



**PPGEDUC**

PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**COMO ME TORNEI A PROFISSIONAL QUE SOU  
HOJE? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – CONCEPÇÕES  
DAS PROFISSIONAIS DA CRECHE (0 A 3 ANOS)**

JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO



**UFG**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS  
DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     Dissertação     Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

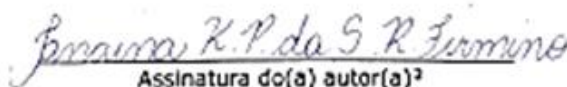
Nome completo do autor: Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

Título do trabalho: COMO ME TORNEI A PROFISSIONAL QUE SOU HOJE? PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS - CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS DA CRECHE (0 A 3  
ANOS)

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 15 / 08 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

**JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO**

**COMO ME TORNEI A PROFISSIONAL QUE SOU HOJE?  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS DA CRECHE  
(0 A 3 ANOS)**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

**Linha de pesquisa:** Práticas Educativas, Políticas Educacionais e inclusão.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva.

**CATALÃO – GO  
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Firmino, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues

Como me tornei a profissional que sou hoje?

Práticas pedagógicas - concepções das profissionais da creche (0 a 3 anos) [manuscrito] / Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino. - 2017.

CXXXVIII, 138 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. prática pedagógica. 2. creche. 3. profissionais da creche. 4. pesquisa participante. I. SILVA, ALTINA ABADIA DA, orient. II. DOUTORA.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA 66ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
JANAÍNA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA JANAÍNA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO

Aos nove dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete (09/06/17), às 14h (quatorze horas), no Bloco L, Mini-auditório Congadas, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 66ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino**, intitulada: **“Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas pedagógicas – concepções das profissionais da creche (0 a 3 anos)”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa (UFG – Membro Externo), Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira (IFG – Membro Externo) e Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Altina Abadia da Silva, Aprovada; Ivone Garcia Barbosa, Aprovada; Telma Aparecida Teles Martins Silveira, Aprovada; Janaína Cassiano Silva, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos nove dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete (09/06/17).

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – Altina Abadia da Silva  
Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa – Ivone Garcia Barbosa  
Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira – Telma Aparecida Teles Martins Silveira  
Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva – Janaína Cassiano Silva

Secretário

Vinicius Vitorozzi dos Reis Costa  
Técnico Administrativo em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
SIAPE 1749488 - Matr. 98484

A Deus por permitir a concretização desse projeto por vezes visto como algo inatingível.

Ao meu amado esposo, Isaías, presença constante em minha vida. Por todo carinho, palavras de incentivo e encorajamento, bem como pelas as renúncias feitas para que minha rotina intensa de estudos se concretizasse.

As minhas filhas, Beatriz e Luísa, meus maiores tesouros nesta Terra. Por serem meu combustível para, em meio às adversidades, continuar.

A minha orientadora, professora Dra. Altina Abadia da Silva, pelos momentos de orientação, escuta, aprendizado, compartilhamento. Por acreditar e construir esse trabalho, diga-se de passagem, árduo, mas extremamente gratificante, juntamente comigo. Pela defesa e militância constante em prol da educação e por não se limitar a ser minha orientadora, mas sim minha amiga para a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão reitero os meus agradecimentos em nome do professor Dr. Wolney Honório Filho, atual coordenador do Programa. Obrigada por compartilhar de sua atenção e generosidade despretensiosa. Também agradeço a todas e todos as/os professoras/es do PPGEDUC e funcionários.

A todas e todos as/os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC pelas diversas trocas durante as disciplinas, eventos, viagens, conversas, vocês compuseram essa minha história. De forma especial, à 4ª, 5ª e 6ª Turma de Mestrado, com os quais tive a oportunidade de ter um contato maior e mais frequente.

Às professoras Dra. Ivone Garcia Barbosa, Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira e Dra. Janaina Cassiano Silva pela leitura atenta e crítica, observações e sugestões pertinentes e valiosas que contribuíram para o processo de construção da dissertação na banca de qualificação e também na banca de defesa. Pelo tempo destinado e disponibilidade de deslocamento.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação - NEPIE pelo apoio e incentivo à pesquisa através dos estudos em busca de uma Educação Infantil de qualidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Ouvidor - GO pelo apoio à pesquisa; à equipe gestora do CEMEI Ana Ramos dos Santos que acolheu a pesquisa; e, em especial, a todas as profissionais da creche.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG pelo apoio financeiro, contribuindo com parte do processo de dedicação à pesquisa.

À Diana P. Coelho de Mesquita pelo carinho e pela revisão do trabalho.

*Porque o Senhor não vê como vê o homem, pois o homem vê o que está diante dos olhos, porém o Senhor olha para o coração.*

***1 Samuel 16:7b***

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESUC	Centro de Ensino Superior de Catalão
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EVA	Etil Vinil Acetato
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FILADÉLFIA	Grupo Educacional Filadélfia
FJP	Fundação João Pinheiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEC	Instituto de Pesquisa e Ensino de <i>Catalão</i>
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLC	Movimento de Luta por Creches
NEPIE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Pesquisa Participante
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RC	Regional Catalão
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAEE	Unidade Acadêmica Especial de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG RC	Universidade Federal de Goiás Regional Catalão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## RESUMO

Tendo como objeto de análise as Práticas Pedagógicas das Profissionais da creche que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Ana Ramos dos Santos, município de Ouvidor – GO, a pesquisa parte da seguinte problemática: Como as profissionais de creche concebem suas práticas pedagógicas? Logo, o objetivo foi compreender a concepção das profissionais de creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas. Os desdobramentos do objetivo geral geraram outros três objetivos específicos: definir o que caracteriza prática pedagógica, identificar as práticas pedagógicas das profissionais da creche e investigar aspectos sócio-históricos-econômicos inseridos na prática pedagógica dessas profissionais. Este trabalho ainda discutiu parte do processo histórico da Educação Infantil bem como o desenvolvimento das práticas existentes durante esse percurso. A pesquisa desenvolveu-se enquanto Pesquisa Participante, e, para a construção dos dados utilizou-se como procedimento Encontros Reflexivos, contando com a participação de vinte profissionais do CEMEI Ana Ramos dos Santos, Ouvidor – GO, entre professoras e monitoras de crianças de zero a três anos. A pesquisa permitiu empreender um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas brasileiras pós-LDB que abordaram como temática central a prática pedagógica na creche, bem como tecer uma análise de sete destas pesquisas que realizaram ações interventivas/participativas, enquanto procedimento metodológico de investigação. Os dados nos possibilitaram a aproximação e o conhecimento de como as profissionais caracterizam prática pedagógica na creche e a observância de alguns fatores que influenciam nas concepções da prática por essas exercida. Contribuíram com a elucidação destas concepções autores como Barbosa (2008, 2009, 2010, 2014), Campos (2006, 2008, 2010), Kramer (2005), Kuhlmann Jr (2000, 2011, 2015), Rosemberg (1989, 2010), Silva (2008), Silveira (2015), entre outros. Bem como Saviani e sua pedagogia histórico-crítica. Percebemos que as políticas públicas educacionais municipais e federais exercem influência no desenvolvimento das práticas pedagógicas das profissionais de creche bem como fatores da construção histórico-social do indivíduo, constituindo em desafio o transpor dessas influências na busca por uma prática que contribua para uma Educação Infantil gratuita e de qualidade.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; creche; profissionais da creche; pesquisa participante.

## ABSTRACT

Having as object of analysis the Pedagogical Practices of the nursery professionals who work at CEMEI Ana Ramos dos Santos, in the municipality of Ouvidor - Go, the research is based on the following problems: How do day care professionals conceive their pedagogical practices? Therefore, the objective was to understand the conception of day care professionals in the process of constitution of their pedagogical practices. The unfolding of the general objective generated three other specific objectives: define what characterizes pedagogical practice, identify the pedagogical practices of daycare professionals and investigate socio-historical-economic aspects inserted in the pedagogical practice of these professionals. This work also discussed part of the historical process of Early Childhood Education as well as the development of existing practices during this course. The research was developed as a Participating Research, in which for the production of the data used as a Reflexive Meetings procedure, counting on the participation of twenty professionals from CEMEI Ana Ramos dos Santos, Ouvidor-Go, among teachers and monitors of children from zero to three years. The research allowed to undertake a bibliographical survey of Brazilian post-LDB academic research that addressed as central theme the pedagogical practice in day care, as well as an analysis of seven of these researches that carried out participatory / participatory actions, as a methodological investigation procedure. The data enabled us to approach and know how the professionals characterize pedagogical practice in the day care center and the observance of some factors that influence in the conceptions of the practice by those exercised. They contributed to the elucidation of these conceptions as Barbosa (2008, 2009, 2010, 2014), Campos (2006, 2008, 2010), Kramer (2005), Kuhlmann Jr (2000, 2011, 2015), Rosemberg (1989, 2010), Silva (2008), Silveira (2015), among others. As well as Saviani and his historical-critical pedagogy. We perceive that the municipal and federal public educational policies exert an influence on the development of the pedagogical practices of these professionals as well as factors of the social-historical construction of the individual, constituting the challenge of transposing these influences in the search for a practice that contributes to a free and of quality.

**Key words:** pedagogical practice; day care; day care professionals; participant research.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativos de dissertações e teses encontradas nos bancos de dados pesquisados.....	22
Quadro 2 -	Dissertações selecionadas.....	26
Quadro 3 -	Teses selecionadas.....	26
Quadro 4 -	<i>Ranking</i> Nacional IDH 2010 dos municípios da Microrregião de Catalão.....	55
Quadro 5 -	Relação do PIB <i>per capita</i> 2010 dos municípios da Microrregião de Catalão...	56
Quadro 6 -	Municípios com perfil Industrial com relevância no município.....	57
Quadro 7 -	Expansão da Educação Básica no município de Ouvidor – GO.....	60
Quadro 8 -	Percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola na rede municipal de Ouvidor – GO.....	61
Quadro 9 -	Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola na rede municipal de Ouvidor – GO.....	61
Quadro 10 -	Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola no estado de Goiás.....	61
Quadro 11 -	Porcentagem de matrículas em tempo integral na creche municipal de Ouvidor – GO.....	62
Quadro 12 -	Porcentagem de matrículas em tempo integral na creche municipais do estado de Goiás.....	62
Quadro 13 -	Distribuição das crianças de Maternal 1.....	63
Quadro 14 -	Distribuição das crianças de Maternal 2.....	64
Quadro 15 -	Perfil das professoras do CEMEI.....	73
Quadro 16 -	Perfil das monitoras do CEMEI.....	73
Quadro 17 -	Data de admissão de profissionais do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	97

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Distribuição dos pesquisadores por gênero.....	23
Figura 2 –	Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo - Brasil – 2007.....	24
Figura 3 –	Distribuição das produções acadêmicas por regiões brasileiras.....	24
Figura 4 –	Publicações das IES: Região Sudeste.....	25
Figura 5 –	Representação social da criança no século XVII.....	32
Figura 6 –	Ilustração da retratação da luta por creches no Brasil.....	42
Figura 7 –	Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.....	48
Figura 8 –	Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil.....	49
Figura 9 –	Mapa da Microrregião de Catalão - GO.....	53
Figura 10 –	IDH de Ouvidor – GO.....	54
Figura 11 –	IDH Brasil.....	54
Figura 12 –	IDH Ouvidor distribuído por itens.....	55
Figura 13 –	Vulnerabilidade social de Ouvidor entre crianças e jovens.....	58
Figura 14 –	Quantitativo de alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Ouvidor – GO.....	59
Figura 15 –	Mapa de Ouvidor – GO com a localização do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	63
Figura 16 –	Fachada do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	65
Figura 17 –	Biblioteca do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	65
Figura 18 –	Banheiro infantil do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	66
Figura 19 –	Sala de aula do Maternal 2 do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	66
Figura 20 –	Sala de aula do Maternal 2 do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	67
Figura 21 –	Parquinho de areia 1 do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	67
Figura 22 –	Refeitório do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	68

Figura 23 – Refeitório do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	68
Figura 24 – Parquinho de areia 2 do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	69
Figura 25 – Corredor do CEMEI Ana Ramos dos Santos.....	69
Figura 26 – Modelo Cartão de Acolhida do primeiro encontro reflexivo.....	77
Figura 27 – Cartaz confeccionado durante o primeiro encontro reflexivo.....	77
Figura 28 – Dinâmica das Mãos.....	79
Figura 29 – Cartão de despedida.....	80
Figura 30 – Cartão de boas-vindas.....	83
Figura 31 – Cartão produzido através da Dinâmica da Flor.....	84
Figura 32 – Lembrança de borboleta.....	85
Figura 33 – Prática pedagógica e suas variáveis.....	89
Figura 34 – Atividades da Prática Pedagógica.....	93
Figura 35 – Compreensão da Prática Pedagógica na Educação Infantil.....	94
Figura 36 – Aspectos constitutivos das profissionais da creche.....	101

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
I - EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRECHE: ELEMENTOS HISTÓRICOS.....	29
I.I - A história institucional da creche.....	30
I.II - A creche no Brasil: uma história de lutas.....	34
I.III - A redemocratização brasileira e os rumos da creche.....	42
II - OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	51
II.I - O município de Ouvidor – GO.....	52
II.II - Caracterização da Educação Infantil e do <i>Lócus</i> da pesquisa: CEMEI Ana Ramos dos Santos, Ouvidor – GO.....	60
II.III - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	71
II.IV - Descrevendo um pouco os encontros reflexivos.....	75
II.IV.I - Encontro Reflexivo I: Como me tornei professora.....	76
II.IV.II - Encontro Reflexivo II: Prática Pedagógica na creche parte I (conceituação).....	78
II.IV.III - Encontro Reflexivo III: Prática Pedagógica na creche parte II (teoria X prática).....	81
II.IV.IV - Encontro Reflexivo IV: Prática Pedagógica parte III (prática na perspectiva inclusiva).....	82
III - PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.....	86
III.I - Concepções de Prática Pedagógica na creche.....	90
III.II - Como me tornei a profissional que sou hoje?.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	113
APÊNDICE A: TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OUVIDOR.....	113
APÊNDICE B: TERMO DE ANUÊNCIA DA DIRETORA DO CEMEI ANA RAMOS DOS SANTOS.....	114
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115
ANEXOS.....	118
ANEXO A: DIPLOMA DE ENSINO MÉDIO NÃO PROFISSIONALIZANTE.....	118
ANEXO B: DIPLOMA DE MAGISTÉRIO.....	120
ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	122
ANEXO D: RESUMO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ELENCADAS NOS QUADROS 2 E 3.....	126
ANEXO E: TEXTO - COMO TENHO ME TORNADO PROFESSORA?.....	132
ANEXO F: LETRA DA MÚSICA – VIOLA ENLUARADA (MARCOS VALLE).....	135
ANEXO G: TEXTO – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	136

## INTRODUÇÃO

*Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.*

*Paulo Freire*

O objetivo da presente pesquisa, intitulada “Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas Pedagógicas - Concepções das Profissionais da Creche (0 a 3 anos)”, é compreender a concepção das profissionais de creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas, no município de Ouvidor - GO. Essa pesquisa vincula-se ao projeto guarda-chuva “Panorama da Educação Infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas”, com período de vigência de 10/04/2015 a 10/08/2022, pesquisa esta desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE/UFG – Regional Catalão/Universidade Federal de Goiás.

O NEPIE é constituído não somente de membros pertencentes à Unidade Acadêmica Especial de Educação, mas também há membros oriundos dos cursos de Educação Física e Enfermagem, Psicologia da UFG – Regional Catalão. O Núcleo tem como proposta central criar um espaço de debate crítico e de proposições comprometidas acerca das questões afetas à infância. Ao participar dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo me aproximei das questões ligadas à Educação Infantil.

O delineamento desta pesquisa foi criando corpo e forma durante os encontros da linha de pesquisa 2, denominada “Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – RC, através da disciplina intitulada Seminário de Pesquisa e também durante as reuniões do grupo de estudos “Infância e Educação”, que é mais uma das ações desenvolvidas pelo NEPIE, e em 2016 discutiu a seguinte temática: “Infância e Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas na teoria Histórico-cultural”.

A pesquisa tem motivação e relação direta com minhas experiências formativas e profissionais no campo da Educação. Desde o início da minha formação em nível médio o contato direto com crianças, professores e suas práticas foi constante, pois durante os anos de 1995 a 1997 cursei o Ensino Médio não profissionalizante (conforme Lei nº 7.044, de 18/10/1982)<sup>1</sup> e concomitantemente a habilitação para o Magistério de 1º grau do ensino de 2º

---

<sup>1</sup> A cópia do diploma encontra-se no anexo A.

grau<sup>2</sup>, que me conferiu o título profissional de professora de 1º grau de 1ª a 4ª série (conforme Lei nº 5.692/71, alterada pela lei nº 7.044/82). Tal titulação permitiu que, ao completar 18 anos em 1998, iniciasse a minha carreira profissional como docente. Primeiramente em uma escola da rede privada e nos anos subsequentes como professora efetiva da rede estadual de ensino de Goiás e municipal de Catalão, atuando assim na esfera pública de ensino.

Durante dois anos (2013-2015) atuei como diretora do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Catalão, este foi o primeiro cargo de gestão que assumi na rede municipal e que me oportunizou, dentre vários aspectos, ter uma visão geral da rede, em especial, da Educação Infantil, vendo de perto as limitações, os desafios e enfrentamentos que essa etapa de ensino vivencia.

Em 2015, ao ingressar na 5ª turma de Mestrado em Educação da UFG/RC encontrei um novo desafio: o de me constituir pesquisadora da Educação Infantil. Surgindo a oportunidade de realizar uma pesquisa num lócus pertencente à Microrregião de Catalão, através de um trabalho participativo.

Minha orientadora, professora doutora Altina Abadia da Silva, desenvolve desde 2015 no município de Ouvidor - GO (município vizinho, a aproximadamente 14km de distância de Catalão) com as professoras da pré-escola um projeto de extensão denominado **Formação Continuada: Planejamento Pedagógico e Práticas Docentes de Educação Infantil de Ouvidor - GO**, surgindo assim a oportunidade de dar continuidade e expandir o trabalho para a creche (0 a 3 anos). Tal ação caracterizou-se uma inovação, pois pela primeira vez a creche de Ouvidor - GO participava de uma pesquisa acadêmica. Para as profissionais que ali atuam a experiência de se reunirem em grupo, com seus pares e pensarem, discutirem, refletirem, reformularem sua prática foi exercício não antes praticado naquele espaço.

De toda a trajetória já descrita, quando detidamente me dedico a pensar sobre a Educação Infantil no Brasil, algo que me intriga é compreender melhor o cenário atual e a prática pedagógica desenvolvida. Daí a necessidade de destacar aspectos contemplados em leis e documentos que regularizam a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira 9.394/96 institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Logo, a LDB no artigo 4º determina que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, 1996, p. 02).

---

<sup>2</sup> A cópia do diploma encontra-se no anexo B.

O atual Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado em 2014 com decênio 2014-2024, reforça tal questão quando em sua primeira meta visa:

universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 49)

A LDB/96 ainda garante nos seus artigos 29 e 30 como e onde deve ser feito e efetivado o atendimento às crianças de zero a seis anos<sup>3</sup> quando relata:

#### Seção II – Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, 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 até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 12).

A partir de 2006, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006) e a inserção das crianças de 06 anos em escolas de ensino fundamental, uma nova configuração da Educação Infantil está sendo desenhada, uma vez que o atendimento em creches e pré-escolas passa a contemplar as crianças de 0 a 5 anos, com a extensão da obrigatoriedade do ensino para os quatro anos de idade. As consequências dessas mudanças para a Educação Infantil, sobretudo na ordem do pedagógico, têm gerado debates sobre o que estaria sendo considerado como um movimento de antecipação da escolaridade.

Diante de tal realidade, nosso olhar tem-se voltado cada vez mais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Fundamentando-se em autores como Barbosa (2010), Sacristán (1999), Silva (2008), Silva (2011), Silveira (2015) e Vázquez (2007), a prática pedagógica, em qualquer nível de ensino, é compreendida por nós como ação, que apesar de muitas vezes ser intencional e planejada recebe influências do meio

---

<sup>3</sup> Importante esclarecer que em virtude dos documentos legais que permeiam a Educação Infantil brasileira, ora aparecerá como referência de faixa etária que corresponde a esta etapa 0 a 6 anos e ora 0 a 5 anos. Nossa compreensão e defesa, no entanto, é de que a Educação Infantil deve abranger a criança de 0 a 6 anos, evitando assim o processo de “escolarização precoce” pelo qual as crianças brasileiras vêm cada vez mais sendo submetidas, atropelando etapas primordiais da infância e as expondo precocemente a rotinas rígidas e avaliativas dos processos de aprendizagem.

social. Influências essas que podem ser de caráter econômico, político, cultural, religioso, entre outros.

Nesse contexto, nosso problema de pesquisa é buscar a resposta para a seguinte questão:

**Como as profissionais de creche concebem suas práticas pedagógicas?**

No intento de encontrar caminhos e apontamentos para tal problema, traçamos como objetivo geral: compreender a concepção das profissionais de creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas. Elencamos os seguintes objetivos específicos: definir o que caracteriza a prática pedagógica; identificar as práticas pedagógicas das profissionais de creche; investigar aspectos sociais, históricos e econômicos inseridos na prática pedagógica das profissionais de creche.

Cellard (2012, p. 305) afirma que “a qualidade e a validade de uma boa pesquisa resultam, [...], em boa parte das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador”. Logo, para que os objetivos sejam alcançados escolhas metodológicas precisaram ser efetuadas.

Para Stake (2011, p. 23), pesquisa é “investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão.” Gatti (2007, p. 9), por sua vez, define como “o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” e Demo (2008, p. 15) entende a pesquisa como “a atividade básica da ciência”. Ao estar na posição de pesquisadora várias são as decisões a serem tomadas, os desafios a serem superados. O ato de começar a escrever e registrar tais decisões não se constitui como tarefa simples e aleatória. Algo que nos encoraja é ler as palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 246), que afirmam que devemos nos lembrar “que nunca se está verdadeiramente pronto para começar”. Gatti (2007, p. 65) afirma que “pesquisa só se aprende fazendo” e ainda Zago (2003, p. 292) reafirma o mesmo ao escrever que “o pesquisador experimenta, em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão”. Talvez tenha sido com essa “*certa tensão*” que várias decisões durante todas as etapas da pesquisa foram tomadas. Logo, foi preciso escolher caminhos a trilhar, caminhos esses tendo sempre como foco identificar as respostas que melhor atenderiam à pergunta contida no nosso problema de pesquisa.

O processo de investigação foi marcado por uma abordagem do tipo qualitativa, através da escolha por desenvolver uma pesquisa Participante. Visto que a pesquisa Participante contém vários pressupostos, dentre todos o que julgamos ser o principal que referendou nossa escolha metodológica é a não neutralidade do pesquisador. Demo (2008, p. 43) resume esse pressuposto da Pesquisa Participante ao descrevê-la como uma pesquisa que “busca a

identificação totalizante entre sujeito e objeto. A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria”.

Demo (2008, p. 56, grifos do autor) ainda reforça sinteticamente nosso intuito ao escrever que “os grupos ‘observados’ não têm nenhum poder sobre uma pesquisa que é feita *sobre eles* e nunca *com eles*”. Talvez soe um pouco utópico, mas é compatível com o que almejamos desde o princípio: discutir com o professor e não simplesmente falar dele.

Para responder ao nosso problema de maneira que essa resposta fosse de fato socialmente construída recorreremos, dentre as várias opções que tínhamos de instrumento, à utilização de Encontros Reflexivos. Gatti (2007) explica que:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas. (GATTI, 2007, p. 62-63)

Entendemos que Encontros Reflexivos nos dão margem para conseguirmos “acessar questões”. Questões que nos auxiliem na compreensão de nosso objeto de estudo.

No intuito de validar a inserção no campo, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa/CEP – UFG, recebendo no dia 18 de fevereiro de 2016 parecer consubstanciado<sup>4</sup> favorável nº 1.414.150.

Outra etapa importante de nossa pesquisa foi o levantamento bibliográfico sobre o tema central/objeto de estudo de uma pesquisa, pois este é parte essencial para que o percurso metodológico seja traçado. Por meio de pesquisa do que já foi publicado sobre a temática de estudo, pode-se adquirir familiaridade com os textos e seus respectivos autores e assim delimitar os caminhos que se deve percorrer a fim de cumprir os objetivos propostos (TRENTINI; PAIM, 1999).

Foi a partir dessa concepção e perspectiva que realizamos consulta nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>5</sup>, Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>6</sup> e *Scientific Electronic Library Online – SCIELO*<sup>7</sup>.

Para a seleção inicial nestes três bancos utilizamos os seguintes descritores:

---

<sup>4</sup> O parecer consubstanciado do CEP encontra-se disponível no Anexo C.

<sup>5</sup> [bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br)

<sup>6</sup> [bancodeteses.capes.gov.br](http://bancodeteses.capes.gov.br)

<sup>7</sup> [www.scielo.org](http://www.scielo.org)

- Palavras-chave: prática pedagógica, creche.
- Recorte temporal: dissertações e teses publicadas no período de 1997 a 2015<sup>8</sup>.
- Especificação dos Programas de Pós-Graduação: dissertações e teses vinculadas aos programas de Educação.

As palavras-chave de busca “**Prática pedagógica**” e “**Creche**” foram utilizadas concomitantemente em todos os bancos e apresentaram os seguintes quantitativos de produções científicas:

Quadro 1 – Quantitativos de dissertações e teses encontradas nos bancos de dados pesquisados

<b>Banco de dados</b>	<b>Quantidade de dissertações e teses</b>
BDTD	65
CAPES	08
SCIELO	00
<b>Total Geral</b>	<b>73</b>

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>9</sup>.

Com base na leitura inicial dos resumos de cada produção, identificamos que havia quatro produções comuns<sup>10</sup> aos bancos BDTD e CAPES. Assim, o total geral apresentado na Tabela 1, de 73 produções, na verdade se configuram em 69 produções científicas diferentes.

Dessas 69 produções, após releitura dos resumos, destacamos alguns aspectos:

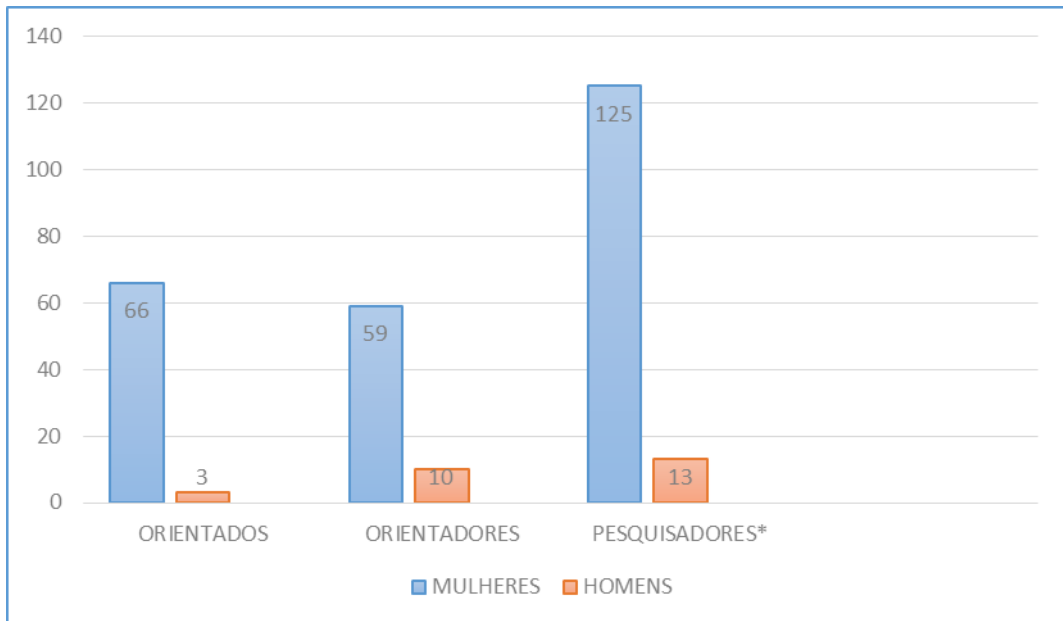
- Predominância de mais de 90% de pesquisadoras do sexo feminino que se dedicam a pesquisar sobre prática pedagógica na creche. O que notamos através da Figura 1:

<sup>8</sup> O recorte temporal de 1997 a 2015 se justifica porque através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) a Educação Infantil é considerada como etapa inicial da Educação Básica, logo nosso foco é compreender o que dizem as produções acadêmicas após esse marco legal para a Educação Infantil no Brasil.

<sup>9</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações dos bancos de dados BDTD, CAPES e SCIELO.

<sup>10</sup> Produções comuns: a mesma dissertação ou tese apareceu nos dois bancos, ou seja, possuía mesmo título, autor, IES e ano de publicação.

Figura 1- Distribuição dos pesquisadores por gênero



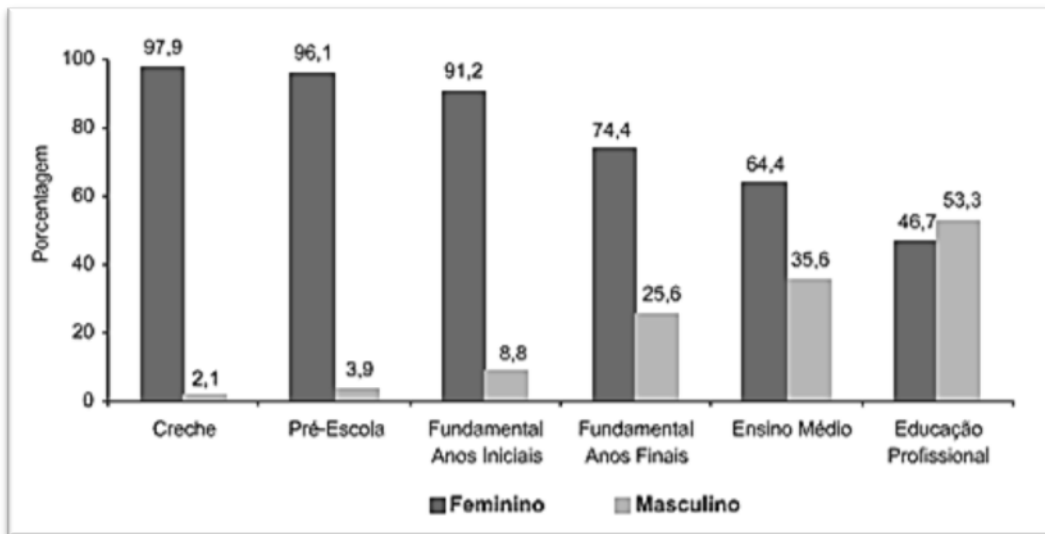
Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>11</sup>

Ao associarmos as informações da Figura 1 à parte do que está contido em documento do Ministério da Educação - MEC denominado Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, que tem como base os resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, retratado através da Figura 2, que detalha que na creche aproximadamente 98% dos professores são mulheres, notamos que pesquisadoras estão pesquisando um universo predominantemente feminino<sup>12</sup>:

<sup>11</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir das informações dos resumos das dissertações e teses selecionadas. PESQUISADORES\* = soma dos Orientandos + os Orientadores das pesquisas em questão.

<sup>12</sup> A docência no Brasil durante sua trajetória histórica passou por um movimento de transição em sua composição no quesito gênero. A esse movimento, denominado feminização do magistério, a docência se configura enquanto uma profissão que historicamente inicia-se composta por uma maioria masculina, porém, hoje, cada vez mais, há prevalência do gênero feminino principalmente nas etapas iniciais de ensino (Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental Anos Iniciais). A diferenciação ocorre apenas no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, em que as mulheres continuam como maioria, mas não uma maioria absoluta, e no Ensino profissionalizante, em que são os homens que aparecem como maioria. Já a docência na Educação Infantil não passou pelo processo de feminização, mas surge desde sua gênese feminina. (SAPAROLLI, 1997; JARDIM, 2003)

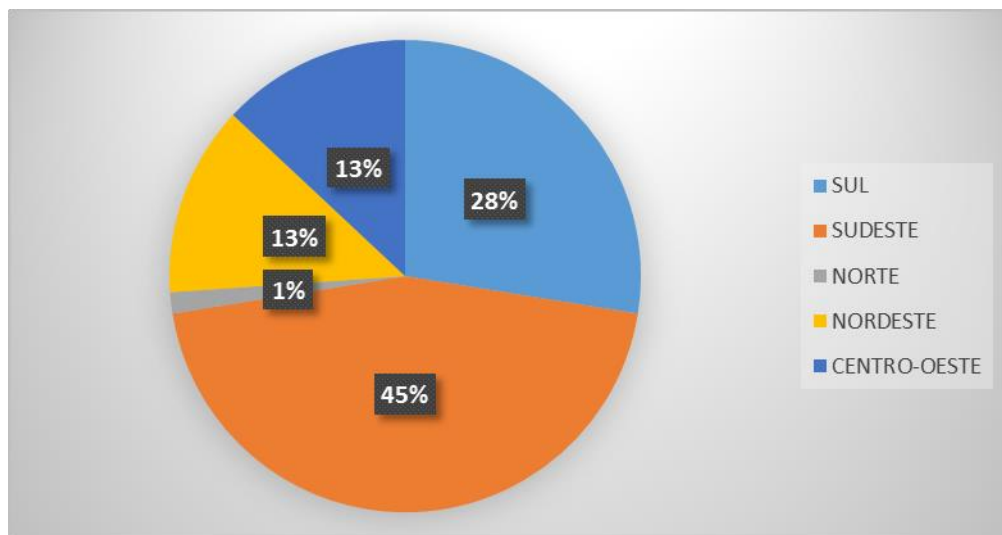
Figura 2 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo - Brasil - 2007



Fonte: MEC/Inep/Deed (2007)

- A maioria das pesquisas tendo como referência as Instituições de Ensino Superior - IES de publicação das teses e dissertações está concentrada na região Sudeste do nosso país. Como se pode observar por meio da Figura 3:

Figura 3 – Distribuição das produções acadêmicas por regiões brasileiras

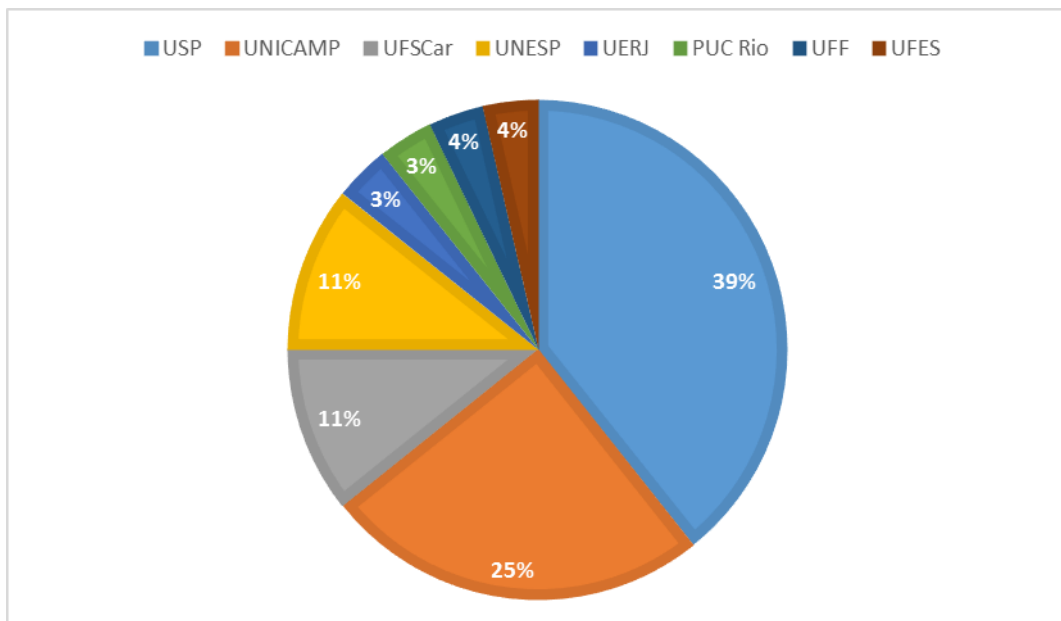


Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>13</sup>

Dentre as IES da Região Sudeste, a Figura 4 destaca que a quantidade maior de produções é oriunda da Universidade de São Paulo – USP e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

<sup>13</sup>Figura elaborada pela pesquisadora a partir de informações dos resumos das dissertações e teses selecionadas.

Figura 4 – Publicações das IES: Região Sudeste



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>14</sup>

- As produções versam sobre os mais diversos temas, entre eles: gestão escolar, educação física, musicalização, educação em saúde, educação inclusiva, currículo, formação continuada, entre outros.

Sobre essa diversidade de temas sentimos a necessidade de filtrar dentre as 69 produções aquelas que, assim como nós, além de contemplarem como objeto de estudo a prática pedagógica nas creches também utilizassem como procedimento metodológico investigativo algo que propiciasse uma participação dos sujeitos da pesquisa. Buscamos produções que tivessem como proposta realizar uma pesquisa não sobre o sujeito/participante mas com ele.

Nessa perspectiva, das 69 dissertações e teses encontradas durante o levantamento inicial, sete puderam ser caracterizadas como pesquisas que realizam ações interventivas, participativas, entre outras. Elas<sup>15</sup> estão distribuídas em quatro dissertações e três teses, conforme visualiza-se nos Quadros 2 e 3:

<sup>14</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir de informações dos resumos das dissertações e teses selecionadas.

<sup>15</sup> O resumo das dissertações e teses encontram-se no Anexo D.

Quadro 2 – Dissertações selecionadas

<b>Título</b>	<b>Autor/Orientador</b>	<b>Características</b>	<b>IES</b>	<b>Ano de publicação</b>
Um processo de educação em saúde desenvolvido com um grupo de mães de crianças com algum grau de desnutrição.	Maria da Graça Soler Rodrigues/Lucian e Prado Kantorski	concepção pedagógica de Paulo Freire; Círculo da Cultura	UFSC	2000
A influência de um programa de formação continuada no desempenho de profissionais de creche assistenciais com vistas a implantação do PROEPRE	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa/Orly Zucatto Mantovani de Assis	pesquisa-ação; teoria construtivista piagetiana	UNICAMP	2006
Play workshop: developing imagination physical education classes in child education	Geisa Mara Laguna Santana/João Batista Freire da Silva	pesquisa-ação; oficinas do Jogo (conjunto de brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras populares)	UDESC	2008
Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um centro de educação infantil	Maria Rosária Silva Callil/Monica Appezzato Pinazza	investigação-ação; à luz das teorias de Vygotsky e Bruner; processo formativo, pautado em registros videográficos	USP	2010

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>16</sup>

Quadro 3 – Teses selecionadas

<b>Título</b>	<b>Autor/Orientador</b>	<b>Características</b>	<b>IES</b>	<b>Ano de publicação</b>
As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza/Maria Aparecida Mello	referencial teórico e metodológico Histórico-Cultural de Vigotski; princípios do materialismo	UFSCar	2008

<sup>16</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos resumos das dissertações e teses selecionadas.

		histórico dialético; curso de formação continuada para prof <sup>os</sup> de E. I. e prof <sup>os</sup> de Educação Física		
Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário	Ana Rosa Costa Picanço Moreira/Jader Janer Moreira Lopes	estudo de caso/intervenção; abordagem Histórico-Cultural; sessões reflexivas com os educadores; participação dos mesmos como co-pesquisadores	UERJ	2011
Dubabi du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche	Malba Cunha Tormin/Tizuko Morchida Kishimoto	pesquisa-ação, cujos princípios nortearam ações como investigação, formação e intervenção formando uma rede colaborativa	USP	2014

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>17</sup>

A análise dos Quadros 2 e 3 nos permitem afirmar que:

- Similar à situação apresentada nas 69 dissertações e teses, as sete selecionadas também apresentam uma predominância de pesquisadoras. Dos 14 pesquisadores (autor e orientador), 12 são mulheres, o que equivale a aproximadamente 86% do total.
- Todas as pesquisas possuem a característica de propiciar ações de intervenção/participação durante o seu desenvolvimento.
- As sete pesquisas estão vinculadas a programas de Pós-Graduação das regiões Sul e Sudeste.
- Apesar do recorte temporal definido e justificado inicialmente ser de 1997 a 2015, as sete produções foram publicadas de 2000 a 2014, logo estão dentro deste recorte, mas não abrangendo todo o intervalo.

As setes produções nos auxiliaram na busca e seleção de referências bibliográficas sobre o tema e consequente organização de nosso trabalho dissertativo, que contem três capítulos.

<sup>17</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos resumos das dissertações e teses selecionadas.

Sendo assim, o primeiro capítulo, intitulado “A creche brasileira e suas práticas pedagógicas”, tem a finalidade de caracterizar o processo histórico de construção das creches e as práticas desenvolvidas neste espaço ao longo do tempo.

O segundo capítulo retrata os caminhos da pesquisa, através da contextualização do município, do lócus da pesquisa, dos sujeitos/participantes, bem como dos instrumentos e procedimentos adotados.

No terceiro capítulo à partir de todo processo de investigação da pesquisa, apresentamos os dados e análises correspondentes a concepção de Prática Pedagógica na creche e sua variáveis.

E as Considerações finais contemplam uma síntese dos apontamentos que tal estudo propiciou a todos os envolvidos.

## I – EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRECHE: ELEMENTOS HISTÓRICOS

A finalidade deste capítulo é apresentar e discutir sobre parte do processo histórico de construção do espaço creche no Brasil e a trajetória de suas práticas pedagógicas empregadas durante esse percurso, propiciando uma melhor compreensão das especificidades dessa etapa da Educação Básica. O intuito é conseguir atingir tal finalidade primeiro tendo a crença de que por mais que algumas informações já sejam notoriamente conhecidas, elas são necessárias para reflexões sobre o assunto.

Segundo, fazendo uso das palavras de Kuhlmann Jr (2015), percebemos que:

quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente. [...] A história, embora tratando do passado, [...], é dinâmica e exige ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação e análise [...] (KUHLMANN JR, 2015, p. 6-7).

Nosso intuito não é o de criar algo novo, mas resgatar o existente em busca de uma ampliação da compreensão da realidade vivenciada.

E, em terceiro lugar, adquirimos a convicção de que quando nossa pesquisa se propõe a compreender a concepção das profissionais da creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas se faz necessária a busca por um resgate histórico dessas práticas. Afinal, essas profissionais são mulheres que atuam hoje, mas muito do que acreditam e praticam foi construído historicamente. A profissional da creche de hoje foi se constituindo durante o trajeto percorrido ao longo dessa história. Estudar e compreender a concepção dessas profissionais exige primeiramente a compreensão de como tudo ocorreu e como vem sendo reconfigurado na atualidade.

Entendemos que “a história mais próxima é muito mais difícil de compreender, pois participamos diretamente dela, o que interfere nas interpretações” (KUHLMANN JR, 2015, p. 9). Por isso, retornaremos ao passado visando assimilar melhor o presente.

Stemmer (2012) reforça nosso intuito ao afirmar que:

não há dúvida de que a história é fundamental para que possamos compreender e analisar todo um conjunto de propostas didático-pedagógicas que vêm revelando-se contemporaneamente como um modelo de educação e pedagogia inovador a ser seguido, reverenciado como a grande novidade educacional do final do século XX e princípio do XXI. (STEMMER, 2012, p. 27)

Ao afirmarmos que as profissionais das creches foram se constituindo as profissionais da atualidade através de todo um processo histórico-social, entendemos que tal processo também causou transformações profundas na maneira de ver e compreender a infância. Rememorar esse passado é vital para uma leitura mais “límpida” da realidade atual.

Quanto a isso, Kuhlmann Jr (2015) explicita que:

[...] o estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação nos dias de hoje[...] mostrar que as propostas para agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica. (KUHLMANN JR, 2015, p. 13)

O ponto de partida é perceber os aspectos que cooperaram para que as mudanças ocorressem. Esses aspectos têm sua base ancorada nas mudanças sociais, assim, notamos que:

o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc. [...] As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. (KUHLMANN JR, 2015, p. 16)

Na tentativa de extrair das mudanças sociais ocorridas seus efeitos no espaço creche e no desenvolver de suas práticas, iniciaremos nossos registros pela história institucional da creche. Temos ciência de que não abrangemos todos os aspectos desse processo histórico em detalhes. Procuramos priorizar alguns, acreditando que os mesmos auxiliam na compreensão ampla do todo.

## **I.I - A história institucional da creche**

A palavra creche tem sua origem do francês *crèche* que significa “manjedoura”, desta nomenclatura conseguimos extrair o objetivo primário da criação destas instituições na França, pois podemos fazer uma analogia com a simbologia cristã em que a manjedoura se materializa como local de abrigo de criança carente, vulnerável, necessitada. Não diferentemente, o mesmo significado e função assistencialista existiu e vigorou por anos em nosso país.

O dicionário Priberam (2017) traz a seguinte definição de creche:

*substantivo feminino*

1. Asilo diurno, onde se cuida de crianças cujas mães estão no trabalho.
2. Estabelecimento escolar destinado a crianças pequenas, geralmente até a os 3 anos. = INFANTÁRIO

Já no dicionário Caldas Aulete (2017) temos:

1. Instituição pública que cuida durante o dia de crianças pequenas, cujos pais ou responsáveis trabalham fora durante o dia, são carentes ou estão impossibilitados de dar cuidados básicos.
2. Estabelecimento particular que acolhe e dá recreação e elementos de socialização e educação básica a crianças muito novas.
3. Local ou setor, em uma empresa, onde se dão cuidados e recreação aos filhos muito novos (em idade pré-escolar) de funcionários durante o horário de trabalho destes. [F.: Do fr. *crèche*.]

A definição contida nestes dicionários e em tantos outros nos remete à visão de senso-comum que muitos possuem deste espaço. Mesmo as leis brasileiras da atualidade definindo creche (Educação Infantil de 0 a 3 anos) como um direito da criança e assim deslocando o caráter assistencialista para o caráter educativo, a percepção que se tem é de que a sociedade, em geral, ainda não possui esse entendimento. Creche é vista como apenas um direito da mãe que trabalha, sendo um local de guarda dos filhos.

Hoje as nomenclaturas formais utilizadas em nosso país para essas instituições são Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI ou CMEI e ainda no estado de São Paulo é comum se ter a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI que, em geral, atende Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) – Creche e Pré-escola. Mas usualmente é comum vermos a comunidade que utiliza esse espaço nominá-lo de creche, escolinha, pousadinha, infantário, entre outros.

Talvez muitos possam ver como desnecessária a preocupação em nominar tais instituições, porém, nossa visão por todo o percurso histórico que a Educação Infantil brasileira vem construindo é que a forma de nomear essas instituições já diz muito do que se pensa a respeito delas e do trabalho ali realizado.

Importante refletir que concomitantemente às mudanças ocorridas no conceito de infância, criança e maneira de agrupamento e vida das famílias, os espaços onde essas crianças deveriam passar parte do seu dia também foram sendo repensados e alterados.

Pautados na concepção de Ariès (1978), acreditamos que há diversas maneiras de pensar e viver a infância. Esses pensamentos sofrem variações de acordo com a sociedade, família,

escola ou grupo em que a criança está inserida. O sentimento pela infância bem como suas particularidades passam a ser historicamente identificados com maior intensidade a partir dos séculos XVI e XVII.

Figura 5 – Representação social da criança no século XVII



Fonte: *The Five Eldest Children of Charles I (Os cinco filhos mais velhos de Carlos I)*, 1637. Her Majesty The Queen Collection (Coleção de Sua Majestade a Rainha), por Anthony van Dyck

A obra de Anthony van Dick é um exemplo do que é relatado por Ariès (1978). Este constata, através de seus estudos, que em meados do século XVII se tornou cada vez mais frequente a presença de crianças como figuras centrais em representações artísticas. Crianças essas, muitas vezes, com um vestuário adulto, ainda não possuindo um universo próprio.

Na obra apresentada pela Figura 5 temos como elemento central um menino, aparentemente o filho mais velho. Este possui roupas com cores fortes e uma postura imponente, e domina uma grande fera. A sua direita uma menina (certamente uma de suas irmãs) cuidando de um bebê, ou seja, fazendo aquilo que era característico do ser feminino. E à esquerda outras duas pequenas damas.

Aos poucos, o que se percebe é que a realidade adquiriu outros contornos. De infanticídios secretamente ocorridos e naturalizados, passa-se para um crescente e contínuo respeito pela vida da criança (ARIÈS, 1978).

Na Idade Média a educação das crianças se dava através de aprendizagens oriundas do contato direto com os adultos durante os afazeres do dia-a-dia. Convencionalmente, o espaço onde a criança permanecia durante o seu desenvolvimento infantil era o âmbito doméstico sob os cuidados de sua mãe ou familiares, afinal, esse era o modelo de família da época.

É notório que o crescimento exacerbado do sistema capitalista e por consequência o uso da exploração da mão-de-obra infantil colaboraram para um cenário de aumento das desigualdades entre infância e crianças oriundas da nobreza e das classes populares (ARIÈS, 1978). As distinções entre crianças pobres e ricas e o tratamento diferenciado a essas destinadas nas mais diferentes esferas não é de hoje, o que levou desde meados do século XVI à observância de uma prática de implementação de medidas assistencialistas que demonstravam o intento de reparo dessa realidade excludente.

A partir do século XVI iniciou-se um processo de criação de instituições e regulamentações visando ajudar os pobres. “As leis isabelinas, na Inglaterra; a Confraria de Misericórdia de Portugal, fundada pela rainha Leonor, em 1498; a do Rio de Janeiro, de 1567; ou a instituição da *Aumonê Generale* em Lyon, no início de 1530” (KUHLMANN JR, 2015, p. 55, grifos do autor).

Donzelot (1986, p.21-22) narra o conflito existente entre filantropia e caridade ocorrido no fim do século XVIII até fim do século XIX, obtendo como resultado a “supremacia da primeira”. Ao diferenciar filantropia de caridade descreve que a “filantropia representaria a organização racional da assistência à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade”.

Somente no fim do século XVIII e na primeira metade do século XIX são criadas as diferentes instituições de Educação Infantil, Kuhlmann Jr (2015, p. 70) traz como exemplo “as escolas de tricotar de Oberlin.” Tais instituições se inauguram como “modelos de civilização”, pois eram vistas como “modernas e científicas”.

Notamos que do século XVI até o final do século XIX o processo de disseminação e propagação das creches no exterior e no Brasil é de certa forma lento. Kuhlmann Jr (2000), justifica tal fato ao explicar que:

Além da importância e da ênfase atribuída ao papel materno na educação dos bebês, também é preciso considerar que naquela época ainda era quase inevitável atender os menores sem as alarmantes consequências dos altos índices de doenças e de mortalidade. Criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas

para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil (KUHLMANN JR, 2000, p. 7).

É interessante perceber que, diferentemente do que muitos estudos pressupõem, as instituições de Educação Infantil sempre tiveram uma função educativa, o que ocorria é que essa função educativa se dava de acordo com o modelo proposto na época. As instituições de caráter assistencialista educavam sim. Talvez “não para a emancipação, mas para a subordinação” (KUHLMANN JR, 2015, p. 69).

Kuhlmann Jr (2015, p. 74) registra que “em 1889, a creche era considerada uma escola: de higiene, de moral e de virtudes sociais. Esta ajudaria a escolarização dos pequenos, ao lhes fornecer um “início de educação”.

Nesse sentido, a creche era um local destinado ao desenvolvimento de práticas civilizatórias. Processo esse que o mundo ocidental naquele momento estava vivenciando de forma cada vez mais intensa.

Conforme a creche no século XIX tem sua origem acompanhada do processo de organização Haddad (2016) registra, da família em torno da criança, o que acaba por gerar uma situação antagônica, visto que sua evolução se deu em um espaço que naquele momento era prioritário à família. Quanto mais se enfatizava a importância e a responsabilidade da família em torno dos cuidados com a criança pequena, o crescimento da creche representava a ocupação de um espaço ilegítimo. Possivelmente, ser concebida nesse contexto fez com que a creche esteja até a atualidade em busca da construção de sua identidade. Juntamente com a creche estão os atores ali inseridos, entre eles, os profissionais da creche. Logo se faz importante refletir sobre as ações apreendidas e práticas desenvolvidas durante todo o caminho, na tentativa de que a creche se torne um espaço legítimo.

## **I.II – A creche no Brasil: uma história de lutas**

Ao nos referirmos a instituições pré-escolares nelas estão inseridas as “creches, escolas maternas e os jardins de infância”. Tais instituições surgiram no Brasil “como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR, 2015, p. 77). Haddad (2016) também registra o surgimento das creches brasileiras como fruto das “estruturação do capitalismo” onde houve “a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças.” (HADDAD, 2016, p. 28).

O marco inicial das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil ocorreu no ano de 1899 e isso se deve por dois fatos. Primeiro, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), sendo esta a primeira creche brasileira constituída para atender filhos de operários.

Os estudos de Kuhlmann Jr (2015) deixam claro que apesar de se encontrar registros sobre a existência “de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas.” (KUHLMANN JR, 2015, p. 81). Nesse sentido, havia uma clara distinção entre as instituições pré-escolares para atender aos pobres e para atender aos ricos. Aos pobres tais instituições eram as denominadas creches e asilos, já para os ricos essas instituições eram conhecidas por jardim de infância e se inspiravam na perspectiva froebeliana. O princípio “pedagógico” e/ou “educativo” dessas instituições era propagado com forte objetivo de estimular as classes mais altas da sociedade brasileira a matricularem seus filhos nesses espaços.

Ao fazer também um resgate histórico da construção da Educação Infantil hoje existente, Tatagiba (2006, p.3) relata que características como “recursos poucos, trabalho voluntário, desprofissionalização, [...]descompromisso na constituição de um atendimento público gratuito e de qualidade” estiveram constantemente presentes e marcaram a Educação Infantil brasileira. Todavia não a tornaram desprovida de práticas educativas. Ao contrário, tais “características determinaram o desenvolvimento de uma prática educativa nas creches”. Prática essa, muitas vezes, extremamente distanciada da esfera dos sistemas educacionais formais, mas presente nos estabelecimentos que atendiam à demanda da Educação Infantil.

Kuhlmann Jr (2015), ao registrar um trecho escrito por Souza Bandeira Filho, inspetor geral da Instrução Pública em 1883, que após viajar pela Europa a fim de conhecer os sistemas de ensino pré-escolares em vários países, caracteriza de maneira detalhada os *kindergarten* como local destinado às elites<sup>18</sup>. No trecho tem-se a informação de que em países como a Áustria e a Alemanha, os *kindergarten* não tinham alcance para as classes populares, que recorriam a asilos. Estes mantinham caráter moralista religioso. Já as camadas médias e os

---

<sup>18</sup> “A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou *Kindergarten* foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo. Ao escolher esse nome para sua escola, Froebel serviu-se de uma metáfora do crescimento da planta. Assim, atribuiu-se à jardineira a professora de Educação Infantil, e os esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas” (KISHIMOTO, 1988, p. 58)

grupos de maior renda instalavam seus herdeiros em institutos denominados *VereinKindergarten* ou mesmo contratavam senhoras para irem as suas casas cuidarem particularmente da educação de seus filhos de acordo com os padrões sociais do momento.

Constatamos, pois, que essa constituição histórica da Educação Infantil mantém relação com o que Saviani (2012) chama de determinação histórica. Ou seja:

A escola é determinada socialmente; a sociedade que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 30)

Necessário se faz ressaltar dois aspectos desse momento no Brasil, sendo eles o fato de que aqui nas duas primeiras décadas do início do século XX aconteceu o movimento inverso do europeu, pois primeiro foram inauguradas as creches para depois ocorrer a instalação dos jardins de infância e que apesar da existência de vários exemplos de creches e maternais nas indústrias brasileiras estas não eram consideradas “como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos” (KUHLMANN JR, 2015, p. 83). O que só vem reforçar o caráter assistencialista fortemente presente durante esse período. Ainda nas palavras de Kuhlmann Jr (2000),

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR, 2000, p. 8, grifos do autor)

Portanto, desde o princípio a Educação Infantil no Brasil não foi assumida pelo Estado e seus investimentos nessa etapa de ensino sempre foram escassos. Conforme Haddad (2016, p. 29) afirma “por atuar desde sua origem num campo que lhe era ilegítimo, a existência da creche tem se justificado como um paliativo, não se configurando enquanto instituição permanente, que necessita de recursos próprios para sobreviver.”

Gastão de Figueiredo, Diretor da Divisão de Cooperação Federal do Departamento Nacional da Criança em 1943, ao escrever texto instrutivo sobre as creches, determinava que “a creche não exige pessoal numeroso”. Exemplificando que “para cuidar de 20 a 30 crianças” haveria necessidade de “um médico puericultor, uma encarregada e duas atendedoras ou amas

secas” que fossem “competentes, zelosos, carinhosos e dedicados” (FIGUEIREDO, 1946, p. 14-15). Tal registro carrega a perspectiva de prática que era utilizada: dedicar-se aos cuidados que envolviam a puericultura e a higiene infantil. Não há registro da presença de um agente a quem competisse a responsabilidade de educar, de desenvolver práticas pedagógicas com as crianças.

Mas o avançar do tempo e o crescente processo de industrialização brasileira que se iniciou na segunda metade do século XIX, recebendo grande impulso após a Segunda Guerra Mundial nas primeiras décadas do século XX, gerou um movimento de migração da população rural para as áreas urbanas de nosso país. A necessidade cada vez maior de mão-de-obra e o pós-guerra provocaram a saída das mulheres do ambiente doméstico para as fábricas. “A história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 17). As mudanças organizacionais em nossa sociedade reforçaram a precisão de creches para a guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam.

O resgate histórico da origem da creche também nos leva a perceber que enquanto esta esteve ligada a uma visão de ausência de cuidado materno/falta de família, seu funcionamento e práticas que ali eram desenvolvidas seguiram modelos que estavam de acordo com a concepção de família/maternidade/sociedade dos agentes que mantinham a atuação nesse campo. Entre eles, pode-se citar o serviço social, o médico higienista, o psiquiatra, o pedagogo, o psicólogo, entre outros. Cada um desses profissionais tentavam colocar em prática suas próprias teorias, dentro de seus referenciais e as falhas por eles identificadas precisavam ser repensadas (HADDAD, 2016). Daí facilmente encontra-se em textos a expressão de que a creche era considerada um “mal necessário”, fruto de um desajuste social, em que a mulher necessitava abandonar suas tarefas domésticas para auxiliar o marido no sustento do lar, com empregos fora do ambiente doméstico (MANCINI, 1944).

Apesar de ocorrer nesse período a criação de leis visando regulamentar aspectos educacionais, na prática tais leis não se perpetuam por falta de mecanismos de regulação. Um exemplo claro disto é quando em 1932 surgiu uma legislação prevendo a obrigatoriedade da criação de creches “em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que veio a integrar a CLT. Mas essa legislação foi como letra morta” (KUHLMANN JR., 2011, p. 186).

As poucas conquistas efetivadas neste processo se deram através de lutas, pois naquele momento a visão dos donos das fábricas e até mesmo do movimento operário era de que mulher só deveria trabalhar fora do lar em situações de extrema necessidade econômica. Logo,

“as poucas creches criadas continuavam a ser vistas como paliativos, como remediando uma situação, como um *mal necessário*” (OLIVEIRA, 2005, p. 18, grifos do autor).

Motta (1996) também registra a implantação da creche brasileira enquanto “equipamento social” inicialmente como direito da trabalhadora operária através de iniciativas de indústrias paulistanas, não contemplando as trabalhadoras domésticas e rurais. Após tal fase, a transferência de visão da existência de uma creche centrada na criança e não somente na mãe trabalhadora agrega uma postura filantrópica que possivelmente até os dias atuais prevalece na concepção de atendimento em creche, em que o que se compreende é o assistencialismo de crianças carentes.

Barbosa, Alves e Martins (2008, p.3) afirmam que o caráter assistencialista no atendimento destinado à criança data desde sua origem, pois o que se apresenta são “concepções e práticas reducionistas cristalizadas historicamente, que privilegiam o caráter assistencialista e higienista no atendimento educacional às crianças pequenas”.

No ano de 1961 se expressou um dos marcos legais da Educação Infantil, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, lei nº 4.024/61, que em seu escopo trazia os seguintes artigos que merecem nosso destaque:

Art. 2. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até 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, instituições de educação pré-primária.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. (BRASIL, 1961, p. 1 e 5)

Desses artigos fazemos algumas leituras em relação às garantias postas para a Educação Infantil, em especial a creche, na LDB de 1961. Primeiro, a educação é vista como direito de todos, mas a sua universalização não é garantida e nem conjecturada. Segundo, a Educação Infantil destinada às crianças de 0 a 6 anos tem local especificado, mas ainda não é considerada como obrigatória. As empresas são “incentivadas” a possuírem instituições de educação para as crianças de 0 a 6 anos, filhos de suas funcionárias, porém, também não há obrigatoriedade de que tal fato realmente se concretize. Não deixou de ser o início de importantes regulamentações para a Educação Infantil, porém, o caminho a ser percorrido até o reconhecimento desta como etapa essencial não havia sido ainda assegurado.

Kuhlmann Jr (2000) analisou a atuação do governo militar no Brasil frente às demandas da Educação Infantil brasileira no referido período:

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de **forma barata**. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, [...] Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. (KUHLMANN JR, 2000, p.11, grifos nossos).

Evidenciamos, nesse sentido, a pouca aplicação de recursos na Educação Infantil por parte do governo nacional. Situação essa que também compõe a gênese da creche brasileira e se estende ao longo do tempo.

Ao final da década de 1970 a abordagem da privação cultural na perspectiva de uma educação compensatória até então amplamente empregada na prática educativa desenvolvida nas creches passa a receber várias críticas. Abramovay e Kramer (1985) explicitam que a ideia desses programas voltados para uma educação compensatória era de que a família das crianças carentes não possuíam requisitos básicos de âmbitos culturais, nutricionais, afetivos, entre outros, que fossem capazes de garantir um satisfatório desempenho escolar de seus filhos. Logo, a pré-escola deveria ter a missão de antecipar esses problemas, promover condições de igualdade entre todas as crianças e garantir que as mesmas fossem bem sucedidas.

Os questionamentos aos programas compensatórios e à abordagem da privação cultural foram se ampliando, “na medida em que foi estabelecendo um consenso de que não prestam um benefício efetivo às crianças das classes populares, servindo, muito ao contrário, para discriminá-las e marginalizá-las com maior precocidade.” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 32). Tal situação sinaliza para uma necessidade de se pensar numa proposta pedagógica para a creche que não esteja calcada no assistencialismo.

Faz-se importante registrar a promulgação da LDB 5.692/71, e sua indicação para a educação de crianças menores de 7 anos. Esta LDB trouxe em seu artigo 19: “§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.” (BRASIL, 1971, p. 6) [grifos nosso].

Kuhlmann (2003, p. 490, grifos do autor) faz uma dura crítica ao emprego no parágrafo segundo da expressão “os sistemas de ensino velarão” e explica que “o verbo ‘velar’ porta muitas significações: [...] tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular,

acautelar-se, livrar-se; [...] vigilare, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar”.

Ainda sobre a LDB de 1971, artigo 20, destaca que não tornou a educação da criança menor de 7 anos obrigatória: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. (BRASIL, 1971, p. 6)

É possível afirmar que a Educação Infantil começou a tomar outros contornos, outros formatos, visto que:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN JR., 2000, p. 11)

As instituições de Educação Infantil não eram então mais concebidas apenas como espaços necessários ao filho da pobre mãe trabalhadora, pois as mães da classe média também começaram a deixar o ambiente privado do lar e conquistaram espaços públicos em carreiras profissionais. A mobilização para uma Educação Infantil de qualidade começa assim a ganhar força de setores que precisam dela para atingirem outros objetivos, tal mobilização colaborou para que cada vez mais o olhar fosse voltado para a creche como algo necessário (HADDAD, 2016). Para Barbosa, Alves e Martins (2008):

O reconhecimento da importância da educação da infância para além do contexto familiar insere-se em amplo movimento de luta em defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais. As conquistas resultantes desse processo se legitimam em documentos históricos de alcance mundial, [...] A ideia de cidadania se apresenta, também, nos movimentos sociais organizados, entre eles o dos educadores e das mulheres, que empregam diferentes significados às palavras como “cidadania”, “educação” e “infância”, as quais acabam por encerrar em si mesmos argumentos para certos projetos sociais. De modo geral, percebe-se que o destaque dado à ideia de criança cidadã se expressa de modo diverso no contexto atual, destacando a criança como um sujeito de direitos (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 2 e 4, grifos dos autores)

Um exemplo é a organização do Movimento de Luta por Creches – MLC que teve como meta central reivindicar “a participação do Estado na criação de redes públicas de creches” (HADDAD, 2016, p. 33).

A luta por avanços na Educação Infantil com ampliação e qualidade no atendimento passa ser uma luta atrelada aos avanços da sociedade. Ou seja, para a sociedade avançar, para que as mulheres prosseguissem na conquista pelo espaço público, fazia-se imprescindível que tivessem um local adequado onde pudessem deixar suas crianças.

Figura 6 – Ilustração da retratação da luta por creches no Brasil



Fonte: Capa da Revista Feminista Mulherio, nov/dez, 1981

E esse clamor por necessidade de espaços adequados para as crianças pequenas ficarem aparece estampado na capa de revistas feministas, como é o exemplo da edição de novembro/dezembro da revista *Mulherio* no ano de 1981, visualizada através da Figura 6. O direito à creche não conseguia mais ser silenciado, mas, sim, proclamado por aqueles que faziam sua defesa.

### I. III. A redemocratização brasileira e os rumos da creche

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, o país vive um processo de redemocratização<sup>19</sup>, surgindo a emergente necessidade de formular uma nova Constituição para o Brasil.

A nova Constituição Federal - CF foi promulgada em 5 de outubro de 1988 no Plenário do Congresso Nacional em Brasília. Na sessão de encerramento o discurso<sup>20</sup> foi feito pelo então deputado Ulysses Guimarães, na época, presidente da Assembleia Nacional Constituinte. Em seu discurso ele exaltou a participação popular na elaboração da nova Constituição brasileira, e enfatizou seu caráter de Constituição Cidadã.

Cabe nos determos em alguns artigos constitucionais que se referem à Educação Infantil brasileira:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988, p. 177-118)

O artigo 208 garante a Educação Infantil à criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade como direito do cidadão e dever do Estado, destina o local para que essa educação se efetue (creches e pré-escolas) e faz sua inclusão no Sistema Educacional. “Verifica-se que a proposta de atendimento por creches é tratada, no nível da Constituição Federal, como uma extensão do direito universal à educação para a criança pequena” (MOTTA, 1996).

O artigo 227 caracteriza a criança como sujeito de direitos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 124-125)

Há uma reformulação do conceito de creche. Não mais apenas como um direito da mãe trabalhadora, mas também um direito da criança pequena. Motta (1996) registra a necessidade de uma nova compreensão da sociedade no que se refere à creche. Esta não pode ter sua

<sup>19</sup> A redemocratização brasileira foi o processo de restauração da democracia e do estado de direito que o país vivenciou após o término do regime de Ditadura Militar no país, que durou quase 21 anos.

<sup>20</sup> Para ler o discurso na íntegra acesse: [www.camara.gov.br/RádíoCâmara](http://www.camara.gov.br/RádíoCâmara).

imagem vinculada apenas aos movimentos feministas, haja vista que também é agregada às questões culturais do país, visto que as práticas ali desenvolvidas contribuirão para a formação dos futuros cidadãos.

Saviani (2013) faz a seguinte avaliação da década de 1980 para a educação com foco na promulgação da CF em 1988:

a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos. (SAVIANI, 2013, p. 216, grifos do autor)

A análise atual que Saviani (2013) faz do impacto da CF para a educação brasileira é de que não se pode negar os avanços que se teve, porém, ainda há muitas limitações. Ele define tais limitações por meio de uma palavra: precariedade.

Podemos constatar, em suma, que a Constituição de 1988 encontra-se, atualmente, bastante remendada por grande número de Emendas Constitucionais. No campo da educação, cumpre reconhecer que as várias emendas, de modo geral, significaram **avanços**. No entanto, apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda **fortes limitações**, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a **precariedade**. **Precariedade** na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 221, grifos nosso)

Precariedade é a palavra que se encontra nos mais diversos setores da educação e não ocorre de forma diferente na Educação Infantil. O percurso histórico da creche nos leva a essa mesma convicção de Saviani. O sistema de ensino para a Educação Infantil se inicia precário e, mesmo assumindo novas configurações ao longo dos anos, a precariedade permanece. Muitas vezes há uma maquiagem da realidade, mas quando dela nos aproximamos vemos, como nas palavras de Abramovay e Kramer (1985), que o “rei está nu”. As autoras foram felizes no uso de sua metáfora, pois, ao utilizarem rei remetem à Educação Infantil e nosso trabalho visa em especial se remeter à creche, à elevada importância que esta possui, mas é revestida, adornada de “glória” como deveria, em sua indumentária encontra-se caracterizado o descaso do governo a essa etapa inicial do processo de constituição do indivíduo.

Outro marco legal da Educação Infantil ocorreu em 1996 com a aprovação da atual LDB através da lei nº9394/96, que institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 21. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (BRASIL, 1996, p. 8-9)

Em seus artigos 4 e 30, garante o atendimento às crianças de 0 a 6 em creches e pré-escolas:

Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 2 e 12).

Outro artigo que merece destaque na LDB 9394/96 é o artigo 29, que traz a finalidade da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 12)

Ao descrever a finalidade da Educação Infantil como sendo a busca pelo “desenvolvimento integral da criança”, entendemos que esta finalidade veio ao encontro da ampliação que naquele momento se procurava obter em relação ao conceito de criança, infância e ao ensino a elas destinado.

Nas palavras de Tatagiba (2006, p. 4), “[...]chegou-se aos anos 90, com a convicção de que já não havia mais lugar para a [...] creche-depósito, onde as crianças aguardam, recebendo alimentação e cuidados de higiene, até que suas mães retornem do trabalho”. A Educação Infantil neste momento foi instituída enquanto direito social, em que o Estado passa a ter por obrigação atender às famílias e as mesmas devem conseguir encontrar um atendimento público, gratuito, educacional e de qualidade para seus filhos.

Saviani (1999) critica o fato da nova LDB ser sucinta e limitada, enquanto poderia ter sido aprovada de forma mais detalhada e destaca o fato de não constar de maneira pontual e

explícita a regulamentação, autorização e supervisão das instituições de Educação Infantil por parte do Poder Público. Ele adjetiva a nova lei da educação como “LDB minimalista” que vem ao encontro dos princípios neoliberais adotados pelo governo.

Nas palavras de Saviani (2010a, p. 448), a década de 1990 chegou proclamando o “império do mercado” e realizando “reformas de ensino neoconservadoras”. Porém, ao expressar sua opinião sobre o século XXI como futuro que temos pela frente, utiliza palavras de otimismo, encorajando-nos a prosseguir:

Não obstante, mantiveram-se análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional, que tendem a se fortalecer, neste novo século, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas. Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira. (SAVIANI, 2010a, p. 451)

Saviani (2010a) faz um convite para que neste novo século os profissionais da educação busquem uma organização coletiva, uma movimentação sindical de militância que verdadeiramente lute pela educação proposta na CF e que até os dias atuais permanece inexistente.

Vemos como importante ressaltar a presença contínua e a importância dos movimentos sindicais para a conquista e garantia de direitos em todas as áreas, em especial, em nosso campo de pesquisa, que é a Educação Infantil. Tais conquistas, como já registramos, em sua maioria surgem das necessidades sociais e se materializam através de ações articuladas da sociedade civil.

Em 2009 dois importantes documentos relativos à Educação Infantil são publicados: os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEIs. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 01), as DCNEIs “destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos”.

As creches hoje, apesar de se constituírem como espaços que ainda enfrentam muitos conflitos, possuem não somente um local específico com um caráter educacional e institucional bem definido, diferindo-se dos contextos domésticos, sanitaristas e assistencialistas outrora disseminados. Tal situação pode ser notoriamente observada através do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 20/2009:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 4)

Merece destaque e atenção o atual Plano Nacional de Educação que passou a vigorar dia 25 de junho de 2014 através da Lei nº 13.005. Em toda a sua trajetória que se iniciou em 2010 até sua aprovação em 2014 cabe ressaltar, mais uma vez, a importância dos movimentos sociais “na tentativa de assegurar concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade” (BARBOSA et al., 2014, p.506). Tal mobilização social trouxe vários aspectos positivos, pois, diferente da aprovação do primeiro PNE em 2001 em que seu produto final “resultou de manobra governamental fazendo prevalecer um projeto que se sobrepôs à proposta da sociedade civil” (BARBOSA et al., 2014, p.508), o atual PNE apresenta em seu conteúdo não o que muitos esperavam, porém, é fato que alguns avanços ocorreram e retrocessos foram evitados.

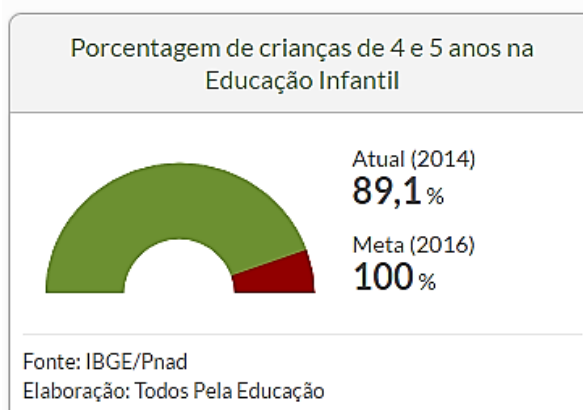
Sob o olhar de Barbosa et al. (2014, p. 508), o novo PNE 2014 – 2024, “apreende contradições internas, especialmente quanto à concepção de educação pública e seu financiamento, [...] evidenciando o clássico embate entre público e privado no campo educacional”.

Dentre suas 20 metas e 254 estratégias que visam o alcance dessas metas, temos a compreensão de que, além da Meta 1 que diretamente diz respeito à Educação Infantil, várias outras metas acabam incidindo de maneira direta ou indireta na Etapa Inicial da Educação Básica.

No entanto, iremos nos ater a discutir brevemente as possíveis implicações da Meta 1 que, conjuntamente com mais 17 estratégias, na Lei nº 13.005/2014 traz a seguinte redação: “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” (BRASIL, 2014).

A Meta 1 se subdivide em duas partes. Na primeira parte, que prevê a universalização da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) até 2016, os dados e estatísticas apontam que é uma meta mais alcançável. A Figura 7 traz a informação de que no ano de 2014 89,1% da população brasileira de 4 e 5 anos de idade já se encontravam na Educação Infantil.

Figura 7 – Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil



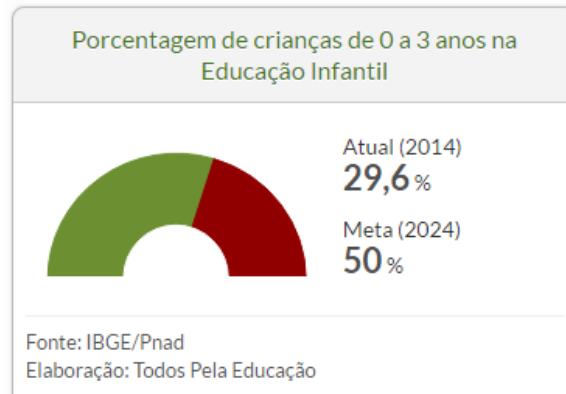
Segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população de crianças de 4 e 5 anos em 2014 foi de 5.880.924, logo, os 10,9% necessários para a universalização desta faixa etária correspondiam a aproximadamente 641.021 crianças, desse modo, há a necessidade de ampliação de quase 650 mil vagas na pré-escola. O próprio Observatório do PNE faz a ressalva de que a questão central não está simplesmente na ampliação da oferta de vagas, pois, em nosso país: “as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino”.

Barbosa et al. (2014), quanto a isso, fazem ainda os seguintes questionamentos:

A ampliação determinada no PNE (2014- 2024) não é tão expressiva em termos numéricos, porém configura muitos desafios, especialmente para a esfera municipal, que tem a responsabilidade da oferta. Quais as condições financeiras, materiais, técnicas e humanas dos municípios para criar mais de um milhão de vagas? A que preço será feita essa universalização? Tudo indica que será à custa da perda do direito das crianças ao atendimento de qualidade e em período integral. Nesse caso, é preocupante que, apesar do avanço representado pelo CAQi, o cálculo da pré-escola considere o atendimento em período parcial, o que pode favorecer a retirada definitiva do direito ao atendimento em tempo integral para as crianças de 4 e 5 anos. (BARBOSA et al., 2014, p. 510)

A segunda parte da meta 1 diz respeito à creche (0 a 3 anos), prevendo que até 2024 a oferta de vagas para essa demanda atinja o índice de 50%. A Figura 8 retrata essa realidade:

Figura 8 – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil



Neste caso, atingir os 50% se configura num grande desafio. O período para alcançar tal índice é de 10 anos, e precisa ter um acréscimo de 20,4%, o que em 2014 corresponderia à ampliação do atendimento de mais de 2 milhões e 235 mil crianças de 0 a 3 anos, tendo como fator de peso o fato dessa faixa etária ser toda prevista no atendimento integral, o que para o governo, muitas vezes, configura-se como uma etapa de alto custo. Quanto a isso, Kuhlmann Jr (2015, p. 186) explicita sua opinião, com a qual compartilhamos, de que “os defensores da Educação Infantil seriam visionários a supor a fácil universalização do atendimento, sem consciência das dificuldades financeiras de nossa nação”. Em relação a esse índice, o Observatório do PNE registra que “como no caso da Pré-escola, o desafio por regiões e unidades da federação é diverso”. E traz um exemplo bastante ilustrativo ao verificar que “em 2014, enquanto a região Norte tinha uma cobertura de 13,3%, a região Sul já atendia 36,4% das crianças nesta faixa etária”.

A análise de Barbosa et al. (2014) é semelhante:

A ampliação do acesso é condição indispensável para a conquista da qualidade na educação infantil e para a garantia do direito subjetivo à educação. A meta quantitativa para a creche, contudo, ficou aquém das indicações da Conae/2010, que visava à progressiva universalização do atendimento à demanda manifesta na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias (BRASIL, 2010b). De fato, o percentual de atendimento de 50% já constava do PNE (2001-2010) e, portanto, em 2014 apenas é rerepresentado. O Censo da Educação Básica mostra que em 2012 somente 23,5% de crianças de 0 a 3 anos de idade e apenas 14,8% menores de dois anos frequentavam creche (INEP, 2013). Desse modo, os desafios para cumprir a meta 1 são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que se alcance 50% de atendimento na próxima década, muitas crianças de até três anos ainda serão privadas do direito à educação, descumprindo a Constituição Federal. (BARBOSA et al., 2014, p. 509-510)

A realidade vista não é de uma Educação Infantil que nasce pautada em padrões de qualidade, mas que, ao longo do processo histórico-social, vai se precarizando. Na verdade, a Educação Infantil brasileira, em especial, a creche, já surge, desde sua origem precarizada. Com tentativas de arremedios e improvisos, sempre vista em segundo plano, mas nunca como prioridade pelos entes federativos responsáveis por sua administração.

O momento é de incertezas e perspectivas indefinidas. A leitura que se faz é de que a história da Creche no Brasil é composta por um movimento dialético de avanços e retrocessos. Rosenberg (1989, p. 90), há mais de 25 anos, já destacava a constituição histórica da creche “por ciclos sucessivos de expansão e retraimento”. A incerteza se dá por temer a entrada em um momento de retrocessos. Nosso país avançou bastante no âmbito das leis que regem a EI, porém, há uma nítida dissociação entre o que a legislação prevê e o que a realidade apresenta. A fala de Rosenberg (2010) é:

No Brasil contemporâneo se expressa uma tensão entre as políticas de educação infantil, de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSEMBERG, 2010, p. 12)

Talvez uma palavra que defina e resuma bem todo esse processo histórico seja: contradição. Contradição entre o público e o privado. Contradição entre o negro e o branco. Contradição entre o filho do rico e o do pobre. Contradição entre a mulher e o homem.

Que em meio a tantas contradições a “curvatura da vara”, teorizada por Saviani, faça seu movimento de inflexão e encontre o seu ponto de equilíbrio. O momento de incertezas precisa ser vivido como foi no passado tantas outras vezes, com uma militância social em busca da equidade e qualidade da educação ofertada às crianças brasileiras e um repensar contínuo das práticas empregadas nesses espaços.

## II – OS CAMINHOS DA PESQUISA

*Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Toda manhã se cria num ontem, através do hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.*

*Paulo Freire*

A proposta é o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o que acarreta “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (FLICK, 2009, p. 8).

Ao falar sobre método nas pesquisas em Educação, Gatti (2007) escreve:

*Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo. [...] O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer pesquisa”. [...] está sempre em construção. (GATTI, 2007, p. 43 e 63, grifos do autor)*

Dentre as diversas decisões importantes que tomamos nos coube a de escolher qual método melhor atenderia aos nossos objetivos. Zago (2003, p. 294) nos auxilia ao escrever que na pesquisa é importante “respeitar princípios éticos e de objetividade, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões.”

Desse modo, sabendo das limitações que cada método possui, mas também atribuindo a ele a importância que lhe é devida e tentando cumprir da melhor maneira possível o que nos propomos a fazer, desde o início optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa do tipo Participante.

A opção pela pesquisa Participante se justifica inicialmente pela sugestão que o próprio nome traz, ou seja, tal pesquisa implica concomitantemente na **participação**, tanto do pesquisador, inserido no contexto/grupo que se propõe a estudar, quanto dos sujeitos participantes, que estão envolvidos no processo da pesquisa. Essa foi a premissa desde o início do desenvolvimento do trabalho no CEMEI Ana Ramos dos Santos, Ouvidor – GO.

Demo (2008) descreve a Pesquisa Participante (PP) como investigação que:

[...] sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los. O que a PP faz é simplesmente colocar na mesa, do modo mais transparente possível, as ideologias em jogo, para que sejam discutidas abertamente (DEMO, 2008, p. 17-18).

Entendemos então, nessa perspectiva, que a escolha do município é de suma importância e não poderia ser aleatória. Por isso, contextualizamos e destacamos características próprias do município de Ouvidor/GO.

## **II.I – O município de Ouvidor - GO**

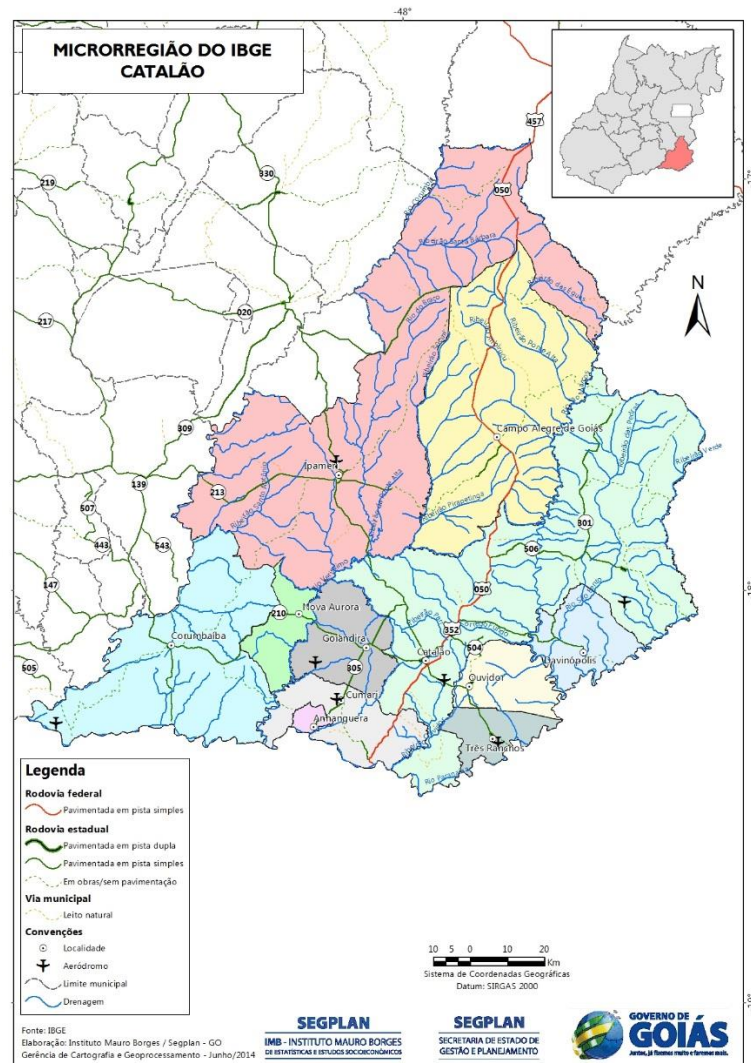
Nossa pesquisa foi realizada no município de Ouvidor – GO.

Mas por que a escolha por Ouvidor dentre os 5.570 municípios brasileiros? Ou mesmo entre os 246 municípios goianos? A tentativa é de, nos parágrafos a seguir, ressaltarmos algumas características desse município em particular que justifiquem e respaldem nossa escolha.

Os dados e informações sobre o município foram retirados do IBGE através dos resultados do Censo 2010, da plataforma Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, mais conhecida como Atlas Brasil, cujas informações são originárias de pesquisas realizadas em parcerias pelos seguintes entes: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e Fundação João Pinheiro – FJP, contando com o apoio institucional do Governo Federal do Brasil e do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB.

Ouvidor possui uma extensão territorial de 413,784 km<sup>2</sup>, população de aproximadamente 5.467 habitantes, destes, 51,49% são homens, e 48,51% mulheres, 88,05% da população habita na zona urbana, permanecendo na zona rural apenas 11,95%. A densidade demográfica do município é de 13,14 hab/ km<sup>2</sup>. Tem como ano de fundação ou emancipação 1953, completando 63 anos em 2016. O município compõe a Microrregião de Catalão com mais dez outros: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbalza, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Nova Aurora e Três Ranchos. Essa Microrregião se encontra na Mesorregião Sul Goiana do estado de Goiás, na Região Centro-Oeste brasileira.

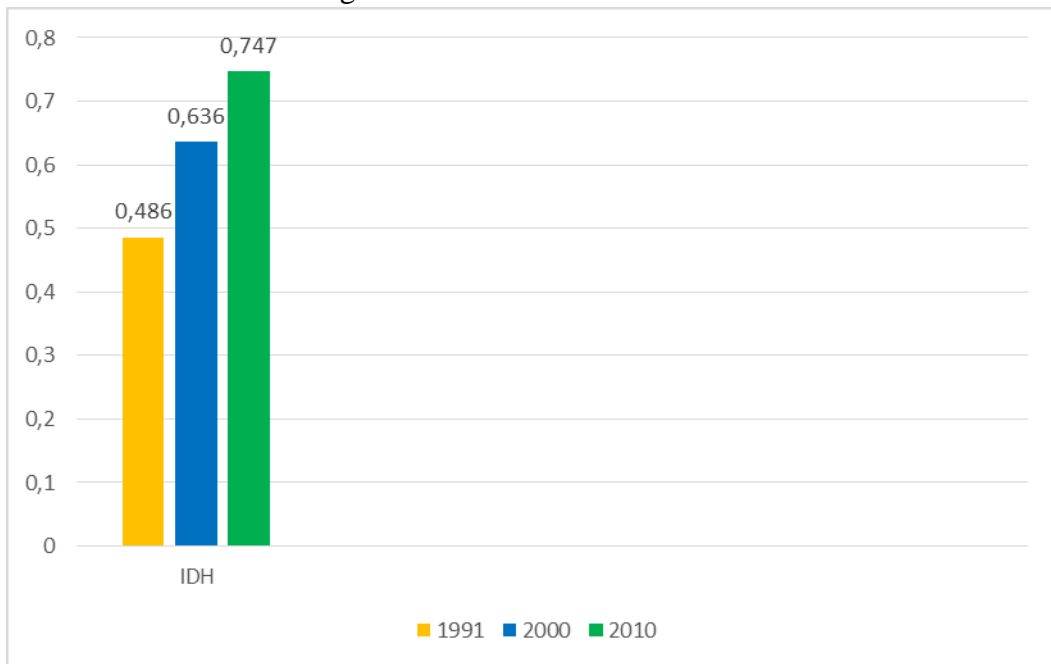
Figura 9 – Mapa da Microrregião de Catalão - GO



Fonte: Segplan/IMB – 2012 ([http://www.imb.go.gov.br/down/mapas/microrregioes%20-%20ibge/microrregiao\\_de\\_catalao.jpg](http://www.imb.go.gov.br/down/mapas/microrregioes%20-%20ibge/microrregiao_de_catalao.jpg))

Algo importante a destacar é o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de Ouvidor visto que o cálculo de tal índice é composto por três itens: longevidade (saúde), renda e **educação**. Os valores do IDH de um município variam entre 0 e 1, e quanto mais próximo de 0 o resultado for, isso é um indicativo de que o desenvolvimento humano naquele município está baixo e, quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano no município.

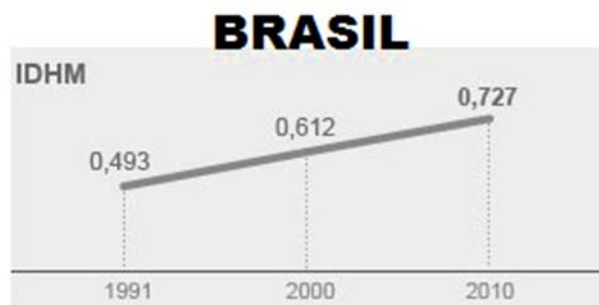
Figura 10 – IDH de Ouvidor - GO



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>21</sup>

Ao longo de quase 20 anos é perceptível o crescimento do IDH de Ouvidor, de 0,486 em 1991 chega, em 2010, com um índice de 0,747. Tal elevação gera uma taxa de crescimento de 53,7%, acompanhando e até mesmo superando o movimento de crescimento nacional. A Figura 11 mostra que em igual período de tempo obteve uma taxa de crescimento de 47,5%.

Figura 11 – IDH Brasil



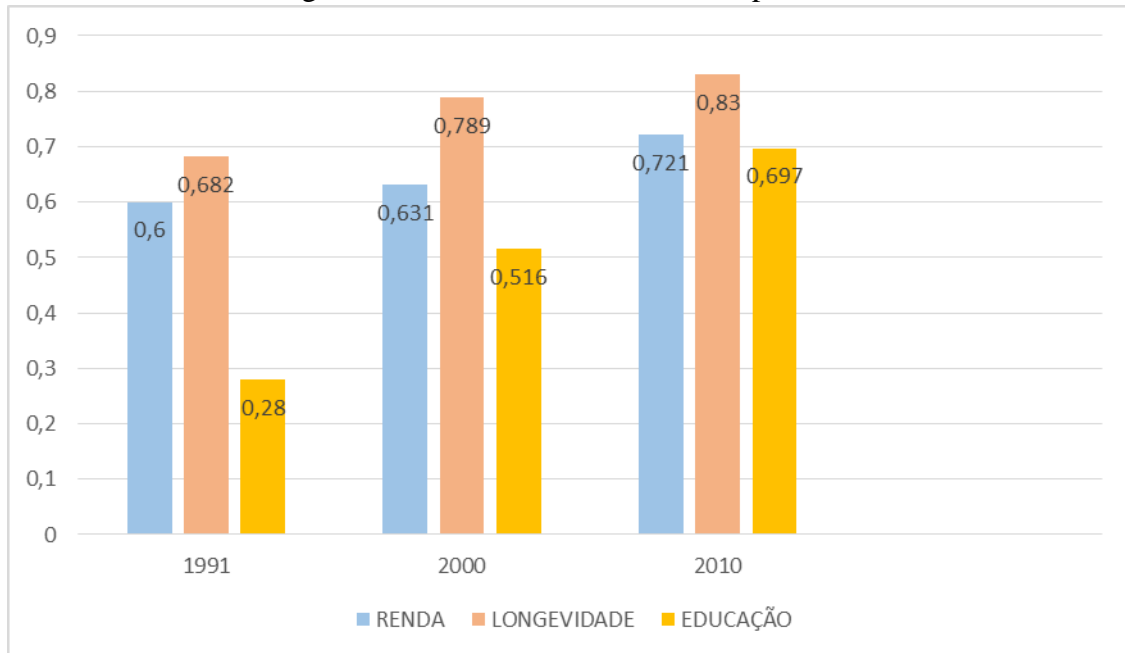
Fonte: Atlas IDHM 2013 no Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas com dados do Censo Demográfico de 2010 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apesar do item que mais promove a alta do IDH do município de Ouvidor ser a longevidade, seguido da renda e, por último, a educação, o que se pode inferir através da

<sup>21</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no PNUD, Ipea e FJP.

Figura 12 é que o item educação foi o que teve maior crescimento de 1991 a 2010. Pois o crescimento da renda neste espaço de tempo foi de 20,2%, da longevidade 21,7%, enquanto o da educação foi de 48,9%.

Figura 12 - IDH Ouvidor distribuído por itens



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>22</sup>

No *ranking* nacional, Ouvidor ocupa a 599<sup>a</sup> posição. Analisando, através do Quadro 4, esse *ranking* entre os municípios que compõem a Microrregião de Catalão temos a percepção de que dentre os onze municípios da Microrregião, o IDH de Ouvidor empata com o de Nova Aurora, ficando atrás apenas de Goiandira e Catalão. Com exceção de Campo Alegre e Corumbaíba, que se encontram na faixa<sup>23</sup> média de desenvolvimento humano, os demais municípios situam-se na faixa alta.

Quadro 4 – *Ranking* Nacional IDH 2010 dos municípios da Microrregião de Catalão

Município	IDH 2010	<i>Ranking</i> nacional
Anhanguera	0,725	1.154 <sup>a</sup>
Campo Alegre	0,694	2.078 <sup>a</sup>
<b>Catalão</b>	<b>0,766</b>	<b>274<sup>a</sup></b>
Corumbaíba	0,698	1.969 <sup>a</sup>
Cumari	0,737	850 <sup>a</sup>

<sup>22</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no PNUD, Ipea e FJP.

<sup>23</sup> As faixas de desenvolvimento humano são fixas, sendo: Baixo Desenvolvimento Humano menor que 0,550, Médio entre 0,550 e 0,699, Alto entre 0,700 e 0,799 e Muito Alto Desenvolvimento Humano acima de 0,800. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>

Davinópolis	0,716	1.427 <sup>a</sup>
<b>Goiandira</b>	<b>0,760</b>	<b>366<sup>a</sup></b>
Ipameri	0,701	1.866 <sup>a</sup>
<b>Nova Aurora</b>	<b>0,747</b>	<b>599<sup>a</sup></b>
<b>Ouvidor</b>	<b>0,747</b>	<b>599<sup>a</sup></b>
Três Ranchos	0,745	648 <sup>a</sup>

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>24</sup>

Importante observar que os dados positivos de Ouvidor em relação ao IDH, em especial ao item educação, talvez não incidam diretamente na ampliação do atendimento da creche visto que informações do Atlas Brasil sobre o cálculo desse item nos esclarece que a faixa de 0 a 3 anos não está contemplada:

Acesso a conhecimento é medido por meio de dois indicadores. A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo - tem peso 1. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de **crianças de 5 a 6 anos** frequentando a escola, do percentual de **jovens de 11 a 13 anos** frequentando os anos finais do ensino fundamental, do percentual de **jovens de 15 a 17 anos** com ensino fundamental completo e do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo - tem peso 2. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. Isso facilita aos gestores identificar se crianças e jovens estão nas séries adequadas nas idades certas. A média geométrica desses dois componentes resulta no IDHM Educação. Os dados são do Censo Demográfico do IBGE. (ATLAS BRASIL, 2013, grifos nosso)

Outro aspecto interessante a ser observado é o elevado Produto Interno Bruto - PIB *per capita* de Ouvidor.

Quadro 5 – Relação do PIB *per capita* 2010 dos municípios da Microrregião de Catalão

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>PIB <i>per capita</i> (R\$) 2014</b>
Ananguera	13.802,46
Campo Alegre	50.895,06
<b>Catalão</b>	<b>59.013,65</b>
Corumbaíba	49.258,44
Cumari	20.645,46
<b>Davinópolis</b>	<b>88.624,15</b>
Goiandira	15.631,62
Ipameri	32.962,33
Nova Aurora	16.668,35
<b>Ouvidor</b>	<b>53.384,80</b>
Três Ranchos	15.023,15

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no PNUD, Ipea e FJP.

<sup>25</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no IMB.

Observando os dados do Quadro 5 notamos que na Microrregião, Ouvidor é o terceiro município com maior PIB *per capita*, perdendo apenas para Davinópolis e Catalão. Vale ressaltar que dentre os estados brasileiros Goiás ocupa o décimo lugar de PIB *per capita* em 2014 com média de R\$ 25.296,60.

O que sustenta a economia do município de Ouvidor e garante um PIB *per capita* elevado são as atividades industriais. Segundo informações do estudo *Perfil e Potencialidades dos Municípios Goianos* feito pelo IMB, o PIB local de Ouvidor é composto pelos seguintes itens: 5% atividades agropecuárias, 70,5% indústrias, 17,4% comércio e outros serviços e 7,1% administração pública.

No *ranking* estadual, em relação às principais atividades industriais desenvolvidas no município, Ouvidor está em 2º lugar na indústria de extração mineral, metalurgia e fosfato e em 7º na extração de argila. Tem destaque a presença no município da indústria mineradora Anglo American, atual CMOC Copebrás.

Por esse destaque do setor industrial no município é que Ouvidor, em outro estudo realizado pelo IMB e denominado *Tipologia dos municípios goianos baseada no Valor Adicionado (VA) do PIB municipal*, compõe o grupo com perfil industrial com relevância no município, juntamente com outros 16 municípios, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Municípios com perfil *Industrial com relevância no município*

MUNICÍPIO	ATIVIDADES INDUSTRIAIS	PIB <i>per capita</i> (R\$) 2014
Alexânia	Fabricação de Bebidas	25.661,78
<b>Alto Horizonte</b>	<b>Mineração</b>	<b>88.837,82</b>
Americano do Brasil	Mineração	9.851,47
Bela Vista de Goiás	Laticínio/ Indústria de Transformação	28.924,02
Cachoeira Alta	Geração de Energia Elétrica	20.892,85
<b>Cachoeira Dourada</b>	<b>Geração de Energia Elétrica</b>	<b>74.396,10</b>
Cavalcante	Geração de Energia Elétrica	27.199,72
Cezarina	Fabricação de Cimento	33.598,71
Corumbá	Laticínio	49.258,44
Minaçu	Mineração e Geração de Energia Elétrica	31.493,86
Mozarlândia	Frigorífico	32.085,92

Nerópolis	Fabricação de Alimentos	22.314,89
Niquelândia	Mineração – Produção de Níquel	22.843,41
<b>Ouvidor</b>	<b>Mineração</b>	<b>53.384,80</b>
Palmeiras de Goiás	Frigorífico	29.753,91
Santa Fé de Goiás	Frigorífico	39.081,34
<b>São Simão</b>	<b>Geração de Energia Elétrica</b>	<b>97.591,27</b>

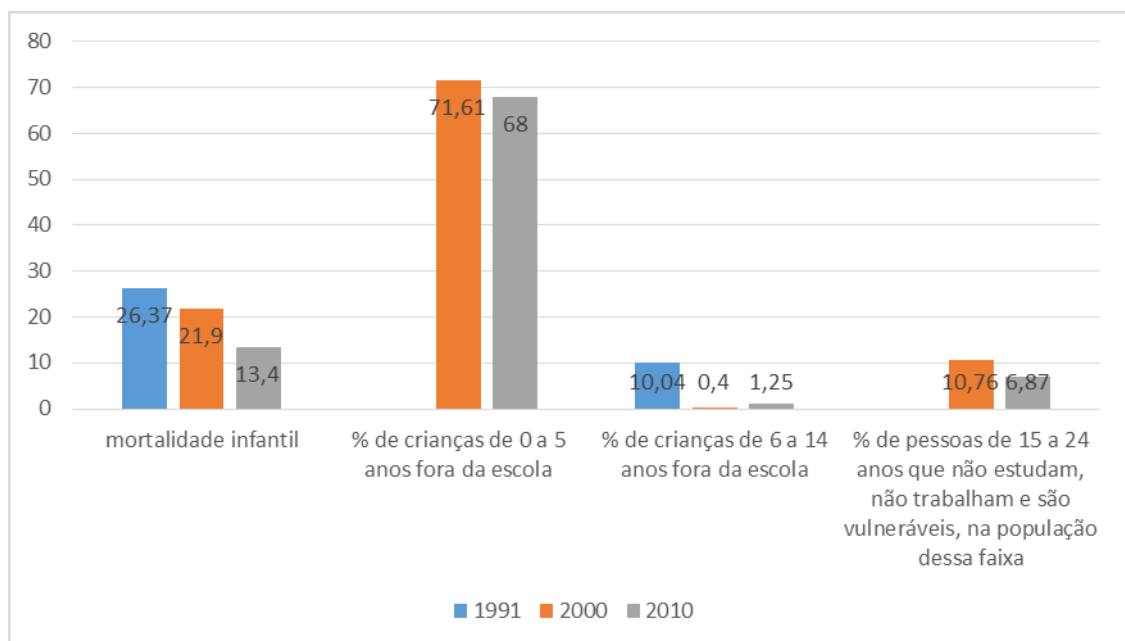
Fonte:

Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>26</sup>

A leitura do Quadro 6 mostra que no grupo dos Municípios com perfil *Industrial com relevância no município*, Ouvidor tem o 4º maior PIB *per capita*, sendo que na área de mineração está atrás apenas de Alto Horizonte.

Ao verificarmos os índices de vulnerabilidade social de Ouvidor alguns aspectos chamam a atenção. Os dados apresentados na Figura 13 definem como vulneráveis à pobreza as pessoas que moram em domicílios com renda *per capita* inferior a ½ salário mínimo e são considerados apenas os domicílios particulares permanentes.

Figura 13 – Vulnerabilidade social de Ouvidor entre crianças e jovens

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>27</sup>

Não há registros do percentual de crianças de 0 a 5 anos fora da escola no ano de 1991, porém, vê-se que passada uma década, de 2000 a 2010, o percentual dessa faixa etária fora

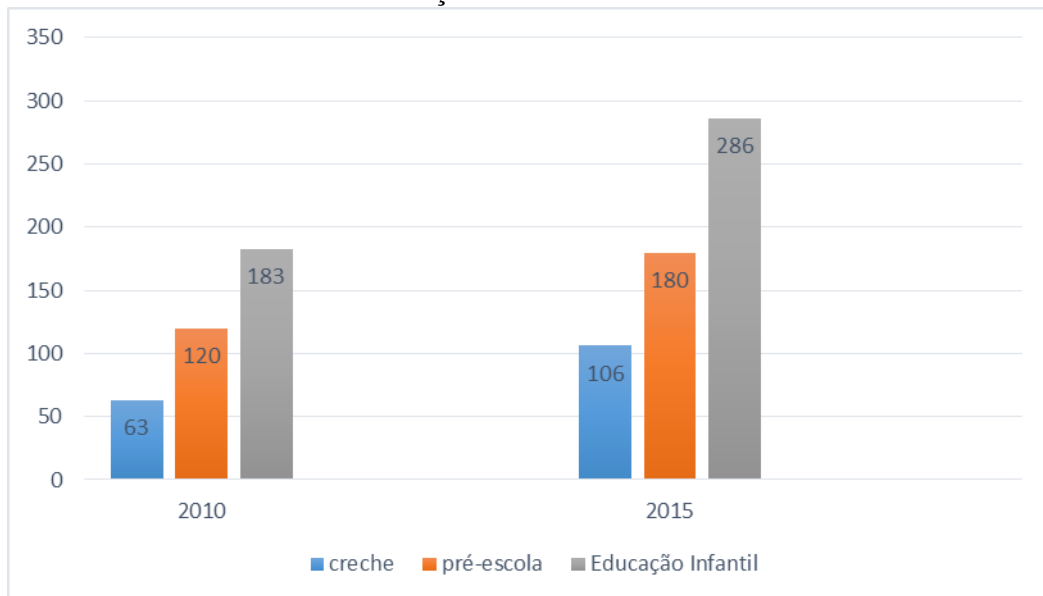
<sup>26</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no IMB.

<sup>27</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no PNUD, Ipea e FJP.

dos estabelecimentos de ensino caiu apenas 3,61%. Ou seja, a expansão do atendimento ofertado na Educação Infantil foi pequena, afinal, apenas 32% das crianças estavam matriculadas na creche e pré-escola e dados do IMB registram que Ouvidor possuía 63 crianças na creche e 120 na pré-escola.

No período de 2010 a 2015 essa expansão foi maior. Conforme visualiza-se na Figura 14, neste período de cinco anos o atendimento na creche cresceu 68%, na pré-escola o crescimento foi de 50%, tendo a Educação Infantil uma expansão em suas matrículas de aproximadamente 56%.

Figura 14 – Quantitativo de alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Ouvidor - GO



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>28</sup>

Não se tem disponibilizado pelo IBGE dados populacionais de 2015, o que se tem são os dados de 2010, em que a distribuição da população por faixa etária não engloba toda a Educação Infantil visto que se tem a população de 0 a 4 anos, posteriormente, de 5 a 9. Mas sabendo que em 2010 a população de 0 a 4 anos de Ouvidor era de 371 crianças, mesmo não tendo os dados de quantas crianças de 5 anos existiam, infere-se que se o total matriculado na Educação Infantil era de 183 crianças, no mínimo, 188 crianças não foram atendidas. Ou seja, pelo menos 51% das crianças não estavam matriculadas na Educação Infantil do município, o que indica a existência de uma demanda significativa. Logo, vemos Ouvidor através de um paradoxo, município pequeno em termos de população e extensão territorial, porém grande

<sup>28</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas no IMB.

em relação aos avanços obtidos no decorrer de sua história, condições favoráveis para ampliação da qualidade de vida e possibilidade de investimentos contínuos em várias áreas, dentre elas a educação.

Todos os aspectos destacados nos motivou a escolher dentro desse município o lócus de nossa pesquisa.

## **II.II – Caracterização da Educação Infantil e do *Lócus* da pesquisa: CEMEI Ana Ramos dos Santos, Ouvidor – GO**

Ao consultar as fontes disponíveis no IBGE do Censo Demográfico 2010 e do Ministério da Educação - MEC no Censo Escolar, pudemos ressaltar alguns fatores a respeito da Educação no município de Ouvidor:

- ✓ A população se ampliou ao longo dos anos, visto que em 2007 era de 4.736, subindo para 5.467 em 2010 e com uma estimativa de possuir 6.242 habitantes em 2016. Com isso, através do Quadro 7, vemos que, apesar do número de instituições educacionais se manter o mesmo, a ampliação nas matrículas da Educação Básica tem ocorrido, bem como no número de docentes e turmas compostas.

**Quadro 7 – Expansão da Educação Básica no município de Ouvidor - GO**

Ano	Estabelecimentos	Matrículas	Docentes	Turmas
2007	3	1.075	48	43
2008	3	1.089	46	44
2009	3	1.076	49	41
2010	3	1.083	47	42
2011	3	1.056	51	42
2012	3	1.121	48	50
2013	3	1.132	55	51
2014	3	1.133	55	51

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

- ✓ A meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE é universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. Os dados referentes a essa meta no município de Ouvidor,

disponibilizados no Observatório do PNE e representados no Quadro 8 e no Quadro 9, demonstram que para em 2016 ocorrer a universalização da pré-escola é necessário uma aumento na porcentagem de crianças matriculadas de 18%, atingindo assim o 100% preconizado pelo PNE, e na creche é preciso um incremento de 39% nas matrículas até 2024.

Quadro 8 – Percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola na rede municipal de Ouvidor - GO

Ano	Crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola
2010	82%

Fonte: IBGE/Censo Demográfico / Preparação: Todos Pela Educação

Quadro 9 - Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola na rede municipal de Ouvidor – GO

Ano	Crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola
2010	11%

Fonte: IBGE/Censo Demográfico / Preparação: Todos Pela Educação

O estado de Goiás em 2010 já possuía uma média percentual de 14,6% de crianças matriculadas em creche, conforme Quadro 10. O que indica que em 2010, em relação a esse quesito, Ouvidor se encontrava abaixo da média estadual

Quadro 10 - Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola no estado de Goiás

Ano	Crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola
2010	14,6% 50.744

Fonte: IBGE/Censo Demográfico / Preparação: Todos Pela Educação

Algo a se considerar como peculiaridade do município de Ouvidor e que contribui para que o índice de crianças atendidas na creche seja pequeno é que, segundo o Projeto Político Pedagógico de 2015 do Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI Ana Ramos do Santos, o atendimento ofertado não é para a faixa etária completa da creche, 0 a 3 anos, mas sim a partir de 1 ano de idade: “Atualmente esta instituição atende cento e onze crianças, sendo estas de um a quatro anos de idade, as quais são divididas em cinco turmas, sendo no período integral.” (OUVIDOR, 2015, p. 05)

- ✓ No tocante ao atendimento em tempo integral na creche as informações são as apresentadas no Quadro 11 e apontam para um atendimento de toda a clientela matriculada em tempo integral:

Quadro 11 – Porcentagem de matrículas em tempo integral na creche municipal de Ouvidor - GO

Creche / Rede / Municipal	
Ano	Total
2011	100%
2012	100%
2013	83,6%
2014	100%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

O que vem ser confirmado através do PPP 2015 do CEMEI, que explica: “Vale ressaltar que o horário de atendimento desta instituição são das 6:30 às 18:00 horas de segunda à sexta-feira.” (OUVIDOR, 2015, p. 05)

E demonstra estar à frente da média da rede municipal de todo o Estado de Goiás que, em 2014, possuía 74,4% das crianças de creche recebendo atendimento em tempo integral, conforme indica o Quadro 12.

Quadro 12 - Porcentagem de matrículas em tempo integral na creche municipais do estado de Goiás

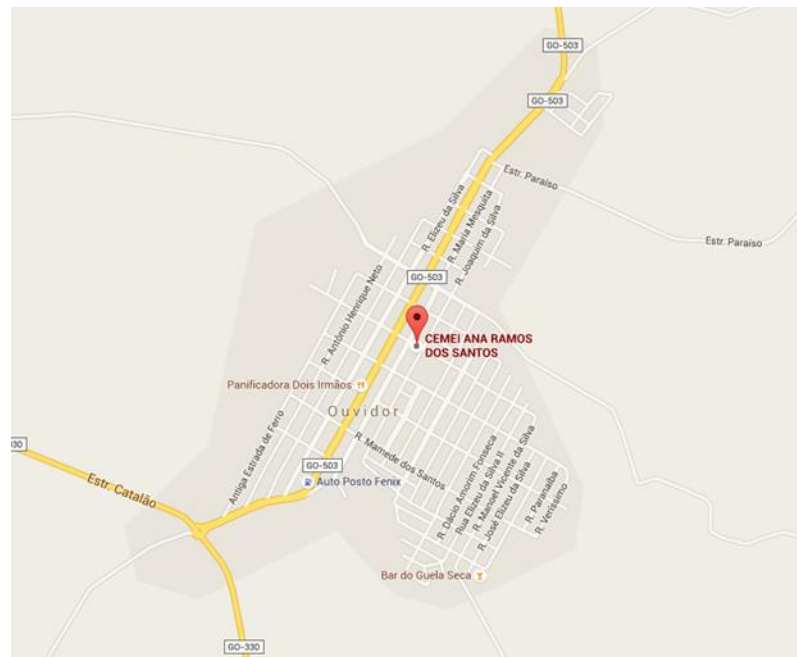
Creche / Rede / Municipal		
Ano	Total	
2011	67,6%	146
2012	76,2%	157
2013	79%	196
2014	74,4%	166

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Observa-se que Ouvidor, em termos de caracterização da Educação Infantil, não se difere da realidade da maioria dos municípios goianos. Ora se destaca em um determinado aspecto, ora em outro.

O CEMEI Ana Ramos dos Santos, único CEMEI do município, encontra-se situado à Rua Manoel de Sena n° 455, Centro, Ouvidor – Goiás.

Figura 15 – Mapa de Ouidor – GO com a localização do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>29</sup>

Segundo dados descritos no PPP 2015 da unidade educativa, a mesma atendeu em 2015 a cento e onze crianças, na faixa etária de um a quatro anos, que foram agrupadas em cinco turmas de período integral.

Os agrupamentos são realizados com a adoção dos critérios delineados nos Quadros 13 e 14:

Quadro 13 – Distribuição das crianças de Maternal 1

<b>TURMA</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>QUANTITATIVO DE CRIANÇAS</b>
A	Crianças que completam 2 (dois) anos após março (bebês)	19
B	Crianças que completam 2 (dois) anos até março (maiores)/ 1 – 2 anos e 11 meses	22
C	Crianças que completam 2 (dois) anos até março (maiores)/ 1 – 2anos e 11 meses	21

<sup>29</sup> Figura elaborada pela pesquisadora a partir de dados e ferramentas disponibilizadas no *Google Maps*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>30</sup>

Quadro 14 – Distribuição das crianças de Maternal 2

<b>TURMA</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>QUANTITATIVO DE CRIANÇAS</b>
A	Crianças que completam 03 (três) anos até março/ 2 – 3 anos e 11 meses	24
B	Crianças que completam 03 (três) anos até março/ 2 – 3 anos e 11 meses	25

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>31</sup>

A instituição é de responsabilidade da Prefeitura Municipal, conforme rege o artigo 208 da Constituição Federal – CF:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2006, p. 121-122).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, em seu artigo 11, inciso V, incube os Municípios de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5-6)

O CEMEI Ana Ramos dos Santos iniciou suas atividades de funcionamento em 12 de outubro de 1984, completando 31 anos de existência em 2015. Durante essas três décadas teve suas instalações transferidas algumas vezes e sua sede atual já passou por reformas, visando à ampliação de oferta de vagas; principiou seu atendimento no ano de inauguração com sessenta crianças e chega em 2015 a uma ampliação de 85% nas matrículas em relação à oferta inicial.

<sup>30</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados disponibilizados no PPP do CEMEI Ana Ramos dos Santos.

<sup>31</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados disponibilizados no PPP do CEMEI Ana Ramos dos Santos.

Seguem, através das Figuras 16 a 25, imagens que retratam espaços do CEMEI no ano de 2016:

Figura 16 – Fachada do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>32</sup>

Figura 17 – Biblioteca do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

<sup>33</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

Figura 18 – Banheiro infantil do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>34</sup>

Figura 19 – Sala de aula do Maternal 2 do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

<sup>35</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

Figura 20 - Sala de aula do Maternal 2 do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>36</sup>

Figura 21 – Parquinho de areia 1 do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – FE/UFG/RC, 2016)<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

<sup>37</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

Figura 22 – Refeitório do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>38</sup>

Figura 23 - Refeitório do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

<sup>39</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

Figura 24 - Parquinho de areia 2 do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>40</sup>

Figura 25 - Corredor do CEMEI Ana Ramos dos Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

<sup>41</sup> Direito autoral da foto - Lukas Martins.

Notamos que o CEMEI possui espaços diversificados, em bom estado de conservação e amplos que propiciam sua utilização para as mais diversas atividades do cotidiano. A creche, em geral, é decorada pelos profissionais que ali atuam como pode ser visto através das Figuras 17, 18, 19, 20, 22, 23 e 25, com a utilização de produtos industrializados como Etil Vinil Acetato – EVA e também recicláveis. Os parques existentes na instituição e representados nas Figuras 21 e 24, por exemplo, poderiam ter seus muros pintados com intervenções diretas das crianças ali matriculadas e mediação dos profissionais.

A equipe de trabalho do CEMEI analisado é composta por 39 funcionários: 01 diretora; 01 coordenadora pedagógica; 06 professoras; 16 monitoras; 03 cozinheiras; 02 auxiliar de cozinha; 03 serviços gerais; 01 lavadeira; 02 recepcionistas; 01 monitor geral; 01 secretária; 01 tecnóloga alimentícia; 01 nutricionista.

Quanto à equipe de trabalho e sua composição, o próprio PPP destaca que: “Com relação a este quadro de funcionários vale ressaltar que apenas cinco são de situação efetiva enquanto o restante são de contratos temporários.” (OUVIDOR, 2015, p.05)

Logo, tem-se apenas 12,8% dos funcionários efetivos na creche com plano de carreira estabelecido, os outros 87,2% são contratos temporários. É provável que tal situação ocorra de maneira tão acentuada pela escassez de concursos públicos no município de Ouvidor. O último concurso aconteceu em 2010 tendo 14 vagas para professor P III com licenciatura plena em Pedagogia, sendo que os aprovados foram e estão alocados, em sua maioria, nas turmas de pré-escola e Ensino Fundamental 1 do município, optando para atuar nas turmas da creche (0 a 3 anos) pela contratação de servidores sem vínculo efetivo. Esta realidade não se difere muito do cenário geral brasileiro, onde as leis e diretrizes do país corroboram com esse contexto, pois as mesmas deixam brechas para uma formação inicial dos profissionais que irão atuar na Educação Infantil de forma muitas vezes precária, aligeirada e sem conhecimentos necessários para a realização do trabalho docente. (ARCE, 2001)

Outra informação é que do total de funcionários 38 são mulheres e apenas um é homem. Somente esse único homem desenvolve a função denominada de Monitor Geral que, no PPP, tem como atribuições:

- I- Auxiliar os demais funcionários nos trabalhos diários.
- II- Ter carinho e atenção com as crianças.
- III- Estar presente em todos os eventos realizados pela instituição.
- IV- Manter um bom relacionamento com toda equipe de funcionários.
- V- Ter pontualidade, respeitando seu horário de trabalho.
- VI- Auxiliar nas atividades que forem necessárias para o desempenho das atividades diárias. (OUVIDOR, 2015, p.14)

Tem-se então a maioria representada por 97,4% dos servidores da creche de mulheres. O que vem reforçar e caracterizar o cenário creche como um espaço predominantemente feminino<sup>42</sup>. Exige-se cautela a interpretação dessa informação, pois muitas vezes o universo feminino na creche leva a associar as profissionais que ali atuam como mulheres que necessariamente possuem de forma natural um dom especial para lidarem com as crianças, dom esse ligado à condição feminina. Quanto a isso, Barbosa, Alves e Martins (2009, p.7) afirmam que a “feminização do magistério, articulada à visão de professora da educação infantil como *mulher educadora nata*, reflete-se numa fragmentação do trabalho docente”. Compartilhando da mesma opinião que as autoras que se mostram contrárias à concepção de que a docência na Educação Infantil se concretiza por vocação, defendemos a ideia de que o exercício da docência em qualquer nível de ensino se concretizará com qualidade independente da questão de gênero do profissional, através do seu constante esforço e estudo na sua área de atuação.

### **II.III – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa**

Inicialmente a pesquisa projetou um total de 22 sujeitos participantes, entre professoras e monitoras do CEMEI Ana Ramos dos Santos, Ouvidor – GO. O monitor geral não participou e não chegou a ser contabilizado por entendermos que suas atribuições não estão diretamente ligadas ao contato diário com as crianças.

A etapa de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa para delimitação da população teve que ser criteriosa e feita para atender aos objetivos geral e específicos. O que ocorreu é que inicialmente outros profissionais da creche como, por exemplo, recepcionista, merendeira, demonstraram interesse em participar das discussões. Nossa compreensão é que todo profissional que se encontra inserido no “espaço creche” desenvolve uma série de práticas no contato direto e indireto com as crianças, porém, visto que nosso objetivo foi compreender a concepção dos profissionais da creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas, chegamos à conclusão de que não caberia outro profissional que não fosse o professor e o monitor<sup>43</sup>. Atemo-nos a essa delimitação para evitar o desvio do olhar para outras questões, perda de foco e o distanciamento do objeto.

---

<sup>42</sup> Dado esse já ilustrado nesta dissertação através da Figura 2, que se encontra na Introdução do trabalho.

<sup>43</sup> Na referida pesquisa está sendo considerada profissional na creche a professora regente de cada turma e a monitora de cada turma, por entender que esses profissionais são os educadores que ficam por maior tempo em

Sobre essa atitude, Duarte (2002, p. 141) registra que “a descrição e delimitação da população base, [...] constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.”

As atribuições das professoras descritas no PPP da instituição, são:

- I- Ter carinho e dedicação para com as crianças.
- II- Planejar as aulas com antecedência para melhor andamento das atividades.
- III- Ter participação nos trabalhos de todas as atividades extras da instituição.
- IV- Contribuir para o processo de aprendizagem da criança.
- V- Aceitar e respeitar as normas da instituição com as propostas de trabalho junto à coordenação e direção.
- VI- Proporcionar as crianças momentos de socialização e interação com os colegas.
- VII- Manter autonomia e disciplina na sala de aula.
- VIII- Ter responsabilidade mantendo sua frequência para melhor desempenho das atividades (evitar mandar substituição.)
- IX- Estimular as crianças para um aprendizado prazeroso através de todas as atividades direcionadas.
- X- Fazer bom uso do material didático tendo zelo e organização. (OUVIDOR, 2015, p. 16)

E as atribuições das monitoras:

- I- Dedicar atenção e carinho as crianças.
- II- Ter pontualidade no horário de trabalho.
- III- Manter um bom relacionamento entre colegas de trabalho.
- IV- Tratar as crianças com igualdade.
- V- Estimular a aprendizagem de boas maneiras, como nos hábitos higiênicos.
- VI- Manter sempre a calma, transmitindo tranquilidade para as crianças (falar baixo, saber ouvir a criança).
- VII- Participar dos trabalhos pedagógicos realizados pela instituição em atividades extras.
- VIII- Planejar diariamente as atividades executando-as com eficiência e organização.
- IX- Manter sempre um bom diálogo com os familiares das crianças para melhor conhecimento da criança.
- X- Buscar sempre inovação das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, despertando assim o interesse da mesma.
- XI- Saber fazer uso e organizar os recursos pedagógicos existentes na instituição (brinquedos e outros). (OUVIDOR, 2015. p. 17)

Duas monitoras optaram por não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, porém, estiveram presentes durante o encontro reflexivo, mas não puderam ser contabilizadas como sujeitos participantes da pesquisa.

Sendo assim, nossa pesquisa conta com a participação efetiva, consensual, regular e legal de 20 sujeitos. O grupo é composto por 06 professoras e 14 monitoras. Ao nominá-las fazemos o uso do gênero feminino, pois todas são mulheres. Apesar de todas as 20 terem

---

contato direto com as crianças desenvolvendo e interagindo com eles através de práticas pedagógicas. Tal decisão também tem como base as atribuições descritas no PPP da instituição de cada um desses agentes educativos.

assinado o TCLE autorizando a utilização do nome e divulgação de imagem os nomes utilizados são fictícios.

Através de dados coletados dos participantes da pesquisa foi possível elaborar os Quadros 15 e 16.

Quadro 15 - Perfil das professoras do CEMEI

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA E. I.	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Adriana	43	Magistério	-----	06 anos	06 anos	contrato
Isabela	34	Licenciatura em Geografia	UFG RC	07 anos	04 anos	contrato
Júlia	35	Pedagogia	CESUC	08 anos	06 anos	efetivo
Márcia	38	Pedagogia	CESUC	04 anos	04 anos	contrato
Mariana	52	Pedagogia	FILADELFIA	29 anos	29 anos	contrato
Miriã	40	Pedagogia	CESUC	07 anos	03 anos	contrato

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>44</sup>

Quadro 16 - Perfil das monitoras do CEMEI

MONITORA	IDADE	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA E. I.	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Alcione	31	2º grau	-----	04 anos	04 anos	contrato
Amanda	34	2º grau	-----	05 anos	05 anos	contrato
Anabel	30	Pedagogia (em curso)	IPEC	04 anos	04 anos	contrato
Bianca	54	2º grau incompleto	-----	04 anos	04 anos	contrato
Edna	40	2º grau	-----	03 anos	03 anos	contrato
Elizabeth	35	Administração de Empresas incompleto	CESUC	03 anos	03 anos	contrato
Flávia	37	2º grau incompleto	-----	04 anos	04 anos	contrato
Gisele	24	Pedagogia (em curso)	IPEC	03 anos	03 anos	contrato
Helena	40	Pedagogia (em curso)	IPEC	05 anos	05 anos	contrato
Luana	29	2º grau	-----	06 meses	06 meses	contrato
Lúcia	37	Pedagogia (em curso)	IPEC	03 anos	03 anos	contrato
Marina	47	2º grau	-----	04 anos	04 anos	contrato
Valéria	38	Pedagogia	IPEC	04 anos	04 anos	contrato

<sup>44</sup>Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados disponibilizados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

		(em curso)				
Virgínia	41	2º grau incompleto	-----	04 anos	04 anos	contrato

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>45</sup>

Uma breve análise das informações contidas nos quadros 15 e 16 permite fazer as seguintes colocações:

- A idade das profissionais da creche variam de 24 a 54 anos;
- 25% possui curso superior, sendo quatro pedagogas e uma geógrafa;
- 25% estão cursando a Licenciatura em Pedagogia:
- Das 50% que não possuem nenhuma licenciatura, correspondendo a um total de 10 profissionais: uma possui magistério, outra a graduação em Administração de Empresas incompleta, três possuem o Ensino Médio incompleto e cinco concluíram o E. M.;
- Das 25% que possuem curso superior somente a geógrafa fez sua licenciatura em Instituição Pública de Ensino. As demais, que representam um percentual de 90%, fizeram o curso de Pedagogia em Instituições Privadas, sendo que algumas dessas instituições ofertam seus cursos na modalidade Educação a Distância – EaD e/ou Semi-presencial;
- O tempo de docência varia de seis meses a 29 anos;
- 75% das profissionais possuem entre seis meses e quatro anos de docência na Educação Infantil. Ao serem indagadas sobre esse fato, todas informaram que esse tempo de experiência tem sido todo no CEMEI Ana Ramos dos Santos e as que afirmaram terem quatro anos consideraram esse tempo por estarem no CEMEI desde o início de 2013. Logo, concluímos que das 20 participantes da pesquisa, 15 foram contratadas durante a gestão pública municipal que exerceu seu mandato de 2013 a 2016. O que implica numa rotatividade desses profissionais que cumprem na instituição ciclos de aproximadamente quatro anos de trabalho, sendo desligados ou remanejados conforme a mudança ou permanência de gestão após processo eleitoral;
- Apenas uma profissional da creche possui vínculo empregatício efetivo com a rede municipal de ensino, o que representa 5% das participantes da pesquisa. A

<sup>45</sup>Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados disponibilizados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

grande maioria, expressa por 95% do total, são contratos temporários, o que vem complementar a informação do item anterior.

Todas as colocações supracitadas retratam realidades presentes na creche de Ouvidor: poucas profissionais com formação superior em Pedagogia, muitas frequentaram cursos superiores aligeirados, contratações temporárias sem plano de carreira estabelecido, etc. Esta realidade não se difere daquelas de tantas outras creches brasileiras. Realidades descritas e combatidas por pesquisadores como Barbosa (2009), Campos (2010), Haddad (2016), Motta (1996), Rosemberg (2010), Tatagiba (2006) e outros, que em seus trabalhos abordam questões afetas da Educação Infantil no Brasil.

#### **II.IV - Descrevendo um pouco os encontros reflexivos**

Os encontros reflexivos foram planejados visando motivar a construção de conhecimento dos educadores ao discutirem sobre suas práticas de forma espontânea, reflexiva e participativa. Demo (2008, p. 75) levanta uma preocupação ao colocar que “preocupa na PP, entre outras coisas, até que ponto é mais participação do que pesquisa e em que medida participação pode ser maneira de tratar a realidade de maneira científica”.

Luria (2002, p. 31) indica o encontro reflexivo “como estratégia para longas conversas que geralmente aconteciam em pequenos grupos, em que se motivava as trocas de opiniões sobre determinado problema. Nesse caso, o experimentador apenas escuta atentamente, intervindo quando necessário”.

Nossa ação tentou se assemelhar a tal perspectiva. O grupo, como já dito, é o que se pode considerar numeroso, totalizando 20 pessoas por encontro. Assim, os encontros também se caracterizaram como uma maneira de, por meio de uma abordagem qualitativa, desenvolver um maior envolvimento e participação com o grupo e do grupo, facilitando a nossa leitura e compreensão daquilo que emergia nas discussões. Quanto a isso, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender os vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287)

Estabelecemos com o grupo um cronograma para ser executado no primeiro semestre de 2016 com um total de quatro encontros. Não somente um cronograma de encontros foi previamente estabelecido, como também empreendemos esforços para delinear, através e com as contribuições dadas pelos participantes, as temáticas abordadas em cada encontro.

Cabe registrar que quando se trata da participação do grupo, esse processo não ocorre de maneira linear, até porque as divergências e conflitos emergem, sendo também parte positiva do processo. Quanto à existência de conflitos, Carbonell (2002) descreve:

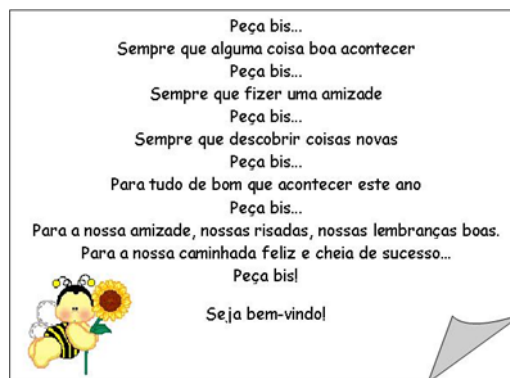
O conflito é extraordinariamente produtivo porque dá vida à inovação e faz com que apareçam as divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares; que se aprofundem e avancem nas dificuldades e possibilidades; que se evitem também os consensos falsos e prematuros que não satisfazem a ninguém e que não fazem senão gerar maiores dúvidas e mal-entendidos, além de ocultar ou aplacar o conflito; e sobretudo, que nos educamos no e pelo conflito mediante o diálogo e reconhecimento do outro como sujeito. (CARBONELL, 2002, p. 38)

Ao término de cada encontro houve a necessidade de avaliar e redesenhar a pauta a ser desenvolvida no próximo, visando o atendimento às demandas postas durante o mesmo. Segue uma breve descrição da pauta desenvolvida em cada encontro. Deixando para o terceiro capítulo as discussões e análises feitas pelas profissionais da creche durante os encontros.

#### II.IV.I – Encontro Reflexivo I: Como me tornei professora

Para o primeiro encontro reflexivo com o grupo, foi entregue um cartão de acolhida, objetivando que as participantes se sentissem bem-vindas ao ambiente novo para todas elas, ambiente este de reflexão em grupo sobre a prática pedagógica desenvolvida naquele espaço.

Figura 26 – Modelo Cartão de Acolhida do 1º encontro reflexivo



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>46</sup>

<sup>46</sup>Cartão elaborado pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Na sequência, fizemos a leitura do livro *A Árvore Generosa* - Shel Silverstein (2009). Tal leitura foi apresentada através de vídeo com utilização de projeto de imagens (*datashow*). A tentativa foi de já chamá-las para conversa após a exibição do vídeo com perguntas como: Qual a relação existente entre o menino e a árvore? Por que a história se chama *A Árvore Generosa*?

Procedemos também à leitura compartilhada do pequeno relato intitulado: *Como tenho me tornado professora?* Texto de autoria da Margarida dos Santos, professora da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro (Anexo E).

A proposta de trabalho do encontro foi a confecção de um cartaz individual. Cada uma o construiu considerando a sua trajetória como professora, a partir de recortes de revistas, conforme exemplificado na Figura 27.

Figura 27 – Cartaz confeccionado durante o primeiro encontro reflexivo



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>47</sup>

O objetivo foi que as profissionais procurassem traçar uma linha que, através de ângulos, curvas, imagens e desenhos, representasse fatos da própria vida. Os fatos poderiam limitar-se a um determinado período da vida: por exemplo, os últimos três meses ou o último ano. A seguir, uma a uma, elas expuseram ao grupo sua produção, explicando os pontos mais importantes, tecendo comentários e depoimentos.

<sup>47</sup> Cartaz elaborado pelas profissionais durante o desenvolvimento do primeiro encontro reflexivo.

## II.IV.II - Encontro Reflexivo II: Prática Pedagógica na creche - parte I (conceituação)

Em relação ao primeiro encontro, a realização do segundo teve um espaço de tempo de dois meses e meio, devido a fatores como calendário escolar, visto que a gestão do CEMEI teve dificuldades em encontrar uma data compatível, o que impossibilitou que a frequência entre os encontros permanecesse próxima. Tal fato gerou uma reação interessante, uma vez que ao encontrar eventualmente com alguma participante da pesquisa a mesma interpelava sobre quando haveria o próximo encontro, demonstrando ansiedade e desejo de que o mesmo ocorresse o quanto antes.

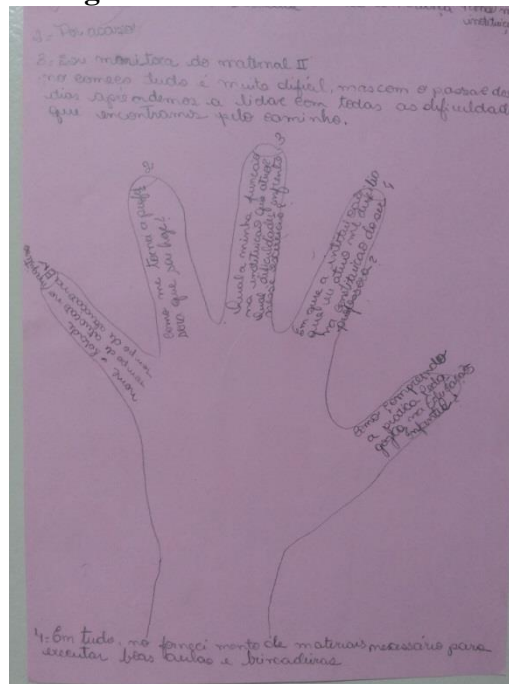
A acolhida e a leitura ocorreram através do vídeo da música *Viola Enluarada*, de Marcos Valle (Anexo F). Após a música e o refletir para os sentimentos que ela causa ao indivíduo, fizemos uma retomada do encontro anterior e como nem todas as presentes tinham apresentado seu cartaz, solicitamos que três participantes realizassem a apresentação do mesmo, que foi elaborado no encontro anterior, para que as discussões fossem iniciadas de onde haviam parado, dando continuidade com a nova proposta do dia.

Concluído este momento, a proposta de atividade do dia foi realizada através de uma dinâmica das mãos. Cada participante desenhou o contorno de sua mão em uma folha de papel A4 e numerou os dedos de 1 a 5. Cada numeral representava uma pergunta que elas teriam que responder. As perguntas eram:

1. Nome: Idade:  
 Tempo de atuação no Magistério:  
 Tempo de atuação na Educação Infantil
2. Como me tornei a professora que sou hoje?
3. Qual minha função na instituição que atuo? Qual(is) dificuldade(s) enfrento nesse exercício?
4. Em que a instituição que eu atuo hoje me auxilia na constituição do ser professora?
5. Como compreendo a Prática Pedagógica na Educação Infantil?

A Figura 28 ilustra como o trabalho foi realizado.

**Figura 28 – Dinâmica das Mãos**



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>48</sup>

Após a realização da atividade, algumas participantes foram escolhidas para apresentarem suas respostas. Depois de ouvir as opiniões do grupo, objetivamos construir um suporte teórico sobre as questões discutidas por meio da leitura e discussão do texto *Prática Pedagógica na Educação Infantil*, escrito pela Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa (Anexo G), e também da leitura da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no seu artigo 6, que possui a seguinte escrita:

Art. 6. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2)

No encerramento, entregamos um cartão de despedida com a seguinte mensagem:

<sup>48</sup> Cartaz elaborado pelas participantes durante o desenvolvimento do segundo encontro reflexivo.

Figura 29– Cartão de despedida



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>49</sup>

A escolha da mensagem do cartão bem como da música *Viola Enluarada* se deu por falar sobre mãos (o que vem ao encontro da atividade proposta). O intuito era remeter as participantes às mãos que trabalham/executam, ao labor/construção, para que as discussões ali apresentadas contemplassem a perspectiva marxista de trabalho. Não compreendendo o trabalho como aquele que escraviza, mas, sim, como ato de criação. Nas palavras de Barbosa et al. (2009):

O homem planeja suas ações, prevê os acontecimentos na interação social com a natureza e com outros homens, não agindo meramente por instinto ou por reflexos condicionados no intuito de se adaptar ao meio. Essa atividade que o homem realiza é uma atividade consciente, portanto, de apropriação e de criação (BARBOSA et al., 2009, p. 3)

Propiciando às participantes perceberem que essa capacidade criadora e intencional de conseguir uma interação com o meio e alterá-lo de acordo com nossas necessidades e interesses é o que nos diferencia dos outros animais (LEONTIEV, 1991).

<sup>49</sup> Cartão elaborado pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

### **II.IV.III - Encontro Reflexivo III: Prática Pedagógica na creche parte II (teoria X prática)**

No terceiro encontro contou-se com a participação da Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa, professora Assistente Doutor I do Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara - SP. Professora Eliza Maria vem de uma experiência de inserção em um programa que desenvolve em parceria com a Rede Municipal de Ensino de Araraquara denominado Cresça e Apareça. Tal programa de formação com os professores da Educação Infantil da Rede Municipal tem como principal objetivo revisar o PPP do município, garantindo uma Educação Infantil de qualidade pautada nos preceitos da teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Professora Eliza conduziu todo o encontro, compartilhando suas experiências e desenvolvendo várias atividades práticas com o grupo, mas sempre expondo para todas que ali estavam presentes os conceitos que cada atividade realizada envolvia, levando o grupo a uma reflexão constante de seu trabalho realizado, sempre aliando tal trabalho à teoria.

As atividades desenvolvidas foram:

- ✓ Espalhou pelo chão 21 papéis. Em cada papel estava escrita uma ação que a criança da creche é capaz de realizar de acordo com seu desenvolvimento, ou seja, ações que são características do desenvolvimento infantil. Sendo sete ações que a maioria das crianças de 0 a 1 ano de idade são capazes de realizar com autonomia, sete ações das crianças de 1 a 2 anos e sete das de 2 a 3 anos. O objetivo da tarefa era que as profissionais da creche pegassem as ações e distribuíssem por faixa etária, percebendo ao final da atividade que é preciso ter um conhecimento/uma referência do desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos para pensar e planejar a prática pedagógica a ser desenvolvida com essas crianças, mas também percebendo que o desenvolvimento infantil não é estático e não acontece com todos de igual forma. Há variações e a profissional também precisa estar atenta a essas situações.
- ✓ Disponibilizou para as profissionais dois *flip chart* para que cada uma colocasse em um ações que se desenvolve de dia e no outro ações que desenvolve à noite. Feito isso, iniciou-se um discussão sobre os conceitos de dia e de noite, chegando a conclusões de que tais conceitos se misturam, de que a noite faz parte do dia, de que nem sempre o que a sociedade estipula como tarefa a ser realizada durante o dia (claro) não pode também ser realizada durante à noite (escuro), entre outras.
- ✓ Realização de uma série de atividades que envolveram diversos campos do conhecimento (Ciências, Expressão Corporal, Artes, etc) através da leitura do livro

literário infantil: *Como é bonito o pé de Igor*, escrito por Sônia Rosa. A primeira atividade foi desenhar em dois papéis pardo o corpo humano, tendo como modelo as participantes do encontro (atividade essa sugerida para ser desenvolvida com os alunos), posteriormente, fizeram com massa de modelar corpos humanos e para que pudessem representar a presença de esqueleto nos corpos tentaram montar uma estrutura de palitos de dentes juntamente com a massinha.

- ✓ Foi exemplificada também com materiais apresentados pela professora Eliza a utilização de brinquedos e objetos que podem ser explorados na creche.

Cabe ressaltar que durante o desenvolvimento das atividades, a professora Eliza expôs para todas que ali estavam presentes os conceitos e objetivos educacionais que cada atividade realizada possuía. Levando o grupo a uma reflexão constante sobre seu trabalho no cotidiano da creche, de forma que este trabalho se torne cada vez mais imbuído de conhecimento.

#### **II.IV.IV - Encontro Reflexivo IV: Prática Pedagógica parte III (prática na perspectiva inclusiva)**

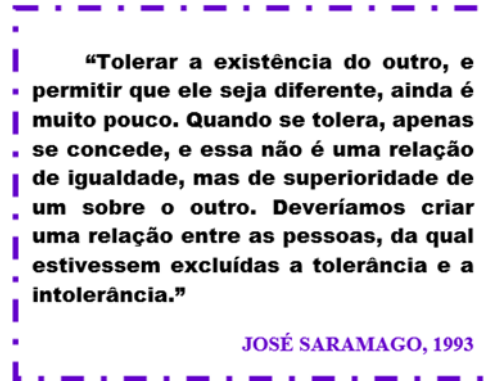
Para o quarto encontro cumprimos algo que havia sido combinado com o grupo desde o início: a possibilidade delas escolherem temas específicos que permeiam a prática pedagógica da creche para realização de debate e com a possibilidade de convidar outros profissionais que lidam com o tema com maior conhecimento e profundidade. As sugestões foram muitas, desde musicalização na creche até estimulação precoce. Optamos, juntamente com a gestão escolar do CEMEI, pela abordagem a Prática Pedagógica na creche na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tínhamos consciência de que se tratava de um tema bastante específico e que abria o leque para outras discussões que não teremos fôlego para abranger em nossas análises, porém, precisávamos atendê-las naquilo que foi combinado desde o início.

Para falar sobre a temática Educação Inclusiva na Creche convidamos a Profa. Ma. Márcia Rodrigues da Silva, ex-aluna da 2ª turma de Mestrado em Educação da UFG /Regional Catalão e que participa atualmente do Observatório Catalano de Educação Especial vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial, este coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes. A professora Márcia é docente da Rede Municipal de Ensino de Catalão e atua em uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Antes de a convidada iniciar sua conversa com o grupo, a tentativa foi de acolhê-las e para isso realizamos uma dinâmica de forma que a temática diversidade fosse tratada desde o início.

Entregamos um cartão de boas-vindas, ilustrado na Figura 30, com os seguintes dizeres:

Figura 30 – Cartão de boas-vindas



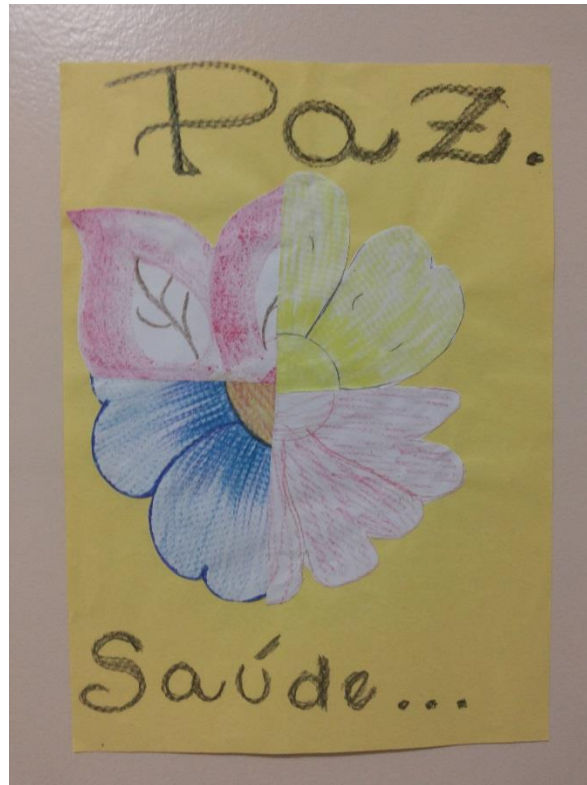
Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>50</sup>

Na sequência, realizamos uma leitura bastante interativa, através do conto de domínio público e autoria desconhecida “O segredo de Zazá”, que narra a vida de uma lagarta infeliz por ver a utilidade de todos os seres ao seu redor, mas não conseguir perceber em que pode ser útil.

Para completar esse momento inicial, organizamos uma dinâmica em que cada participante desenhou e coloriu uma flor, recortou-a e dividiu a flor em duas partes iguais. Deu uma das partes a alguém e recebeu uma parte da outra pessoa. Após ter recebido uma das partes da outra pessoa, colou a parte que recebeu com aquela que ficou com ele (numa nova folha de papel ofício), formando uma nova flor (agora com dois pedaços de flores diferentes). O processo inicial se repetiu até que a flor de cada participante ficou com quatro partes diferentes, conforme pode ser visualizado na Figura 31.

<sup>50</sup> Cartão elaborado pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 31 – Cartão produzido através da Dinâmica da Flor



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>51</sup>

Tal dinâmica da flor teve como principais objetivos promover: integração; interação; conhecer a si / reconhecer a si; conhecer o outro / reconhecer-se no outro; relações; construir; destruir; reconstruir; resultado de um trabalho compartilhado; resultado de várias etapas a serem cumpridas, vencidas; rede de relacionamentos; etc.

Após o término da dinâmica quem conduziu as discussões do encontro foi a Profa. Márcia. Finalizado o encontro todas puderam apreciar uma exposição de materiais pedagógicos produzidos para e com os alunos atendidos na sala de AEE que a professora Márcia trabalha. Entregamos ainda uma lembrança de borboleta, vista na Figura 32.

---

<sup>51</sup> Cartão elaborado pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 32 – Lembrança de borboleta



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>52</sup>

A escolha do “mimo”, distribuído às profissionais no final do encontro, deu-se pelo fato da personagem principal da leitura inicial ser uma lagarta que após sua metamorfose se transforma em borboleta, tentando estabelecer uma metáfora com os encontros reflexivos dos quais as profissionais estão participando e almejando a reflexão sobre a prática pedagógica e a transformação do fazer destas profissionais.

---

<sup>52</sup>Lembrança elaborada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

### III - PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

*É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

*Paulo Freire*

Visto que o objetivo geral da presente pesquisa é **compreender a concepção das profissionais da creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas**, definir o que caracteriza a prática pedagógica para identificar as práticas das profissionais na creche se faz necessário.

Ao se proceder à leitura e à análise de pesquisas científicas do campo educativo, não obstante encontramos autores que utilizam como sendo sinônimos os conceitos de Prática Educativa, Prática Docente e Prática Pedagógica.

Libâneo (2006), por exemplo, ao definir educação a denomina prática educativa:

A **educação** – ou seja, a **prática educativa** – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 2006, p. 16-17, grifos nosso)

Com base na definição de Libâneo, percebemos que seu conceito de educação/prática educativa é mais amplo e global. Ele remete a uma educação e a uma prática que podem ser realizadas em várias outras instâncias que não somente a escolar e por outros agentes, como pais, familiares e sociedade em geral.

A concepção por nós utilizada remete ao conceito de prática educativa vinculada ao trabalho categorizado por Marx (2004), que o define como um processo que é realizado pelo homem. Quanto a isto esclarece:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal

produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; (MARX, 2004, p. 85).

Marx tem como categorias centrais de análise trabalho, atividade e práxis. Sobre isso, Vázquez (2007) afirma que:

Depois de examinar a concepção marxista da Práxis, chegamos à conclusão de que essa categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade do homem, sua história, assim como o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis. (VÁZQUEZ, 2007, p. 169-170)

Saviani (2010b) afirma que o pensamento de Marx “é a forma mais acabada de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia.” E conclui que se buscamos compreender como o homem “se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo [...] atinge sua expressão mais elaborada no marxismo” (SAVIANI, 2010b, p. 425).

É nessa perspectiva que Saviani (1984, 2010) também define trabalho como algo característico do ser humano, que vem a nos diferenciar dos demais seres. Daí que o trabalho deve ser visto como ação intencional. Saviani (1984, p. 02) descreve: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Saviani (1984) classifica o trabalho em material (aquele que produz bens materiais que são consumidos pelo homem) e não-material, neste se encontra a produção de ideias, de conhecimento. E se situa a educação.

Da Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário Volume 2 (2006, p. 447), temos o seguinte conceito descrito:

**Prática Pedagógica:** prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. **Notas:** articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (BRASIL, 2006, p. 447, destaques no original)

Apoiando-nos em autores como Barbosa (2009, 2010), Saviani (2012), Silveira (2015) entendemos que a prática educativa se dirige a um contexto mais amplo que a prática pedagógica. Silveira (2015, p. 201) registra que compreende “a prática educativa como ação ampliada, constituída e constitutiva de concepções de homem, de mundo e de sociedade na concretização dos processos educacionais.”.

Diante disso, nossa escolha pela utilização da terminologia Prática Pedagógica se faz exatamente por esta se remeter às práticas desenvolvidas especificamente dentro de um ambiente escolar de aprendizagem, por meio e com agentes educativos que se presume possuírem uma formação inicial específica para o exercício de tal função. Toda prática pedagógica é educativa, mas nem toda prática educativa é especificamente pedagógica. Quanto a isso, Silveira (2015) afirma que:

[...] prática pedagógica é uma prática educativa que guarda a especificidade do pedagógico, tendo por objetivo a concretização dos processos pedagógicos. Estes na instituição escolar, assumem um caráter mediador do processo de apreensão dos instrumentos e dos signos produzidos na realidade material e concreta dos sujeitos (SILVEIRA, 2015, p. 201).

A definição de Silveira (2015) expressa nosso intento. Fazemos uso também da significação de Barbosa (2010), que define prática pedagógica como sendo:

[...] uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural (BARBOSA, 2010, p. 01).

Ainda Silveira (2015, p. 201), quanto à prática pedagógica, afirma que esta é “prática social, histórica, cultural e específica, [...] lócus em que se realiza a educação, de forma coletiva e organizada. [...] é intencional, impulsionada e construída nas relações de classes.”

Ancorados nas concepções de Barbosa (2010) e Silveira (2015) elaboramos o fluxograma da Figura 33 para ilustrar algumas das variáveis que permeiam a prática pedagógica:

Figura 33 – Prática pedagógica e suas variáveis



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>53</sup>

Assim, consideramos que a prática pedagógica na creche se concretiza através das ações contínuas, planejadas e realizadas de forma individual e/ou coletiva pelas profissionais, em que a tríade cuidar/brincar/educar se processa de forma indissociável.

Nosso intuito nas próximas linhas é expor as informações construídas a partir do momento empírico, durante as visitas exploratórias e os encontros reflexivos junto às profissionais participantes da pesquisa, período este em que foram delineando-se os dois eixos de análise descritos na sequência:

- 1) **Concepções de Prática Pedagógica na creche:** o intuito foi identificar como as profissionais da creche conceituam prática pedagógica destinada a crianças de 0 a 3 anos, destacando as ações que as mesmas executam com a crença de que estão desenvolvendo práticas pedagógicas no CEMEI e em que pilares essas ações estão ancoradas.
- 2) **Como me tornei a profissional que sou hoje?:** Tal eixo visou conhecer a trajetória/os caminhos que levaram essas profissionais a estarem na creche atuando

<sup>53</sup>Figura elaborada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

na docência da Educação Infantil, bem como destacar as influências/os fatores determinantes para o estabelecimento delas neste espaço, em específico.

### III. I – Concepções de Prática Pedagógica na creche

Para auxiliar na identificação da compreensão das profissionais na creche sobre práticas pedagógicas, durante o segundo encontro reflexivo, dentre outras tarefas, elas tiveram que perguntar para si mesmas **como compreendiam a Prática Pedagógica na Educação Infantil**, sem que para isso fosse dado durante o encontro qualquer suporte teórico/conceitual antes que a questão fosse respondida.

Observando as respostas dadas pelas profissionais **BIANCA** e **GISELE**, notamos que ambas fazem referência a ações que, por vezes, são caracterizadas como próprias do cuidar na creche. Ações que possuem um caráter educativo e que precisam ser utilizadas como meio de aprendizagem, porém, não fica claro se elas possuem esse conhecimento.

BIANCA: No banho, na escovação, nas brincadeiras de roda.

GISELE: O desenvolvimento da prática pedagógica faz com que aprendamos muito mais, principalmente com os erros, assim, podemos melhorar mais e mais. Com um simples banho, no dar comida sabendo que precisa de nós, num simples gesto.

Quando observamos o trabalho de pesquisadores, como Cerizara (1999), Faria (2005), Silva (2008), percebemos que suas discussões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil objetivam investigar se a prática desenvolvida pelos profissionais da creche tem promovido ações pautadas no binômio cuidar-educar.

Silva (2008, p. 170, grifos do autor) conclui que “a articulação do cuidar e educar, no eixo do ensino, demandará uma mudança de posição do educador dentro da escola, uma vez que, como está colocado, atualmente, ele é um **facilitador** do desenvolvimento e aprendizado da criança e não **promotor** deste”.

**BIANCA** exemplifica seu entendimento do que seriam ações concretas de práticas pedagógicas. Juntamente com o banho e a escovação também cita as brincadeiras de roda, evidenciando que para ela as práticas de cuidado são práticas que devem estar presentes no cotidiano da educação das crianças de 0 a 3 anos.

Algo inquietante é saber se não somente **BIANCA**, mas as profissionais da creche possuem a real noção do que realmente vem a ser atividades do cuidar indissociáveis ao educar. Afinal, como afirmam Arce e Silva (2009), “o cuidado a que nos referimos, [...] não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir; este se orienta para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá promover o nascimento da criança para o mundo social.” (ARCE; SILVA, 2009, p. 181).

**GISELE** vê a prática como um processo que tende a se aprimorar cada vez mais através da sua constante execução e consequente aquisição de experiência. Ela tem a concepção de que os erros devem ser encarados como fonte de futuros ajustes e acertos. Ao utilizar expressões como “simples banho e “simples gesto” deixa clara sua visão de que tais práticas, por mais que na relação de cuidado adulto-criança pareçam algo singelo/fácil, são importantes, necessárias e caracterizam uma relação de dependência.

Já **HELENA** explicita a “intencionalidade” que há nas ações empreendidas pelas profissionais:

HELENA: É estimular a criança a conhecer as coisas. Ex.: Até no ensinamento de um banho da criança existem intencionalidades.

**JÚLIA** em sua resposta também aborda a presença da intencionalidade no desenvolvimento da prática pedagógica.

JÚLIA: A prática em sua intencionalidade nos auxilia através de experimentos, estimulando a criança, abstraindo os conhecimentos para a realidade.

Para Barbosa (2010), “a prática pedagógica [...] abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo (a) professor (a), com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento” (BARBOSA, 2010, p. 2).

A intencionalidade deve estar presente nas ações cotidianas deste profissional, mas para que haja intencionalidade real e não improvisado/espontaneísmo, torna-se imperativo a apreensão

do conhecimento que gere um planejamento para que se tenha clareza da prática a ser desenvolvida. Silva (2008) quanto a isto escreve que tendo como premissa que a função do educador é ensinar, torna-se preciso que no trabalho desse profissional a intencionalidade esteja presente. A pesquisadora ainda considera “que se faz necessário pensarmos nesse profissional como um intelectual; um profissional responsável pela formação intencional da criança” (SILVA, 2008, p. 170).

Raupp e Neiverth (2011) definem:

[...] a intencionalidade, o conhecimento e a aprendizagem como o tripé condutor do trabalho na educação infantil; esta é a função essencial da escola em todos os níveis, inclusive, na primeira etapa da educação básica, sem deixar de reconhecer os outros espaços educativos, que possibilitam aprendizagens infantis (RAUPP E NEIVERTH, 2011, p. 293).

Silva (2011) complementa ao afirmar que “as atividades educativas, diferentes das que ocorrem no cotidiano extraescolar, têm uma intencionalidade e um compromisso explícitos, que desafiam as crianças a entender as bases dos sistemas de concepções científicas” (SILVA, 2011, p. 337). Logo, consideramos a intencionalidade elemento norteador da prática pedagógica.

**ISABELA** também traz em sua concepção a necessidade de busca do conhecimento para o desenvolvimento de suas práticas enquanto profissional da Educação Infantil.

**ISABELA:** Por meio do trabalho diário em sala com as crianças surge a necessidade de buscar meios, conhecimento que auxiliem a criança no seu desenvolvimento cognitivo. Isto se dá através do cuidar da criança diariamente: higiene, conceitos, combinados e principalmente, pelo apelo as formas lúdicas.

Na compreensão de **ISABELA** sobre prática pedagógica da Educação Infantil está a aquisição do conhecimento por parte do profissional. Fica a questão: Onde os profissionais da creche estão encontrando auxílio teórico-metodológico para ancorarem sua prática?

Sabemos que historicamente os recursos e investimentos para a formação do profissional da creche são insuficientes. Silva (2011), ao debater sobre o nível de formação do profissional da creche e suas práticas pedagógicas, reafirma que na história das instituições sempre existiu “a prática de colocar nas séries iniciais profissionais leigos ou com formação mínima [...] isso sempre se justificou pela concepção de educação infantil predominante, ou seja, uma educação pobre para uma parcela pobre da sociedade” (SILVA, 2011, p. 344).

**LUANA** compreende que desenvolve a prática pedagógica ao educar a criança. Mas qual compreensão a mesma tem de educação?

**LUANA:** Em educar as crianças e ensinar o convívio com os colegas.

A profissional da creche precisa ter conhecimento sobre qual é o seu papel durante o desenvolvimento de sua prática. Ao estar inserida nesse processo ela é “determinada e determina as relações que estabelece e projeta no seu trabalho” (BARBOSA, 2010, p. 1).

**MARIANA:** Através de atividades experimentais, levando esses conhecimentos para a realidade do aluno.

**ISABELA, LUANA e MARIANA** trazem em suas respostas atividades e conhecimentos que elas pressupõem que precisam estar presentes na prática pedagógica. Citam a utilização de atividades experimentais, de socialização/convivência, conceituais e lúdicas.

Verdadeiramente a prática pedagógica das profissionais da creche precisa ser encarada como uma atividade “dirigida por finalidades e conhecimentos, decorrente, portanto, de uma determinação de natureza teórica” (BARBOSA, 2010, p. 1).

É notória a compreensão de que à profissional da Educação Infantil é necessária uma formação acadêmica, conceitual e teórica, para que tenha um conhecimento que fundamente sua prática diária. É preciso romper com o paradigma de que para exercer a docência na Educação Infantil não é necessário formação, pois é preciso “apenas seguir/cuidar/vigiar as crianças”. Tal concepção do senso comum só vem reforçar a crença de que o trabalho na Educação Infantil é uma “atividade laboral de menor importância”, conforme expressão cunhada por Duran (2006).

Kramer (2005) enfatiza que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 2005, p. 224).

Uma formação sólida permitirá a essa profissional a compreensão das determinantes que envolvem sua prática pedagógica, possibilitando-lhe organizar seu trabalho pedagógico, os espaços institucionais a serem utilizados e ter clareza dos objetivos e procedimentos adotados.

Assim, as respostas das profissionais da creche em relação a **como elas compreendem a Prática Pedagógica na Educação Infantil** são perpassadas pelos fatores elencados na Figura 35:

Figura 35 – Compreensão da Prática Pedagógica na Educação Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>54</sup>

### III.II – Como me tornei a profissional que sou hoje?

Ao se fazer a tentativa de definir/caracterizar a profissional da Educação Infantil é pertinente ter a compreensão de que a mesma encontra-se em constante processo sócio-histórico-cultural de constituição.

De acordo com Campos (2008), quanto menor a idade da criança mais polêmica é a identidade do profissional da creche que irá atuar junto a essa criança, visto que “a identidade da professora de pré-escola parece mais consolidada, bastante próxima a dos professores da escola elementar, correspondente às nossas primeiras séries do ensino fundamental” (CAMPOS, 2008, p. 124). A profissional da creche ainda não tem bem definidos seus objetivos educacionais bem como as práticas pedagógicas que deverá desempenhar para que tais objetivos sejam alcançados. Quanto a isso, Alves (2006) registra:

[...] a definição do perfil de professora de educação infantil e de sua formação encontra-se ainda em processo de constituição, demandando pesquisas referentes, por exemplo, aos conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e

<sup>54</sup>Figura elaborada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

práticos que são necessários para uma atuação consistentemente fundamentada nas características e necessidades de crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas. Os projetos de formação profissional, contudo, devem considerar não somente as especificidades e desafios cotidianos da organização e realização do trabalho pedagógico, mas também o próprio sujeito que realiza a prática educativa: o professor (ALVES, 2006, p. 2)

O trabalho docente historicamente enquanto profissão passa pela valorização que envolve questões como plano de carreira, salário, condições mínimas de trabalho, jornada diária, entre outras. A existência desse movimento é necessária. Do contrário, incorre-se na concepção errônea que historicamente afeta a profissão da Educação Infantil, que é a naturalização da concepção de que atuar nessa etapa de ensino é dom, vocação, ou seja, atributos que exigem pouca formação e conseqüentemente baixos salários e nenhuma valorização profissional. Tal ação incorre na desprofissionalização daquelas que atuam na Educação Infantil.

Nesse contexto, perguntamos às participantes da pesquisa os motivos que as fizeram estar ali, desempenhando aquela função, ou seja, atuando como profissional da Educação Infantil. cremos, assim como Barbosa et al. (2009), que ao investigarmos as motivações pessoais que as levaram a atuarem em creches, obteríamos indicativos de sentidos da docência, tais sentidos articulam-se com as concepções de educação infantil, papel do educador e prática pedagógica desenvolvida que configuram uma das dimensões da identidade profissional.

O que percebemos entre as participantes da pesquisa é que de maneira recorrente muitas não explicaram exatamente como se tornaram professoras de crianças pequenas e para isso utilizaram a expressão “por acaso”.

As profissionais **AMANDA, BIANCA, GISELE, VIRGÍNIA** e **MARIANA** registram isso:

AMANDA: Por acaso.

BIANCA: Por acaso. Foi o serviço que a primeira-dama me deu.

GISELE: Quando abriu as portas de um emprego que por acaso foi na instituição CEMEI.

VIRGÍNIA: Por acaso.

MARIANA: Acho que me tornei professora por acaso. Fui convidada e aceitei. Daí pra frente comecei a fazer cursos de aperfeiçoamento, adquirindo novas experiências a cada dia. Depois resolvi fazer pedagogia adquirindo mais experiência ainda.

Ao afirmarem que a entrada delas no espaço creche se deu por acaso, transmitem a ideia de que não foi planejado, de que não se prepararam para estar li. Aconteceu!

Mas as respostas de **BIANCA, GISELE, MARIANA** e ainda de **LUANA** e **VALÉRIA** possuem algo em comum: explicitam o convite de vinculação política que receberam para atuarem na creche. Todas são comissionadas, possuem data de admissão inferior a quatro anos, são contratadas por uma mesma gestão, como pode ser visualizado através do Quadro 17, sendo notório o poder de decisão que a esfera pública municipal possui ao direcioná-las para o trabalho na creche.

É possível também observamos que essas questões que ocorrem no município de Ouvidor não são um acontecimento isolado, ao contrário, é comum essa prática em vários outros municípios brasileiros, devido ao fato da assistência social, lugar de onde a creche historicamente é oriunda, ainda exercer uma forte influência nas escolhas das profissionais que ali vão atuar.

LUANA: Comecei tem pouco tempo, mas foi através do prefeito que apoiei.

VALÉRIA: Vontade de trabalhar. Através dos conhecimentos, da amizade e da política.

Quadro 17 – Data de admissão de profissionais do CEMEI Ana Ramos dos Santos

PROFISSIONAL	DATA DE ADMISSÃO
AMANDA	20/01/2014
BIANCA	01/02/2013
GISELE	01/02/2013
VIRGÍNIA	01/02/2013
MARIANA	04/02/2014
LUANA	Data não identificada
VALÉRIA	01/02/2013

Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>55</sup>.

<sup>55</sup>Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com dados obtidos no Portal da Transparência. Disponível em: <<http://ouvidor.megasofttransparencia.com.br/transparencia/folha-pagamento.xhtml>>

Tal ação gera a entrada de profissionais sem formação e pouca ou nenhuma experiência na área, conforme indicam os Quadros 15 e 16. De início, o trabalho na creche é visto como uma oportunidade de emprego. Provavelmente o que as encoraja a ingressarem neste campo até então desconhecido é a concepção de que os atributos ser mulher, mãe, tia (atributos esses que elas possuem) as auxiliarão nesta nova tarefa. **BIANCA**, ao detalhar melhor seu ingresso no trabalho na creche, exemplifica tal situação:

BIANCA: [...] eu morava em São Paulo, nunca pensei em trabalhar com crianças, trabalhei 18 anos numa loja de móveis e de um tempo pra cá eu vim morar numa cidade pequena. Fui trabalhar em Catalão, ônibus todos os dias, ai apareceu a minha casa o candidato do outro lado me chamando para trabalhar com eles, eu falei pra ele que sim que passaria e pedi um serviço, tá bom, então ele me trouxe para cá, e aqui me encontrei com essas crianças e adoro eles, só isso.

Nas palavras de Barbosa et al (2009):

Na historicidade das instituições de educação infantil, diversos elementos reforçam a naturalização da docência, decorrente da biologização da maternidade. Por um lado, a definição da guarda das crianças como objetivo precípua, na perspectiva de uma educação assistencialista, estabelece como parâmetros de ação da educadora manter relações afetivas individualizadas e promover os cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação. Ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas tornam-se as principais características de uma *boa* educadora (BARBOSA et al, 2009, p. 7).

**AMANDA**, ao descrever seus primeiros dias na instituição, explica:

AMANDA: No começo tudo é muito difícil, mas com o passar dos dias aprendemos com as colegas de trabalho que já estão ali a mais tempo a lidar com todas as dificuldades que encontramos pelo caminho.

O relato traz em sua essência a compreensão de que a tarefa de atuar junto às crianças de 0 a 3 anos não é simples e que um auxílio recorrente é a procura por uma profissional mais “experiente” na área. Campos et al. (2006), ao analisarem dados empíricos obtidos em diversas pesquisas com profissionais da creche, apontam que as profissionais admitem que o

---

conhecimento é construído ao longo do tempo, “no próprio desenrolar do trabalho com as crianças, trocando experiências com aqueles que já cuidaram dos filhos, sobrinhos e netos ou que estão há mais tempo na creche” (CAMPOS et al., 2006, p. 104).

A ajuda do colega experiente talvez possa contemplar a esfera positiva de aprender vendo o outro fazer, do compartilhar e instituir uma parceria, porém, incorre-se no perigo de cristalizar práticas e ações pautadas na concepção de que se faz daquela forma porque o colega também faz, porque sempre foi feito dessa forma, contribuindo ainda mais para a alienação do trabalho desenvolvido.

Quanto a essa questão, Barbosa et al (2009, p. 8) explica que há um “esvaziamento de significado no trabalho’ desenvolvido pela profissional, uma “uniformização das práticas” que por vezes são “advindas [...] de tradições pedagógicas cujas origens, significados e finalidades os profissionais desconhecem.”

**ISABELA** também expõe durante os encontros suas dificuldades iniciais. Atribui como tarefa precípua a adaptação ao público de 0 a 3 anos atendido na creche, visto que sua experiência profissional se dava com crianças a partir da pré-escola. Tal inexperiência com o público atendido na creche acarreta um desconhecimento das características e necessidades do mesmo para pautar suas práticas.

**ISABELA:** No início da execução do trabalho na unidade surgiu um grande desafio de adaptação com o público alvo (diferente entre adultos, adolescentes e crianças em idade pré-escolar), e com o conteúdo/metodologias de trabalho.

Retornando ao Quadro 15, verificamos que **ISABELA** possui formação em nível superior, sendo licenciada em Geografia. Temos conhecimento de que o próprio curso de Pedagogia não tem conseguido formar de maneira ampla o Pedagogo para lidar com as múltiplas questões que abrangem a docência na Educação Infantil<sup>56</sup>, nesse sentido, percebemos que outras licenciaturas se tornam ainda mais ineficazes nessa ação, até porque não é o objetivo das mesmas formar o profissional que irá atuar com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

**JÚLIA** também registra suas dificuldades iniciais quando ingressou na Educação Infantil, pois reconhece o espaço como novo e cita sua preocupação em aprender a rotina da creche.

**JÚLIA:** Por estar em um novo espaço educativo, estou na aprendizagem da rotina, dos cuidados e também da aprendizagem (limitações).

<sup>56</sup> Campos (2006) apresenta tal questão como resultado de pesquisas.

A rotina de trabalho da profissional da creche é algo que possivelmente lhe traz segurança pela aplicabilidade sequencial em que as ações são realizadas. Todavia, também se deve ter a vigilância para que essa rotina não sirva como aspecto cooperador da alienação do trabalho docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, haja vista que muitas atividades cotidianas que fazem parte da rotina acabam sendo realizadas de forma mecânica e automática, sem que a profissional reflita sobre o que está fazendo, quais são os objetivos educacionais presentes ali. Barbosa et al. (2009) denominam a repetição e a uniformidade frequentemente vista nas rotinas da creche como “rotas orientadas” e alertam para o perigo das profissionais não questionarem “as origens de tais rotinas pré-definidas em concepções educacionais assistencialistas, nem a sua rigidez e a arbitrariedade frente às crianças e ao seu próprio trabalho, mediante a padronização de tempos iguais para todas as crianças, tomando-as como seres *universais*” (BARBOSA et al., 2009, p. 8, grifo dos autores), o que reduz a autonomia do profissional quanto ao controle e à definição do exercício de sua função, tornando sua prática pedagógica alienante e alienatória.

Sobre a alienação, uma das categorias centrais do pensamento marxista, Silva (2015) explica que:

A alienação do trabalhador em relação ao processo de produção, ao produto produzido e aos demais sujeitos sociais envolvidos nesse movimento, além de provocar a desqualificação do trabalho abstrato e do próprio trabalhador, tem contribuído para a gradativa fragmentação dos processos envolvidos na atividade, donde o alheamento se intensifica cada vez mais na medida em que forem menores o domínio do sujeito de tal especialidade e o grau de profundidade do conhecimento requerido para a formação desse trabalhador. Esses elementos repercutirão diretamente nas representações em torno do trabalho abstrato, portanto, estão diretamente relacionados ao trabalho docente [...] (SILVA, 2015, p. 49).

Partindo do pressuposto de que o profissional da creche tem uma função educativa na formação de indivíduos em fase inicial da vida, é incoerente imaginarmos como esses profissionais imersos na alienação diária de seu trabalho contribuirão para uma educação não alienante das crianças de 0 a 3 anos.

Ainda observando os relatos de **MÁRCIA** e **MIRIÃ**, também com menos de quatro anos de experiência na Educação Infantil, ambas atribuem a escolha pela docência, por trabalharem na educação de crianças, como uma vocação/disposição natural/inclinação que as levou a enfrentarem as adversidades do dia-a-dia para obterem tal conquista.

MÁRCIA: tive minha infância lá na fazenda, [...] depois de um certo tempo até meus 15 anos eu vim para cidade, onde comecei a tirar minha identidade, eu não tinha identidade até os meus quinze, então eu tirei. Depois disso eu vim para escola para estudar, por que eu **queria ser professora, toda vida eu tinha vontade de ser professora**, por mais que eu não tinha apoio, eu digo assim, ninguém da família que foi, estou copiando de alguém, estou puxando, mas eu queria ser, não desisti, falei pai eu quero estudar, e o senhor vai me levar. Meu pai dizia: - Filha como é que eu faço, eu não tenho ninguém lá para te colocar? E eu respondia: - O senhor me arruma uma casa e me coloca lá, porque eu quero estudar, eu quero ser alguém na vida [...]

MIRIÃ: [...] eu trabalhava de doméstica, estudava a noite, fazia o EJA e tive uma professora que marcou muito a minha vida [...] hoje ela já é aposentada, ela me incentivou a fazer o curso de pedagogia. Eu **sonhava ser professora**, mas não acreditava que era possível. Prestei o vestibular, passei, era difícil para mim, trabalhava de doméstica, tinha casa, filho pequeno, ia para a faculdade à noite, tinha dia que dava vontade de desistir, mas no caminho conheci novas amigas que me incentivaram a continuar.

A concepção de vocação fortemente presente no exercício da docência, em especial na Educação Infantil, é outro aspecto que precisa ser visto e discutido com ressalvas. Se por um lado é preciso reconhecer a importância da vocação, por outro, faz-se necessário despojar sua “naturalização”. Barbosa et al. (2009, p. 8-9) escrevem que “vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo.”

A Figura 36 contempla a sistematização de forma sintética dos aspectos constitutivos que contribuíram para que as participantes da pesquisa se tornassem profissionais da creche.

Figura 36 - Aspectos constitutivos das profissionais da creche



Fonte: Arquivos da pesquisadora (NEPIE – UAEE/UFG/RC, 2016)<sup>57</sup>

Os aspectos constitutivos das profissionais da creche, por fazerem parte de sua construção de identidade, interferem direta ou indiretamente na prática pedagógica por estas desenvolvida. Portanto, faz-se necessário momentos de reflexão sobre esses aspectos e o levantamento de ações que visem a superação ou minimização dos mesmos.

<sup>57</sup>Figura elaborada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.*

SARTRE

Ao desenvolver a presente pesquisa nos propomos a estudar e conhecer o processo histórico de lutas, avanços e retrocessos que vivenciou e vivência a Educação Infantil brasileira, em especial, a creche. O estudo procurou se focar nas práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas e instituídas nas creches brasileiras e, em específico do CEMEI onde as participantes da pesquisa se situam, na tentativa de compreender as concepções de prática pedagógica dessas profissionais, bem como os fatores que influenciam no desenvolvimento destas práticas.

Ancorados numa perspectiva dialética, desde o início do trabalho, o mesmo mostrou-se desafiador e durante seu percurso obtivemos a constatação de que ao considerarmos que lidamos com sujeitos construídos historicamente, marcados em sua trajetória de vida por diversos fatores sociais, não seria possível exaurir todas as possibilidades investigativas do objeto pesquisado, a saber, as práticas pedagógicas das profissionais da creche.

Através dos estudos realizados durante todo o processo de investigação foi possível obter a aquisição de novos conhecimentos e olhares sobre as políticas públicas educacionais de âmbito nacional e municipal destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos. Para isso, realizamos um resgate cronológico das leis que consolidaram a Educação Infantil brasileira e nos pautamos em estudiosos da infância como Kuhlmann Jr, Campos, Rosemberg, Kramer, Barbosa, entre outros.

Crendo na pedagogia histórico-crítica procuramos aprofundar nossa compreensão nos estudos de Saviani, criador desta pedagogia, e durante nossas discussões fizemos diversas referências a ele.

Os autores pesquisados delineiam uma Educação Infantil que desde sua origem se caracteriza por ser assistencialista, atendendo aos interesses das classes dominantes, inserida na lógica capitalista.

É notório que os avanços existentes nos direitos e garantias que contribuem para que a sociedade tenha cada vez mais acesso a uma Educação Infantil pública de qualidade se deram em grande parte através de mobilizações populares. Os movimentos sindicais e feministas tiveram participação efetiva e decisiva neste processo. Já as deliberações governamentais

através de políticas públicas contribuíram tanto para o avanço como para o retrocesso da ampliação e melhoria do atendimento à Educação Infantil no Brasil.

Na atualidade, através da LDB 9.394/96 a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da Educação Básica, porém, mesmo com todas as metas e estratégias estabelecidas pelo PNE (2014-2024) em vigor, a universalização do atendimento em creche não está garantida e está distante de se efetuar em tempo integral atendendo, ao menos, 50% da demanda hoje existente. O que se percebe, em termos de investimento, é que a creche é vista pelos órgãos governamentais como um setor oneroso da educação, e muitas vezes ainda carrega a ideologia de não ser primordial (sendo vista como um lugar de depósito de crianças, apesar de estar garantida em lei como direito social da criança).

É neste cenário que se constitui historicamente a profissional que desenvolve atividades de docência na creche. Profissional citada em nosso trabalho no gênero feminino, pois está inserida em um espaço que nasce feminino e carrega consigo a ideia de que o âmbito creche é para profissionais mulheres. Mais que um espaço que socialmente é idealizado como de trabalho feminino, também estão presentes neste investimentos escassos, pouca exigência e rigor na formação das profissionais, predominância das práticas de cuidado em detrimento das práticas educativas, entre outros.

Essa profissional que já adentra a creche tendo vivenciado todo um processo de alienação de sua condição mulher também sofrerá as implicações alienantes de sua escolha profissional. Silva (2015) escreve:

A lógica capitalista vem subtraindo a capacidade de o trabalho conferir identidade ao próprio sujeito, retirando-lhe a possibilidade de agir sobre a realidade e, com isso, objetivar o gênero humano para-si e escapar das objetivações em-si. Esse movimento recai também no trabalho docente, esta forma de atividade não-material que tem um papel fundamental no processo de humanização. Quando pensamos o trabalho docente no contexto da educação infantil, um campo que ainda não possui suas demarcações delimitadas, seu fazer compreendido e a identidade do professor claramente definida, percebemos que esse fenômeno de subtração da complexificação do trabalho reflete de maneira distinta e preocupante. (SILVA, 2015, p. 114)

De acordo com as informações adquiridas durante a realização dos encontros reflexivos com as profissionais identificamos o quanto esse processo de alienação interfere na formação da identidade dessa trabalhadora.

Em relação a como elas caracterizam prática pedagógica na creche as mesmas pautam seus conceitos dentro dos pilares: cuidar-educar-brincar, intencionalidade, finalidades,

formação e natureza teórica. A partir desses pilares, esboçamos nossa preocupação quanto à importância dessas profissionais obterem uma formação inicial e em serviço (dentro de seu contexto) que lhes dê sustentação teórico-metodológica para a real compreensão das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas visando atender às necessidades das crianças de 0 a 3 anos.

No tocante à trajetória percorrida por cada participante que contribuiu/influenciou para que ela se encontrasse enquanto profissional de creche, os aspectos constitutivos identificados na caracterização do perfil e identidade das mesmas foram subdivididas em cinco eixos, sendo eles:

- I. As finalidades que as levaram à docência na creche: neste eixo a ênfase foi em explicações que explicitavam o **acaso**, em que o estar na creche se deu como algo não planejado, que simplesmente aconteceu e também de modo recorrente as participantes atribuíram ao **poder do governo municipal** o fato de estarem ali, pois este as contratou em cargos de comissão com suas lotações na creche;
- II. Docência nata: algumas participantes da pesquisa se autodenominam com dom/**vocação** para estarem ali exercendo, mesmo sem experiência e formação, a docência na creche. Essa concepção de pertença se relaciona fortemente à ideologia de que por ser mulher a mesma possui **atributos** característicos **do gênero feminino** que “garantem” e “facilitam” sua atuação e a execução de suas práticas juntamente com as crianças;
- III. Formação inicial e em serviço: em suas falas as participantes explicitaram as dificuldades que enfrentam no desenvolvimento diário de suas práticas muitas vezes identificadas pelo **despreparo teórico** e o **desconhecimento da demanda** a ser atendida. Se o trabalho a ser desenvolvido é com crianças de 0 a 3 anos é preciso conhecer e entender o processo de desenvolvimento desta faixa etária, para assim planejar ações pontuais com vistas a atingir objetivos educacionais condizentes. As lacunas apresentadas na formação inicial e continuada destas profissionais, que por vezes os cursos de formação superior não têm conseguido preencher, servem de debate entre pesquisadores da área;
- IV. Busca de auxílio na prática de colega mais experiente: este eixo muitas vezes surge como consequência do anterior. Falhas na formação da profissional da creche e falta de experiência na área acabam por gerar a conduta de busca de auxílio no colega mais experiente. Exercem sua prática em função do que o outro faz, por mera repetição, sem questionar a viabilidade de tais práticas, os objetivos

ali postos, os instrumentos utilizados, entre outras questões. Tal postura gera a **cristalização das práticas** pedagógicas desenvolvidas na creche;

- V. Rotina: fatores como insegurança, inexperiência, cristalização das práticas geram as rotinas. As rotinas apesar de serem uma forma de organização do trabalho diário na creche auxiliando na forma de desenvolvimento das práticas podem também gerar fatores como “**rotas orientadas**” que, quando desprovidas de sentido tanto para as profissionais quanto para as crianças, acabam cooperando para o processo de **alienação** dos sujeitos envolvidos.

Por toda discussão feita em torno da prática pedagógica das profissionais da creche bem como o levantamento dos fatores e aspectos que nela incidem, um ponto relevante da pesquisa foi o instrumento adotado para coleta de dados na perspectiva de uma pesquisa participante: os encontros reflexivos. Os encontros propiciaram pela primeira vez no CEMEI Ana Ramos dos Santos momentos de reuniões coletivas, em que as profissionais tiveram a oportunidade de pensarem/discutirem sobre sua prática, bem como estudarem, com a finalidade de adquirirem conhecimentos teóricos que as auxiliem na compreensão de suas ações.

Outro fator positivo ao qual fazemos menção é que a realização da pesquisa trouxe a percepção de que o município ainda não possui uma Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Algo que desde o ano de 2016 tem-se materializado como interesse de proposta de estudo e pesquisa de pós-graduação de uma profissional da educação de vínculo efetivo, professora, que tem objetivado o acompanhamento da construção coletiva da Proposta por parte dos profissionais municipais que compõem a Educação Infantil.

Importante também se faz anunciar que durante a pesquisa de campo constatamos uma realidade que no cotidiano da creche não se configurava como positiva: a diretora Sandra Maria da Silva se dividia entre as atribuições da creche e da pré-escola, que são geograficamente separadas. Percebíamos que muitas vezes as imputações que a pré-escola demandava ocasionavam a ausência da direção na unidade visto que se deslocava continuamente entre as duas estruturas prediais.

No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação fez a opção por nomeá-la exclusivamente como diretora da creche, delegando a função de direção da pré-escola a outra servidora. Gostaríamos de esclarecer que nosso posicionamento não é de defesa da cisão creche/pré-escola, pelo contrário, acreditamos e defendemos a importância destes espaços coexistirem e funcionarem de forma articulada. Porém, devido à realidade local estudada, onde os espaços são como já fora dito, geograficamente separados, não havendo espaço físico para atender toda a demanda da Educação Infantil municipal em uma única unidade e nem previsão

de projeto de construção/aquisição de um espaço maior que abranja toda a Educação Infantil, vemos que a decisão de manter a diretora em função somente da creche e sua permanência de forma frequente e contínua neste espaço propicia as condições para um trabalho de gestão mais próximo das profissionais que ali atuam.

Defendemos uma Educação Infantil laica, pública e de qualidade para a sociedade brasileira, para isso o caminho a ser percorrido ainda é longo e árduo. Neste caminho, o refletir sobre as práticas desenvolvidas na creche certamente traz apontamentos relevantes bem como vários outros questionamentos surgem, questionamentos estes que esta pesquisa não tem a pretensão de responder.

Nossa expectativa é que a leitura deste trabalho propicie o repensar de várias ações presentes na creche, bem como inspire outros pesquisadores a debaterem mais sobre a temática e investigarem aspectos aqui não contemplados.

Logo, encerramos com o sentimento de incompletude, de que muito ainda há para ser lido, refletido, discutido. Mas a citação de Zago (2003) nos inspira no desejo de continuidade:

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p. 307-308)

Percebemos claramente que somos outra pessoa após todo esse percurso. Durante o itinerário ficou a indagação: - O que faremos desse “eu” modificado após o término dessa pesquisa? E ao final desta caminhada obtivemos a seguinte resposta: - Continuar nossos itinerários de pesquisa por esse vasto universo, reconstruindo-nos continuamente nas relações com o “outro”.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: **Cadernos Cedes 9**. Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas, São Paulo, SP, Cortez, p. 27-38, 1985.

ALVES, N. N. de L. In: Anais da 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende" - significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. 2006.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano) In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, p. 163-186, 2009.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, I. G.; ALVES N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. **Infância e Cidadania: Ambigüidades e Contradições na Educação Infantil**. In: Anais da 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalhos 07, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf>> Acesso em 24.05.2016 às 11h41min.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. **Trabalho Docente na Educação Infantil: uma perspectiva dialética**. In: Anais do V SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BARBOSA, I. G. Prática Pedagógica na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte/Faculdade de Educação. 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/329.pdf>> Acesso em 30.05.2016 às 16h25min.

BARBOSA et al. A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 29.05.2016 às 22h22min.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>> Acesso em 01.05.2017 às 14h45min

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>> Acesso em 01.05.2017 às 14h55min

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal** 1988. Disponível em:<[file:///C:/Users/USER/Documents/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf](file:///C:/Users/USER/Documents/constituicao_federal_35ed.pdf)> Acesso em 21.05.2016 às 19h16min

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. 3.v.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final da Pesquisa Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa**, novembro, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/14165-pesquisa-educacao-infantil-no-brasil-avaliacao-qualitativa-e-quantitativa>> Acesso em 29.05.2016 às 12h23min.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53**, de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)> Acesso em 06.06.2016 às 12h05min.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024.** Lei nº 13.005/2014. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 29.05.2016 às 20h45min.

\_\_\_\_\_. MEC/ INEP (2009) Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse\\_professor2009\\_4.zip](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_professor2009_4.zip)> Acesso em 16/01/2016 às 11h32min.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário Volume 2.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/ Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483>> Acesso em 30.05.2016 às 11h18min.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado, 1996.

CAMPOS, M.M., FÜLLGRAF J., WIGGERS V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M.M. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A Educação Infantil como Direito. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: A mudança na Escola.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERIZARA. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 140 p.

DONZELOT, J. **A política das famílias**. 2 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DURAN, M. C. G. O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: Silva, A.M.M. et al. (orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, G. **Creche**. Coleção D. N. Cr. – nº 95, 2ª edição. Ministério da Educação e Saúde, Imprensa Nacional – Rio de Janeiro, 1946.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. 87 p.

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

JARDIM, S. R. M. **Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2003.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 57-60, fev, 1988.

KRAMER. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo-SP: Editora Moraes, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 3 ed. São Paulo: Ícone, 2002.

MANCINI, G. U. T. As creches como auxiliares da família. **Revista Serviço Social** n° 34, Ano IV, São Paulo, setembro, 1944.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOTTA, M. A. A creche: uma instituição a procura de identidade. **Rev. Bras. Cresc. Desenv.** Hulha, São Paulo, 6(1/2), 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. de **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, p. 1 – 14, novembro de 2010.

RAUPP, M. D. e NEIVERTH, T. Retratos da infância: O conhecimento e o lúdico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 291-307, jul./dez. 2011.

ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. Coleção temas em destaque.

\_\_\_\_\_. **Um passo adiante na longa marcha por educação infantil brasileira democrática**. São Paulo: FCC, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, M. Como tenho me tornado professora. In: GENI NADER WASCONCELLOS. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 1.

SAPAROLLI, E. C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

\_\_\_\_\_; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SILVA, A. A. da. De zero a três anos: os desafios da creche. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 291-307, jul./dez. 2011.

SILVA, B. R. da. **O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil**. 2015. 166 f.; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-graduação em Educação, Catalão, 2015.

SILVA, J. C. **Práticas Educativas: A relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2008. 214 f.; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

SILVEIRA, T. A. T. M. **Práticas Pedagógicas na Educação de Crianças de Zero a Três Anos de Idade: Concepções Acadêmicas e de Profissionais da Educação**. 2015. 304 f.; Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2015.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. Figueira da Foz: Bruaá Editora, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEMMER, M. R. G. da S. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A., JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TATAGIBA, Ana Paula. As creches públicas do Rio: sistematizando experiências, desvelando práticas. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. **Anais do VI COLUBHE**, 2006, v. 01. p. 01-15.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. (Coleção Pensamento Social Latino-Americano). São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 287-309.

## SITES

**Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>> Acesso em 01.05.2016 às 13h56min

**IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em 02.05.2016 às 15h51min

**Observatório PNE**. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/>> Acesso em 02.05.2016 às 14h45min

**PNUD**: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <<http://pnud.org.br/>> Acesso em 01.05.2016 às 13h53min

**Portal da Transparência**. Disponível em: < <http://ouvidor.megasofttransparencia.com.br/>> Acesso em 02.05.2016 às 21h39min

**"creche"**. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: < <https://www.priberam.pt/DLPO/creche>> Acesso em 02.03.2017 às 13h35min

**"creche"**. Dicionário Caldas Aulete Digital. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/creche>> Acesso em 02.03.2017 às 13h20min

APÊNDICE A: Termo de Anuência da Secretária Municipal de Educação de Ouvidor

### TERMO DE ANUÊNCIA

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Ana Ramos dos Santos está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Práticas Pedagógicas: Percepção das Professoras da Creche (0 a 3 Anos) no CEMEI de Ouvidor-Go”**, coordenado pela pesquisadora JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO, desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. ALTINA ABADIA DA SILVA na **Universidade Federal de Goiás**.

O CMEI Ana Ramos dos Santos assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *Fevereiro de 2016* até *Mai de 2016*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Ouvidor-GO, 03 de novembro de 2015.



Izília Maria Borges Torquato  
**Secretária Municipal de Educação de Ouvidor**  
**Assinatura/Carimbo do responsável**

Izília M<sup>a</sup>. B. S. Torquato  
Secretária Municipal de  
Educação

APÊNDICE B: Termo de Anuência da Diretora do CEMEI Ana Ramos dos Santos

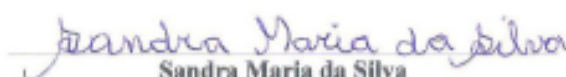
### TERMO DE ANUÊNCIA

O Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Ana Ramos dos Santos está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Práticas Pedagógicas: Percepção das Professoras da Creche (0 a 3 Anos) no CEMEI de Ouvidor-Go”**, coordenado pela pesquisadora JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO, desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. ALTINA ABADIA DA SILVA na **Universidade Federal de Goiás**.

O CEMEI Ana Ramos dos Santos assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *Fevereiro de 2016* até *Maior de 2016*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Ouvidor-GO, 03 de novembro de 2015.



Sandra Maria da Silva

**Diretora do CEMEI Ana Ramos dos Santos**  
**Assinatura/C arimbo do responsável**

## APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**REGIONAL CATALÃO**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **“Práticas Pedagógicas: Percepção das Profissionais da Creche (0 a 3 Anos) no CEMEI de Ouvidor-Go”**

Responsável pela pesquisa: Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: (64)81361667 ou (64)84094557. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender a percepção das profissionais da creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas.

Caso aceitar o convite o/a(s) participante(s) participarão de encontros reflexivos que visem repensar a prática pedagógica à partir de temas relevantes, solicitados pelos profissionais que atuam na Creche (0 a 3 anos) do CEMEI Ana Ramos dos Santos.

Este material será mantido em sigilo. No caso de concordância do/a(s) participante(s) poderá ser concedido o uso das imagens nos resultados publicados da pesquisa. Neste caso, o/a(s) participante(s) deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

Esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da pesquisa (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa ou dela decorrente.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante os encontros reflexivos. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído no prazo máximo de 05 anos após o término da pesquisa.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Entretanto, caso seja do interesse do participante a divulgação de seu nome ele/a(s) deverão demonstrar esta opção através da sua rubrica, em espaço específico no box acima das assinaturas.

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino.

Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Práticas Pedagógicas: Percepção das Profissionais da Creche (0 a 3 Anos) no CEMEI de Ouvidor-Go”**, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

**Box para consentimento de liberação da divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa**

Você participante (s) deve marcar um X dentro do parênteses:

( ) Permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa;


Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

Ouvidor, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Nome Assinatura participante

\_\_\_\_\_  
Nome Assinatura pesquisador

## ANEXO A: DIPLOMA DE ENSINO MÉDIO NÃO PROFISSIONALIZANTE



ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**COLÉGIO ESTADUAL**  
"GERALDO FERREIRA PIRES"  
Amparado pela Lei N.º 11066/89  
Av. Ferroviária s/n.º - Goiandira-GO


ESTABELECIMENTO COLÉGIO ESTADUAL GERALDO FERREIRA PIRES  
ENDEREÇO Avenida Ferroviária s/n - Goiandira - Goiás - CEP 75740-000 - Fone 445-1222


AUTORIZAÇÃO DE FUNC.: RESOLUÇÃO N.º \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 19\_\_ - C.E.E. - GOIÁS  
RECONHECIMENTO: PORTARIA N.º \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 19\_\_ - S.E.  
AMPARADO PELA LEI Nº 11066/89 E PORTARIA Nº 0005/90


## CERTIFICADO

CERTIFICAMOS QUE JANAINA KARLA FERREIRA DA SILVA  
DE NACIONALIDADE BRASILEIRA NATURAL DE BRASÍLIA - DF  
NASCIDO EM 05 DE ABRIL DE 1980, PORTADOR DA CÉDULA DE IDENTIDADE N.º 1722114  
EXPEDIDA PELA SSP - GO., POR HAVER CONCLUÍDO NO ANO LETIVO DE 19 97 O ENSINO  
MÉDIO - CURSO NÃO PROFISSIONALIZANTE, CONFORME LEI N.º 7.044, DE 18/10/1982.

GOIANDIRA, 19 DE JANEIRO DE 19 98


  
DIRETOR  
(REG. OU AUT. N.º)  
**Maria das Graças Silva Brito**  
Brevete Aut. N.º 00016  
Mat. Funcional 00543269


  
SECRETÁRIO  
(REG. OU AUT. N.º)  
**Evs Comides Santana Pires**  
Secretário Aut. No 025793  
Mat. Funcional - 44708


  
CONCLUINTE

AUTENTICAÇÃO

CURSO ANTERIOR	ENSINO FUNDAMENTAL		ANO		
	ESTABELECIMENTO	CENTRO EDUCACIONAL	1.º	2.º	3.º
ENDEREÇO BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL	ASA NORTE				
FORMAÇÃO GERAL	N.º DE HORAS				
LINGUA PORTUGUESA	288		7,1	7,6	
LITERATURA	73		8,5	8,3	
LINGUA PORT. E LIT. BRASILEIRA	144		9,1	-	
LINGUA EST. MODERNA (INGLÊS)	222		8,9	7,9	7,9
MATEMÁTICA	407		10,0	8,9	9,5
BIOLOGIA	293		9,2	9,1	8,1
QUÍMICA	336		10,0	8,5	7,4
FÍSICA	331		10,0	8,9	8,5
HISTÓRIA	293		8,6	8,1	7,4
GEOGRAFIA	225		8,9	7,1	6,6
EDUCAÇÃO FÍSICA	299		6,8	8,1	8,7
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	36		9,5	-	-
ENSINO RELIGIOSO	40		9,2	-	-
TOTAL DE HORAS	2987		-	-	-

CONFERE:   
Em: 02/02/98 Prof. Insp. Escolar

ESTADO DE GOIÁS  
Secretaria de Estado da Educação  
Del. Regional de Educação de LATINA  
Depto. de Org. e Funcionamento das Escolas, Autenticado sob o n.º 285  
DEOFE, Pág. 143 Livro n.º 08  
Latina de 02 de 1998  
Local  
Col. Silvia de Oliveira  
Ch. do Dep. de Org. e Func. das Escolas  
NONIA NUNO GUMAR  
Delegacia Regional de Educação

OBSERVAÇÕES

## ANEXO B: DIPLOMA DE MAGISTÉRIO

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**  
Estado de Goiás

UNIDADE DA FEDERAÇÃO  
**Colégio Estadual D. Emanuel**

NOME DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO  
**Av. Ildefonso Teles, 01**

ENDEREÇO COMPLETO  
**Secretaria da Educação, Cultura e Desporto**

NOME DA ENTIDADE MANTENEDORA  
**Reconhecimento pela força da Lei n.º 11.066/89 e Portaria 0005/90 - S. E.**

ATO N. DATA. ÓRGÃO DO PODER PÚBLICO QUE AUTORIZOU OU RECONHECEU O FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO  
**O DIRETOR DO COLÉGIO ESTADUAL DOM EMANUEL**

CONFERE A: " **JANAÍNA KARLA PEREIRA DA SILVA** "

FILHA: - - - - - **E DE MARIA DO CARMO PEREIRA DA SILVA**

NATURAL DE: **BRASÍLIA** UNIDADE DA FEDERAÇÃO **D.F.**

NASCIDA EM: **05** DE **ABRIL** DE **1980**, O PRESENTE DIPLOMA **POR HAVER CONCLUÍDO**

EM **22** DE **DEZEMBRO** DE **1997**, HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE **1º** GRAU  
**DO ENSINO DE 2º GRAU**

TÍTULO PROFISSIONAL CONFERIDO: **PROFESSOR DE 1º GRAU DE 1ª A 4ª SÉRIE.**


FUNDAMENTAÇÃO LEGAL **LEI Nº 5.692/71, ALTERADA PELA LEI Nº 7.044/82.**

**GOIANDIRA**

*Maria de Souza Borges*  
Diretora  
Lei n.º 094123 - Art. n.º 220/73

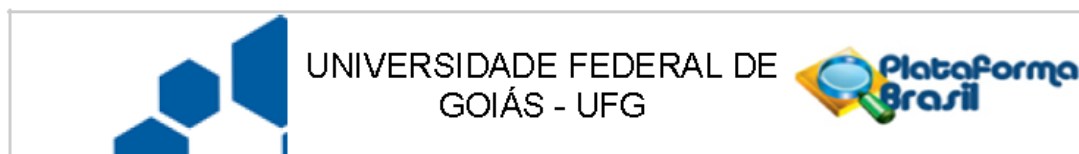
*Janaína Karla Pereira da Silva*  
Secretária Adj. N.º 032/83

DIRETOR \_\_\_\_\_ TITULAR DO DIPLOMA/CERTIFICADO  
SECRETÁRIO \_\_\_\_\_



DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA		TOTAL DE HORAS	ÓRGÃO
CURSO	MAGISTÉRIO DE 1º GRAU		<b>ESTADO DE GOIÁS</b> Secretaria de Estado da Educação Del. Regional de Educação de <u>Goias</u> Depto. de Org. e Funcionamento das Escolas, Autenticado sob o n.º <u>135</u> DEOFE, Pág. <u>068</u> Livro n.º <u>08</u> datado de <u>28 de 01 de 1998</u> Local <u>Goias - Goias</u> Classe <u>Sob. Ensino</u> Grupo <u>de Org. e Func. das Escolas</u> <u>Marcos Paulo Simões</u> Delegacia Regional de Educação
CURSO		1º GRAU - 1993	
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA		438	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLÊS		75	
MATEMÁTICA		330	
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS		216	
HISTÓRIA		72	
GEOGRAFIA		73	
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA		37	
EDUCAÇÃO FÍSICA		144	
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		38	
ENSINO RELIGIOSO		40	
<b>TOTAL DE EDUCAÇÃO GERAL</b>		<b>1463</b>	
FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO I		219	OBSERVAÇÕES:  <b>Colégio Est. "Dom Emanuel"</b> Reconhecido pela força de lei n.º 11.066/89 e Portaria n.º 0005/90 Av. Idefonso Teles, 01 - Centro - Goiandira-GO
FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO II		188	
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU		116	
DIDÁTICA GERAL		108	
DIDÁTICA ESPECIAL DE PORTUGUÊS		184	
DIDÁTICA ESPECIAL DE MATEMÁTICA		148	
DIDÁTICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS		152	
DIDÁTICA ESPECIAL DE ESTUDOS SOCIAIS		153	
<b>TOTAL DE FORMAÇÃO ESPECIAL</b>		<b>1268</b>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		486	
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>3.217</b>	
			ÓRGÃO DO MEC CONFERE: <u>[Assinatura]</u> Em: <u>28/01/98</u> Prof. Insp. Escolar
			ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL

## ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Práticas Pedagógicas: Percepção das Professoras da Creche (0 a 3 Anos) no CEMEI de Ouvidor-Go

**Pesquisador:** JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50706415.1.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.414.150

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa de Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino, intitulado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA CRECHE (0 A 3 ANOS) NO CEMEI DE OUVIDOR-GO, é parte da dissertação de mestrado desenvolvida no campus de Catalão e pretende trabalhar com o conceito de identidade, com ampla bibliografia que respalda tal estudo, a referência teórica é pautada nos estudos da pedagogia histórico-crítica e tendo na teoria de Vygotsky, o cerne teórico de aporte. A metodologia é a pesquisa participante e esta serão realizadas visitas exploratórias ao CMEI, bem como estudos e encontros reflexivos que visam "repensar a prática pedagógica a partir de temas relevantes e solicitados pelos profissionais".

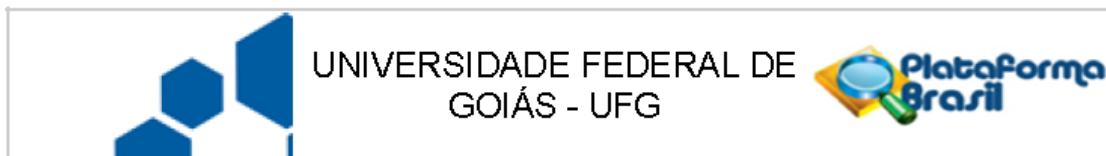
**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisadora propõe como objetivo geral "Compreender a percepção das professoras da creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas" e como objetivos secundários: "Definir o que caracteriza prática pedagógica; Identificar as práticas pedagógicas presentes na creche; Investigar aspectos sócio-histórico-econômico inseridos na prática pedagógica das professoras da creche."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A participante do projeto afirma que os benefícios são contemplados no sentido de "compreender

<b>Endereço:</b> Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131	
<b>Bairro:</b> Campus Samambaia	<b>CEP:</b> 74.001-970
<b>UF:</b> GO	<b>Município:</b> GOIANIA
<b>Telefone:</b> (62)3521-1215	<b>Fax:</b> (62)3521-1163
	<b>E-mail:</b> cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.414.150

a percepção das professoras da creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas. Desta forma definir o que caracteriza prática pedagógica; identificar as práticas pedagógicas presentes na creche e investigar aspectos sócio-histórico econômico inseridos na prática pedagógica das professoras da creche."

Nos termos apresentados os riscos são apresentados como sendo os de constrangimento, no entanto, no projeto, com suas informações básicas, permanece que "não há riscos".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é bastante significativa e apresenta um aporte teórico que aponta para a necessidade de compreensão da percepção da prática pedagógica das professoras do CEMEI de Ouvidor. Nesse sentido, a pesquisadora propõe envolver os participantes, a saber professoras, monitoras e coordenadoras da creche, nessa reflexão. Na metodologia proposta a análise de dados será feita a partir de entrevistas e análise das gravações.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As alterações e acréscimos sugeridos para os termos apresentados, em sua reelaboração, correspondem àquelas propostas por esse comitê.

**Recomendações:**

Alterar também nas informações básicas do projeto, o item RISCO como o proposto no TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

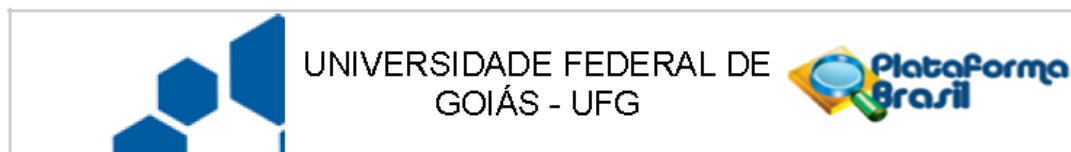
Após a análise dos documentos apresentados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

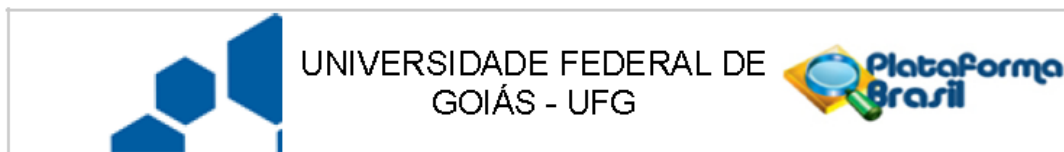
<b>Endereço:</b>	Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131		
<b>Bairro:</b>	Campus Samambaia	<b>CEP:</b>	74.001-970
<b>UF:</b>	GO	<b>Município:</b>	GOIANIA
<b>Telefone:</b>	(62)3521-1215	<b>Fax:</b>	(62)3521-1163
		<b>E-mail:</b>	cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.414.150

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_602855.pdf	14/12/2015 01:29:42		Aceito
Outros	Cessao_de_direito.pdf	14/12/2015 01:28:44	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/12/2015 01:27:15	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	14/12/2015 01:15:48	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_PESQUISA.pdf	14/12/2015 01:15:24	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/12/2015 01:13:29	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia_A.jpg	14/12/2015 01:12:32	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/12/2015 01:11:21	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/11/2015 17:00:13	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_ASSINADA.pdf	04/11/2015 16:57:51	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_UFG.pdf	04/11/2015 16:57:16	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_B_CMEI.pdf	04/11/2015 16:56:47	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.414.150

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	04/11/2015 16:48:50	JANAINA KARLA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES FIRMINO	Aceito
----------------	-----------------------------	------------------------	---	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 18 de Fevereiro de 2016

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

## ANEXO D: RESUMO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ELENCADAS NOS QUADROS 2 E 3

Segue as dissertações e teses, descritas através de seus respectivos resumos, por ordem ascendente de publicação:

### **DISSERTAÇÕES**

- 1) **TÍTULO:** UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DESENVOLVIDO COM UM GRUPO DE MÃES DE CRIANÇAS COM ALGUM GRAU DE DESNUTRIÇÃO  
**DISSERTAÇÃO UFSC 2000**

**AUTOR:** Rodrigues, Maria da Graça Soler

**ORIENTADOR:** Kantorski, Luciane Prado

**RESUMO:** O presente trabalho relata e analisa uma experiência vivenciada com um grupo de mães de crianças com algum grau de desnutrição que frequentam uma creche da periferia da cidade do Rio Grande – RS. Este trabalho tem como objetivo construir um processo de educação em saúde, possibilitando as mães uma aprendizagem que ampliasse as estratégias de enfrentamento às situações do seu dia a dia, relacionadas direta ou indiretamente ao cuidado de seus filhos. Foram realizados sete encontros com seis mães. O processo educativo desenvolvido com essas mães foi baseado na concepção pedagógica de Paulo Freire, sendo estabelecido o Círculo de Cultura, problematizada a realidade, emergindo assim os temas geradores. Dentre os assuntos debatidos no grupo, destacaram-se a fome e a desnutrição, surgindo o tema multimistura. Foram possíveis difundir, através de atividades teórico-práticas, conhecimentos sobre o preparo e utilização da multimistura, alimento alternativo de alto valor nutritivo e baixo custo que passou a ser usado por essas famílias como suplemento alimentar. Outro tema que mereceu destaque foi a cidadania. A partir das discussões efetuadas, despertou-se o espírito crítico nos integrantes do grupo, permitindo que se percebessem como sujeitos capazes de enfrentar desafios e transformar a realidade em que vivem, na busca do exercício da cidadania.

- 2) **TÍTULO:** A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESEMPENHO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE ASSISTENCIAIS COM VISTAS A IMPLANTAÇÃO DO PROEPRE  
**DISSERTAÇÃO UNICAMP 2006**

**AUTOR:** Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa

**ORIENTADOR:** Orly Zucatto Mantovani de Assis

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo verificar se, após participarem da formação continuada (PROFCEI), com duração de 10 meses, os educadores de creche modificariam a sua prática docente, de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças de 0 a 4 anos. Participaram da amostra desta pesquisa três Instituições Assistenciais de Campinas que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação com 26 educadores que atuavam direta ou indiretamente com as crianças. Fundamentado na teoria construtivista piagetiana, o referido programa propiciou um curso de formação de 120 horas de estudos, analisando e refletindo sobre como favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social; os princípios da teoria construtivista; a união entre cuidados e educação; o papel do educador na creche e os procedimentos de uma educação ativa. Durante o desenvolvimento do curso, acontecia, paralelamente, uma supervisão direta do trabalho dos educadores, de 40 horas em cada instituição. Nessas supervisões, eram observados diversos aspectos, tais como: o espaço físico, a relação entre os educadores

e as crianças, as atividades pedagógicas e a estruturação da rotina diária. Esta dissertação relata o conteúdo ministrado ao longo do curso, os exemplos observados nas instituições durante a supervisão pedagógica e as orientações realizadas, bem como análise das mudanças ocorridas. A análise quantitativa dos dados coletados indica que 96,15% dos educadores, que fizeram parte do programa apresentaram mudanças em sua maneira de julgar as situações problemas apresentadas no teste situacional e a análise qualitativa evidencia que houve modificações na prática educativa e na maneira de se relacionar com as crianças.

- 3) **TÍTULO:** PLAY WORKSHOP: DEVELOPING IMAGINATION PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN CHILD EDUCATION

**DISSERTAÇÃO UDESC 2008**

**AUTOR:** Geisa Mara Laguna Santana

**ORIENTADOR:** João Batista Freire da Silva

**RESUMO:** O objetivo desta investigação foi verificar se o conjunto pedagógico denominado Oficinas do Jogo mostra-se eficaz no que se refere ao desenvolvimento da imaginação, quando se trata de aulas na educação infantil. Durante um ano letivo, crianças frequentadoras de Educação Infantil participaram de aulas de Educação Física, cuja prática incluía um conjunto de brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras populares, todas mobilizadoras da imaginação infantil. Ao longo das aulas, colhemos as expressões orais das crianças para verificar se o que expressavam correspondia ao que imaginavam durante as brincadeiras. Os resultados mostraram que as atividades das Oficinas do Jogo, quando aplicadas na Educação Infantil, mobilizam intensamente a imaginação infantil. O envolvimento dos pesquisadores nas aulas, atuando como professor da turma de crianças, caracterizou este estudo científico como uma Pesquisa-Ação; os resultados foram analisados de acordo com as técnicas da análise de conteúdo. O trabalho foi desenvolvido em uma creche pública, da rede municipal de ensino de Florianópolis, SC, com crianças de 4 a 5 anos. As crianças tinham aulas de Educação Física duas vezes por semana, com duração aproximada, de uma hora cada. Também foram realizados, pela pesquisadora, questionários às famílias, para caracterizar os sujeitos do estudo e entrevistas semi-dirigidas à professora regente e auxiliares, com intuito de verificar a sua percepção sobre o desenvolvimento das crianças durante a aplicação das ações pedagógicas.

- 4) **TÍTULO:** FORMAR E FORMAR-SE NO BERÇARIO: UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**DISSERTAÇÃO USP 2010**

**AUTOR:** Maria Rosária Silva Callil

**ORIENTADOR:** Monica Appezzato Pinazza

**RESUMO:** Este estudo buscou investigar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação em contexto centrado na escola. A identidade do professor de educação infantil vem se construindo gradativamente à medida que também se reconstrói a identidade das instituições do tipo creche. Apesar de as ações pedagógicas nos Centros de Educação Infantil virem se resignificando, ainda se observam posturas descontextualizadas, provavelmente em função de concepções e representações

sedimentadas de infância e educação de crianças pequenas. De um modo geral, ainda não se constata uma prática que privilegie, de fato, a cultura infantil e que rompa totalmente com uma educação construída sob os moldes da cultura dos adultos. À luz das teorias de Vygotsky e Bruner e das formulações de Oliveira-Formosinho sobre formação em contexto de profissionais da educação infantil, a pesquisa envolveu um estudo de caso inspirado nos preceitos metodológicos da investigação-ação constando de um projeto de desenvolvimento profissional mediante uma parceria entre a pesquisadora, também diretora da unidade educacional, a coordenadora pedagógica e quatro professoras. O processo formativo, pautado em registros videográficos, promoveu revisões da ação docente e desencadeou reflexões sobre a constituição e organização do espaço de berçário, as diversas relações que nele acontecem e as mediações realizadas pelas educadoras envolvidas. Através da busca conjunta de soluções de problemas, não delimitados de antemão, foram emergindo novas concepções sobre a prática educativa e mudanças no teor das reflexões. A análise dos dados revelou que a formação em contexto, apesar de constituir-se em processo não linear, complexo e lento, pode revelar um tipo de formação eficiente para a promoção de conhecimentos e melhoria da prática, à medida que possibilita a reconfiguração do sentido e a ampliação do envolvimento e da responsabilidade dos participantes.

#### **TESES**

- I) **TÍTULO:** AS CONCEPÇÕES DE CORPO E MOVIMENTO DE PROFESSORAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: SIGNIFICADO E SENTIDO DE ATIVIDADES DE BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
**TESE UFSCAR 2008**  
**AUTOR:** Dijnane Fernanda Vedovatto Iza  
**ORIENTADOR:** Maria Aparecida Mello

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi levantar e analisar as influências e consequências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores. O referencial teórico e metodológico que subsidiou a pesquisa foi o Histórico-Cultural de Vigotski baseado nos princípios do materialismo histórico dialético, a partir do qual utilizamos os conceitos de corpo, movimento, brincadeira e significado e sentido. Buscamos responder à questão de pesquisa: Quais concepções de Corpo e Movimento estão presentes nas práticas educativas de professoras de Educação Infantil e como tais concepções interferem nos significados e sentidos atribuídos por elas nas atividades de brincadeira das crianças. O delineamento metodológico consistiu dos seguintes instrumentos: a) curso de formação continuada para professores de Educação Infantil e professores de Educação Física no total de 30 horas, divididos em 8 turmas de 40 pessoas em dois semestres letivos; b) questionário contendo questões que abrangeram o desenvolvimento de brincadeiras nos momentos da rotina diária, os critérios adotados para o desenvolvimento de brincadeiras com as crianças e as estratégias utilizadas; c) casos de ensino; d) filmagem da prática pedagógica de 5 professoras de Educação Infantil; e) entrevistas com 5 professoras de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas. Os dados coletados foram analisados por intermédio de três diretrizes de análise: Concepções de Corpo e Movimento; Significados e Sentidos das atividades de Brincadeira, e Interferências das concepções de corpo e movimento nos significados e sentidos das atividades dos professores. Os resultados indicam que a maioria dos professores de Educação Infantil pesquisados demonstra um avanço nas concepções de corpo e movimento, pautadas mais no aspecto social e cultural de desenvolvimento infantil, levando em consideração as necessidades de expressão, de movimentação, de exploração e experimentação das crianças sobre o que vivenciam, tanto na escola, como fora dela. As atividades de brincadeiras, com as crianças, atualmente, são mais utilizadas por eles e parecem tender a aumentarem ao longo do tempo, uma vez que a concebem como importante conteúdo para o incremento das aprendizagens das crianças, com as quais trabalham. As estratégias utilizadas para a inclusão das brincadeiras no cotidiano com as crianças apresentam-se bastante diversificadas, envolvendo ora os interesses das crianças, ora os conteúdos mais escolares, ora individuais, ora coletivas; diferentes espaços e materiais e, ainda, em vários momentos da rotina diária. Os significados e sentidos atribuídos para a implementação das brincadeiras no dia-a-dia de suas práticas pedagógicas com as crianças relacionam-se à compreensão dessa atividade como geradora das aprendizagens das crianças e, por isso, ela precisa ser desenvolvida de forma prazerosa; o envolvimento das famílias na escola foi apontado como um aspecto importante para os professores, pois a falta de compreensão dos pais sobre esse trabalho com brincadeiras gera nos professores um esforço individual desnecessário, por isso esse trabalho tem que ser desenvolvido institucionalmente e, ainda, a formação continuada de professores tem um papel fundamental na mudança das concepções sobre a brincadeira e nos significados e sentidos atribuídos pelos professores. Por último, os dados sugerem indicativos de haver relações entre as concepções de corpo, movimento e os significados e sentidos sobre brincadeira atribuídos pelos professores, ao confrontarmos o que eles dizem

e o que fazem. Tais evidências revelam-se na diversificação das estratégias utilizadas pelos professores para desenvolverem brincadeiras com as crianças, nos materiais utilizados, nas fontes em que buscam os conhecimentos necessários para superar as condições objetivas e subjetivas relativas ao significado e sentido do trabalho docente.

**II) TÍTULO: AMBIENTES DA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ARRANJO ESPACIAL NO BERÇÁRIO**

**TESE UERJ 2011**

**AUTOR:** Ana Rosa Costa Picanço Moreira

**ORIENTADOR:** Jader Janer Moreira Lopes

**RESUMO:** Esta tese teve o objetivo de investigar o processo de apropriação do espaço por educadores que atuam nos berçários da Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. Trata-se de um estudo de caso/intervenção o qual busca entender os significados e sentidos produzidos por esses sujeitos e as transformações dos arranjos espaciais provocadas pelas intervenções ocorridas em 2008, que enfocaram a formação em serviço através da participação dos mesmos como co-pesquisadores. Partimos do pressuposto de que o espaço/ambiente é um mediador das práticas pedagógicas e do desenvolvimento infantil. Discutimos a concepção de espaço e de outras categorias espaciais (ambiente, território e lugar) a partir da abordagem interdisciplinar (Filosofia, Geografia, Arquitetura, Psicologia e Educação), e histórico-cultural, destacando o caráter relacional do mesmo. Participaram da pesquisa 22 educadores e 37 crianças dos 3 agrupamentos de berçários, além da diretora. Para a produção dos dados, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista com a diretora, observação e registro em diário de bordo e fotográfico dos arranjos espaciais e suas transformações, sessões reflexivas com os educadores e aplicação de um questionário nos educadores. Os resultados indicam que as intervenções, via ações colaborativas, propiciaram mudanças significativas nos arranjos espaciais, aumentando a quantidade e a qualidade da estruturação espacial. Igualmente, esta pesquisa possibilitou a reflexão da prática pedagógica e a ressignificação do papel do ambiente no fazer pedagógico. Esperamos que esta pesquisa contribua para a melhoria da qualidade da educação de crianças pequenas e que o uso desta metodologia, da qual os educadores participaram como co-pesquisadores, possa auxiliar no processo de formação em serviço desses profissionais e também em outras pesquisas que privilegiem o véis interventivo no contexto de investigação.

**III) TÍTULO: DUBABI DU: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO MUSICAL NA CRECHE**

**TESE USP 2014**

**AUTOR:** Malba Cunha Tormin

**ORIENTADOR:** Tizuko Morchida Kishimoto

**RESUMO:** O presente estudo integra interfaces das áreas de Psicologia, Educação e Música, com o objetivo de investigar como as professoras de creche de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo utilizavam a linguagem musical junto aos bebês e se suas ações propiciavam ou não aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. Investigou-se também sobre a formação musical do professor de Educação Infantil, bem como a interação e qualidade das atividades musicais ofertadas aos bebês. A pesquisa foi realizada em três fases, sendo a

primeira e terceira fases ocorridas no CEI e a segunda fase na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como o Curso de Formação continuada em Música para as professoras, com carga horária de 60 horas. Os sujeitos da pesquisa foram: na primeira fase 16 bebês e 4 professoras oriundos dos Berçários I e II do CEI; na segunda fase 35 profissionais de Educação Infantil, entre elas as professoras participantes da pesquisa; na terceira fase 9 crianças pequenas e 5 professoras do agrupamento Mini Grupos I e II do CEI. O estudo enquadrou-se em uma pesquisa educacional, cujos princípios nortearam ações como investigação, formação e intervenção ao longo da pesquisa, envolvendo a participação de segmentos diferenciados que abrangeu desde a Universidade até os berçários da creche, formando uma rede colaborativa que propiciou mudanças na práxis pedagógica musical do CEI. A metodologia baseou-se no paradigma qualitativo, cujo tema musicalização infantil foi um estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação, fundamentado pelas contribuições de W. Carr; S. Kemmis e J. Elliott. Estas contribuições proporcionaram uma investigação colaborativa respeitando eticamente as conquistas e transformações ocorridas no CEI durante os 3 anos de pesquisa. Como ferramenta para a coleta de dados foi utilizadas as Escalas de Empenho do adulto e de Envolvimento da criança de F. Laevers, na primeira e terceira fases da pesquisa; e a categorização do registro escrito e oral das atividades teóricas e práticas realizadas durante o curso de formação musical, na segunda fase da pesquisa. A análise dos dados foi fundamentada a partir das concepções mediacionais de Lev S. Vigotski e R. Feuerstein; da estrutura de aprendizagem da teoria de Jerome Bruner e da fase de audição preparatória da Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos de Edwin Gordon, além das contribuições de estudos nas áreas da psicologia cognitivo musical e neurociências. Os resultados mostraram que a cada fase investigada se conduzia às outras, ou seja, a investigação inicial levou à orientação e formação musical das professoras e depois à intervenção in lócus. Portanto, ao final do processo foi possível concluir que a proposta de oferecer uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento musical infantil é também possível de ser realizada em creches públicas. Para tanto, sugere-se que se invista na formação musical continuada e no desenvolvimento potencial do professor dentro de uma perspectiva de Formação em Contexto.

ANEXO E: TEXTO - COMO TENHO ME TORNADO PROFESSORA?

## Como tenho me tornado professora?

*Margarida dos Santos\**

*"Lutar para nós é um destino... é uma parte entre a  
descrença e a certeza de um mundo novo..."*  
(Agosinho Neto)

Voltar ao passado para mim é experimentar a coexistência de sentimentos, no mínimo, contraditórios. É ao mesmo tempo ação árdua mas também emocionada. Voltar ao passado é viver um encontro com aquela que fui, aquela que sou e aquela que serei. É poder neste encontro com aquela que fui, aquela que sou e aquela que serei. É poder neste encontro aprender e valorizar esta trajetória, pois para mim nada tem sido fácil.

Como anunciar essa trajetória de vida? Como narrar minha história? Por onde começar? Que fragmentos destacar?

Busco palavras mas não são suficientes: classificar a vida é limitá-la, posto que a vida vivida, vida real, é mais do que as palavras podem definir. A vida foge ao aprisionamento que as palavras tentam lhe impor.

---

\* Professora da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro.

### Como me fiz professora

Mas escrever me possibilita um olhar sobre a minha vida. Mas qual de tantas vidas vividas?

Vida Severina? Talvez. Vida Sertaneja? Aquela que se caracteriza pelas lutas diárias, marcada pela falta de chão e de pão, pela dor da exploração, pela infância roubada, por direitos violados, pela falta de perspectivas, pelo descaso do poder público, pela busca de condições mínimas de sobrevivência, mas acima de tudo, marcada pela luta de homens e mulheres para alcançar o sonho de melhores condições de vida, emprego, alimentação, moradia, educação, nos grandes centros urbanos. Vida marcada pela fuga da miséria, da seca, da perseguição e da terrível contradição de sentimentos que habita os corações de homens e mulheres, que anseiam por serem alguém, mas, ao mesmo tempo, desejam ou mesmo precisam se manter anônimos ao chegarem às cidades grandes. Homens e mulheres por muitos chamados acomodados, analfabetos, mas que em suas práticas cotidianas, criam múltiplas estratégias de sobrevivência, encontrando, especialmente na arte de dizer, cantar, criar, sorrir, lutar, driblar, enfim, no fazer cotidiano, formas de sobreviver em meio a situações as mais adversas, insistindo bravamente na luta pela vida. Esses homens e mulheres revelam com suas vidas o nível de desigualdade social, o desrespeito pelo humano e anunciam possibilidades de uma nação que poderíamos ser se houvesse um projeto político para nosso país, voltado para a justiça social.

Foi fugindo desse contexto de miséria absoluta que, em 1966, uma mulher, minha mãe, partia da pequena cidade de Petrolândia, interior de Pernambuco, trazendo as duas filhas pequenas, além do sonho, o desejo e a coragem de lutar para oferecer às suas filhas um futuro diferente do seu. Um futuro que se traduzia

### **Como tenho me tornado professora?**

em oportunidade de estudo. Assim como minha mãe, muitas mulheres e homens têm lutado por educação para seus filhos e filhas. Lutam para conquistar uma fatia tão ínfima, relegada a tão poucos, especialmente no Nordeste, que é o saber. Minha mãe tentava lutar contra este destino que fora traçado, antes do meu nascimento. Destino semelhante ao apresentado a milhares de crianças brasileiras como o único possível. Hoje, ao olhar para esta dura realidade em que estão inseridos milhões de brasileiros e brasileiras, me identifico com eles e elas. Falar desse passado tão presente, às vezes chega a doer, mas, apesar da dor, é preciso continuar lutando.

Narrar a minha história de professora alfabetizadora é um desafio. Significa ir resgatando, memorando, escolhendo e costurando os retalhos dessa colcha de retalhos que constitui a minha vida. Combinar cada pedacinho, de modo que o leitor possa compreender as minhas idas e vindas, pois falar do passado é dizer do presente e antecipar o futuro.

Precisarei puxar os fios da memória para resgatar essa história que está entrelaçada com as histórias de tantos outros e outras que, dentro ou fora da escola, contribuíram para que eu hoje me reconheça como uma pessoa em permanente mudança, num processo de eterno vir-a-ser.

Essa história nada tem de original, pois é semelhante à de tantas outras crianças de classes populares. Ao mesmo tempo ela é singular, pois tem sido vivida por uma pessoa única, num determinado tempo/ espaço, num contexto histórico peculiar. Aparentemente sem grandes atrativos, essa história comum me parece reveladora do que de comum existe em minha história.

## ANEXO F: LETRA DA MÚSICA – VIOLA ENLUARADA (MARCOS VALLE)

A mão que toca um violão  
Se for preciso faz a guerra,  
Mata o mundo, fere a terra.  
A voz que canta uma canção  
Se for preciso canta um hino,  
Louva à morte.  
Viola em noite enluarada  
No sertão é como espada,  
Esperança de vingança.  
O mesmo pé que dança um samba  
Se preciso vai à luta,  
Capoeira.  
Quem tem de noite a companheira  
Sabe que a paz é passageira,  
Prá defendê-la se levanta  
E grita: Eu vou!  
Mão, violão, canção e espada  
E viola enluarada  
Pelo campo e cidade,  
Porta bandeira, capoeira,  
Desfilando vão cantando  
Liberdade.  
Quem tem de noite a companheira  
Sabe que a paz é passageira,  
Prá defendê-la se levanta  
E grita: Eu vou!  
Porta bandeira, capoeira,  
Desfilando vão cantando  
Liberdade.  
Liberdade, liberdade, liberdade...

## ANEXO G: TEXTO – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a cinco anos. A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural. Consideram-se também as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, à medida que a educação envolve sempre seres ativos e em condições de constituir outras formas e processos de agir, sentir, pensar, representar (BARBOSA, 1997). Nesse processo, o professor é determinado e determina as relações que estabelece e projeta no seu trabalho, tanto no que se refere às finalidades e objetivos que assume no planejamento, como no que efetivamente realiza desse plano. Autores que discutem o campo da educação e do trabalho educativo (RIBEIRO, 1991; FREITAS, 2000) enfatizam o conceito de práxis (MARX; ENGELS, 1989; VÁSQUEZ, 1977). Referem-se à prática pedagógica como atividade do professor dirigida por finalidades e conhecimentos, decorrente, portanto, de uma determinação de natureza teórica. É possível afirmar, partindo dessas premissas, que a atividade educacional do(a) professor(a) de Educação Infantil precisa ser compreendida a partir da relação teórico-prática, assumida como uma relação recíproca, em que a prática é referência vital para a organização do pensamento teórico de todo professor, mas que, ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo. Ao constituírem suas práticas pedagógicas, assumindo uma metodologia de trabalho e fazendo escolhas quanto ao direcionamento dos processos e atividades necessários para o desenvolvimento do trabalho cotidiano na instituição de educação infantil, os professores podem analisar e compreender esse processo e seus desdobramentos numa perspectiva ampla, criativa e crítica. Dessa ótica, a práxis pode primar pelas

especificidades e singularidades da criança e do conhecimento, de modo que as vivências infantis se constituam como parte da construção do caráter humanizado das experiências, além de favorecer a constituição de novos conhecimentos, valores éticos e estéticos e de práticas. A prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo(a) professor(a), com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, ela está sempre situada em um contexto específico e é indissociável do Projeto Político Pedagógico, das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do campo de trabalho do professor, da organização do trabalho da creche ou da pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas. Estudiosos e pesquisadores da Educação Infantil têm utilizado a categoria de mediação pedagógica como constituinte da *práxis* dos professores de Educação Infantil. Essa abordagem sobre o papel do professor não é certamente a única. Existem ainda, por exemplo, práticas educativas que refletem orientações teóricas e epistemológicas positivistas e tradicionais, que centram o processo interativo nas ações do professor e no rol de atividades prévia e rigidamente preparadas pela instituição. Em outro extremo, encontram-se práticas espontaneístas e improvisadas e que não assumem mediações importantes do ponto de vista do conhecimento e das relações humanas com as crianças. Autores clássicos como Vygotsky (2001) e Wallon (1975) e contemporâneos como Oliveira-Formosinho (2007), Barbosa e Horn (2008), entre outros, propõem, como princípio na educação infantil, a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, está com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativo na construção de conhecimentos. Essa concepção requer que no planejamento se organize dinamicamente os processos de cuidado e de educação, expressos em temáticas e atividades, de tal forma que elas abranjam movimentos, tempos e espaços adequados e compartilhados, podendo-se constituir possibilidades de aprendizagens significativas e novos níveis de domínio dos processos físicos, afetivos e psíquicos pela criança, preparando-a para assumir uma postura autoconfiante, autônoma, ética e crítica. Diante das exigências e da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a

rotina e seus elementos constitutivos aparecem como algo desejável quando não utilizadas apenas na função de controle e regulação. Aponta-se para práticas pedagógicas que favoreçam a: imaginação, criatividade, alegria, afetividade, reconstrução de modos de viver o que está proposto, compreensão dos conflitos. Assume-se o brincar como uma das atividades principais da infância até os cinco anos (LEONTIEV, 1988), fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, na formação social e cultural infantil. Consideram-se os seguintes aspectos e atividades na prática pedagógica a fim de primar, por experiências concretas, expressões e relações multifacetadas: as múltiplas linguagens, a corporeidade e o movimento, atividades artísticas (artes visuais, música, artes cênicas, literatura) e que envolvam várias áreas de conhecimento (matemática, ciências naturais e sociais), a imaginação e criação.

#### IVONE GARCIA BARBOSA

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Ed. da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

RIBEIRO, M.L.S. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Iglu, 1991.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.