe a realidade da criança, ninguém sabe o que ele tá precisando, se na casa dela tem um brinquedo. (GF3).

Essa observadora fala da possibilidade de mudança dizendo que é possível, porém, precisa de apoio. O apoio do qual ela se refere é o da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) que precisa compreender que a criança se suja, suja a mesa, suja a roupa e quem apoia as práticas pedagógicas precisa também compreender esse processo.

Uma observadora do GF1 fala da sua realidade:

E o espaço físico também contribui muito porque uma sala de aula pequena com muito menino. Aonde eu trabalho não tem dormitório. Todos os dias a menina coloca as mesinhas, as cadeirinhas em cima e coloca os colchões no chão, todos os dias. Como é a área de recreação também não tem. Esse ano foi que fez uma mini quadra num espaçozinho cimentado que fomos nós que compramos os materiais e um pai fez um espaçozinho, mas só que não tem cobertura. De manhã é sol o dia todo. Aí também é muito difícil a pessoa trabalhar com aqueles meninos presos naquela sala de aula o dia todo. (GF1).

A fala dessa professora revela a realidade de algumas instituições de educação infantil da rede municipal de Penedo que não possuem espaços adequados para a brincadeira, o sono e a alimentação. Ela ainda reforça que não é apenas a questão de não ter espaço, mas como os espaços existentes são cuidados: *“Não tem espaço. Até ter espaço tem, mas às vezes não tem como trabalhar com as crianças na frente por causa dos matos, não tem a cobertura pra que eles possam ficar à vontade. A maioria das vezes só na sala”*. (GF1). Outra observadora ressalta: *“Na creche onde eu trabalho não é coberto, o tempo deles é na sala”* (GF1), referindo-se a áreas abertas na própria instituição. E mais uma contribui: *“Ficam muito presos, né? Porque não pode. Criança tem que ter espaço, tem que brincar. (GF1)”*.

Esses depoimentos revelam que a sala de referência é o principal espaço para realização de atividades. Revelam também uma carência na formação das professoras que não conseguem visualizar espaços potenciais para promover experiências com as crianças e limitam-se ao espaço da sala de atividades que muitas vezes precisam ser reorganizados para as distintas atividades que são realizadas nesses espaços, incluindo as brincadeiras, que por vezes são

realizadas com a predominância do controle das professoras. Em alguns momentos esse mesmo espaço é o lugar onde se realizam as refeições, o lanche.

As vozes revelam um desejo das participantes de fazer diferente do que estão acostumadas, com base no que elas viram no filme dinamarquês e nas suas experiências em Évora e apontam para uma possibilidade de concretização desse desejo, especialmente pelo fato de já se incomodarem com a maneira como estão trabalhando e o incômodo é a mola mestra impulsionadora para sair de qualquer zona de conforto.

5.2.1.3 Dimensão Temporal

Todas as práticas reveladas nas vozes dos GF precisam também ser analisadas do ponto de vista da *dimensão temporal*. Esta dimensão refere-se à organização do tempo e os momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. (FORNEIRO, 1998). Aqui analisamos as vozes das observadoras com base no tempo de uso dos espaços e de realização das atividades que envolvem a acolhida, a alimentação, o banho, o descanso, entre outras, estruturadas em uma rotina que organiza a jornada da criança diariamente.

Sobre o tempo e a jornada da criança, Haddad (2015, p.159) faz a seguinte ponderação:

O tempo como uma das dimensões do currículo se articula em pelo menos dois sentidos: a organização institucional das experiências da criança numa sequência de ações ao longo de uma jornada, comumente chamada de rotina ou rotina diária, como também ao longo da semana, mês ou meses, e o tempo da criança, que é um tempo subjetivo que se refere à vivência temporal nesse contexto social e complexo de relações fora da família.

Analisamos o tempo nas vozes das observadoras a partir das duas dimensões: na organização da rotina diária e na dimensão do tempo da criança.

O ponto de observação das participantes em relação ao tempo inicia com o tempo de comunicação entre a família e a professora logo com a acolhida das crianças na experiência brasileira.

Outra coisa que também observei é com relação à entrada das crianças. As crianças ficam... **eles deixam no portão da escola, a professora depois pega as crianças e leva até a sala e a mesma coisa no horário da saída**, eles levam as crianças até ao... fica no pátio, mais ou menos ali no pátio próximo ao portão para que as crianças, os pais quando chegam pegam as crianças. Um ou outro pai conversava com a professora e outros não, pegavam nos seus filhos e iam embora. Isso do filme brasileiro. (GF2).

A observadora destaca que não há tempo destinado à conversa entre os responsáveis pelas crianças. Basicamente a preocupação é receber bem as crianças e direcioná-las para a sala de atividade.

Ao tentar expressar um pouco da essência da rotina da creche, essa observadora foca no tempo destinado para a realização das atividades e o ritmo com que tudo acontece.

Eu não sei como é que tem pessoas que dizem que na creche não fazem nada. Como não fazem nada? Tem horário pra trocar de roupa, aí vem o café, "tia, café" já fica, que na minha sala é cheia de vidro assim, "aí o café" e eu já estou ali, já estou suada. Água? Eu não consigo tomar água, minha gente. Eu não consigo ir ao banheiro. Não consigo. É incrível, então assim, é uma experiência boa porque a gente tem que conhecer tudo, tem que ter essa experiência na vida, o professor tem que saber de tudo, passar por tudo. (GF3).

Observa-se que há uma intensidade na fala que revela o quanto é angustiante a questão do tempo na rotina descrita pela participante pra realizar todas as atividades ao longo de uma jornada diária de 7 horas em creche. Outra observadora comenta: *“A gente sabe, quem trabalha em escola, creche é bem diferente, o tempo é muito pouco”*. (GF3).

Mas de qual tempo é esse que as observadoras estão se referindo?

Inicialmente elas falam de um tempo total de carga horária destinada ao cuidar e educar na instituição de educação infantil e consideram que é pouco, mas não em sua totalidade e sim para a realização de algumas atividades, o que deixa subentendido que cada atividade é realizada de maneira muito aligeirada, num ritmo acelerado para que seja efetivada dentro do tempo total em que as crianças passam na instituição. Essa realidade da creche também aparece na voz de quem trabalha em escola que atende crianças de 4 e 5 anos.

Um dos grandes inimigos que nós temos aqui nas nossas escolas é o tempo. A questão do tempo, eu não compreendo bem, parece que é tudo muito corrido, não é? É tudo muito corrido, muito louco porque nós somos sozinhas, eu trabalho sozinha numa sala, eu não tenho tantas crianças, tenho doze, mas sei de gente que tem 20, 25 sozinho, então você se desdobra e não consegue dar assistência e o tempo não chega, é uma loucura. (GF3).

Essa observadora fala do pouco tempo para dar assistência a todas as crianças, especialmente em turmas que não tem auxiliar de professora. O número elevado de crianças é apontado como um dificultador nesse processo.

Outra observação que nos chama atenção é em relação ao tempo de execução de determinadas atividades: *“E aí parece que o tempo é curto. Realmente tem atividades que a gente planeja e quando vai executar parece que o tempo não deu e amanhã termina e parte termina e a gente não conseguiu ficar satisfeita com a execução da atividade”*. (GF3).

Ao analisar as vozes das observadoras sobre o tempo total de um dia em uma instituição de educação infantil de tempo integral e logo a mesma questão na escola de tempo parcial, depois sobre a ausência de tempo destinado a determinadas atividades, observamos que há uma forte tendência a valorizar as atividades previamente elaboradas pelo professor para “ensinar”

algo às crianças, como a essência do trabalho pedagógico e quando não sobra tempo para essa atividade elas têm a impressão de que o tempo acabou e pouca coisa foi feita. Há implicitamente aí uma forma inversa de organizar o tempo, pois basicamente esse tempo é pensado na perspectiva de trabalhar determinado conteúdo.

Observa-se também um conceito de currículo limitado que não considera as tarefas do cotidiano, como entrada e saída das crianças, ações de higiene, alimentação, sono, descanso, como currículo genuíno da educação infantil e no entanto, tudo é currículo e precisa ser considerado na rotina na hora de organizar a jornada diária das crianças.

Contrapondo-se a essa visão limitada de currículo, Haddad (2015b, p. 28) anuncia nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió uma visão ampliada de currículo que

Pressupõe uma visão holística de currículo que vai além dos objetivos de aprendizagem e requer uma compreensão mais integrada dos componentes que acercam a educação da criança pequena e garantem uma transição para o ensino fundamental sem perder sua identidade.

Acrescenta ainda:

A concepção de currículo, aqui apresentada, contempla tudo o que se faz e o que acontece no dia a dia da criança na instituição educacional, incluindo as relações que se estabelecem e o que se precisa compreender e oferecer a ela para que possa desenvolver seu pleno potencial como pessoa, a partir de ricas e diversas experiências significativas (HADDAD, 2015b, p. 79).

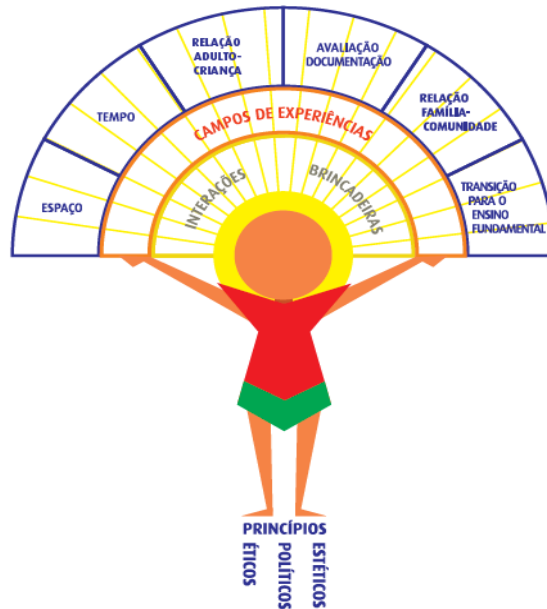
De acordo com a autora, essa ideia de currículo ampliado não é nova e

Tem sido adotada como alternativa à concepção dominante de currículo associado às áreas de conhecimento e à ideia de que a aprendizagem ocorre por meio do ensino diretivo ou exercícios sequenciados e depende exclusivamente da ação do professor. (HADDAD, 2015, p.80).

A estudiosa cita como fonte como fonte de inspiração a abordagem educativa High/Scope (EUA), a proposta da Itália e a pedagogia dos países escandinavos, como Dinamarca, Suécia e Noruega.

Com base nessas fontes de inspiração, Haddad (2015) propõe um currículo ampliado que tem no centro a concepção de criança rica e potente, sustentada pelos princípios políticos, estéticos e éticos e que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras conforme preconizam as DCNEI, que se integram com os campos de experiência e abrigam outras dimensões do currículo, como o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação, a relação família-comunidade e a transição para o ensino fundamental.

Figura 16 – Síntese do currículo ampliado.



Fonte: Concepção da imagem por Alice Barros e Lenira Haddad (HADDAD, 2015, p. 97).

A imagem acima ilustra o currículo ampliado. De acordo com a autora, “a ideia é abrir o leque e ampliar o olhar sobre a ação pedagógica, reconhecendo a interconectividade de todas as dimensões, sem priorizar uma em detrimento de outras”. (HADDAD, 2015.p.98). Quando o leque é fechado, geralmente é visibilizado apenas um componente do currículo, as áreas eleitas como imprescindíveis à aprendizagem.

É isso que ocorre nas práticas encontradas em Penedo. O planejamento se reduz a um semanário em quem constam somente as áreas eleitas (Linguagem oral e escrita, matemática, natureza, sociedade, corpo e movimento, música, identidade e autonomia,) e o horário do lanche, com características comuns aquelas encontradas em vários municípios de Alagoas. Como as atividades do cotidiano não são planejadas como elementos intrínsecos ao currículo, as professoras têm a sensação de que não deu tempo de realizar as atividades planejadas dentro da rotina, desconsiderando o tempo da criança, o ritmo de cada uma na realização das atividades.

5.2.1.4 Dimensão Relacional

Por fim, a *Dimensão Relacional*, diz respeito às diferentes relações que se estabelecem na instituição com base na organização das atividades e na distribuição das crianças por faixa etária, acesso aos espaços, diferentes agrupamentos.

Aqui foram reunidas as vozes que tratam das relações no âmbito da instituição e que passam pela autonomia, as refeições, as interações entre as crianças de idades diferentes, a mobilidade das crianças e as relações entre crianças, professor e criança e professor e a família.

Iniciando pela relação professora e criança, ao analisar as vozes percebemos que todos os grupos tratam dessa relação na perspectiva do professor/protetor e da criança que precisa ser protegida. “*A gente, na verdade protege muito as crianças e eles lá não, andam por si próprio, eles mesmo comem, se alimentam direitinho, põe o sapatinho sem a ajuda de ninguém*”. (GF1).

Quando fala “*A gente, na verdade protege muito as crianças e eles lá não*” (GF1). a observadora está fazendo uma relação entre a experiência brasileira e a dinamarquesa, no tocante à discrepância na relação professor e criança.

Essa observadora mostra a realidade aqui no Brasil.

A gente limita as crianças, a gente tem aquela preocupação de cuidar. **A gente não ensina as crianças a se cuidarem**, a gente quer cuidar. Então é isso que a gente observou no filme é que eles não têm aquele cuidado daquela preocupação: Eita, vai cair. Eita, não vai se alimentar. E lá não. **Eles as deixam à vontade**, mas assim de olho. (GF2).

Segundo as observadoras da Dinamarca, a autonomia das crianças é estimulada enquanto que, no Brasil, há uma há um cuidado excessivo em relação às crianças, limitando-as.

Outra participante nomeia esse excesso de cuidado de “protecionismo”.

Aqui no Brasil, como as meninas aí falaram, elas falaram em relação ao cuidado, ao excesso de cuidado. **Eu diria que seria protecionismo**. Nós professores protegemos demais as nossas crianças para que elas não tenham, assim, descobrir, a descoberta. A gente teme que elas se machuquem, mas elas têm que passar por esse processo. (GF2).

O que a observadora chama de “*protecionismo*” entendemos como a relação de domínio do adulto sobre a criança. Certamente não compreendem que culturalmente foram formadas para o exercício dessa relação adultocêntrica que se estabelece por meio de práticas sociais que colocam o adulto em uma posição privilegiada em relação à criança, nesse caso a posição de domínio sobre as ações do que a criança pode realizar. Tudo está centrado na figura do professor que determina, que limita, que diz o que se pode e o que não se pode fazer. Trata-se de uma espécie de disciplinamento relacionado à prática pedagógica. Isso nos remete à relação de poder e disciplina instituída na escola e analisada por Foucault (1984) em sua obra *Microfísica do Poder*. Para o autor, a disciplina tem como objetivo formar corpos dóceis e, nesse sentido, a escola se assemelha a outras instituições como hospitais e prisões no exercício da disciplina. Assim se perpetua a relação vertical de poder do professor sobre a criança. É ele quem detém o conhecimento e precisa ser seguido pela criança que é vista como incapaz, impotente. As observadoras compreendem essa ação de domínio e poder como “*protecionismo*”.

As crianças dinamarquesas são estimuladas a serem autônomas, a realizarem atividades que são próprias para sua idade e os professores reconhecem que elas são capazes. Há um conceito de criança rica e potente que é capaz de realizar suas atividades. E uma observadora acrescenta: *“Na hora da sopa, aquela criança com prato de vidro, meu Deus, com prato de vidro, saiu com prato, saiu da cadeira e foi colocar o prato lá, o prato de vidro. (...). Então assim, é excepcional. (GF3).*

A observadora se refere à cena da refeição em que as crianças manuseiam prato de vidro ao tomar a sopa, saem da mesa com o prato e esse processo acontece espontaneamente, pois já é instituída na prática uma relação de confiança entre os professores e as crianças, demonstrando que elas são capazes de realizar ações que, para algumas observadoras, só poderiam ser feitas pelos professores.

Nessa dimensão, as cenas de refeições das crianças também receberam destaque, visto que, limitar as ações da criança nos momentos de refeição, não permitir sua participação ativa na organização da mesa ou no ato de se servir com autonomia, também é uma ação de protecionismo.

Essa observadora destaca a hora do lanche no filme brasileiro que contrasta com a prática dinamarquesa no tocante à autonomia das crianças, porém, ressalta a participação da professora ao lanchar junto às crianças.

Na hora do lanche a comida já está lá no prato, na caneca, eles vão lá pegam o seu lanche e vai até à mesa e vão lanchar. **Também a professora tá sempre ali junto com eles, lanchando** com eles. (GF2).

Esse estranhamento da observadora com o fato de a professora lanchar junto às crianças revela uma prática que não é comum na sua realidade. Outra observadora traz essa mesma questão da participação na refeição da criança a partir de outra ótica.

Chamou atenção também que os educadores, não sei se eles lá chamam professores ou educadores, **eles comem junto com elas na mesa**. Eles andam com os brinquedos das crianças, quando terminou o rapaz andando no brinquedo. **Diferente daqui, que a gente não pode nem lanchar junto com eles, não na escola.** (GF1).

A observadora fala sobre não poder lanchar junto com as crianças, na escola. Vale lembrar o que a resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE estabelece sobre os usuários do programa:

Art. 4º Serão atendidos pelo PNAE os alunos matriculados na educação básica das redes públicas federal, estadual, distrital e municipal, em conformidade com o Censo

Escolar do exercício anterior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – INEP/MEC.

A fala da observadora precisa ser analisada do ponto de vista da regulamentação da merenda escolar brasileira, visto que o valor repassado aos municípios para a merenda escolar é calculado tomando como base o ano anterior e é distribuído referente a cada criança ou estudante regularmente matriculados na rede pública de ensino e informados no censo escolar. Assim, um recurso calculado com base no número de crianças não apresenta condições de se estender também para os adultos, a menos que os municípios, juntamente com estados e União, elaborassem outras estratégias para isso se efetivar, que não via PNAE.

Seria válido também as instituições de educação infantil refletirem coletivamente sobre a importância da interação entre professores e as crianças nesses momentos de refeições, independente do professor se alimentar ou não da merenda escolar, uma vez que, os momentos das refeições também são excelentes oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Outra participante ressalta a participação das crianças nos momentos de refeição:

Na hora da comida, eles arrumavam a mesa, eram eles que arrumavam a mesa, colocavam os pratos, os talheres, os copos. Eles eram quem colocava a comidinha no prato, não era um adulto que chegava lá e dizia "não, você tem que colocar essa quantidade", eram eles que colocavam as comidinhas no prato deles, eles mesmo e sempre conversando. **Todas as crianças ocupando o mesmo espaço, a aprendizagem vai surgindo de acordo com a conversa das crianças.** (GF2).

A observadora ressalta a participação das crianças em uma atividade do cotidiano que é a refeição, colocando em destaque tanto a preparação da mesa como também o ato de se servir. Nos chama a atenção também as palavras finais desse depoimento, quando destaca a interação entre elas como uma condição favorável para a aprendizagem. A observadora ressalta que a aprendizagem acontece no momento em que as crianças estão se alimentando e se comunicando.

Outra observadora destaca o contraste entre as realidades nos dois filmes quanto ao momento de alimentação:

Eles no Brasil, pegam o lanche que alguém venha trazer e servir, colocar na mesa já no prato posto, o copo com o iogurte, eles comeram, eles são servidos. **Já na realidade do outro país eles vão pegar o seu prato, o seu talher, sua xícara ou copo e eles comem, põem a quantidade**, não quebraram louça. Minha gente, é um sonho. (GF1).

E complementa:

Que as crianças participassem mais porque, é como eu falei, que vinha a cozinheira trazer o lanche, o café da manhã no caso, a gente começa pelo café da manhã, a acolhida e depois da acolhida, vem o café da manhã, o almoço, é tudo prontinho pra mesa colocado e **a gente queria que a criança fosse que nem as crianças da outra realidade.** (GF1).

As vozes revelam um contraponto que se coloca em dois polos opostos: oferecer tudo pronto à criança ou possibilitar que ela participe no seu tempo. Na primeira situação, a criança não participa da ação porque não lhe é permitido. Na segunda, oportunidades são planejadas no sentido de estimular sua participação e autonomia por meio de experiências individuais e coletivas.

Vale a pena recorrer à obra de Haddad (1993) intitulada *A creche em busca de identidade* que relata o movimento de reorientação das práticas adotadas pela Creche Vila Alba na primeira metade da década de 1980, quando essa instituição ainda estava ligada à Secretaria do Bem Estar Social (SEBES) do município de São Paulo.

A creche Vila Alba experienciou uma forma de educação pautada num modelo de substituto materno e uma preocupação excessiva com a saúde, higiene, segurança e alimentação, com normas rígidas de funcionamento e centralização das atividades no adulto. Nesses moldes a criança era passiva. Com a ressignificação coletiva da creche, o modelo antigo foi aos poucos dando espaço para um novo formato, baseado na ideia de uma criança ativa e capaz de agir e se desenvolver e de um adulto como um apoiador e incentivador do desenvolvimento de suas potencialidades. Visando promover a autonomia e a independência das crianças e aproximar a vida na instituição à realidade cultural das famílias, uma série de mudanças foram introduzidas, entre elas a reorganização dos espaços, e do uso dos materiais, com a adoção da sistemática de salas-ambiente, dando uma nova vida àquela instituição. A ideia era possibilitar à criança interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e com outras crianças, inclusive de idades diferentes, utilizando o mesmo espaço e assim ter mais condições de atuar sobre o ambiente, pois seu poder de participação aumenta, tendo assim condições de construir autonomia, resolver conflitos e se tornar protagonista no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O que parecia ser uma simples mudança nos espaços e agrupamentos de materiais acabou evidenciando “uma alteração nos referenciais de tempo, espaço e relações da criança na creche” (Haddad, 2016, p.158). No que tange à dimensão temporal, as crianças demonstravam querer dispensar a ajuda do adulto para os vários momentos da sua jornada, o que trouxe fortes sentimentos de ansiedade e angústia às profissionais. Afinal, tratava-se da

alteração de um tempo que era absoluto – todas as crianças deviam ser lavadas, higienizadas, roçadas e alimentadas, e essas ações dependiam basicamente do adulto – para um tempo que era relativo – cada criança devia aprender a se banhar, se higienizar, se vestir, se alimentar – aprendizagem que dependia da participação ativa da criança nessas ações (HADDAD, 2016, p. 159).

Essa experiência nos faz refletir sobre as implicações de uma proposta que possibilita a participação e o protagonismo da criança. Organizar o ambiente e o tempo da criança visando promover sua autonomia requer também adaptar-se ao tempo e ao ritmo da criança.

Ao falarmos sobre *protagonismo infantil* é importante lembrar que a defesa por essa autonomia tem relação direta com a construção da concepção de criança como sujeito de direito e neste estudo pensamos o protagonismo da criança na perspectiva dos diversos contextos sociais nos quais ela está inserida e não apenas no contexto escolar, e, apesar dos relatos fazerem referência ao contexto escolar, a defesa aqui se faz pelo protagonismo infantil de fato e não apenas pela participação da criança em situações que lhe são proporcionadas.

Ao definir protagonismo infantil, Nascimento (2019), citando Gaitán (1998), diz que

É processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade, para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo aos seus melhores interesses. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, uma redefinição de papéis deve acontecer nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades etc.

A autora diz que tem sido comum encontrar o termo *protagonismo* relacionado a ação ativa da criança geralmente dentro do contexto escolar, como se a criança não fosse inserida em outros contextos sociais. Diz ainda que no Brasil grande parte das pesquisas sobre infância tem sido realizadas em escolas como se esse fosse o lugar de convivência social da criança, já que é nesse lugar que ela passa grande parte do tempo. É, portanto, com essa concepção de protagonismo infantil como um direito da criança de produzir mudanças nos diferentes contextos sociais que pensamos essa participação nos relatos das professoras dos GF.

A interação entre crianças de diferentes idades também foi objeto de destaque em algumas falas.

As outras crianças também se uniam a eles, ficavam todas juntas e também era a faixa etária deles, **não é da mesma faixa etária**, eram crianças, eram bebês, tinha uns que estavam até começando a andar, a gente via chegar uma que estava... quando ficava em pé saía meio que cambaleando, tinha criança assim, dava a entender que era criança até 5 anos, de 1 ano, 2 anos e assim, todos juntos compartilhando das mesmas experiências. (GF2).

Essa fala ilustra bem como a interação que acontece entre as crianças no filme dinamarquês, resultado de uma rotina pensada para a criança e tendo nela a peça central desse planejamento. Não há limites para a convivência entre as crianças.

Outra observadora fala do contraste da interação entre o filme brasileiro e o filme estrangeiro.

Então eu achei a diferença assim de um pra outro, **eles participavam, iam pra qualquer sala que quisesse** então é provável que eles estavam aqui e depois corriam pra sala, participar daquela sala e tudo misturado, a idade. Eu não vi separado, aqui é só do primeiro, aqui é só do segundo. Não, **é diferente da gente aqui, salas diferenciadas por tamanho e por idade.** (GF1)

Outra observadora exalta a prática do filme dinamarquês dizendo: *Eles estão de parabéns porque a idade era diferente uma das outras e eles sabiam lidar com essas diferenças de idades.* (GF2).

Outra observadora traz a responsabilidade dos pedagogos em relação às diferentes turmas de crianças. *Mas também você observou que não existiam uma pessoa "você não, você vai cuidar dessas crianças dessa faixa etária, você vai cuidar dessas crianças dessa faixa etária", era todos para cuidar de todos, independente de qual idade eles estavam todos juntos.* (GF2).

Faz-se importante informar que na experiência dinamarquesa retratada no filme as turmas também são organizadas em salas definidas, porém não são compartimentalizadas por idades. Cada professor tem a sua turma de referência, porém, a mobilidade e a interação entre as crianças possibilitam que todos se responsabilizem por todos as crianças e as observadoras perceberam isso.

Destacamos também o relato de outra observadora quando fala do filme brasileiro e dos limites existentes na interação entre as crianças.

A instituição é como se fosse uma casa e no filme brasileiro a gente observava que era uma escola, que a instituição era assim, **um prédio onde cada um tinha o seu limite, essa criança dessa idade, dessa faixa etária fica nessa sala e só se juntava com todas as outras crianças daquela instituição no momento do recreio**, na hora do intervalo ou na hora do lanche, era o momento que eles se reuniam, ficavam todos juntos, brincando todos juntos. (GF2).

Essa fala poderia ter sido usada para ilustrar outras dimensões, como a dimensão física ou temporal, pois, ao tempo em que descreve a estrutura arquitetônica das instituições, fala da questão do tempo para algumas atividades como a hora do lanche ou do recreio. No entanto, escolhemos trazê-la para o contexto da dimensão relacional, justamente por contemplar as interações dentro do espaço físico, assim como o tempo nas relações que se estabelecem nesse espaço. Primeiramente porque o modelo de educação infantil no Brasil, com esse formato de instituição com salas compartimentadas, assim como as turmas organizadas por faixas etárias, não favorece a interação entre as crianças de idades diferentes, exceto em horários como o recreio. Chama-nos atenção também a ideia de ser estabelecido um “recreio”, um tempo específico para brincar e interagir, sendo que, as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores desta etapa da educação e devem ser fomentadas na jornada diária das crianças em

qualquer momento, mas na realidade brasileira, a exemplo da rede municipal de Penedo, não funciona exatamente assim.

As brincadeiras e interações não são os eixos a partir dos quais se organiza o currículo e o planejamento pedagógico para a educação infantil no município, conforme instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010. Nesse sentido, percebe-se a ausência da brincadeira como elemento que organiza as rotinas das turmas de educação infantil nas instituições. Em todas as escolas, a brincadeira é tida como momento de “recreação”, com tempo definido, geralmente o de 20 minutos durante o recreio, ou no dia de atuação da professora volante. (OLIVEIRA; MELO, 2019. p. 81).

Na tentativa de compreender esse valor atribuído pelas observadoras às interações entre as crianças, recorreremos a Horn (2004, p. 18) quando fala da importância das interações das crianças com seus pares.

Partindo de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.

As interações sociais colaboram para o reconhecimento e enriquecimento de si e do outro partindo do convívio social. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (2017), no campo de experiência “*O eu, o outro e o nós*”, considera que é nas interações com seus pares e com os adultos que as crianças vão construindo uma maneira própria de ser, de agir, sentir e pensar, descobrindo no convívio que as pessoas são e pensam diferentes. Assim, é importante o contato da criança com outros grupos sociais e culturais, com outros modos de vida, pois é nas experiências com grupos sociais diferentes que surgem as percepções e questionamentos sobre si mesma e sobre o outro.

Nesse contexto, percebemos a importância da cultura de pares para a formação pessoal e social da criança. Isso nos remete a Corsaro (2011, p. 127-128), ao afirmar diz “é preciso se libertar da visão tradicional de cultura de pares, que, comumente é vista como “consistindo de valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento”. Para o autor, a infância é uma fase específica na vida do ser humano que merece atenção enquanto processo próprio para construção de identidade com base na convivência com seus pares e não na reprodução de hábitos e costumes que devem regulamentar o comportamento humano.

Corsaro (2011, p. 128), referindo-se a Geertz (1973) e Goffman (1974) afirma:

[...] as crianças e suas culturas de pares são dignas de documentação e estudo por si. Em termos simples, as crianças são merecedoras de estudo como crianças. Em segundo lugar, cultura infantil não é algo em que as crianças pensam constantemente para orientar seu comportamento. A cultura de pares é algo pública, coletiva e performática.

E assim define cultura de pares:

Em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (CORSARO, 2011, p. 128)

Essas reflexões nos mostram que a relação da criança com outras crianças, seja da mesma idade ou de idades diferentes lhe possibilita a aproximação com valores diferentes, rotinas distintas, hábitos diversos que constituem a cultura de pares e colaboram para a construção de sua visão de mundo. Com isso, não temos a intenção de sermos prescritivos, mas de dar sustentação às vozes das observadoras, pois, se a interação entre as crianças chama atenção delas é porque, de alguma forma, as docentes atribuem valor a essa prática, dão uma importância a essa interação como parte do desenvolvimento e da autonomia da criança.

Outro aspecto ressaltado por elas foi a mobilidade das crianças no filme dinamarquês representada pela possibilidade de poder transitar por todas as salas que apresentam interesse e serem acolhidas pelos professores e pelas crianças.

Eu achei interessante, quando aquela menina perguntou se poderia mudar de sala. Então significa que ela tem toda a liberdade de escolher a sala que ela quer ficar, então isso é muito interessante, achei muito maravilhoso. Já imaginou o meu aluno ir pra sala que ele quiser, a minha criança ir pra sala que ele quiser e vir outra criança pra minha sala porque naquele momento eu vou estar fazendo um trabalho que chame atenção dele, que ele goste. Então assim, ela consegue se expressar com **"professor, eu posso?"**, **"eu quero fazer uma pergunta"**, **ela disse "quero fazer uma pergunta"**, **o professor disse "pode"**, **"eu posso ir pra outra sala, trocar de sala?"**, o professor disse "pode", olha que lindo isso. Não é a nossa realidade. Achei isso perfeito. (GF3).

Quando a observadora fala do fato de a criança perguntar se pode ir para outra sala e ter permissão do professor e assim trocar de sala, o que ela comunica é que a criança tem escolha, ela pode optar se quer permanecer na sala de referência ou ir para outra sala, pois lhe é permitido escolher transitar por qualquer sala.

Essa possibilidade também é ressaltada por outra observadora.

Tem essa interação sempre lá eu acho, da criança poder passear pelas outras salas, pelo que eu percebi eu acho que tem isso. E é também muito bom essa parte também da criança poder sair e ir pra outra sala. Assim, eu acho que **lá uns ajudam aos outros, tem a sua própria turminha, mas eu acho que também tem essa parte que uns ajudam os outros e é isso**. (GF3).

Esse depoimento traz, além da possibilidade de as crianças passearem por outras salas, a colaboração entre os professores, dizendo que lá uns ajudam aos outros. O que ela chama de "ajuda" na verdade é uma prática instituída, uma concepção de educação que não limita a criança a um único espaço nem à convivência com apenas um grupo de crianças e um único

adulto. Essa mobilidade, de certo modo, traduz também essa concepção de trabalho colaborativo entre os professores.

Outra observadora faz destaque também para a autonomia das crianças ao solicitarem ir para outras salas e terem a permissão do professor da sala de referência.

Eles têm a própria autonomia de fazer as coisas deles. O espaço muito bom que eles podem fazer, tem de todo tipo de atividade, eles participam "**ah, eu quero ir pra sala da tia**", **ai vai**, "**ah não, eu quero ir pra outra sala**", **vai convivendo com outras crianças, de outras idades, com outras atividades.** Bem interessante. (GF1).

Esse depoimento comunica que o pedido da criança para ir para outra sala representa também a autonomia dela e que dessa forma ela vai convivendo com outras crianças, de outras idades e com outras atividades. De algum modo, essa mobilidade permite também a interação das crianças com outras crianças de faixas etárias diferentes.

Entramos agora no último aspecto analisado da dimensão relacional: a interação dos professores com a família, que também foi destaque nos grupos focais.

Essa observadora fala da relação com a família na perspectiva do trabalho colaborativo.

Infelizmente, os pais, a família, atrapalha um pouco, eles não ajudam como nós educadores gostaríamos, eles não ajudam porque nós que trabalhamos em creche, se a criança chegar com roupa suja em casa, no outro dia, como já aconteceu na instituição que eu trabalho, vai chegar lá com a roupa suja e perguntar porque a roupa voltou suja. **Uma coisa que nós vimos agora, que a criança, bebezinho com areia, na terra, trabalhando e aquela roupa provavelmente vai, a mãe em casa vai lavar** porque ele estava na escola, ele estava trabalhando da forma dele, como os pais devem conhecer que é o trabalho desses professores lá e **aqui nós não temos essa autonomia de trabalhar dessa forma com eles.** Se melar a roupinha de tinta é um Deus nos acuda, não pode. (GF1).

O relato dessa participante mostra um pouco do contraste existente na relação entre os professores e as famílias nas duas experiências filmadas, Brasil e Dinamarca. A observação é feita com base nas atividades realizadas pelas crianças no filme dinamarquês em situações concretas, como é o caso da experiência com areia. A cena mencionada no filme dinamarquês é a de um bebê vestido de macacão que retira areia de um tanque de areia e a coloca em cima de uma bancada de madeira. A observadora revela que os pais das crianças da turma que atua não permitem esse tipo de experiência porque não aceitam que as crianças voltem para casa sujas de areia. A expressão “Deus nos acuda” sugere reação fortemente negativa dos pais caso isso aconteça. A observadora revela que sua realidade não permite tais experiências, embora a realidade do filme brasileiro tenha mostrado essa possibilidade, já ficou claro que é uma realidade que se distancia da realidade das professoras de Penedo.

Mais uma participante traz a questão das famílias fazendo uma observação com relação às expectativas da educação infantil preparar para o primeiro ano do ensino fundamental:

Porque os pais acham que quando a criança tá nos cinco anos na educação infantil, ela já tem que ir pra o primeiro ano lendo. A gente também tem que, além de mudar o nosso pensamento, o nosso entender, ainda tem que mudar o pensamento dos pais, até do diretor, do coordenador para que eles tenham essa visão que não é por... a educação infantil hoje não é você ensinar a criança a ler e sim, ela fazer, participar, descobrindo as coisas e através das suas próprias experiências, mas vamos lá. (GF2).

Mais uma observadora fala dessa cobrança das famílias para que as crianças sejam alfabetizadas.

Exatamente, porque é assim, **os pais cobravam cadernos de atividades, gostaria que as crianças saíssem no final do ano escrevendo o nome completo, conhecendo as letras, escrevendo as palavras,** então de certa forma a minha metodologia de trabalho estava correndo da mesma forma. Agora depois do que eu vi, presenciei, vi uma outra realidade, tanto que, eu assisti o vídeo daqui e lembrando-me de lá, mesma coisa, com uma pequena diferença. Aqui é de acordo com a nossa realidade e lá é mais caprichado, mais elaborado. (GF2).

De acordo com esses relatos, as famílias esperam que as crianças sejam alfabetizadas ainda na educação infantil e o trabalho das professoras acaba caminhando nessa direção. As professoras que tiveram a oportunidade de participar do Programa de Residência Pedagógica e Cultural em Évora conseguem ver a prática pedagógica de outra forma e veem semelhança com o que é apresentado no filme dinamarquês. Ao mesmo, tempo demonstram consciência de que há muito por fazer para que o coletivo (pais, diretores, coordenadores pedagógicos) passe a pensar da mesma forma, compartilhando a ideia de que educação infantil é muito mais do que ensinar a ler e a escrever.

Na sequência, abordamos os depoimentos referentes às necessidades formativas e como os diálogos caminharam nesse tema.

5.3 Necessidades Formativas

Até o momento discutimos sobre a questão do ambiente analisando as vozes das observadoras dos GF e daqui em diante seguimos apresentando o segundo tema que emergiu dos três grupos focais que são as necessidades formativas, na tentativa de responder ao que os nossos objetivos de pesquisa se propõem desde o início: investigar as compreensões das professoras de educação infantil na Rede Municipal de Penedo-AL sobre as práticas pedagógicas, identificando, segundo essas compreensões, necessidades formativas, concepções de criança, infância e educação infantil presentes nas vozes das professoras.

Conforme apresentamos anteriormente, ao iniciarmos os grupos focais, fizemos uma primeira pergunta na intenção de suscitar a discussão: *“O que lhe vem à mente ao assistir os filmes?”* e ao final dos diálogos sobre o conteúdo de cada filme, outra pergunta foi lançada a fim de identificar as necessidades formativas dessas profissionais: *“Diante de tudo o que foi*

dito, o que vocês identificam como necessidade de formação?” com o objetivo de apreender nas vozes dessas observadoras as maiores necessidades de cada uma em relação à sua formação, a partir do que elas assistiram, mas, especialmente, com base nas suas vivências e experiências profissionais.

Analisando o tema do ambiente, percebemos que as observadoras dos GF 2 e 3 se comportaram diferente do GF1 diante da discussão ao comentar sobre o conteúdo dos dois filmes, pois em alguns momentos tomavam como referência para ilustrar suas falas, a sua participação na Residência Pedagógica e Cultural em Évora, o que revelava para nós que, de alguma forma, aquela experiência lhe marcou. Desse modo, decidimos por analisar separadamente os depoimentos no tema das necessidades formativas. Primeiramente vamos trazer as vozes das observadoras do GF1 e posteriormente dos GF 2 e 3, entendendo que o contexto que referenciam suas vozes são diferentes e assim merecem diferentes olhares.

Uma participante se antecipou dizendo que precisam de uma formação que as ajude a trabalhar de forma mais dinâmica, diferente, que vá além do que elas já têm.

Eu acho que pra nos ajudar também seria preciso formação, uma formação, **uma capacitação, ter anual, semestral**. Sempre a gente tem um acompanhamento pra **que a gente possa trabalhar de forma mais assim, mais dinâmica, diferente, diferenciar** a nossa educação. Uma forma de capacitação, de formação que leve a esse rumo, **pra gente se atualizar sempre, não capacitações que a gente já sabe que é o reciclar, que é o brincar**, mas uma formação, uma capacitação mais além disso. (GF1).

Em seu discurso, a observadora fala de uma forma mais dinâmica de trabalhar e diz que não seria o que elas já sabem que é o brincar, o reciclar. Ao serem perguntadas “*O que seria esse “além?”*” a professora respondeu:

O além é a forma de se trabalhar como aqueles professores que a gente viu. A professora brasileira também, ela trabalhava de uma forma dinâmica, mas a gente via que a realidade do outro país, **eles têm uma capacitação, uma forma de trabalhar que eles já sabem o que eles vão fazer**, como eles devem trabalhar a situação de cada criança. **Não é só o reciclar, não é só o brincar, não é só o a-e-i-o-u. Eu acho que a educação também não é só isso, é a vivência. Eu acho que eles aprenderam ali com a vivência deles**, a natureza, então aquilo ali pra eles poderem levar as crianças a trabalhar daquela forma, eles tiveram uma formação, **uma capacitação de como também introduzir tudo aquilo na vida daquelas crianças. O como agir**. Eu acho assim, que uma capacitação, uma formação mais diferente do que as que a gente tem. (GF1).

Dentre os aspectos que a observadora trouxe nesse depoimento, alguns nos chamam atenção: primeiramente, a resposta que ela dá para “*o além*” em relação à pergunta que fizemos, é a forma de trabalhar como aqueles professores que elas viram, fazendo referência à prática dos professores vista nos filmes que tinha acabado de assistir, ou seja, ela identificou um diferencial na forma dos professores dinamarqueses atuarem, e da professora brasileira também,

que nomeou de “dinâmica”. E mais uma vez ela usou a palavra “dinâmica” como valor atribuído à forma de trabalho que gostaria que fosse contemplada na formação que recebesse. Depois ela fala que dá para perceber que os professores da Dinamarca têm uma capacitação, uma formação que faz com que eles já saibam o que vão fazer, revelando assim que, por trás dessa prática dinâmica da qual ela se refere, há um saber, uma preparação para agir daquela maneira. Com esse depoimento a observadora, de certo modo, faz um comparativo entre a formação que permeia a prática dinamarquesa e a prática brasileira, apesar de reconhecer que os professores de ambos os países são dinâmicos. Não há dúvida que há diferença na formação, pois já mostramos na seção 3 deste estudo o quanto é generalista a formação de pedagogos no Brasil, sem um direcionamento específico para a educação infantil, diferente da Dinamarca que possui um programa de formação de pedagogos em nível bacharelado com especialização em pedagogia da primeira infância (JENSEN; HADDAD, 2018).

Outra observadora traz as reflexões que aparentemente elas estão fazendo em momentos de formação sobre as aprendizagens na infância.

Na nossa realidade brasileira tem muito resquício ao tradicionalismo. A criança tem que chegar em casa com tarefas escolares, as letras, o nome, não. Hoje em dia eu estou vendo, com a minha colega que ela tá fazendo uma formação que a gente trabalha, **não precisa não tá na faixa etária deles de saber o nome. Pra quê, logo uma criança de três anos saber o nome completo** se ele ainda vai ter uma vida todinha de escolaridade? **Se ele não vai tirar nenhum documento? vai assinar?** Pra que tirar a infância dele se já visto naquela forma pedagógica de aprendizado do nome da escrita se ele não vai precisar ter o documento? Deixa viver aquela fase. **Porque ele vai chegar nessa parte da escrita**, ele vai. Eu tive, todo mundo precisa. **Mas a parte da infância é a parte de outra fase de aprendizados.** (GF1).

Em sua fala a observadora anuncia que em algum momento de estudo ela e outra colega discutem sobre o processo de alfabetização na educação infantil e se questionam sobre a razão da criança ter que aprender a escrever o nome aos três anos de idade se não vai precisar tirar documento. Pelo que dá para entender a discussão caminha nesse sentido e há um consenso em deixar que a criança viva sua fase da infância sem a cobrança da escolarização. Ela diz que a criança vai chegar nessa parte da escrita, como se dissesse que há tempo para isso ainda e finaliza dizendo que a parte da infância é a parte de outra fase de aprendizados. Com essa fala, ela endossa o depoimento anterior demonstrando que também vislumbra uma formação para além do “a-e-i-o-u” que compreenda é a vivência delas. Então ela reafirma uma prática na educação infantil que poderia ser diferente e assim demonstra como necessidade de formação essa discussão.

Outra observadora traz em sua fala a necessidade de incluir a família no processo de formação.

Também um olhar para família, porque também tem muita coisa na família. Porque os meninos, **as crianças estão muito violentas porque também acho que tem a ver alguma coisa com a família**. Também tinha que ter um acompanhamento com a família, eu acho que tinha que ter um olhar mais amplo com a família. (GF1).

Nesta fala defende que a família precisa ser incluída no processo de formação sob a alegação de que as crianças estão muito violentas e que deve ter alguma relação com a família por essa razão precisa ter um olhar mais amplo com a família.

Outra observadora traz para sua fala outros atores que na sua visão também precisam de formação.

Se abrir também pra mudanças, só pra a professora, para o educador? Não. É geral. E levar pra a família. E as condições também chegar do poder público. Pronto, resumi. **Escola, a gestora**, o poder público, a gente conseguir essa participação total da escola pra criar, produzir, fazer, levar, mostrar à comunidade, levar comunidade, trazer um evento. Precisa de muita coisa. Contar é simples, mas a mudança não é fácil pra ninguém e assusta. (GF1).

Esses outros atores são: a família, o poder público a escola e a gestora como peças fundamentais para fazer parte da formação, entendendo que para que haja mudança é preciso um conjunto de agentes transformadores, não basta apenas o professor.

Com esses depoimentos encerramos as contribuições do GF1 para as necessidades formativas que não foram muitas. Nesse momento de dialogar sobre suas necessidades de formação, observamos que o diálogo entre as observadoras do GF1 caminhou na direção de denominar a formação da qual elas necessitam, no momento de tentar identificar suas necessidades formativas. Assim, as observadoras falaram de suas necessidades utilizaram nomenclaturas que estão arraigadas na sua formação como “capacitação”, por exemplo, mesmo inspiradas nas práticas pedagógicas apresentadas nos dois filmes que assistiram. É comum no cotidiano da educação brasileira os professores usarem essas nomenclaturas para momentos de formação.

Segundo Gatti (2008, p. 58), para compreender melhor essa questão.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criam-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Importante dizer que todas essas políticas de formação continuada têm respaldo legal na CF, na LDB que apontam a necessidade de formação continuada, inclusive em serviço. Mas, o importante para nós aqui é dizer que percebemos que elas identificam uma diferença entre a forma de trabalhar entre a realidade delas e dos filmes brasileiro e dinamarquês, fazendo com

que elas digam que querem ir além, que não querem ficar presas apenas ao que já têm, inclusive sinalizando que outros atores precisam ser inseridos nesse processo de formação, a exemplo da família, da gestão e do poder público.

Daqui em diante trazemos os depoimentos dos GF 2 e 3 com as professoras que participaram da Residência Pedagógica e Cultural em Évora.

No GF2, com a mesma pergunta lançada em relação às necessidades formativas obtivemos as seguintes contribuições:

Eu acho que o grupo de estudo é muito importante pra gente porque nós ouvindo as experiências da colega e as práticas dela, o que a gente pode aproveitar, dar aqueles exemplos que ela tá dando, **a gente pode melhorar a nossa prática** na sala. **A mesma coisa quando eu vi a professora brasileira.** Quando eu vi aquilo, digo, **se ela faz porque é que eu não vou conseguir?** Porque não vou fazer o mesmo na minha sala com todas as dificuldades? Ela também tem ali e muitas, não é pouca. **Então eu acho que esses grupos de estudo é muito importante pra gente.** (GF2).

Nessa fala a observadora traz um elemento novo para o diálogo que é o grupo de estudo como estratégia de formação. Ela se refere ao grupo de estudo que foi formado com equipe de professoras que passaram na seleção para Residência Pedagógica e Cultural em Évora e tinha como propósito se prepararem para a nova experiência, com estudos sobre Évora e pedagogia participativa e, posteriormente, socializar as vivências delas ao final da Residência pedagógica. Esse grupo continuou se encontrando e aos poucos foram agregando outras participantes, mas, em virtude do período de pandemia, parou de se encontrar temporariamente. Ela diz que o grupo de estudo é importante para elas poderem ouvir as experiências das colegas e as práticas de cada uma e ver o que assim poder melhorar a própria prática e diz que a mesma coisa aconteceu quando viu a professora no filme brasileiro, como se dissesse que lhe serviu de inspiração. Naquele momento ela fez uma reflexão que para ela foi importante: se aquela professora consegue, por que ela não vai conseguir? Ela se faz essa pergunta do ponto de vista das dificuldades que enfrenta no dia a dia e supõe que a professora do filme brasileiro tenha também muitas dificuldades, mas consegue fazer e conclui que o grupo de estudo é importante.

Faz-se necessário ressaltar que a Residência Pedagógica e Cultural em Évora é uma das ações do Programa de Pesquisa e Extensão: *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense*, que tem como um dos objetivos fomentar a formação dos professores. Desse modo, era parte do programa a imersão de alguns professores do município de Penedo em experiências em educação infantil na cidade de Évora em Portugal, tanto na Universidade quanto nas instituições que atendem a crianças de 0 a 6 anos.

Para situar o leitor sobre essa imersão das professoras de Penedo em Portugal, recorreremos a Amaral (2020). De acordo com a autora, a Residência Pedagógica e Cultural em Évora envolveu uma experiência de 10 dias em que 12 professoras da educação infantil de Penedo fizeram uma imersão em algumas creches e jardins de infância de Évora, para acompanhamento de turmas de crianças entre 01 e 06 anos. Durante essas duas semanas de trabalho, tiveram a oportunidade de vivenciar as experiências naquelas instituições desde a entrada das crianças, participando de programações como oficinas de jogos musicais e contação de histórias, visitas a museus, atividades dentro e fora das instituições, nas ruas da cidade de Évora, como o Projeto Horta na Rua com a plantação de suculentas em um jardim público da cidade, percorrendo as ruas, até o momento da saída das crianças. Segundo a autora, na imersão das professoras penedenses nas instituições educativas de Évora elas perceberam que as saídas não são esporádicas, mas fazem parte do cotidiano das instituições, é um resultado de uma prática instituída por meio de um processo pedagógico construído ao longo dos anos, de parcerias e de confiança entre educadoras, crianças e famílias, além da comunidade.

Seguindo com os depoimentos, outra observadora reforça a fala anterior sobre o grupo de estudo dizendo que sua visão está diferenciada:

A gente que tá tendo assim uma visão mais diferenciada. A gente não muda a mentalidade nem comportamento de quem ainda está se abrindo, porque vai dar trabalho, mas assim, essa troca de experiências nos grupos de estudos seria mais pra incentivar uma à outra, de como iríamos trabalhar o que você está utilizando, como é que você vai fazer isso. (GF2).

A observadora diz que está tendo “uma visão mais diferenciada”. Essa visão diferenciada da qual ela se refere é carregada de sentido para ela e está baseada também na sua participação na Residência Pedagógica e Cultural em Évora. Com essa fala ela reforça a ideia de que também é parte do grupo de estudo e que hoje sua percepção sobre as coisas é diferente.

E ainda acrescenta:

Nós temos que reunir nos pra estudar. Que fizemos um grupo pra isso, pra troca de experiências. Bom, se eu tenho um conhecimento em determinada coisa, a minha amiga não tem ainda então vamos passar pra ela, porque não é só eu, não é só a colega, não, é o grupo, então esse grupo deveria sentar, ter esse momento para estudo. (GF2)

Aqui ela fala da necessidade de continuar com os encontros no grupo de estudo e da importância da troca de experiência como um porto forte para o fortalecimento de um movimento em rede, que não adianta apenas uma ou outra, mas que é uma necessidade de todas de estar em comunicação, trocando informação, refletindo sobre sua prática.

Outra observadora traz a experiência em Évora como algo positivo para esse momento: *“Tivemos conhecimento, tivemos experiência lá e não foi no período de pandemia, foi na prática. Nós vimos, nós presenciamos, nós estávamos lá, estávamos tão ansiosas, eu digo por mim, estava tão ansiosa pra fazer na prática”*. (GF2).

Essa voz fala da questão prática, reforçando mais uma vez o que outras vozes trouxeram em relação ao “experimentar”, ao fazer na prática e que os momentos de formação poderiam proporcionar e quando mencionam sobre a necessidade dos grupos de estudo as observadoras trazem esse pensamento de troca de experiência de “fazer na prática”.

Outra observadora trouxe a família como um elemento importante na sua formação, de saber como trabalhar tendo os pais como aliados.

Trabalho com os pais, a gente precisa muito dessa aproximação com os pais e a gente ainda tem essa distância, distanciamento entre pais e professores porque a gente observou lá em Évora que eles tinham muito isso, os pais eram muito presentes juntos com o professor e aqui a gente sente essa falta. (GF2)

Nesses depoimentos a presença da família surge como uma aliada no processo de educação e desenvolvimento da criança. A observadora toma como referência sua experiência em Évora para dizer que lá percebeu que os professores e os pais tinham um trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento da criança. Essa prática em Évora é fruto de um processo formativo permanente e de uma pedagogia de trabalho instituída e que a fala da observadora demonstra que ela percebe que há algo diferente e que gostaria de saber como trabalhar daquela maneira.

Ainda sobre o trabalho colaborativo com a família, outra observadora acrescenta:

A gente conversava mais com os pais pra passar, se o pai chegasse e perguntasse do filho como era que estava ou a gente tivesse alguma "reclamação" pra fazer do seu filho, aí a gente tinha contato com ele, mandava chamar o pai. E até os pais também não viam necessidade de ir à instituição de ir na sala do filho conversar com o professor. Hoje eu vejo que isso é necessário, vejo que isso hoje é importante. (GF2).

A fala dessa observadora ilustra como se dá a relação entre a família e a professora no seu dia a dia. Com esse exemplo, a observadora marca também a sua posição em relação à participação da família no trabalho colaborativo com a instituição de educação para o desenvolvimento da criança e é algo que podem construir com um processo de formação que possibilite refletir sobre a forma como elas vem se relacionando. E é exatamente isso que elas vêm fazendo no grupo de estudo, estão se descobrindo, se encontrando.

As discussões sobre as necessidades de formação no GF2 caminharam na direção do grupo de estudo como estratégia de formação. As professoras deste grupo focal já não estão

presas a definir suas necessidades formativas a partir de nomenclaturas tão somente. Elas trouxeram o grupo de estudo como um termo para definir o que hoje elas conhecem como dinâmica de trabalho para refletir sobre o que estão fazendo, mas especialmente atribuindo valor ao que estão realizando nesse grupo. Elas identificam que o ponto forte dessa estratégia são os saberes e fazeres de cada uma, aliados às compreensões de mundo e das referências que cada uma busca para alimentar sua prática. No entanto, o que percebemos é que, ao trazer suas necessidades de formação, as observadoras desse GF trouxeram o grupo de estudo como uma saída para a reflexão sobre a própria prática, inspiradas pelos dois filmes que assistiram e especialmente influenciadas pela participação na Residência Pedagógica e Cultural em Évora, o que lhes deu condições de vivenciar momentos assim e perceber o quão valiosos são.

Entramos agora nos depoimentos do GF3. falaram de suas necessidades trazendo a reflexão sobre a experiência que participaram com a Residência Pedagógica e Cultural em Évora/Portugal.

Lá em Portugal a gente observou, mas eu aprendi tanto que **eu estudei quase 7 anos e não aprendi tanto como eu aprendi naquelas duas semanas de vivência, de tocar e cheirar e sentir e pisar, de ver que funciona, que é real.** Tem colegas nossas que não foram que dizem assim: ah, mas isso é lá. Tão distante, como eu pensava. Quando eu vi o filme da Dinamarca não foi difícil compreender porque eu vi algo parecido, eu sei que funciona, eu acredito. (GF3).

A observadora compara o aprendizado de muito anos com apenas duas semanas que participou da residência pedagógica em Évora. O que nos chama a atenção nesse relato é a palavra “vivência”. Entendemos que o aprendizado tão relevante a que ela se refere está relacionado diretamente ao fato de experimentar, de viver na prática outra realidade, outro modo de fazer, de organizar a prática na educação infantil.

E complementa: *“Eu penso que o que a gente precisa hoje é de um modelo que aproxime de fato o fazer. Só o ler, o ouvir já não serve pra mim, tem que ser o fazer, o experimentar mesmo. E pra mim, a autoformação tem sido importantíssima, a troca. (GF3)”*.

Ao relatar sobre suas necessidades formativas, a observadora descreve uma pedagogia de trabalho consistente que atenderia às suas necessidades. Observamos que ela tem um olhar diferenciado sobre o processo de formação e que já não está presa a nomenclaturas, às definições do que seria formação, mas à compreensão da reflexão sobre o fazer, sobre a prática. Ela tenta definir um modelo de trabalho pedagógico fundamentado na reflexão sobre a prática que ainda não tem instituído, exceto essa iniciativa do grupo de estudo. Ao falar sobre o fazer, o experimentar, ela traz implicitamente na fala a sua imersão nas instituições de educação infantil em Évora. Trouxe também na sua fala o termo “*autoformação*”. Acreditamos que tenha

utilizado esse termo tomando como referência o grupo de estudos que foi formado em Penedo. Outrossim, a “*autoformação*” para essa observadora já surge como uma possibilidade de (re)pensar a prática, é uma luz no fim do túnel, uma possibilidade que ela já vislumbra como condição para alimentar sua necessidade de transformação.

Outra observadora complementa falando da importância de vivenciar.

Lá eles vivenciam. Já a nossa prática é diferente, é uma maneira assim diferente, a maioria das coisas eles aprendem vivenciando aquilo, **já a gente não, a gente já tem outra prática, de mostrar as coisas sem fazer.** E lá, a outra, a vivência do dinamarquês, eles vivenciam mais como lá em Portugal a gente vivenciou todos os momentos, lá tudo era assim... **não é nada só chegar e mostrar o papel e dizer é assim e assim, não, não é. É vivenciar mesmo.** Eu acho que é isso aí que a gente tá precisando mais. (GF3).

Assim como em outros depoimentos, a palavra “vivenciar” também surge aqui, no entanto essa observadora traz a palavra como o tema central da sua fala. Ela diz que lá (tomando como referência Portugal como fez a observadora anterior) eles vivenciam tudo, eles aprendem vivenciando. “Eles”, nesse caso, entendemos que estão se referindo às crianças que aprendem nas experiências práticas, experimentando e que aqui a prática é diferente, a gente tem a prática de mostrar as coisas, mas sem fazer, quer dizer, sem oportunizar à criança vivenciar a experiência e diz que é disso que elas estão precisando mais.

Ao dizer “*não é nada só chegar e mostrar o papel e dizer é assim e assim, não, não é. É vivenciar mesmo*” (GF3), ela revela a importância da prática no processo de desenvolvimento e aprendizagem e isso não se consegue sem um processo de reflexão sobre a prática, um movimento que as professoras do GF3 já iniciaram.

Complementando sua fala, outra participante diz que precisam de “*uma formação que ajude a saber como ter convívio com as crianças*”. (GF3). É um ponto de vista muito interessante porque ao tempo em que a observadora anterior fala sobre vivenciar, saber como inserir o aprendizado de maneira prática, essa outra colabora dizendo que precisam de uma formação que as ajude a saber como ter convívio com as crianças. A voz dela traduz como ela compreende hoje a prática pedagógica na educação infantil a partir da interação entre a criança e a professora. Para ela, não basta proporcionar que a criança experimente, a professora também precisa vivenciar a experiência, conviver com a criança.

Mais uma observadora fala sobre suas necessidades de formação:

Eu tenho aprendido muito, **eu tenho desconstruindo muita coisa** e graças a Deus eu tenho aprendido muito nesses últimos dois anos. Uma pena este momento que a gente tá passando, mas não deixa de ser um aprendizado também. **Mas uma coisa que pra mim passou a fazer sentido no tocante às formações é assim: eu sempre participei de formação em outros lugares, eu sempre estou participando de congressos e**

não sei o quê, mas a gente volta vazia. Uma coisa que eu tenho percebido nesses últimos tempos: **as melhores formações são aquelas onde você faz, onde você experimenta. Pra mim não cabe mais uma pessoa PhD que vem de Harvard ministrar uma palestra, ensinando o meu trabalho, mas vale muito a (...) vir dizer que fez na sala dela, que daquele jeito funciona** e assim sim, com base nesse cientista, nesse outro, naquele pensador. Mas pra mim, as autoformações têm sido muito importantes porque o discurso tá aliado à prática. **Quando eu escuto a minha colega que é professora ou que já foi, que já trabalhou com a educação infantil e dizendo pra mim que fez, que funciona, que isto dá certo e eu experimento, isso pra mim é muito importante.** (GF3).

Essa observadora fala que tem desconstruído muita coisa nos últimos tempos e aprendido também, o que a faz refletir sobre muita coisa e questionar as formações das quais participou, chegando a dizer que volta desses momentos vazia. Diz que tem percebido nos últimos tempos que as melhores formações são aquelas em que experimenta e que quando ouve alguma colega de profissão dizer que já trabalhou de determinada maneira em sua turma de educação infantil e funciona, isso é que é importante, vale mais que uma pessoa PhD que vem de Harvard ministrar uma palestra.

Com esses depoimentos ela faz menção a uma estratégia que é pouco valorizada nas formações, que é a troca de experiências entre as professoras, ou seja, a reflexão a partir da própria prática, dimensão fundante do Movimento da Escola Moderna Portuguesa-MEM a que muitos educadores de infância de Évora estão filiados.

O MEM é uma Associação Pedagógica de formação de Professores e de outros Profissionais da Educação criada nos anos 60 e formalizada juridicamente como associação pedagógica em 1976. Está hoje espalhado por quase todo o país e se concretiza em ações sistemáticas integradas nas estruturas de autoformação cooperada ou no quadro de formação contínua de professores promovida pelo Centro de Formação do MEM.

Essa observadora trouxe outros sujeitos que na sua visão precisam fazer parte do processo de formação e mudança na conjuntura das práticas de educação infantil.

Eu penso que a gente precisa muito de estudar, muito, muito, muito, todo mundo, porque quando **a gente tem um gestor que na escola ele não permite que a educação infantil, que as crianças se sujem, que as crianças caiam no chão, que as crianças brinquem no espaço externo, então o trabalho da gente fica meio amarrado,** a gente fica frustrada e às vezes a gente desanima e volta pra mesmice. **Só que pra mim hoje, é um caminho sem volta. Eu já não consigo mais ver a educação infantil como antes com tranquilidade.** Eu até aceito algumas regras, mas eu já não me sinto mais tão tranquila, nem tão confortável. (GF3).

A participante fala da equipe gestora como elemento fundamental que precisa ser inserido no processo de formação para que as práticas avancem, visto que, o professor sozinho não consegue transformar se a equipe gestora dificulta o processo, especialmente porque ela diz que já não consegue ver a educação infantil como antes, com tranquilidade. Entendemos a

palavra “tranquilidade”, nesse contexto, como inquietação, desconforto em relação àquilo em que não acredita como próprio dessa etapa da educação básica. No entanto, o que mais chama atenção nesse depoimento é quando a participante diz que para ela é um caminho sem volta, ou seja, reconhece que precisa seguir em frente. Ela descobriu uma força dentro dela, algo que não pode ser negada, não pode ser negligenciada e nem ela quer. Ela reconhece que seus olhos se abriram para outro modo de ver a educação infantil e a prática pedagógica e demonstra estar disposta a seguir com seu processo de transformação. E fecha dizendo: *“a gente precisa de uma formação que nos dê esses elementos, que diga assim "olhe, é possível sim", o ensino na educação infantil sem essa metodologia do ler, da obrigação do escrever, da atividade impressa. (GF3).*

Ao falar sobre essa “metodologia do ler e da obrigação do escrever”, ela revela muito mais do processo de formação que atenderia às suas necessidades. Ela demonstra que essa forma de trabalho para a educação infantil já não atende às suas necessidades e que precisa de uma formação que pense sobre isso. No fundo, ela está falando de refletir sobre a prática, a essência do processo de formação.

Com base em todos os diálogos aqui revelados, podemos visualizar algumas compreensões que marcaram os depoimentos e estão relacionadas aos objetivos da nossa pesquisa.

Primeiramente, não é propósito deste estudo apresentar nenhum modelo de formação, mas investigar as compreensões das professoras sobre as práticas pedagógicas e necessidades formativas das professoras. Assim, foi possível observar nos depoimentos dos três GF que as professoras de Penedo revelaram um modelo de uma pedagogia de trabalho diferente da que tem praticado, o que de certo modo recai sobre o processo de formação porque perpassa pela reflexão sobre as práticas. Elas pensam em um movimento de diálogo sobre a prática pedagógica e o agir sobre elas e ao falarem sobre a importância do grupo em algumas vozes trouxeram a relevância desse diálogo numa dimensão coletiva. Assim, pensamos que, uma formação nesses moldes contemplaria a prática como elemento primordial na discussão e agiria para transformar essa prática, tendo a criança e seus interesses o centro da discussão.

Em segundo lugar, é importante dizer que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade e quando o tema do ambiente emergiu trouxe essa totalidade se desdobrando em diversos aspectos dentro da dimensão física, funcional, temporal e relacional e as compreensões de cada observadora sobre a prática pedagógica, a criança e a educação infantil no contexto dessas dimensões.

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo de planejar suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala. (HORN, 2004. p. 61).

O ambiente é revelador de concepções, pois sua organização, sua maneira de ser pensado revela concepções diversas que se traduzem nos espaços, na sua estética, na sua funcionalidade.

As falas foram permeadas por concepções de crianças que oscilaram entre dois polos: uma criança rica, potente capaz de grandes realizações e defendida neste trabalho e uma criança passiva, que precisa ser protegida e mediada em suas ações o tempo todo. Todavia, percebemos a criança ativa e autônoma, descrita nas vozes das observadoras habita o imaginário dessas profissionais, porém, na prática elas ainda não conseguem efetivar seu trabalho concebendo esse perfil de criança com independência, pois estão presas a algumas amarras que ainda não lhes permitem avançar, como, por exemplo, o sistema de ensino, equipes gestoras e a cobrança da família pela superproteção às crianças.

Falando em prática é necessário lembrar que nos diversos ambientes onde as práticas se desdobram, a sala de atividade é um espaço onde se efetivam as múltiplas manifestações decorrentes das concepções onde circundam o trabalho pedagógico, porém, não é único ambiente e nas vozes das observadoras foi possível observar que elas utilizam a sala de referência como principal espaço de desenvolvimento de atividades com as crianças, não utilizando muito os ambientes externos e até mesmo dentro da própria sala a prática pedagógica gira em torno de uma cultura de escolarização da criança. No entanto, elas reconhecem que as práticas precisam se reinventar para atender ao propósito da educação infantil, que é promover o desenvolvimento integral da criança e não antecipar o processo de escolarização que é tão próprio do ensino fundamental.

Nesse contexto, elas compreendem também a educação infantil como espaço de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, complementando a ação e educação da família.

Todas essas questões merecem atenção na organização do trabalho pedagógico, porém, esse processo só será possível com a construção de uma cultura de formação continuada em serviço que considere a criança como o centro da ação pedagógica e a reflexão sobre a prática a mola mestra para grandes transformações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o percurso desta pesquisa tínhamos como caminho a ser percorrido: a investigar as compreensões das professoras da rede municipal de Penedo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, bem como identificar suas concepções de criança, infância e educação infantil, assim como de suas necessidades formativas.

Desde o início, o grupo focal mostrou-se um procedimento metodológico adequado para apreensão das vozes das participantes e revelou por meio de seus depoimentos o que pensam as professoras de Penedo sobre cada um dos objetivos a ser pesquisado no nosso estudo.

Na seção 5, intitulada *Práticas pedagógicas e necessidades formativas: o que revelam os grupos focais*, buscamos identificar as principais informações que revelassem as compreensões das observadoras na intenção de responder aos objetivos da pesquisa o que nos permitiu organizar os dados e interpretar entendimentos expressos pelas vozes das observadoras. Aqui fazemos a compilação dos principais resultados do nosso estudo, sem a intenção de sermos repetitivos, porém, situando o leitor na intenção de intercalar esses resultados com a relevância do nosso estudo que apresentamos logo na sequência.

É importante destacar que a descrição feita dos depoimentos das participantes considerando o contexto de cada uma das dimensões organizadas por Forneiro (1998) foi fundamental para percebermos como a prática pedagógica e o ambiente se relacionam. Quando a autora fala do ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se relacionam dentro de uma estrutura física e da importância da organização dos espaços como um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dentro do ambiente, está fazendo relação entre o ambiente e as pessoas, e cada uma das dimensões (física, funcional, temporal e relacional) revela como a prática pedagógica se organiza e se desdobra. Em outras palavras, organizar os depoimentos a partir dessas dimensões foi essencial para compreender como cada observadora pensa a prática pedagógica, pois seus relatos, a forma de pensar o ambiente, de como falaram da organização dos espaços, traduziram suas concepções sobre a prática pedagógica na educação infantil.

Os dados mostram que o município de Penedo não diverge de outras realidades quando se trata das práticas pedagógicas e formação de professores.

As práticas ainda são alimentadas por uma visão escolarizante de educação infantil que está muito arraigada nas professoras, assim como nas famílias que esperam que as crianças sejam alfabetizadas para o ingresso no ensino fundamental. Os depoimentos apontaram ainda que o sistema de educação orienta o trabalho pedagógico nesses moldes, caracterizando assim

a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental no município pesquisado.

A organização do trabalho pedagógico ainda está centrada em práticas transmissivas tradicionais e adultocêntricas, mesmo que algumas iniciativas diferentes desse contexto timidamente já aconteçam, não é uma prática constante e instituída na rede municipal. As professoras estão presas a algumas amarras que precisarão de mais tempo para serem quebradas. Suas concepções sobre a criança oscilam entre uma criança ativa e autônoma e uma criança passiva e dependente do adulto mais experiente para realizar suas ações, apesar de que, elas acreditam na ideia de uma criança ativa, rica e potente, protagonista na construção do seu conhecimento, contudo, ainda está no imaginário dessas profissionais.

Na prática, elas ainda não conseguem traduzir esse ideal de criança no centro da organização do trabalho pedagógico no dia a dia, fruto de valores, de uma prática pedagógica que está arraigada e de um sistema de ensino que, de acordo com seus relatos não possibilita uma prática diferenciada que garanta esse protagonismo infantil, embora elas já sinalizam o desejo de mudança. Contudo, é curioso observarmos que elas pensam em uma criança protagonista, quando na verdade, elas ainda não conseguem exercer o próprio protagonismo, apesar de já vislumbrar essa possibilidade futuramente.

No tocante às necessidades formativas, os depoimentos mostraram que as participantes estão ávidas por uma nova pedagogia; por um modelo de trabalho pedagógico que se fundamenta pelo princípio da vivência, da relação de convívio e de trabalho colaborativo entre o professor, a criança, a família e a comunidade, inspiradas pelos filmes assistidos, mas principalmente pela sua participação na Residência Pedagógica e Cultural em Évora, entretanto, essa pedagogia ainda está distante da realidade delas, porém, consideram um sonho possível.

Nesse sentido, observamos aspectos diferenciados entre o GF1 e os GF 2 e 3 que analisamos separadamente. Os três GF apresentaram interesse por uma nova pedagogia de trabalho e demonstraram desejo de mudanças, pois, seus depoimentos revelaram uma concepção de criança ativa e capaz fundamentada na própria prática e inspirada pela realidade dos dois filmes que assistiram. No entanto, seus depoimentos caminharam em direções diferentes, quando se compara os depoimentos do GF 1 e GF 2 e 3. No primeiro grupo, apesar de reconhecerem que é possível, a prática pedagógica apresentada nos dois filmes e em especial no filme dinamarquês ainda é abstrata e distante para elas. Já para os GF 2 e 3 a realidade representada nos dois filmes pareceu mais familiar para as participantes, que nas suas falas indicavam como algo acessível, possível de se efetivar.

Foi assim que os depoimentos revelaram o que pensam sobre a prática, pois elas estão ávidas por mudança, passando por um processo de transição de concepção de trabalho. Ao falarem sobre o trabalho pedagógico partindo da reflexão sobre a própria prática, percebemos que elas estavam falando sobre eixos fundantes de qualquer processo formativo centrado nos saberes e fazeres dos professores. Foi nesse contexto que as observadoras dos grupos focais trouxeram o grupo de estudo como um ponto de partida, um ponto forte para discutir de maneira colaborativa e prática pedagógica entre elas e quem sabe assim, outros grupos possam ser formados para que os diálogos possam alcançar cada vez mais profissionais?

Outrossim, afirmamos que essas iniciativas precisam ser apoiadas pela mantenedora, assim como pelas equipes gestoras das instituições de educação que foram apontadas nos depoimentos como atores que precisam também ser inseridas no processo de formação e que não sejam empecilho no processo.

Penedo e Évora tem, nas semelhanças apresentadas, características que se enquadram em muitas das características de cidades educadora, a começar pelo seu patrimônio cultural. O Projeto *A CRIANÇA, A CIDADE E O PATRIMÔNIO*, considera as características da cultura local como um potencial para a formação de pessoas, o que é próprio das cidades educadoras, que é o de promover e exercer um papel de educador na vida das pessoas.

Com essas considerações, reafirmamos a relevância desta pesquisa apresentada no resumo inicial que se dá pelo caráter de valorização das vozes das participantes e pela possibilidade de contribuir com a reflexão sobre boas práticas de educação e cuidado na educação infantil com a possibilidade de trazer elementos que possam suscitar grandes reflexões sobre os saberes e fazeres em educação infantil. Acreditamos que este estudo possa colaborar para que professoras e professores de educação infantil reflitam sobre sua prática e possam desenhar seu projeto de transformação pessoal e profissional. Os depoimentos das professoras de Penedo são um convite para qualquer rede de ensino pensar sobre a possibilidade de conhecer as compreensões dos professores de educação infantil sobre a prática pedagógica e assim poderem apoiar suas iniciativas, oferecer melhores condições de trabalho e estruturar políticas consistentes de formação que atendam às necessidades desses profissionais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. C. **Acriação, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil: identidade cultural, pertencimento e participação.** 2020. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2020.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Trad. Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ALAGOAS, Universidade Federal de Alagoas - UFAL. **Oferta Acadêmica 2020.1.** Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/graduacao/pedagogia/oferta-academica/proposta-oferta-matutino-2020-1-matutino-ataulizada-em-24-01-1.pdf/view>>. Acesso em 23 de novembro de 2020.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2006. 240 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.
- BRASIL, Constituição da República Federativa. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.** Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Formação de professores** [online]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em 05/07/2019.
- BRASIL. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério -FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 dez., 1996, p. 028442.
- BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 de jun., 2007. p.000007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Caderno de apresentação/ (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 56 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1911.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. acesso em: 18 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Por uma política de formação do profissional de educação** infantil. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

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

CARVALHO, M. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, FAPESP, 1999.

CEDECA, **Estatuto da Crianças e do Adolescentes - ECA, 2017**. Versão atualizada. Rio de Janeiro, 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. B. Nascimento, Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERRARI, M. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Nova Escola**, 01 Out. 2008. Disponível em: <http://www.novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>>. acesso em 19 de outubro de 2020.

FORMOSINHO, J. O. FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAUT, M. **Microfísica do Poder**. Org./Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4 ed., Rio de Janeiro, 1984.

GATI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista brasileira de educação**. v.13. p. 57-70, jan/abr., 2008.

GATI, B. A. **Grupos focais na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

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

HADDAD, L. Uma visão ampliada do Currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015b, p. 78-211.

HADDAD, L. **A criança, a cidade e o patrimônio**: Diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense. Maceió, UFAL, 2019. (Relatório de Pesquisa).

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016, 226 p.

HADDAD, L. As Tarefas do professor de educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**. v 15, n. 25, p. 134-154, jan./jun. 2012. ISSN Impresso: 1415-9902, ISSN Eletrônico: 2176-1043.

HADDAD, L. Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca. **Revista Educação Unisinos**. v. 24, n. 21, p. 01-16, 2020. ISSN 2177-6210. DOI: 10.4013/Edu.2020.241.11.

HADDAD, L. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, p. 1-25, jul./set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14016>.

HADDAD, L. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil**: observações de segunda ordem a partir de videogravação. Maceió, UFAL, 2018. (Relatório de pesquisa).

HADDAD, L.; MARQUES, C. D. S.; AMORIM, L. H. S. “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 409-436, 2020.

HADDAD, L.; FOLQUE, M. A; SIMÃO, M. B. Dossiê: A formação dos profissionais de Educação Infantil. **Poiésis. Revista do programa de pós-graduação em educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**. v. 12, n. 21, p. 2-8, jan./jun., 2018.

HADDAD, L.; JENSEN, J. J. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

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

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, P. 61-79, dez. 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935**. São Paulo: Polo Books, 2014.
- KRAMER, S. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOPES, A. L.; UJIIE, N. T. A pedagogia froebeliana e a educação infantil: permanência e mudança. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p.57-70, jan/abr, 2014. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.n.1.h150.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 2017.
- MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p.
- NASCIMENTO, M. L. Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância. *In: Cuadernos de infância sobre el protagonismo y los derechos humanos de las infancias latinoamericanas*. Maria Letícia, nº 1. Outubro, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, M. B. O; MELO, K. E. S. M. **Espaços, ambientes e materiais pedagógicos das instituições de Educação infantil da rede municipal de educação de penedo**. Penedo, 2019. Análise da situação (diagnóstico) da rede de educação infantil do município de Penedo, equipamentos patrimoniais e potencial artístico e cultural da cidade. Relatório de pesquisa da 1ª etapa do Projeto A criança, a cidade e o patrimônio: saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense. UFAL, Penedo, 2019.
- PENEDO, **A história de Penedo** [online]. Disponível em: <<https://penedo.al.gov.br/a-cidade-de-penedo>>. acesso em: 28 de outubro de 2019.
- PINTO, C. L. L; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, p. 01-14, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19/19>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, M. F. B. **A educação infantil em Penedo: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão ambiental**. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

TOBIN, J. J.; DAVIDSON, D. H. The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. Textualizing children and teachers. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. v. 3, n. 3, p. 271-283, 1990.

TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. **Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO



PENEDO
PREFEITURA

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Penedo/AL (SEMED/AL), sob responsabilidade da secretária **Cyntia Alves da Silva**, atendendo ao pedido da Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, **Iracilda da Silva Almeida**, autoriza que a mesma realize a pesquisa intitulada: “**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES**”. A referida pesquisa é parte integrante da pesquisa macro intitulada *A CRIANÇA, A CIDADE E O PATRIMÔNIO: diálogos com os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense*, que está sendo realizada no município de Penedo-AL pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, Coordenado pela Professora Dra. Lenira Haddad da Universidade Federal de Alagoas em articulação com a Universidade de Évora em Portugal. A pesquisadora em questão pretende investigar as compreensões dos professores sobre a prática pedagógica na educação infantil e as necessidades formativas.

Outrossim, essa secretaria solicita que após a realização do estudo os resultados sejam socializados com todos os profissionais da Rede Municipal de educação de Penedo/AL.

Penedo/Alagoas, 04 de julho de 2019.

Cyntia Alves da Silva

Secretária Municipal de Educação de Penedo/Alagoas

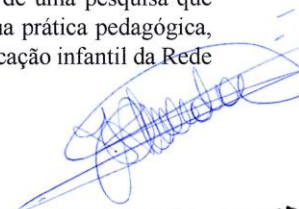
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ATUALIZADO

1/3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Compreensões sobre a prática pedagógica na educação infantil e necessidades formativas dos professores**”, da pesquisadora Sra. Iracilda da Silva Almeida, sob a orientação da Professora Dra. Lenira Haddad. A seguir, as informações do da pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo se destina a analisar as compreensões dos professores de educação infantil sobre a prática pedagógica e as necessidades formativas desses profissionais na Rede Municipal de Educação de Penedo – AL.
2. A importância deste estudo se dá pelo caráter de valorização das vozes dos participantes nos grupos focais, com a possibilidade de trazer elementos que possam suscitar grandes reflexões no meio acadêmico e nas redes de ensino sobre os saberes e fazeres em educação infantil.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
 - 3.1. Investigar as compreensões das professoras de educação infantil na Rede Municipal de Penedo-AL sobre as práticas pedagógicas;
 - 3.2. Identificar, segundo as compreensões das professoras, necessidades formativas dessas profissionais;
 - 3.3. Identificar concepções de criança, infância e educação infantil presentes nas vozes das professoras.
4. A coleta de dados desta pesquisa iniciou em julho de 2019 e terminará em novembro de 2020.
5. O estudo será feito da seguinte maneira:
 - 5.1. A primeira etapa será a aplicação de um questionário sobre a formação inicial e continuada, condições de trabalho e planejamento, com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes;
 - 5.2. A segunda etapa será a realização de dois grupos focais com cinco participantes cada um, de forma virtual por meio da plataforma Google Meet;
 - 5.3. A terceira etapa será a análise das discussões nos grupos focais por meio da técnica de análise de conteúdo.
6. A sua participação será nas seguintes etapas:
 - 6.1. Na primeira etapa respondendo ao questionário perfil e
 - 6.2. Na segunda etapa participando de um grupo focal.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são:
Possível constrangimento em participar das filmagens do grupo focal e gravação em áudio das suas falas, que poderão ser minimizados, caso aconteça, com interrupções das discussões do grupo, até que você se sinta à vontade para continuar.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são:
Os benefícios serão sociais e profissionais, pela oportunidade de participar de uma pesquisa que identificará suas necessidades formativas e pela possibilidade de repensar sua prática pedagógica, pois os resultados da pesquisa serão socializados com os profissionais de educação infantil da Rede



2/3

Municipal de Educação, mantidos o sigilo e privacidade necessárias quanto aos nomes dos participantes da pesquisa.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência:

Você poderá fazer todas as perguntas que tiver necessidade com relação à pesquisa, sanar todas as dúvidas que porventura ainda tenha acerca dos procedimentos da pesquisa em qualquer momento do estudo com a pesquisadora Sra. Iracilda da Silva Almeida.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa e a divulgação das mencionadas informações só ocorrerá entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Complemento: Maceió-AL
 Cidade/CEP: Maceió-AL – 57072-900
 Telefone: (82) 3021-4399
 Ponto de Referência: Centro de Educação
 Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Contato de urgência: Iracilda da Silva Almeida

Endereço: Rua Pedro Cavalcante - 1191
 Complemento: Bairro Inhumas
 Cidade/CEP: Teotônio Vilela-AL CEP: 57.265-000
 Telefone: (82) 99120-6045/99925-1445
 Ponto de Referência: Próximo à Igreja Pentecostal

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:


Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Penedo, 15 de julho de 2020.

	 Iracilda da Silva Almeida
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO PERFIL**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS**

CAAE: 17962719.4.0000.5013

QUESTIONÁRIO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezada Professora

Você está sendo convidada a participar dessa etapa da pesquisa que tem como objetivo caracterizar o perfil dos participantes, entre as professoras selecionadas em instituições de educação infantil da Rede Municipal de Penedo-AL.

IDENTIFICAÇÃO**01. Nome Completo:**

02. Sua Idade:

- Até 25 anos
- De 25 a 30 anos
- De 30 a 35 anos
- De 35 a 40 anos
- De 40 a 45 anos
- De 45 a 50 anos
- De 50 a 55 anos
- De 55 a 60 anos
- De 60 a 65 anos
- De 66 anos ou mais.

03. Estado civil

- Solteira
- Casada ou união estável
- Divorciada
- Viúva

04. Instituição que trabalha:

05. Salário bruto:

06. Renda familiar?

- Até R\$ 1.045,00 (01 salário mínimo)
- De R\$ 1.045,00 a 2.090,00 (de 01 a 02 salários mínimos)
- De R\$ 2.090,00 a R\$ 3.135,00 (de 02 a 03 salários mínimos)
- De R\$ 3.135,00 a R\$ 4.180,00 (de 03 a 04 salários mínimos)
- De R\$ 4.180,00 a R\$ 6.270,00 (de 04 a 06 salários mínimos)

CONDIÇÕES DE TRABALHO**07. Qual a sua situação profissional atual na Educação Infantil?**

- professora efetiva (concurada)
- professora auxiliar efetiva (concurada)
- professora contratada
- professora auxiliar contratada

- auxiliar contratada
 Outro _____

08. Qual idade das crianças da sua turma?

- 01 ano
 02 anos
 03 anos
 04 anos
 05 anos

09. Quantas crianças tem na sua turma?

- Até 10
 De 10 a 15
 De 15 a 20
 De 20 a 25
 De 25 a 30
 De 30 ou mais

10. Quantos adultos tem em cada turma (contando professora e auxiliar)?

- 01
 02
 03 ou mais

11. Qual a sua jornada de trabalho semanal?

- Até 20 horas semanais
 Até 25 horas semanais
 Até 30 horas semanais
 Até 40 horas semanais
 Mais de 40 horas semanais

12. Ha quantos anos você trabalha na Educação Infantil?

- Até 02 anos.
 De 03 a 05 anos
 De 06 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 15 a 20 anos
 De 20 a 25 anos
 Há mais de 25 anos

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

13. Qual seu nível máximo de escolaridade:

- Ensino Médio – Magistério
 Ensino Superior – Pedagogia
 Ensino Superior – Outras licenciaturas
 Ensino Superior – Outros cursos
 Pós -graduação - Especialização
 Pós-graduação - Mestrado
 Pós-graduação - Doutorado
 Outro: _

14. De que forma foi realizado o curso superior?

- Não fiz curso superior
- Presencial em instituição pública
- Presencial em instituição privada
- Semipresencial em instituição pública
- Semipresencial em instituição privada
- À distância em instituição pública
- À distância em instituição privada

15. Você participava de alguma formação continuada ofertada pela instituição na qual você trabalha?

- Sim
- Não

16. Você participa de alguma formação continuada de maneira virtual ofertada pela instituição na qual você trabalha?

- Sim
- Não

17. Quem era o profissional responsável pela formação continuada durante a educação presencial?

- Coordenador Pedagógico
- Apoio Pedagógico
- Diretor
- Outro: _____

18. Quem é o profissional responsável pela formação continuada durante o período de pandemia?

- Coordenador Pedagógico
- Apoio Pedagógico
- Diretor
- Outro: _____

19. Você participava de alguma formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação no ensino presencial?

- Coordenador Pedagógico
- Apoio Pedagógico
- Diretor
- Outro: _____

20. Você busca alguma formação para além da que é oferecida pela SEMED ou pela instituição onde trabalha?

- Sim
- Não

21. Para se manter atualizado sobre sua prática, que tipos de fontes de informações você utiliza?

- Livros e artigos acadêmicos ou científicos
- Sites da internet na área da educação
- Revistas impressas da área de educação (Nova Escola, Pátio, Gestão Escolar...)
- Publicações do Ministério da Educação
- Publicações das Secretarias Municipal e/ou Estadual de Educação

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões referentes ao planejamento pedagógico deverão ser respondidas considerando como normalmente esse processo vinha acontecendo na educação presencial. Em seguida será necessário apontar o que mudou com o período de pandemia.

22. Você participava de planejamento pedagógico durante a educação presencial?

- Sim
- Não

23. Você participa de planejamento pedagógico nesse período de pandemia?

- Sim
- Não

24. Onde o planejamento pedagógico era realizado no período da educação presencial?

- Em casa
- Na instituição que você trabalha
- Em outra instituição

25. Onde o planejamento pedagógico é realizado nesse período de pandemia?

- Em casa
- Na instituição que você trabalha
- Em outra instituição

26. Como o planejamento era realizado na educação presencial?

- Cada responsável por turma faz seu planejamento individualmente
- O planejamento é realizado de maneira coletiva com os professores da mesma instituição
- O planejamento é realizado em colaboração com professores de outra instituição

27. Como o planejamento está sendo realizado nesse período de pandemia?

- Cada responsável por turma faz seu planejamento individualmente em sua residência
- O planejamento é realizado de maneira coletiva com os professores da mesma instituição seguindo os protocolos de cuidados e higiene
- O planejamento é realizado em colaboração com professores de outra instituição seguindo os protocolos de cuidados e higiene

28. Você costumava receber orientação e acompanhamento de algum profissional para a realização do planejamento pedagógico na educação presencial?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente

29. Você está recebendo orientação e acompanhamento para o planejamento nesse período de isolamento social?

- Sim
- Não
- Às vezes

30. Quem era o profissional responsável pela orientação do planejamento na educação presencial?

- Não tem profissional responsável para orientar o planejamento
- Coordenador Pedagógico

- Diretor
- Técnico da Secretaria de Educação

31. Quem é o profissional responsável pela orientação no planejamento nesse período de pandemia?

- Não tem profissional responsável para orientar o planejamento
- Coordenador Pedagógico
- Diretores
- Técnicos da Secretaria

32. Com que frequência acontecia o planejamento pedagógico na educação presencial?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Bimestral
- Semestral
- Anual

33. Com que frequência acontece o planejamento pedagógico nesse período de pandemia?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Bimestral
- Semestral
- Anual

34. Qual a carga horária semanal destinada ao planejamento?

- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas

35. Qual a carga horária semanal destinada para a realização do planejamento nesse período de pandemia?

- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas