



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LÍDIA BEATRIZ RAMOS PEREIRA

**“SER PROFESSOR É UMA PROFISSÃO QUE EXIGE SIM, DEDICAÇÃO,
PESQUISA, ESTUDO E EMPATIA”: INTENCIONALIDADES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EXITOSA DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS COM DOIS
ANOS**

**RECIFE
2023**

LÍDIA BEATRIZ RAMOS PEREIRA

**“SER PROFESSOR É UMA PROFISSÃO QUE EXIGE SIM, DEDICAÇÃO,
PESQUISA, ESTUDO E EMPATIA”: INTENCIONALIDADES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EXITOSA DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS COM DOIS
ANOS**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Paes de Carvalho

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436"

Pereira, Lídia Beatriz Ramos

"Ser professor é uma profissão que exige sim, dedicação, pesquisa, estudo e empatia": intencionalidades da prática pedagógica exitosa de uma professora de crianças com dois anos / Lídia Beatriz Ramos Pereira. - 2023.
76 f. : il.

Orientadora: Maria Jaqueline Paes de Carvalho.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Prática Pedagógica Exitosa. 3. Rotina. 4. Intencionalidade Docente. I. Carvalho, Maria Jaqueline Paes de, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LÍDIA BEATRIZ RAMOS PEREIRA

**“SER PROFESSOR É UMA PROFISSÃO QUE EXIGE SIM, DEDICAÇÃO,
PESQUISA, ESTUDO E EMPATIA”: INTENCIONALIDADES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EXITOSA DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS COM DOIS
ANOS**

Data da Defesa: ____/____/202__

Horário: ____ horas

Local: Sala _____ - UFRPE

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Dilian da Rocha Cordeiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pelo fôlego de vida, pelas lágrimas vertidas, pelas alegrias que me proporcionou viver e principalmente por ter me dado forças para superar as inúmeras dificuldades chegando onde estou hoje. Obrigada, meu Deus!

Agradeço a minha querida mamãe, sua dedicação à maternidade em tempo integral lhe obrigou a enterrar alguns sonhos, no entanto, sei que se sente realizada ao ver que sua filha vem alçando voos cada dia mais altos. Nunca teria chegado até aqui sem o seu apoio, minha maior incentivadora.

Agradeço aos meus amigos de todos os lugares, que estiveram ao meu lado em diferentes fases da vida, com eles compartilhei minhas inseguranças e realizações, sem eles tenho certeza que a jornada da vida seria muito mais árdua:

Nathalia Santos, minha primeira referência de amizade, com ela aprendi que o amor de amiga é um sentimento regado à compreensão, respeito e parceria. Obrigada por me ouvir e se fazer presente nos momentos mais difíceis da minha vida, quero compartilhar com você todas as conquistas e alegrias que eu puder viver.

Marília e LÍlian, amigas que são a prova do cuidado de Deus comigo. Quando adolescentes compartilhamos nossos sonhos em segredo, hoje podemos dizer que estamos vivendo mais do que sonhamos. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Milena e Tainá, o Ensino Médio nos uniu e desde então nem os tempos mais difíceis conseguiram nos separar. Obrigada por darem ouvidos às minhas mais loucas ideias, sem vocês eu não teria acreditado que era possível estar onde estou hoje. Serei eternamente grata.

Emyly, LÍlian, Clecia e Renata, amigas da Universidade que comigo compartilharam tristezas e alegrias. Sou muito feliz por ter me unido a vocês nessa jornada, obrigada por serem o meu grupinho. Agradeço aos meus amigos da turma Pedagogia 2019.1, vocês foram essenciais para a minha formação.

Aos amigos e amigas da Escola Cristã e da Creche Ariano Villar Suassuna, nossa convivência diária me motivou e me fez crescer como profissional e como ser humano. Obrigada por tudo!

Quero agradecer à minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho pela paciência que teve comigo e por ter sido mais que uma amiga durante a escrita desta monografia. Obrigada mil vezes!

Minha eterna gratidão aos professores e professoras que a vida me permitiu conviver, essas pessoas maravilhosas me inspiraram a seguir a carreira docente dando o que há de melhor em mim:

À Nane, minha primeira professora. Em casa eu imitava seu jeito doce de falar e tratar os alunos, nem imaginava que um dia também experimentaria a delícia que é ser professora da Educação Infantil.

Às minhas professoras dos Anos Iniciais, Iara e Luisa. À Flávia e Jansen, professores queridos que me acompanharam durante os anos finais do Ensino Fundamental.

À Italy, Carlos, Paulo e Rivaldo, professores tão comprometidos com a profissão que escolheram que me fizeram sentir o desejo de ser pelo menos um pouquinho do que eles são. Obrigada pelo incentivo constante e por acreditarem em mim.

À todo corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente às melhores professoras do Departamento de Educação (e do mundo inteirinho), Fabiana, Carmi, Irenilda e Ana Catarina, obrigada por compartilharem saberes de forma tão amorosa, vocês foram essenciais durante meu processo de formação.

À professora que aceitou de bom grado contribuir com essa pesquisa, bem como a toda gestão da creche onde o estudo foi realizado. Minha eterna gratidão pelo apoio que me ofereceram.

[...] uma professora competente e permanentemente envolvida na busca de ficar mais competente é uma pessoa curiosa, justa, amorosa. É uma professora que não tem medo de dizer que ama, que não tem medo de dizer que quer bem e de expressar o seu bem ao aluno, é uma professora que ama também o que faz e sabe porquê faz, que indaga, que procura, que pesquisa [...] ela recusa o imobilismo porque ela sabe que é só no fazer-se permanente que a gente se faz e refaz. (FREIRE, 1993).

RESUMO

O trabalho pedagógico com crianças pequenas desafia diariamente os profissionais que atuam na Educação Infantil, é a partir dos desafios enfrentados e das demandas que surgem no dia a dia escolar que professores e professoras vão tecendo seu fazer pedagógico. Neste processo de pesquisa acompanhou-se o trabalho de uma professora da rede municipal da cidade do Recife-PE referendada como uma professora de práticas exitosas, este acompanhamento teve como objetivo compreender as intencionalidades presentes na prática pedagógica com crianças de dois anos da referida professora. A pesquisa teve um caráter qualitativo, utilizando como procedimento básico a observação e o registro em diário de campo. A análise dos dados foi feita a partir da técnica da análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2016). Ao final do estudo constatou-se a presença de intencionalidades pedagógicas na realização das atividades propostas na rotina com o objetivo de proporcionar experiências significativas às crianças. Além disso, a professora pesquisada demonstrou estar alinhada com uma concepção de criança que a enxerga como sujeito sócio histórico. Para isso, propôs experiências que agregam à aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos, tendo a interação e a brincadeira como eixos estruturantes de sua prática e aguçando os sentidos para ouvir atentamente o que as crianças têm a dizer. Dessa maneira, sua prática pedagógica pode ser considerada como exitosa, pois o seu planejamento está baseado em reflexões e estudo, que consideram as orientações dos documentos oficiais, atrelado às experiências afetivas e ao olhar sensível para a criança.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica Exitosa. Rotina. Intencionalidade Docente.

ABSTRACT

Pedagogical work with young children daily challenges professionals who work in Early Childhood Education. It is based on the challenges faced and the demands that arise in everyday school life that teachers begin to weave their pedagogical work. In this research process, the work of a teacher from the municipal network in the city of Recife-PE, certified as a teacher with successful practices, was monitored. This monitoring aimed to understand the intentions present in the pedagogical practice with two-year-old children of the aforementioned teacher. The research had a qualitative character, using observation and recording in a field diary as a basic procedure. Data analysis was carried out using the content analysis technique from the perspective of Bardin (2016). At the end of the study, it was verified the presence of pedagogical intentions in carrying out the activities proposed in the routine with the aim of providing meaningful experiences to children. Furthermore, the researched teacher demonstrated that she is aligned with a conception of children that sees them as socio-historical subjects. To this end, he proposed experiences that add to the learning and development of children, with interaction and play as the structuring axes of his practice and sharpening the senses to listen carefully to what children have to say. In this way, his pedagogical practice can be considered successful, as his planning is based on reflections and study, which consider the guidelines of official documents, linked to affective experiences and a sensitive look at the child.

Key-words: Child education. Successful Pedagogical Practice. Routine. Teaching Intentionality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Estado do Conhecimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROGRAPE	Programa de Graduação em Pedagogia
RI UFRPE	Repositório Institucional da UFRPE

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Área de entrada	37
Fotografia 2 - Área externa com parque e espaço com areia	37
Fotografia 3 - Cenas da rotina	42
Fotografia 4 - Crianças desenhando	45
Fotografia 5 - Experiência com barquinhos de papel na área externa	54
Fotografia 6 - Experiência com caixas de papelão e papel crepom	56
Fotografia 7 - Brincadeira de faz de conta	58
Fotografia 8 - Leitura do livro “Os três porquinhos”	58
Fotografia 9 - Brincando de casinha	60

RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS
LISTA DE FOTOGRAFIAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. “EU GOSTO DE LER MUITO E ESTUDAR MUITO”: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	15
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: SUBSÍDIO PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	15
1.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
1.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
1.4 ROTINA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA.....	25
1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EXITOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
1.6 PROFESSORA É TIA?.....	31
2. “EU PENSO MUITO DE ACORDO COM AQUILO QUE AS CRIANÇAS ESTÃO ME MOSTRANDO”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	35
2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	37
2.3 A PROFESSORA PESQUISADA.....	38
2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	39
3. “MINHA PRIORIDADE É A FALA DAS CRIANÇAS”:ANÁLISE DOS DADOS. 42	42
3.1 CENAS DA ROTINA.....	42
3.2 A CHEGADA: MOMENTO DE ACOLHER.....	45
3.3 A REUNIÃO COM OS PAIS.....	46
3.4 AS REFEIÇÕES E OS CUIDADOS COM O CORPO: MOMENTO DE ESTAR PERTO 48	
3.5 A RODA: CANÇÕES, HISTÓRIAS E DESCOBERTAS.....	49
3.6 AS EXPERIÊNCIAS ORGANIZADAS PELA PROFESSORA.....	54
4. ENCORAJANDO VOOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE.....	73
ANEXO.....	74

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil possui uma trajetória regada a lutas, conquistas e muitos percalços, faz parte de uma história que vem sendo contada ao longo dos anos por inúmeros pesquisadores e estudiosos da educação, mas afinal, que histórias têm sido contadas?

Chimamanda Ngozi Adichie, reconhecida escritora nigeriana, dialoga¹ sobre o perigo de uma história única, relatando que quando apenas uma história é contada repetidamente dela surgem estereótipos e estereótipos são incompletos, representam somente uma face da história, tornando-se a única história.

Sabemos das dificuldades enfrentadas pela educação pública, estas são objetos de estudo, apontadas por diversas vezes a partir de variados pontos de vista, a exemplo de Ciatti (2007), Esteves (2014) e Ribeiro (2016). Apesar disso, acreditamos na pertinência de falar-se do sucesso da educação pública, visando apresentar uma perspectiva que retrata a outra face da história, promovendo assim o levantamento de discussões significativas que venham colaborar com os estudos já existentes sobre a temática.

Por este motivo, neste espaço pretende-se contar uma história que não desenvolverá seu enredo a partir dos problemas encontrados na instituição pública de ensino, a proposta é que aqui seja escrita uma história que revele, ainda que em pequena escala, o sucesso da educação e educadores brasileiros. Partindo do olhar atento à prática considerada exitosa, de uma professora da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, que desenvolve seu trabalho numa creche da rede municipal do Recife-PE.

Portanto, este estudo teve como objetivo geral compreender quais as intencionalidades da prática pedagógica observadas na rotina de uma turma de crianças com dois anos em que a professora responsável é apontada como possuidora de uma prática exitosa, a referida professora atua numa creche da rede municipal do Recife - PE. O intuito é que essa compreensão surja a partir da realização das seguintes ações, que se configuram como objetivos específicos deste estudo: analisar a rotina do Grupo II; identificar o gerenciamento do tempo e do espaço em relação ao protagonismo da criança e caracterizar as intencionalidades da professora nas ações realizadas em sua prática pedagógica.

¹ Discurso proferido em uma palestra no TED Talk em 2009, o trecho encontra-se no canal “Christiano Torreão” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

A preocupação com o objeto de pesquisa surge a partir das vivências no curso de Pedagogia, onde os graduandos e graduandas estão sendo sempre levados a observar e refletir sobre diferentes metodologias de ensino, bem como sobre as práticas pedagógicas de diversos professores e professoras. O objetivo em observar e refletir não está necessariamente ligado à ação de classificar as práticas como exitosas ou não, no entanto, esse movimento por diversas vezes se dá desta maneira, oferecendo um terreno fértil para a manifestação do fenômeno da única história. Este aspecto justifica a pertinência do tema, pois a partir dele entende-se a necessidade de investigar, discutir e divulgar a presença de êxitos no ambiente público educacional à sociedade em geral e comunidade acadêmica.

Complementar ao interesse pelo tema, recebemos influência de uma reportagem exibida no telejornal da rede globo “NE TV” no ano de 2020. Tal reportagem apresentava o trabalho de uma professora da rede municipal da cidade do Recife-PE que foi uma das vencedoras do prêmio Educador Nota 10, prêmio concedido a 10 professores de todo o país que são selecionados por uma comissão de especialistas em educação, tendo como objetivo reconhecer e valorizar professores e professoras da educação básica que desenvolvem projetos pedagógicos importantes para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Neste instante fomos influenciados a conhecer seu trabalho e pesquisar sobre sua prática pedagógica.

Discutir sobre prática pedagógica é também falar sobre a pluralidade existente no ambiente escolar, pluralidade que se revela nas necessidades, saberes e contextos vividos pelos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Pluralidade que também se faz presente nas formas de organização deste espaço, sendo um dos fatores determinantes desta organização os caminhos tomados pelo/a educador/a na estruturação do trabalho pedagógico, o que constitui justamente a prática pedagógica, entendida aqui como o conjunto de ações advindas de um processo crítico de reflexão, desenvolvida com intencionalidade, visando promover através da experiência educativa a formação de cidadãos críticos que atuem na mudança da realidade na qual estão inseridos. Estas ações não são lineares e estão permeadas das subjetividades de cada educador/a.

É no olhar para as subjetividades que surge a compreensão da complexidade dos ambientes de educação coletiva, e é justamente essa complexidade que torna o trabalho com pesquisa tão especial, pois as reflexões feitas a partir dela retroalimentam os fazerem saberes da prática das instituições que trabalham com gente! A pesquisa é a resposta a questões que a sociedade faz e refaz em todos os campos de atuação e na educação as subjetividades e as intencionalidades para a ação no cotidiano é que fazem desse campo de estudo ímpar.

Dessa maneira, corroborando com a ideia de subjetividade nos ambientes educacionais, nossa intenção é responder a seguinte pergunta: quais as intencionalidades presentes no trabalho de uma professora considerada como possuidora de uma prática pedagógica exitosa?

Sendo assim, nossa intenção é responder a pergunta supracitada a partir do estudo que foi estruturado da seguinte maneira: inicialmente os leitores e leitoras encontrarão uma introdução onde são apresentadas a justificativa e pertinência do estudo, além do objeto de investigação e objetivo geral e específicos da pesquisa. Em sequência, teremos 5 tópicos, nos quais, respectivamente, trataremos das seguintes questões: a Educação Infantil no Brasil e sua trajetória; o lugar do currículo na Educação Infantil; a rotina como categoria pedagógica nas instituições de Educação Infantil; a prática pedagógica exitosa com crianças de 0 a 2 anos e a reflexão sobre o lugar ocupado pela professora da Educação Infantil.

No segundo capítulo são descritos os procedimentos metodológicos, a caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa, bem como os encaminhamentos relativos à coleta e análise dos dados e à análise dos mesmos, que neste caso tomou como base a técnica de análise de conteúdo referenciada por Bardin (2016). No terceiro capítulo são apresentadas as discussões e análise dos dados, que constataram a intenção de proporcionar às crianças experiências e aprendizagens significativas durante ações da rotina. Por fim, no quarto capítulo tecemos as considerações finais.

Cada capítulo recebeu títulos sugestivos retirados da entrevista realizada com a professora pesquisada, acreditamos que dessa forma a leitura do trabalho torna-se mais interessante e dinâmica. Além disso, os desenhos utilizados para ilustrar este trabalho foram produzidos pelas crianças da turma onde a professora pesquisada realizava seu trabalho.



Capítulo 1

1. “EU GOSTO DE LER MUITO E ESTUDAR MUITO”²: REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste capítulo procuramos conhecer na literatura os teóricos que discutem sobre as temáticas importantes para a construção deste estudo. Sendo assim, este primeiro capítulo está dividido em cinco seções: a primeira trata-se da descrição do levantamento bibliográfico realizado; a segunda apresenta a trajetória da Educação Infantil, discutindo sobre como as mudanças nas concepções de criança e infância culminaram na criação de uma etapa educacional que atendesse à demanda das crianças de 0 a 5 anos; as demais seções trazem respectivamente, reflexões sobre currículo, rotina e prática pedagógica na perspectiva da Educação Infantil, além de uma breve discussão sobre o lugar ocupado pela professora da Educação Infantil.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: SUBSÍDIO PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para pesquisar e melhor compreender sobre prática pedagógica exitosa na Educação Infantil fez-se necessário a realização de um levantamento bibliográfico que servisse como base para a construção da pesquisa em questão. Para tanto, buscamos na literatura referencial teórico a partir da realização do Estado do Conhecimento.

O Estado do Conhecimento (EC) é uma importante etapa na construção teórico-metodológica do trabalho de pesquisa, ele caracteriza-se num movimento que nos permite conhecer as produções já existentes sobre a temática, nos auxiliando a delimitar mais precisamente o objeto de estudo, possibilitando que o trabalho alcance relevância e contribua positivamente nas esferas social e acadêmica. Conforme propõem (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155) o EC é o ato de “identificação, registro e categorização” que leva o(a) pesquisador(a) à refletir sobre “a produção científica de determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Ainda de acordo com as autoras, é essa reflexão que contribui para que pesquisadores e pesquisadoras desenvolvam trabalhos sob novas perspectivas que podem surgir a partir da

² Fala da professora pesquisada ao contar sobre sua trajetória profissional

aplicação de ideias e métodos já existentes e/ou do desenvolvimento de novos métodos e ideias. Dessa maneira, o EC se apresenta como um importante recurso a ser utilizado pelos(as) pesquisadores(as) que desejam enriquecer o processo de investigação científica e comprometer-se com a realização de um trabalho autêntico e relevante.

Em vista disso, realizamos o levantamento bibliográfico através das seguintes plataformas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais de Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do GT07 (ANPED), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Institucional da UFRPE (RI UFRPE). Para a busca, foi estabelecido um recorte temporal dos últimos dez anos, de 2012 a 2022.

Além disso, utilizamos os seguintes descritores para a pesquisa: “práticas pedagógicas de sucesso”; “práticas pedagógicas exitosas”; “Boas práticas pedagógicas”, com estes descritores encontramos 13 trabalhos. Após a leitura dos resumos destes estudos percebemos que apenas 4 se aproximavam da nossa temática, estes foram lidos e estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Trabalhos relacionados ao objeto de estudo

Autor(a)	Título	Ano	Plataforma	Palavras-chave
HORA, Maria das graças da	Professora polivalente e sua prática pedagógica exitosa: um estudo com uma docente do 2º ano do Ensino Fundamental	2019	Repositório Institucional da UFRPE	Polivalência. Prática Docente Exitosa. Estratégias de Ensino.
JESUS, Maria Clementina de	Das práticas pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na educação básica ao prêmio professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018	2021	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Práticas Pedagógicas. Educação Básica. Prêmio Professores do Brasil. Formação Inicial e Contínua.
NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do	(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	2017	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Boas Práticas. Creche. Criança. Infância. Complexidade.
COELHO, Sebastião de Oliveira	A alfabetização na rede municipal de educação de Diadema: identificando boas práticas	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Alfabetização nas Séries Iniciais. Práticas Alfabetizadoras de sucesso. Compromisso do Professor.

Fonte: elaborado pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado nas plataformas supracitadas, 2022.

Durante a leitura do material encontrado voltamos o olhar para alguns aspectos como: a temática abordada; os objetivos da pesquisa; e o percurso metodológico escolhido para os referidos estudos. A seguir, apresentaremos uma breve síntese dos principais aspectos percebidos nos trabalhos.

Hora (2019) buscou refletir em seu estudo sobre a prática pedagógica exitosa de uma professora atuante no 2º ano do Ensino Fundamental. De forma mais ampla o objetivo da pesquisa foi: “compreender no cotidiano escolar o que são práticas pedagógicas exitosas de uma docente polivalente” (HORA, 2019, p. 14). De maneira mais específica, o estudo buscou trazer essa compreensão a partir das seguintes ações: descrever a rotina da turma onde a referida professora lecionava, analisar as estratégias de ensino utilizadas por ela, bem como as

atividades desenvolvidas com os estudantes. Para reunir suficiente material de estudo a autora se utilizou de alguns elementos de coleta de dados como observação, entrevista e questionário. Ao final concluiu-se que a prática pedagógica daquela professora se configurava como uma prática de êxito porque organizava a rotina de forma que lhe permitia realizar variadas atividades com os estudantes, além disso outros elementos importantes nesta prática de sucesso foram: a presença de um planejamento flexível e a utilização de variadas estratégias de ensino.

Jesus (2021) definiu como objeto de seu estudo as práticas pedagógicas de sucesso desenvolvidas por professores da Educação Básica em escolas públicas, sendo assim, o objetivo principal de sua pesquisa foi analisar tais práticas a partir das edições dos anos 2017 e 2018 do Prêmio Professores do Brasil (PPB), do Ministério da Educação (MEC). Os dados foram levantados inicialmente no site do PPB a partir de uma pesquisa exploratória, nesta busca foram identificadas e analisadas as práticas de cinco docentes, posteriormente, como meios para a coleta de dados, foram feitas entrevistas e aplicação de questionários com os referidos professores. Nas conclusões do estudo a autora revelou que as práticas pedagógicas exitosas se configuram numa ação transformadora que impacta a vida dos sujeitos a elas expostos, tais práticas extrapolam os muros da escola e são marcadas principalmente por reflexividade e dialogicidade, promovendo assim a emancipação dos indivíduos.

Em sua pesquisa, Nascimento (2017) propôs-se a investigar e identificar o que seriam as boas práticas com crianças de zero a três anos. Esse processo de investigação se deu a partir da narrativa da pesquisadora (partindo das suas experiências como educadora na creche) e de cinco professoras: duas estavam atuando em creches, enquanto as outras três eram professoras atuantes na Educação Infantil e no Ensino fundamental, no entanto, já tinham vivenciado experiências como docentes na creche. Além disso, para complementar o processo de análise, a pesquisadora observou as aulas numa turma de creche do município de São Bernardo do Campo - SP. Ao final do estudo concluiu-se que as discussões sobre boas práticas (aquelas que valorizam a criança e seus processos) têm chegado ao chão da creche, as práticas desenvolvidas nestes espaços têm sido afetadas por um processo de “transição de paradigmas” (NASCIMENTO, 2017, p. 103). Além disso, os estudos e teorias sobre a infância também têm impactado as práticas realizadas nas creches.

Coelho (2013), ao tratar de um tema recorrente nas discussões sobre educação, a alfabetização, buscou identificar práticas alfabetizadoras de sucesso na rede municipal de Diadema - SP. A intenção era que o estudo respondesse à seguinte questão: “o que leva um professor alfabetizador a obter sucesso com seu trabalho?” (COELHO, p. 6). Sendo assim,

para analisar as experiências de alfabetização o pesquisador utilizou como metodologia o estudo de caso, a coleta de dados foi feita através de entrevistas com 12 professores alfabetizadores do município supracitado. Ao final da pesquisa concluiu-se que o sucesso nas práticas de alfabetização está estritamente ligado: ao compromisso e competência técnica do(a) professor(a); à construção coletiva do planejamento; à crença de que toda criança é capaz de aprender, se seu tempo de aprendizagem (que é subjetivo) for respeitado; à proximidade física e afetiva dos(as) professores(as) com os estudantes; à boa relação entre família e escola e ao apoio oferecido pela equipe gestora aos profissionais alfabetizadores.

Durante a ação de levantamento bibliográfico percebemos a ausência de trabalhos que em sua temática relacionassem Educação infantil e práticas pedagógicas exitosas. A escassez de material se confirma ao final do EC quando dentre 13 trabalhos apenas um trazia discussões sobre Educação Infantil e práticas exitosas. A partir das leituras realizadas pudemos identificar aspectos relevantes em relação às práticas pedagógicas exitosas e refletir de forma mais profunda sobre a temática, além disso, foi possível compreender os elementos que compõem tais práticas e a partir de tal compreensão os objetivos da pesquisa puderam ser melhor alinhados.

O EC também nos levou à certeza da relevância de nossa pesquisa para a comunidade acadêmica, para os professores em formação e para aqueles que já atuam nas instituições de Educação Infantil e precisam conhecer novas perspectivas do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos, visto que este estudo apresenta uma reflexão sobre as ações pedagógicas intencionais numa turma Educação Infantil, divulgando a prática exitosa de uma professora que atua na rede pública de ensino, mostrando que com estudo, reflexão e sensibilidade é possível realizar um trabalho que respeite a crianças nas suas especificidades.

1.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Grécia Antiga, em meados do século XII, por influência dos sofistas, homens letrados e de vasta cultura, inicia-se uma crise na tradição que orientava e organizava aquela sociedade. A partir de seus questionamentos, esses indivíduos fizeram surgir novos pensamentos e teorias que fugiam da tradicionalidade, acarretando o desenvolvimento de um novo modelo de cultura onde a autonomia do ser humano era valorizada. Conforme mencionam os autores Gauthier e Tardif (2014), ao questionarem o que era tradicional os

gregos começam a atentar para novos formatos de educação, dirigidos num primeiro momento aos adolescentes, já que naquela civilização a educação das crianças era responsabilidade das famílias.

Embora este momento em que a sociedade supracitada direciona o olhar para novos modelos de educar seja um marco na história ocidental da educação, não podemos afirmar que esta surgiu neste contexto histórico:

O humano tornou-se humano logo que começou a educar-se. A origem da educação é, pois, contemporânea do aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, em suma, do nascimento do ser social e da humanidade. Neste sentido, podemos dizer que a educação não tem uma origem precisa: não foi inventada por ninguém, não começou em nenhum lugar para difundir-se posteriormente, não é propriedade de nenhum povo, de nenhuma cultura particular. Ela é inerente à experiência humana. (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 43)

Neste sentido Gauthier e Tardif (2014) afirmam que a educação tem a idade da humanidade, pois é uma ação presente durante a trajetória do ser humano no mundo. Ao longo do tempo a concepção e as formas de educar foram se modificando, se na Grécia antiga a educação das crianças era responsabilidade exclusiva das famílias, no Brasil, na sociedade pós-moderna, a educação é direito de toda criança e deve ser oferecida pelo Estado. Como caminhamos para estas novas concepções? É o que veremos a seguir.

Antes do século XVII não havia uma noção de infância, embora as crianças estivessem presentes desde sempre. Acontece que, naquela sociedade, estas eram tidas como pequenos adultos e estavam distantes do ideal de cuidados que surgiria a partir da atuação de padres, juristas, moralistas e outros, que iniciou-se no século XV, estes começam a defender que as crianças seriam indivíduos com necessidades que diferiam das dos adultos e é a partir deste discurso que começa a ser gerado naquela sociedade um sentimento novo em relação às crianças.

Gauthier e Tardif (2014), tomando como base as ideias de Durkheim trazem uma definição de educação que a classifica como uma ação, um movimento dos adultos em relação às crianças, com o intuito de transmitir-lhes os saberes e a cultura daquela sociedade. Neste sentido, embora a educação seja uma categoria presente em vários momentos da vida humana, é na infância que observamos sua atuação de forma mais constante. Como vimos anteriormente a noção de infância foi sendo modificada com o passar do tempo, conseqüentemente as noções de educação para a infância também foram obtendo novos desdobramentos.

É neste sentido que compreendemos os diversos caminhos percorridos pela Educação Infantil ao longo dos anos, as mudanças e o surgimento de novas concepções de infância são reflexo dos diversos contextos políticos e sociais pelos quais passamos até os tempos atuais.

Por esta razão, para refletir sobre a prática pedagógica de uma determinada professora, desenvolvida no século XXI, na grande metrópole do Recife, faz-se necessário situar a Educação Infantil falando de sua trajetória.

Antes do século XIX, dentro e fora do Brasil a concepção de criança e infância foi baseada na ideia do “pequeno adulto”, numa sociedade onde o trabalho era supervalorizado, havia uma expectativa em torno da criança, que ela se tornasse útil ao mundo do trabalho, por isso, ainda bem pequenas as crianças eram instruídas para que aprendessem um ofício e iniciassem a vida laboral. Neste contexto, a infância era apenas um período que precedia o momento mais importante da existência humana: a vida adulta.

No Brasil, na era escravocrata, enquanto os filhos e filhas da classe mais abastada recebiam uma atenção especializada, as escravas amarravam seus filhos nas costas para que assim pudessem trabalhar e cuidar deles ao mesmo tempo. Embora esteja numa época muito distante, este recorte histórico revela uma questão social que ainda não foi superada em nossa sociedade. Nos dias atuais infelizmente nos deparamos com questões muito parecidas e ainda mais complexas como no caso do menino Miguel.³

Mesmo no período abolicionista, algumas mulheres continuavam sendo utilizadas para o trabalho doméstico e a amamentação das crianças da camada social mais favorecida, outras começavam a migrar para a zona urbana das grandes cidades, segundo Oliveira (2020) a abolição da escravatura abriu espaço para problemas de diferentes naturezas. Em primeiro lugar o problema relacionado ao destino dos filhos dos escravos que já não seguiriam o mesmo destino de seus pais, e em segundo lugar o crescente abandono de crianças que culminou na busca de

[...] soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres. (OLIVEIRA, 2020, p. 69)

Com o advento das indústrias observou-se a necessidade da criação de um espaço onde os filhos dos operários pudessem ser acolhidos, foi assim que surgiram as primeiras creches criadas pelos donos das fábricas no Brasil, vale ressaltar que é nesta ocasião que surge a noção de creche como uma ação de caridade às pessoas das classes menos favorecidas, essa

³ Garoto de 5 anos que caiu do 9º andar de um prédio de luxo em Recife-PE após ser deixado aos cuidados da patroa da sua mãe, Sari Côrte-Real, ex primeira-dama do município de Tamandaré-PE.

concepção em relação à creche, segundo Oliveira (2020) resultou na precarização do atendimento à esse público naquela época, influenciando durante muito tempo determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil.

É neste contexto que na metade do século XIX surge o movimento higienista, criado por médicos e sanitaristas que se atentaram para o alto índice de mortalidade infantil naquela época e pretendiam promover uma melhora nas condições de saúde da população, conforme nos revela Castro e Souza (2015). Por este motivo, médicos e mulheres da classe mais abastada criam as primeiras creches visando a realização de projetos sanitaristas.

Os autores supracitados, frisam que o surgimento das creches no Brasil acontecem com o intuito de atender uma demanda da classe dominante:

As mulheres pobres precisavam ser liberadas para o trabalho, tanto para o emprego doméstico para servir a mulher burguesa quanto para num período posterior de crescente industrialização ocupar os postos industriais. Não podemos nos furtar de mencionar o caráter controlador e disciplinador que as instituições de ensino possuíam. Geralmente ligadas a Igreja Católica, o ensino do cristianismo revelava uma educação voltada para o condicionamento e conformismo com o contexto social de extrema desigualdade social e exploração da mão de obra. (CASTRO e SOUZA, 2015, p. 494).

As creches existentes no país eram de responsabilidade de instituições filantrópicas, recebendo ajuda financeira de órgãos governamentais, no entanto ainda não vinha do Estado a responsabilidade com a educação das crianças pequenas. No final da década de 1960 e início de 1970 as classes populares buscavam alternativas para a educação dos filhos, essa demanda somada aos estudos e discussões sobre o desenvolvimento infantil fez crescer o pedido popular por um espaço público que fosse direito de todos.

Na década de 1980 se intensificam os estudos sobre a educação da criança pequena, percebendo-se assim a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. A partir dessas discussões, na formulação da Constituição Federal de 1988 fica garantido o direito à creche pública para todas as crianças. Foi a partir deste momento histórico que nossas crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direitos.

Oliveira (2020) cita que entre as décadas de 1980 e 1990, com a influência dos estudos concernentes ao desenvolvimento infantil, houve um movimento de conscientização sobre a importância de oferecer estímulos cognitivos às crianças. É neste contexto que começam a ser exibidos pela televisão alguns programas voltados à Educação Infantil como o Rá-Tim-Bum, programa transmitido pela Tv Cultura de São Paulo já no início dos anos 1990.

Existem marcos importantíssimos para a educação das crianças no Brasil. A garantia do direito à Creche, firmada na Constituição Federal de 1988, somada aos diversos estudos sobre a infância que aconteciam simultaneamente em várias partes do mundo são o pontapé inicial

para o desenvolvimento de um novo cenário na Educação Infantil. No ano de 1990 houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente que de acordo com a autora supracitada teve o papel de concretizar as “conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição.” (OLIVEIRA, 2020. p. 87).

Neste mesmo período deu-se início a um debate na Câmara de Deputados e no Senado Federal, a discussão que se desenvolveu girava em torno da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei que teve sua primeira publicação no ano de 1961, seguida de outra versão no ano de 1971 durante o regime militar. O debate mobilizou diferentes setores preocupados com a educação, em especial Universidades, sindicatos de educadores e organizações não governamentais que defendiam uma nova maneira de olhar a educação. A nova LDB, Lei Nº 9394, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, essa versão mais recente propõe algumas modificações na organização da educação brasileira:

Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares [...] determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional. (OLIVEIRA, 2020. p. 88)

É neste contexto de mudanças e novas perspectivas em relação à educação das crianças que entre os anos de 1998 e 1999 é formulado um Referencial Curricular nacional pelo Ministério da Educação (MEC), além disso são definidas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil pelo Conselho Nacional de Educação. Estas Diretrizes apresentaram uma nova perspectiva em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços de educação de crianças, resultando em um direcionamento no olhar dos profissionais da educação “para a construção de uma educação comprometida com a constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos.” (OLIVEIRA, 2020. p. 90).

A partir destes novos encaminhamentos em relação à Educação Infantil surge uma nova demanda: como orientar o trabalho de professores e professoras a partir desta nova configuração que propõe uma maneira mais significativa de educação? É neste cenário que a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de “estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.” (BRASIL, 2010. p. 11).

O processo de elaboração dessas Diretrizes contou com a contribuição de diversas especialistas da área da Educação Infantil, além de levar em consideração as contribuições feitas por “grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais” (BRASIL, 2010. p. 34).

O marco mais recente no contexto educacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em dezembro de 2017. Este documento nasce com o intuito de promover equidade no processo de aprendizagem e assegurar a garantia dos direitos dos estudantes da Educação Básica. Além disso, espera-se que a BNCC “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.” (BRASIL, 2018).

A BNCC traz em seu conteúdo a definição de criança, de desenvolvimento infantil e de currículo que segundo Oliveira (2020) estão ancoradas nas DCNEI (BRASIL, 2010), é considerando o que está disposto nestas Diretrizes que a BNCC propõe para a etapa da Educação Infantil a garantia dos seguintes direitos de aprendizagem: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Estes direitos devem orientar a construção dos projetos político-pedagógicos de todas as unidades de Educação Infantil.

1.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando nos referimos à Educação Infantil estamos falando de uma etapa singular no processo de formação dos indivíduos, os estudos sobre desenvolvimento humano revelam que existem peculiaridades em cada faixa etária, ou seja, aprendemos, compreendemos e percebemos o mundo de maneiras diferentes ao longo da vida. (BOCK; FURTADO e TEIXEIRA, 2001). Pensando nisso, entendemos que as instituições de Educação Infantil são o local onde os processos de desenvolvimento e aprendizagem acontecem de maneira bastante intensa, portanto é pertinente refletir: como o currículo voltado para esta etapa da educação tem sido pensado e elaborado?

O currículo surge com o intuito de organizar e selecionar os conteúdos a serem ensinados aos estudantes, estes conteúdos eram transmitidos de maneira padronizada e superficial. Na Educação Infantil, por exemplo, o currículo não levava em consideração as características etárias das crianças. De acordo com Barbosa e Oliveira (2016, p. 20) até o início

da década de 1980, nas pré-escolas, o currículo utilizado advinha de modelos representados por: tradições da pedagogia da Educação Infantil; calendário cívico e religioso ou até mesmo de “[...] propostas centradas em fomentar o desenvolvimento infantil a partir de padrões encontrados em estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas.”

Barbosa e Oliveira (2016) ainda afirmam que da década de 1980 até os anos 2000 começam a surgir algumas discussões no campo teórico que colaboraram para uma problematização desta concepção tradicional de currículo, em 1980 e 1990 os discursos das teorias críticas revelam os vínculos do currículo regente com a classe dominante, já em 2000 as reflexões sobre temas do campo cultural (raça, gênero, identidade, etc) começam a questionar a realidade curricular daquele tempo.

Com o surgimento de novas perspectivas em relação ao currículo chegamos à visão defendida pelas DCNEI onde o currículo é definido como:

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

Sendo assim, começam a surgir novas perspectivas em relação ao currículo e vai se consolidando a ideia que o compreende como uma série de práticas e ações promovidas pelos educadores e vivenciadas pelas crianças coletivamente. Discutindo sobre as concepções de currículo Barbosa e Oliveira (2016) revelam:

Como observou Michael Apple (1982) a partir de pesquisas em salas de jardim de infância, apesar das diferenças entre as abordagens curriculares explícitas, muito do tempo e do trabalho pedagógico da professora de Educação Infantil não estava centrado naquilo que fora planejado, mas no controle social das ações e da vida das crianças. (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016, p. 21)

É a partir desta observação Michael Apple formula o conceito de currículo oculto, que compreende o currículo para além do que se escreve e planeja, o entende como produção das escolhas docentes frente às demandas trazidas pelas crianças. Isto reforça a visão de currículo como processo vivenciado coletivamente por professores e crianças, maleável, sensível às necessidades dos estudantes e ao contexto social, histórico e político vivido em determinado momento.

Ainda discutindo sobre as visões em torno do currículo, (BARBOSA e OLIVEIRA 2016, p. 25) chamam atenção para a relação entre o currículo e a ação docente, pois segundo elas “o modo como o currículo é compreendido gera modos de ação docente na Educação Infantil.” Sendo assim, entendemos que a compreensão sobre currículo reflete nas práticas de professores e professoras, é disso que trataremos nas discussões seguintes.

1.4 ROTINA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA

Quando pensamos no ambiente escolar, principalmente naqueles que acolhem crianças na etapa da Educação Infantil, é impossível não remetermos nosso pensamento à rotina: o momento das canções de roda, a brincadeira no parque, os momentos de alimentação e higiene pessoal, etc. Isso se dá pelas nossas vivências diretas ou indiretas com as rotinas escolares, mas será que a rotina no ambiente escolar se restringe a isso? Afinal o que é e para que serve a rotina na Educação Infantil?

Barbosa (2000, p. 40), discutindo sobre o papel das rotinas na Educação Infantil, traz a seguinte definição: a rotina seria “[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.” A pesquisadora ainda afirma que as rotinas representam as propostas de ação pedagógica dos profissionais, além de serem uma síntese do projeto pedagógico das instituições. Por esta razão podem ser classificadas como um cartão postal das instituições de educação, pois muitas vezes são apresentadas, defendidas e referenciadas àqueles que se interessem em conhecer o trabalho ali realizado.

A referida autora também chama atenção para uma diferenciação importante, embora rotina e cotidiano sejam muitas vezes usados como sinônimos, existem alguns aspectos que diferenciam tais termos. O cotidiano se apresenta como algo mais amplo, “refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana” (BARBOSA, 2000 p. 43), ou seja, é no cotidiano que a vida acontece, nele pode se manifestar tanto aquilo que é rotineiro como aquilo que é inesperado e inovador, pois sendo este lugar de movimento da vida, o cotidiano se torna um local de possibilidades diversas.

Nesta perspectiva a rotina seria “apenas um dos elementos que integra o cotidiano” (BARBOSA, 2000 p. 43), seu objetivo seria justamente a organização da cotidianidade. Por esta razão a rotina é definida como um produto cultural reproduzido no dia a dia, ela se configura no nosso modo de organizar a vida em suas diversas esferas.

Por ser um elemento organizador da cotidianidade, as rotinas têm uma forte presença nos ambientes de Educação Infantil, tem sido assim desde os primórdios da educação de crianças. O caráter controlador (de corpos, de ações) da rotina nasce neste contexto, revelando as concepções de criança, infância e Educação Infantil, assumidas pela sociedade da época e pelas primeiras instituições que atendiam crianças na primeira infância (MOURA, 2012). Por

esta razão, é importante refletir hoje sobre como, por quem e para quem as rotinas têm sido pensadas.

É fato que as crianças devem ser os atores principais nos ambientes de Educação Infantil, a partir da Constituição Federal de 1988, que reconhece-as como sujeitos de direitos, nasce uma nova concepção de educação para as crianças na primeira infância. É a partir desta nova concepção que as ações de educar e cuidar começam a ser compreendidas como indissociáveis no trabalho com crianças, as instituições que antes realizavam um atendimento voltado às questões de cuidado com o corpo, a partir dos novos estudos e desdobramentos da Lei, precisam atentar para uma nova perspectiva de trabalho, a que garante a educação das crianças.

Sendo assim, as instituições de Educação infantil passam a integrar na rotina ações de cuidado e educação de forma intencional, o cuidado pensado a partir do binômio educar-cuidar implica dedicar atenção às crianças e suas necessidades, além do afeto e respeito às singularidades de cada indivíduo (MOURA, 2012). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2006) e outros documentos oficiais trazem como parte fundamental de suas orientações um olhar sobre a indissociabilidade do educar e cuidar na etapa da Educação Infantil, corroborando para uma ampliação da visão das instituições e dos educadores e educadoras sobre as especificidades do trabalho com crianças na primeira infância.

Embora as discussões sobre educação e cuidado tenham ganhado legitimidade no meio educacional, talvez ainda não tenhamos atingido o ideal no que diz respeito às ações realizadas pelas instituições e profissionais da educação

[...] a dicotômica da função de educar-cuidar ainda se faz presente, nas significações e sentidos de profissionais, quanto em práticas institucionais. Isso se reflete na incompreensão da integração dessas duas dimensões da prática educativa em instituições que não conseguem reconhecer sua indissociabilidade, preocupando-se meramente em “ocupar” o tempo das crianças enquanto seus pais estão trabalhando. (MOURA, 2012, p. 76)

Pensar no cuidado e educação como indissociáveis faz toda a diferença na realização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, relacionar o cuidado apenas às questões ligadas ao corpo limita e direciona as ações à uma dimensão higienista, que nega a presença dos aspectos educativos também nos momentos de cuidado. “[...] cuidamos sempre que nos preocupamos com suas aprendizagens, com suas manifestações de sentimentos, suas dificuldades, suas singularidades.” (MOURA, 2012, p.77) ou seja, o cuidado está também ligado ao modo como nos relacionamos com as crianças e suas especificidades, essa é uma reflexão pertinente para os educadores e educadoras que lidam com a infância, é importante

pensar como essas relações têm sido estabelecidas, será que elas têm contribuído para o desenvolvimento de experiências significativas?

Maria Carmem Barbosa, estudiosa das rotinas na Educação Infantil também apresenta a perspectiva do educar e cuidar como elementos indissociáveis nesta etapa educacional, a partir de suas pesquisas a autora constatou a presença de ações de cuidado e educação nas rotinas que observou, em nenhum momento pôde-se observar rotinas que desenvolvem apenas aspectos pedagógicos ou de cuidado, em todas existem simultaneamente elementos de cuidado e educação. É neste sentido que a autora afirma que existem alguns momentos da rotina que em sua essência são invariáveis, mesmo que indiquem concepções políticas e pedagógicas divergentes

Por exemplo, as rotinas apresentam, em certo horário, um momento de diálogo que pode ser chamado de como a assembléia ou a rodinha, ou ainda, a conversação froebeliana. Apesar dos diversos nomes, a situação é invariável; porém o modo como ela se realiza, os níveis de participação dos adultos e crianças, a forma como é dividido o tempo pode dar a cada rodinha um significado diferente. (BARBOSA, 2000, p. 133)

É neste contexto que a referida autora aponta os elementos constitutivos das rotinas, a saber: a organização do ambiente; os usos do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. Estes elementos dizem respeito aos fatores implícitos na estruturação das rotinas pedagógicas, ou seja, por trás de cada elemento da rotina existem fatores elementares à sua execução.

Como vimos nesta sessão, a rotina é um dos elementos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, pensar a rotina com e para as crianças configura-se numa ação de extrema relevância para o desenvolvimento e aprendizagem delas. Os professores e professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil são responsáveis por organizar uma rotina que valoriza as especificidades das crianças, é por isso que através da rotina da sala de referência é possível observar que concepções de criança e infância estão implícitas em sua estruturação e execução. É neste sentido que caminharemos para a próxima discussão onde refletiremos sobre a prática pedagógica e suas singularidades, trazendo uma reflexão sobre o que acreditamos ser a prática pedagógica exitosa no contexto da Educação Infantil.

1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EXITOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação humana está para além da escola, ela se manifesta todos os dias em meio aos contextos socioculturais nos quais estamos inseridos, no entanto, é nos espaços formais de

educação que observamos em movimento um fenômeno permeado por complexidades: a prática pedagógica. Franco (2016), a fim de conceituar o que seria a prática pedagógica, sugere um olhar para as contribuições dadas por Wilfred Carr, um importante professor de filosofia da educação, que buscou refletir e diferenciar os conceitos de Poiesis e Práxis. Para este estudioso da educação poiesis seria “uma forma de saber não reflexivo”, enquanto a práxis se configura numa ação reflexiva. (FRANCO, 2016, p. 535).

A partir das contribuições da autora supracitada entende-se que a prática como poiesis é regida por fins pré estabelecidos que não envolvem intencionalidade, ela propõe estratégias de ensino e atividades que promovem uma experiência de aprendizagem não reflexiva, ou seja, se constitui numa ação mecanizada que se reflete nos fazeres de professores e estudantes. Essa prática que não reflete e não investiga se distancia do que é pedagógico, é nesta perspectiva que a autora chama atenção para a seguinte afirmação:

[...] uma aula ou um encontro educativo tomar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em tomo de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536)

Neste sentido, a prática como práxis destaca-se pelo seu aspecto reflexivo, há um propósito para que ela seja desenvolvida: a transformação da realidade pela formação de cidadãos críticos e atuantes. A práxis na prática pedagógica envolve intencionalidade e reflexão, tal reflexão não está direcionada apenas para questões externas, mas principalmente para aspectos da própria prática. Quem desenvolve a práxis está engajado(a) na reflexão crítica constante sobre seu próprio fazer pedagógico, em vista disso Carvalho (2019) afirma:

[...] a práxis se dá com educadores(as) criativos(as), instigadores(as), inquietos(as), curiosos(as), humildes e persistentes, que pensam criticamente a própria prática com uma rigorosidade coerente, que demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, ou seja, traz em sua ação rigorosidade e coerência entre o pensar o fazer. (CARVALHO, 2019, p. 62)

Existe nestes educadores e educadoras uma inquietação, um compromisso que os impulsiona a organizar ações que coloquem os estudantes como protagonistas de seu conhecimento, estes(as) professores(as) dialogam com as necessidades dos alunos, constroem em parceria um ambiente de aprendizagem que promove novas experiências e possibilita o diálogo. Ainda levando em consideração as contribuições de Franco (2016) observamos que nem toda prática docente é pedagógica, isso se dá pelo fato de que a prática docente só se configura como prática pedagógica quando há intencionalidade no fazer. É neste sentido que a

autora afirma que “um professor que sabe qual é o sentido da sua aula em face da formação do aluno” e que “tem consciência do significado de sua ação” é capaz de desenvolver uma “ação pedagógica diferenciada” Franco (2016, p. 541).

Outra questão importante a ser frisada diz respeito à como costumamos relacionar prática educativa e prática pedagógica como sinônimos, embora estejam imbricados, existe uma disparidade entre os termos. De acordo com a referida autora as práticas educativas tratam-se de “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”, enquanto as práticas pedagógicas fazem parte de um conjunto de práticas sociais “exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” Franco (2016, p. 536). Colaborando com essa afirmação, Jesus (2021) afirma que as práticas educativas são aquelas que acontecem nos momentos de interação, próprios à natureza humana, enquanto as práticas pedagógicas são aquelas desenvolvidas especificamente nos ambientes formais de ensino.

Para ampliar o conceito de prática pedagógica, Jesus (2021) descreve-a como uma ação orientada e intencional realizada por educadores e educadoras que compreendem o seu papel no processo de formação dos estudantes. A autora ainda nos lembra que

A prática pedagógica não pode ser avulsa, isto é, sem ligação com o todo, sem intencionalidade. Ao contrário, ela deve ser viva, existencial, por natureza, interativa e impactante. Assim, é fundamental o repensar constante sobre as estratégias pedagógicas que propomos para o desenvolvimento do trabalho docente, de modo a garantir mudanças para todos/as os/as envolvidos/as nos processos de ensinar e de aprender dos/as educandos/as, consolidando práticas que sejam (trans)formadoras. (JESUS, 2021, p. 99)

É importante destacar que tanto a prática avulsa e descontextualizada quanto a prática pedagógica viva e interativa estão permeadas por aspectos de subjetividade que dizem respeito ao ambiente e aos sujeitos envolvidos no processo educacional, por esta razão não podemos enxergar linearidade nas ações docentes, principalmente naquelas onde o conceito de práxis é tomado como base para o desenvolvimento das práticas. É neste sentido que (JESUS, 2021, p. 101) argumenta que “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, constitui-se como uma ação consciente e participativa que surge da multidimensionalidade que compõe o ato educativo.”. Dessa maneira ela se configura como uma ação que é “crítica e não normativa, é práxis e não treinamento, é dialética e não linear”.

Neste sentido, é válido refletir sobre como a práxis se desenvolve nos ambientes de Educação Infantil. Como os(as) professores(as) devem planejar o trabalho pedagógico nas turmas de Educação Infantil (especificamente aquelas com crianças de 2 anos) a fim de que a prática ali desenvolvida se configure como uma prática pedagógica de êxito?

Oliveira (2019) elenca alguns princípios essenciais à um planejamento pedagógico que proporcione boas experiências de aprendizagem às crianças. Antes de tudo, é necessário que o(a) professor(a) leve em consideração as recomendações contidas nas DCNEI (BRASIL, 2010), é a partir desses conhecimentos que torna-se possível desenvolver um trabalho pedagógico que: apresente coerência em relação às experiências desenvolvidas com as crianças; valorize a inter-relação entre educar e cuidar na Educação Infantil; reconheça o papel da interação no desenvolvimento humano e promova inclusão. Esses aspectos são apresentados pela autora como um conjunto de reflexões que proporciona aos professores e professoras novas perspectivas sobre o planejar pedagogicamente.

Falando especificamente do trabalho com crianças de 0 a 2 anos, a autora dá ênfase às características da faixa etária, neste período da vida as crianças estão aprendendo a lidar com as emoções, com os avanços motores, desenvolvendo a linguagem e adquirindo autonomia nas tarefas do cotidiano, por isso, além de estar atento às recomendações dos documentos oficiais, o trabalho pedagógico deve levar em consideração essas especificidades. A autora apresenta a interação como um dos pilares do processo de aprendizagem, dessa maneira, desenvolver ações que valorizem a interação entre adultos e crianças e das crianças entre si é um bom caminho a ser trilhado pelos(as) professores(as) que desejam envolver as crianças em experiências que valorizem sua capacidade de aprender e construir autonomia. É pensando na construção dessas experiências que a escritora cita a brincadeira, movimento e a exploração das linguagens visual, musical e verbal como referência para a proposta de atividades às crianças de 0 a 2 anos.

É a partir destes pressupostos que entendemos como prática exitosa (na perspectiva da Educação Infantil) aquela que adota como seu eixo principal de atuação a interação e a brincadeira, demonstrando uma concepção de criança como sujeito histórico-social, entendendo e valorizando a inter-relação entre educar e cuidar. A prática pedagógica de sucesso é pensada com e para as crianças, ela se apresenta como um movimento reflexivo e crítico que pretende promover a emancipação dos sujeitos através das experiências educativas. É neste sentido que Freire (2011) afirma que um dos saberes necessários à formação docente diz respeito à noção de que ensinar não é transferir conhecimento:

[...] Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 33)

Essa consciência promove nos educadores e educadoras o sentimento de inacabamento e o reconhecimento de si mesmo como aprendiz, é percebendo-se no lugar de aprendiz que a

reflexão e criticidade ganham espaço no fazer docente dos professores e professoras que assumem o compromisso com uma educação emancipatória, para a mudança da realidade. A prática pedagógica que surge dessas reflexões coloca as crianças como elemento principal no processo de aprendizagem, e se configura assim uma prática exitosa.

Jesus (2021, p. 106) colabora com essa compreensão quando afirma que as práticas pedagógicas exitosas se configuram nas “ações intencionais dos/as professores/as no contexto do ensino formal, que são marcadas pela criatividade, inovação e, portanto, são significativas e promovem a emancipação dos sujeitos”.

1.6 PROFESSORA É TIA?

As reflexões teóricas construídas durante este primeiro capítulo têm evidenciado a trajetória árdua da Educação Infantil para se consolidar como uma etapa de ensino importante ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Já vimos que ao longo do tempo a creche vem se desprendendo da noção que a reduz a um espaço assistencialista, bastante se tem discutido sobre a importância deste espaço para o desenvolvimento das crianças na primeira infância, visto que é um direito garantido na Constituição Federal de 1988. No entanto, existe ainda uma discussão pertinente ao ambiente escolar e acadêmico que diz respeito à compreensão do lugar ocupado pelas professoras da Educação Infantil, afinal, professora é tia?

A tarefa de ensinar exige responsabilidade, compromisso e preparo científico, Freire (1997) também cita como exigências desta tarefa a presença de seriedade, preparo emocional e afetivo. Desta maneira, o papel assumido pela professora de crianças exige dela um nível elevado de maturidade científica, mas não apenas isto, exige da mesma maneira sensibilidade e amorosidade. No entanto, a presença desta dimensão emocional não deve transformar o papel de professora no papel de tia. É neste sentido que Paulo Freire afirma que:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9)

O escritor elege duas razões principais para a negação do termo “tia” direcionado às professoras. Primeiro, para que se evite uma deturpação da noção de profissionalismo exercido pela professora; segundo, para que traga-se à tona os motivos ideológicos pelos quais incentiva-se o condicionamento do papel de professora ao de tia, afinal

[...] professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. [...] quem já viu dez mil “tias” fazendo greve? Sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 1997, p. 9-10)

É este viés ideológico de silenciamento que tenta deturpar o papel das professoras de Educação Infantil, no entanto, é forjando-se na coragem da luta diária por direitos que as professoras vão desenvolvendo importantes qualidades, definidas por Freire (1997, p. 42) como as qualidades da/do professora/professor progressista, é na humildade, amorosidade, tolerância, competência, capacidade de decidir, segurança, eticidade e justiça que a professora encontra subsídios para melhor desenvolver seu trabalho.

Madalena Freire (1986), demonstra na prática, através de um relato de experiência, como o resgate da identidade de professora reverbera uma nova concepção das próprias crianças em relação à docente. Ao realizar um trabalho de resgate da identidade das próprias crianças para que se reconhecessem como pessoa/gente a professora utiliza crachás com o nome de cada uma delas, dentro desta proposta Madalena decide resgatar também o seu nome enquanto professora

[...] iniciei um exaustivo trabalho de resgate do meu nome [...] - Meu nome não é “tia”. Eu me chamo Madalena e sou professora de vocês, não sou tia de ninguém aqui... Todas as vezes que escutava “tia, ô tia”, pacientemente perguntava se já sabia qual era o meu nome. Respondia: “Madalena”. Então pode me chamar de Madalena... (FREIRE, M., 1986, p. 87)

Esta ação diária promove nas crianças uma certa consciência sobre o papel exercido pela professora na escola. Na visão da escritora, a negação do apelido de “tia” é uma bandeira de luta, pois colabora para a compreensão do papel profissional e da identidade da professora. Entender que a professora não é tia implica compreender as responsabilidades que rodeiam o trabalho docente, ser professora é uma tarefa que exige qualidades específicas que ser tia não exige. É neste sentido que podemos afirmar que a professora competente citada por Freire (1993), a professora que desenvolve uma prática exitosa, é aquela que antes de tudo assume o lugar de professora, não de tia.

Ao assumir o papel de professora e não aquele que lhe é posto pelo “apelido massificado” (FREIRE, M., 1986, p. 87) a educadora assume também o compromisso com o desenvolvimento de uma prática crítica e consciente de seu impacto na vida das crianças na etapa da Educação Infantil. Por isso, acreditamos que trazer esta discussão para os ambientes de formação de professores e para a comunidade em geral é importante para que tenhamos não só professoras mais conscientes de sua responsabilidade como educadoras, mas também um novo olhar, principalmente das famílias, em relação ao lugar ocupado pela professora de crianças pequenas.

Neste capítulo discutimos sobre algumas temáticas importantes ligadas à Educação Infantil e ao trabalho docente que é desenvolvido dentro dela. Agora, nos deteremos na conexão das discussões feitas neste capítulo com as ideias que irão emergir da análise dos dados coletados.



Capítulo 2

2. “EU PENSO MUITO DE ACORDO COM AQUILO QUE AS CRIANÇAS ESTÃO ME MOSTRANDO”⁴: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado à descrição do percurso metodológico desta pesquisa, sendo assim descreveremos sua natureza a partir da literatura, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a metodologia de análise escolhida para o tratamento dos resultados. Ainda neste capítulo apresentaremos o campo de investigação e o sujeito da pesquisa.

2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Tendo em vista que este estudo pretende compreender quais as intencionalidades da prática pedagógica observadas na rotina de uma turma com crianças de dois anos, na qual a professora responsável é reconhecida como possuidora de uma prática pedagógica exitosa, optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa. Essa escolha justifica-se a partir das concepções de Minayo (2002), que faz a seguinte definição:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21)

As pesquisas de abordagem qualitativa visam compreender fenômenos sociais presentes em diferentes esferas. De acordo com Monteiro (1994 apud MONTEIRO, 1998, p. 7) um dos desafios para pesquisadores das ciências sociais seria atentar para a realização de uma análise que visa compreender os sentidos de determinado fenômeno sem impor um “quadro pré determinado de raciocínio” sobre aquela realidade social observada, ou seja, embora o pesquisador leve à campo ideias, crenças e experiências pessoais advindas do campo social e/ou acadêmico o investigador precisa estar aberto e atento à aparição de novas perspectivas, ideias e formulação de questões que podem vir no decorrer do estudo.

Antonio Carlos Gil (2021), colabora com a concepção de Minayo (2002) sobre pesquisa qualitativa quando afirma que definir a pesquisa qualitativa apenas como aquela que não faz uso de dados numéricos é uma simplificação que pode levar as pessoas ao entendimento de que a pesquisa qualitativa tem baixo nível de cientificidade. De acordo com o autor, a escolha pela pesquisa qualitativa deve ser pautada na dificuldade em obter dados

⁴ Fala da professora pesquisada ao contar sobre como pensa na organização do espaço no planejamento

quantitativos em determinados campos de estudo e não por simplesmente ser uma metodologia com a qual o pesquisador possui certa simpatia. Na esfera da educação a pesquisa qualitativa assume o papel de compreender os processos educacionais bem como as experiências humanas vividas em função de tal processo, tendo em vista que são fenômenos que não podem ser tratados numericamente.

Ainda de acordo com Gil (2021) existem algumas etapas necessárias para a realização da pesquisa qualitativa, as quais o autor denomina como o planejamento da pesquisa. Segundo ele, a preocupação com objeto de pesquisa deriva geralmente do interesse pessoal do pesquisador ou pesquisadora, podendo apresentar outras fontes de interesse como questões sociais e políticas, além de derivar também da imersão na leitura de relatos de pesquisa (GIL, 2021, p. 57). Desta preocupação surgem a delimitação do tema e a formulação do problema de pesquisa, que configuram-se como os primeiros passos para o planejamento e desenvolvimento da pesquisa.

Foi entendendo a singularidade de nosso objeto de estudo, a prática pedagógica de uma determinada professora, que partimos para a escolha dos procedimentos de coleta de dados, sendo estes: observação e entrevista semi estruturada. A entrevista semi estruturada diz respeito a um tipo de técnica que combina perguntas previamente formuladas com a liberdade do informante em abordar o tema de maneira mais aberta (CRUZ NETO, 2022), ou seja, é o tipo de entrevista que possibilita certo movimento, novos rumos a partir do roteiro previamente planejado.

Segundo Cruz Neto (2002) a entrevista e a observação se apresentam como partes importantes na realização da pesquisa de cunho qualitativo, a entrevista é o meio de coleta de informações que permite ao pesquisador obter e organizar dados objetivos e subjetivos, já a observação oferece ao pesquisador a possibilidade de entrar em contato com o fenômeno pesquisado, a importância dessa técnica, segundo o autor,

Reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (CRUZ NETO, 2002, p. 59)

No contexto da nossa pesquisa, a utilização da observação como meio de coleta de dados foi o caminho escolhido para que se pudesse reunir informações que estão postas nas entrelinhas e não podem ser acessadas por outros meios. Sendo assim, foram realizadas 7 observações distribuídas no período de duas semanas, a entrada na instituição ocorria entre 7h e 7:15 da manhã, a saída entre 11h e 11:30. Para registrar as observações utilizamos o diário de campo.

Já a entrevista, foi utilizada para complementar os dados provenientes das observações, no que diz respeito à intencionalidade docente nas ações realizadas na rotina. As perguntas realizadas (ver apêndice) tiveram como objetivo principal conhecer a trajetória profissional da professora, buscando compreender através de sua fala quais as intencionalidades em determinadas ações observadas. Por ter sido realizada ao final de tudo, a entrevista não influenciou as observações, visto que a professora pesquisada não tinha conhecimento das questões específicas do estudo.

Através dos dados obtidos nas observações ficou claro o esforço da professora pesquisada em realizar um trabalho que prioriza as interações e as brincadeiras, compreendendo-as como eixos estruturantes das práticas na Educação Infantil. Além disso, a entrevista trouxe aspectos relacionados às concepções de criança, infância e educação infantil que estruturam a prática pedagógica da professora entrevistada.

2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O campo da pesquisa é um recorte espacial feito pelo pesquisador, que corresponde à realidade que se quer estudar, de acordo com Cruz Neto (2002) é necessário que este delineamento seja feito com base nas reflexões teóricas sobre o objeto de estudo, é através do aporte teórico que torna-se possível a construção de novos conhecimentos, produzidos através da interação entre pesquisador e grupos pesquisados dentro do campo de investigação.

Sendo assim, o critério estabelecido para a seleção do campo de pesquisa era que este fosse uma instituição pública que atendesse a etapa da Educação Infantil de 0 a 3 anos. O local trata-se de uma creche localizada na zona Oeste do Recife, no bairro da Iputinga, próxima à Avenida Caxangá, uma das mais importantes vias da cidade do Recife, capital de Pernambuco.

Seu espaço físico é formado por um pequeno pátio que dispõe de balanço, escorregador, gangorra e uma casinha. Além disso, o local possui 4 salas de aula pequenas. Trata-se de uma casa adaptada mas muito aconchegante

Fotografia 1 - Área de entrada



Fonte: a autora

Fotografia 2 - Área externa com parque e espaço com areia



Fonte: a autora

Neste espaço são atendidas em média 90 crianças entre 2 e 5 anos de idade, divididas nos grupos II, III, IV e V em horário integral, com aproximadamente 50 funcionários entre professores, auxiliares, estagiários, serviços gerais, portaria e gestão.

A sala de referência onde as observações foram realizadas acolhe 10 crianças, esse é o número máximo de crianças matriculadas no Grupo II devido ao espaço ser bem limitado. A sala dispõe de aparelhos de ar condicionado, uma pia que fica ao alcance das crianças, prateleiras, dois armários onde a professora guarda materiais e brinquedos, um quadro onde estão coladas fotos das crianças e dos adultos que convivem diariamente naquele ambiente, uma cartolina onde estão escritos em ordem alfabética os nomes completos das crianças, além de um espaço na parede destinado à exposição das produções diárias das crianças. A sala não dispõe de mesas e cadeiras, durante a realização das atividades as crianças e os adultos sentavam-se no chão.

2.3 A PROFESSORA PESQUISADA

O sujeito desta pesquisa foi uma professora que atua no Grupo II da etapa da Educação Infantil. A professora pesquisada tem 55 anos e atua há mais de 40 anos como professora da Educação Básica, tendo assumido sua primeira turma aos 14 anos de idade quando cursava o magistério. Desde o início de sua carreira a professora atuou na Educação Infantil, por opção, em pelo menos um turno. Em média 15 anos depois de ter concluído o magistério e já atuando como professora em um município da região metropolitana do Recife, a referida professora cursou o Programa de Graduação em Pedagogia⁵ (PROGRAPE) ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE). Ao concluir, sentiu a necessidade de fazer uma

⁵ Programa criado em 1999 com o objetivo de complementar a formação de professores e professoras da rede pública de ensino que cursaram apenas o magistério.

especialização, por isso submeteu-se a uma seleção para cursar na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a especialização em Ensino da Arte com habilitação em Artes Plásticas.

A professora recebeu alguns prêmios por projetos realizados em turmas da Educação Básica: Qualidade na Educação Infantil (2002), com o projeto “Uma aventura no mundo de Tarsila”; Professores do Brasil - melhor trabalho de Pernambuco (2014), com o projeto “Tenho medo mas dou um jeito”; Professores do Brasil - melhor trabalho do nordeste (2017), com o projeto “Leitura e contação de histórias”; Alpha Lumen de Criatividade na Educação (2020) e Educador Nota 10 (2020), com o projeto “Aprendizagem das crianças: maravilhamento e experiências”. Após se aposentar em um dos municípios onde trabalhava, a professora recebeu o convite para participar de uma seleção de formadores da Nova Escola⁶, atualmente ela também trabalha como formadora da referida instituição.

O encontro com a professora se deu por meio de uma reportagem exibida no telejornal “NETV” no ano de 2020, a matéria mostrava como a professora desenvolvia seu trabalho com crianças de dois anos, priorizando a interação e brincadeira como eixos estruturantes de suas ações, além da utilização de materiais simples que acrescentavam ao cotidiano da turma experiências significativas. Essa maneira de pensar o trabalho pedagógico revela a presença de uma prática pedagógica exitosa (JESUS, 2021), foi a partir desse momento que firmamos o contato com a professora, a fim de descobrir quais as intencionalidades presentes na prática pedagógica da referida docente.

Para se referir à professora pesquisada utilizaremos o nome Antonieta, a fim de preservar sua identidade. A escolha surge também como uma forma de homenagem à Antonieta de Barros, professora catarinense que construiu uma trajetória de luta por uma educação de qualidade acessível a todas as mulheres. Antonieta também foi a primeira líder negra a assumir um mandato político no Brasil, na década de 1930 (SOUZA, 2018).

2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para atingir o objetivo proposto para este estudo, que é compreender quais as intencionalidades presentes na prática pedagógica de uma professora que desenvolve seu trabalho com crianças de dois anos, a metodologia de análise utilizada será a análise de conteúdo, a partir das concepções de Laurence Bardin (2016).

⁶ Organização social que incentiva por meio de conteúdos em sua plataforma digital o fortalecimento das práticas de professores da Educação Básica no Brasil, a fim de promover melhores experiências de aprendizagem aos estudantes.

Bardin (2016, p. 18) elenca dois objetivos em relação à análise de conteúdo, o primeiro diz respeito à “superação da incerteza”, ou seja, confirmar ou não se a visão do pesquisador sobre determinado fenômeno é válida. O segundo objetivo, denominado pela autora como “o enriquecimento da leitura” diz respeito a como o uso dos métodos da análise de conteúdo pode enriquecer o olhar primário do pesquisador, agregando aspectos mais estruturados que darão lugar a uma compreensão mais abrangente. Neste sentido, acreditamos que a utilização da análise de conteúdo pode trazer contribuições muito significativas a respeito das questões tratadas neste estudo.

A referida autora define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 23), ou seja, a partir da sua utilização é possível compreender, através da inferência, o que está dito nas entrelinhas de uma mensagem, que por sua vez pode ser falada, escrita, ou estar implícita em gestuais e expressões. Pensando nos dados coletados para este estudo, a análise de conteúdo apresenta-se como o melhor caminho para chegar ao nosso objetivo. Compreender a intencionalidade pedagógica só é possível a partir de uma reflexão que volta o olhar para aquilo que nem sempre é dito. As escolhas metodológicas, a maneira de organizar a rotina, o espaço de fala disponibilizado para os estudantes, muito podem nos revelar sobre as concepções implícitas na realização de determinada prática pedagógica.

Sousa e Santos (2020, p. 1400), ao apresentar a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin, apontam que essa técnica de análise se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Seguindo essa lógica, após a leitura flutuante dos dados coletados a partir das observações elegemos como categoria de análise a rotina da turma em que a professora pesquisada atua, visto que é nela que a prática pedagógica se materializa. Além disso, como subcategorias elegemos os momentos desta rotina: a chegada das crianças, a roda, as refeições e os cuidados com o corpo, as experiências organizadas pela professora e a relação estabelecida entre ela e as famílias.



Capítulo 3

3. “MINHA PRIORIDADE É A FALA DAS CRIANÇAS”⁷:ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados durante a pesquisa, as anotações do diário de campo e a entrevista realizada com a docente pesquisada servirão como subsídios para a discussão que visa responder à questão delimitada neste estudo: compreender a intencionalidade presente na prática pedagógica de uma professora de crianças com dois anos, que é referenciada por sus pares por desenvolver uma prática considerada como exitosa. Para melhor responder tais questões, selecionamos como categoria de análise: a rotina da turma do grupo II de uma creche localizada na zona Oeste do Recife-PE. Como subcategorias, foram observadas, após a leitura flutuante, características desta rotina: o momento da chegada das crianças, as refeições, a relação da professora com as famílias e as experiências organizadas por ela.

3.1 CENAS DA ROTINA

Fotografia 3 - Cenas da rotina



Fonte: a autora

A sinopse de um filme ou livro nos apresenta uma descrição sintética das ideias contidas naquela obra, no entanto, é assistindo ou lendo que vamos nos apropriando de forma mais legítima dos temas ali tratados. Nesta perspectiva, as cenas da rotina podem nos revelar que concepções estão implícitas em sua organização, além de nos apontar aspectos da prática pedagógica e da opção política escolhida.

⁷ Fala da professora pesquisada ao comentar o que prioriza na rotina do grupo II

Barbosa (2000) apresenta a rotina como uma categoria pedagógica estruturada para orientar o cotidiano nas instituições de Educação Infantil, por esta razão, as rotinas podem ser entendidas como uma síntese do projeto pedagógico das instituições, além disso, no que diz respeito à ação docente, elas representam justamente as intenções pedagógicas dos professores e professoras.

Na rotina estão contidas todas as atividades que são recorrentes e repetem-se com certa frequência, no entanto, isso não significa dizer que porque se repetem devem ser realizadas sempre da mesma maneira. As atividades da rotina não podem ser vistas como imutáveis (BARBOSA, 2000), é por esta razão que os educadores e educadoras precisam discutir as rotinas junto às instituições, partindo das demandas das crianças, só assim toma-se possível o contato delas com novas experiências de aprendizagem.

Foi pensando na rotina como nossa grande categoria de análise que coletamos informações da turma onde a professora pesquisada realiza seu trabalho. Durante os dias de visita à creche foi possível observar como o dia a dia estava organizado. As subcategorias estão ilustradas no quadro abaixo e a partir delas, ou seja, das cenas da rotina, descreveremos nas próximas sessões como as ações realizadas no GII revelam aspectos da prática pedagógica realizada pela professora pesquisada.

Quadro 2 - Rotina do grupo II

Horário	Atividade
7h - 7:30	Recepção: neste momento as famílias entram na sala com as crianças para realizarem a troca do uniforme.
8h	Café da manhã
8:15 - 8:20	Escovação: ao retornar para a sala, após o café da manhã, as crianças escovam os dentes na pia que fica dentro da sala.
8:30	Roda: a roda geralmente é seguida de outras atividades realizadas dentro da sala ou na área externa.
9h	Lanche
9:15 - 9:20	Parque
10h	Banho: as crianças são levadas individualmente para o banho, enquanto isso, as crianças que estão na sala brincam e/ou ouvem histórias.
11h	Almoço
11:30 -12h	Descanso

Fonte: Elaborado pela autora a partir das observações e anotações no diário de campo, 2022.

Nos tópicos que se seguirão descreveremos os momentos da rotina ilustrada acima, buscando refletir à luz da contribuição de alguns autores e autoras sobre a prática pedagógica da professora pesquisada, mencionando as intencionalidades de tal prática.

Na fase de desenvolvimento entre 2 e 3 anos de idade as crianças já realizam com mais autonomia algumas atividades motoras como correr, carregar objetos sem perder o equilíbrio e empilhar coisas faz parte do dia a dia. Além disso, no que diz respeito às interações, nesta fase as crianças estão aprendendo a se relacionar umas com as outras, por esta razão são comuns conflitos relacionados ao sentimento de posse que ainda se faz presente neste período (VILLACHAN-LYRA, 2017). Na turma observada, foi possível identificar estes aspectos nos momentos de convívio, as crianças são bastante ativas, pois estão vivenciando justamente essa fase onde o desenvolvimento motor está a todo vapor.

A professora da turma, por sua vez, demonstra um bom convívio com as crianças que ali estão. No decorrer do dia é possível observar gestos de carinho recíprocos entre ela e o grupo de crianças, beijos, abraços e escuta atenta fazem parte do dia a dia naquele ambiente. Além de existir uma relação de carinho da professora para com as crianças, ela não perde de vista o compromisso profissional por ela assumido. Como já mencionamos, ainda existe um olhar deturpado sobre o lugar da professora de Educação Infantil, em outras palavras, a insistência em igualar o papel da professora ao de tia.

O apelido massificado (FREIRE, M., 1986) é muitas vezes assumido pela professora sem que haja uma reflexão sobre as questões políticas nele implícitas. Paulo Freire, expressa muito bem essa ideia quando afirma que a tarefa de ensinar requer uma consciência política sobre o lugar que se ocupa sendo professora (FREIRE, 1997). Neste sentido, foi possível observar na professora pesquisada características de uma profissional da educação que compreende seu papel e entende as implicações políticas que ele representa:

Eu sou professora, eu estudei pra professora. Respeito quem por algum motivo achar ótimo ser chamada de tia, que tem essa necessidade, eu não tenho, eu faço questão de mostrar o meu lado profissional e isso não tem nada a ver com amorosidade, isso tem a ver com profissionalismo. Eu sou uma profissional, eu estudei e eu estudo pra ser professora, pra ser tia eu não precisava nem estudar, né? pra ser tia bastava eu ter sobrinhos, aí eu seria tia. (PROFESSORA ANTONIETA, 2023).

Apesar das crianças chamarem a professora pelo nome, ela faz questão de reforçar isso quando alguma delas acaba a chamando de tia, em tom muito manso ela pergunta: “E eu sou tia? Como é meu nome?”, logo a criança responde e ela afirma: “Pode me chamar de Antonieta então”.

O relacionamento dos adultos da sala entre si é bastante cordial, são dois ADI e uma estagiária que junto à professora atendem as demandas das crianças. A professora está sempre discutindo questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos, em uma das ocasiões, enquanto as crianças desenhavam, os adultos conversavam sobre o desenho infantil e a importância de oferecer espaço para que as experiências com o desenho sejam mais livres, fugindo da perspectiva do desenho pronto onde a criança só precisa colorir. Essa troca de saberes e experiências acontece em outros momentos do dia a dia e é um momento importante para que as crianças sejam atendidas da melhor forma possível.

Fotografia 4 - Crianças desenhando



Fonte: a autora

3.2 A CHEGADA: MOMENTO DE ACOLHER

Nos dias de visita à creche observei que a professora Antonieta chega na sala de referência antes das crianças, isso permite que ela esteja presente no momento da acolhida que ocorre entre as 7h e 7h30 da manhã, a professora recebe as crianças com um “Bom dia!” bem animado. As crianças chegam acompanhadas de um adulto que entra na sala para realizar a troca do uniforme, no momento da troca, os responsáveis passam para a professora informações relacionadas às crianças, por exemplo: se já se alimentaram em casa, se vão precisar sair mais cedo ou se vão faltar no dia seguinte. Da mesma forma, a professora direciona aos pais alguma

informação relevante sobre o funcionamento da instituição naquele dia, comenta sobre um comportamento ou ação específica da criança que ache necessário falar.

A relação da professora com as famílias parece ser bem estruturada, os familiares demonstram liberdade ao conversar e ela, por sua vez, demonstra-se muito acessível em relação às demandas trazidas pelas famílias. As DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam alguns objetivos que devem estar presentes na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil e defendem que para a efetivação desses objetivos é necessário que as instituições assegurem “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p. 19), é neste sentido que as instituições de Educação Infantil devem fortalecer a parceria com as famílias, essa relação favorece o desenvolvimento da identidade da criança (BUCHWITZ, 2016) além de ser importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos pequenos. Freire (1997), por sua vez, afirma que a escola não pode dispensar, ou não levar em consideração, conhecimentos relacionados aos contextos dos estudantes e suas famílias, a professora pesquisada demonstrou estar alinhada com a proposta de Freire quando declara:

[...] eu procuro estreitar esses laços o máximo que eu posso, porque eu preciso compreender o que está passando com minhas crianças e eu preciso também que as famílias confiem no meu trabalho, e eu gosto também de escutá-las porque a família tem suas expectativas (PROFESSORA ANTONIETA, 2023).

Essa postura torna o relacionamento com a família mais agradável e favorece o bem estar das crianças.

3.3 A REUNIÃO COM OS PAIS

Essa escuta e troca constante com as famílias se confirma não só no momento da chegada das crianças, mas em outros aspectos do dia a dia. Em um dos dias de observação a professora se reuniu com algumas mães para a realização do encontro pedagógico previsto no calendário da Rede, nesta ocasião ela fez a leitura do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”⁸ de Arden Druce

“Eu estou ouvindo um barulho, o que será que está chegando? [...] é uma história. O que vocês acham que vai ter nessa história?” Cada pessoa presente na sala sugere um elemento: “eu acho que vai ter um gato”, “vai ter uma bruxa”, “vai ter um feitiço”. Em seguida a professora mostra a capa do livro e faz a leitura (DIÁRIO, 2022).

⁸ DRUCE, Arden. *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*. Escrito por Arden Druce, ilustrado por Pat Ludlow, traduzido por Gilda de Aquino. - 2. ed. - São Paulo: Brinque-Book, 2007.

Durante a leitura, as mães demonstraram certa aversão às imagens do livro, que são bem realistas e retratam alguns personagens como lobo, bruxa, espantalho, dragão, entre outros. São personagens que geralmente aparecem nas histórias infantis como vilões, é neste contexto que a professora questiona uma das mães: “No conto de fadas só existe a princesa? Não. Existem outros personagens. O medo faz parte da vida humana.” (DIÁRIO, 2022). A professora contou para as mães que as crianças já se familiarizaram com tais personagens, ela ressalta que os lobos e as bruxas fazem parte do trabalho diário dela com as crianças, inclusive, algumas delas já colocam-se como protagonistas das histórias, assumindo o papel do lobo, por exemplo.

Durante a reunião, a professora contou algumas experiências vivenciadas com as crianças ao longo dos meses, também ouviu das mães as impressões sobre o desenvolvimento dos pequenos naquele ano letivo, as mães demonstraram bastante interesse em ouvir os relatos da professora, uma delas até se ofereceu para fornecer um material que poderia ser útil para o trabalho na sala com as crianças. Isso demonstrou que a parceria entre escola e família é fundamental para que as crianças possam ter acesso a experiências de aprendizagem mais significativas. Parreira (2013, p. 100) afirma que o papel exercido pela família na vida escolar de seus filhos não pode ser desconsiderado pela escola, por esta razão “A família deve ser estimulada e incentivada a participar ativamente da vida cotidiana da escola.”, indo no mesmo sentido a BNCC alerta que para a potencialização da aprendizagem e desenvolvimento das crianças o diálogo entre escola e família é essencial (BRASIL, 2018).

Para finalizar a conversa com as mães, a professora apresentou a canção *A criança que eu fui um dia*⁹, foi um momento de reflexão coletiva sobre como a infância é um período muito importante da nossa trajetória enquanto seres humanos, é por esta razão que o trabalho na Educação Infantil deve se comprometer em oferecer oportunidades significativas de aprendizagem às crianças. A professora fez questão de enfatizar que os materiais que utiliza, as histórias que lê, e as experiências que proporciona às crianças tem um objetivo maior: que elas tenham uma infância feliz.

Acolher as famílias e enxergá-las como parceiras na educação de seus filhos e filhas é parte de uma concepção que compreende as crianças como sujeitos de direitos, que nas

⁹ Ah

A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar
 Mas não se encontrou em mim
 Mas não se reconheceu
 [...] Desaprendeu a sorrir, foi?
 Desaprendeu a sorrir, é?
 Quem te ensinou a desistir
 Quem te ensinou a desistir de ser o que você quiser
 De ser o que você quiser.

interações com os pares constrói sua identidade, aprende, questiona, produz cultura (BRASIL, 2018). O diálogo e o compartilhamento de experiências e responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e as famílias colaboram para a ampliação do “universo de experiências, conhecimento e habilidades dessas crianças” (BRASIL, 2018, p. 36).

Ao realizar esse momento com os pais a professora também demonstrou estar alinhada à concepção de educar e cuidar como ações indissociáveis no trabalho com a primeira infância, de acordo com a BNCC ao acolher as vivências e conhecimentos que são construídos no ambiente familiar, articulando-as no contexto das práticas pedagógicas, torna-se possível “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p. 36).

3.4 AS REFEIÇÕES E OS CUIDADOS COM O CORPO: MOMENTO DE ESTAR PERTO

Como vimos anteriormente, o trabalho a partir do binômio educar-cuidar se desenvolve na sensibilidade para as necessidades das crianças, necessidades essas que não se limitam às questões físicas, estão numa esfera muito maior que envolve afeto, amorosidade e indissociabilidade entre cuidado e educação. (MOURA, 2012).

As refeições são momentos fixos da rotina em qualquer instituição de Educação Infantil, alimentar-se faz parte de uma necessidade biológica e cultural dos seres humanos, portanto, os momentos de alimentação também se configuram como parte da ação pedagógica das instituições que trabalham com Educação Infantil. A higiene com o corpo e a atenção às suas necessidades, como o sono por exemplo, também se configura como parte desta ação pedagógica. A respeito disso os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) apontam que na instituição de Educação Infantil as relações educativas “são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado.” (BRASIL, 2006, p. 17). Neste sentido a postura dos educadores frente a esses momentos muito nos revela sobre suas concepções de criança, cuidado e educação.

Durante as observações constatamos que a professora pesquisada participa dos momentos de refeição que acontecem no refeitório da creche, lá as crianças se reúnem para tomar o café da manhã e as outras refeições do dia, a professora acompanha esses momentos de perto, incentivando as crianças a se alimentarem, visto que existem algumas que demonstram certa dificuldade em aceitar determinados alimentos. Ela busca atuar de uma forma gentil que acaba cativando as crianças: “[...] vai tomar a vitamina? Será que vai fazer bigode de vitamina? Deixa eu ver.” (DIÁRIO, 2022).

Na hora do banho é levada uma criança por vez, quem acompanha os pequenos neste momento são os estagiários e ADI, enquanto isso a professora permanece na sala com as outras crianças. Numa dessas ocasiões uma das crianças se recusou a tomar banho, apresentando choro e insatisfação. A professora tentou fazer alguns acordos como: “Depois do colega você vai, pode ser?”, mas sem sucesso. Foi quando ela perguntou à criança: “Você conhece o cascão?”, essa pergunta foi o pontapé inicial para um passeio pela história do personagem conhecido por não gostar de tomar banho. Como esse não foi um momento previamente planejado, a professora fez uso do seu aparelho celular para mostrar imagens do cascão às crianças, todas elas se interessaram pela história e ouviram atentas a fala da professora que contava sobre a importância do banho para a nossa saúde.

se a educação é um direito da criança e se a educação infantil envolve cuidar, todas as crianças pequenas têm o direito de serem cuidadas- educadas em cada momento do dia em que permanecem na instituição. (MOURA, 2012, p. 79)

A partir das contribuições de Moura (2012) entendemos que a atenção às necessidades básicas da criança é um momento pedagógico, assim como as atividades planejadas pedagogicamente são um momento de cuidado e atenção aos pequenos. Neste sentido, pudemos constatar que a atuação da professora pesquisada se dá numa perspectiva que não dissocia educação e cuidado. Quando se propõe a transformar o momento de choro em um espaço de aprendizagem sobre a importância de cuidar da higiene do corpo, a professora revela que a sensibilidade é amiga da intenção em proporcionar aos pequenos aprendizagens significativas.

3.5 A RODA: CANÇÕES, HISTÓRIAS E DESCOBERTAS

As rodas estão presentes em várias ocasiões do nosso cotidiano, nos organizamos em rodas para realizar atividades em grupo, a disposição do grupo em círculo facilita a comunicação e possibilita a aproximação das pessoas “estabelecendo relações de afeto e de

aconchego, pois quebram a hierarquia, quebram uma ordem rígida, fixa, própria de relações verticais.” (CARVALHO, 2019, p. 200). Neste sentido, nas instituições de Educação Infantil, as rodas têm o objetivo de facilitar a comunicação entre seus componentes e realizar atividades com canções, brincadeiras e conversas.

Na turma observada a roda acontece todos os dias, geralmente é a primeira atividade do dia, no entanto, em algumas ocasiões pode ser realizada em outro momento ou mais de uma vez, a depender da necessidade vista pela professora. Após o café da manhã, ela costuma realizar a roda, geralmente ela utiliza um giz de cera para desenhar um círculo no chão e convida as crianças a participarem deste momento.

“Vou fazer um círculo, que cor eu faço esse círculo?”, as crianças escolhem a cor vermelha e a professora (com o lápis preto na mão) diz: “certo, peguei o lápis vermelho”, as crianças reivindicam e uma delas afirma: “isso não é vermelho, é preto”. A professora dá continuidade ao diálogo com as crianças pedindo que mostrem que outros objetos vermelhos existem na sala, em seguida todos sentam na roda. (DIÁRIO, 2022).

Por que pegar o lápis preto no lugar do lápis vermelho? Ações como essa revelam a intencionalidade pedagógica para determinado momento. Dentro do campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da BNCC (BRASIL, 2018), é recomendado que as instituições promovam experiências nas quais as crianças possam manipular, explorar e investigar seu entorno. À medida que exploram dentro deste campo, as crianças vão consolidando diversos conhecimentos. Na perspectiva do conhecimento matemático por exemplo, quando a professora intencionalmente “erra” a cor do lápis, ela oferece às crianças oportunidade para que classifiquem os objetos da sala a partir da cor, além de oportunizar o conhecimento das cores a partir dos elementos do cotidiano e da atuação das próprias crianças, ensinando-as na ação, ou seja, promovendo aprendizagens significativas.

Na sala da professora pesquisada a roda configura-se como um momento de socialização e aprendizagem onde as crianças conversam entre si e com a professora, cantam canções, contam e ouvem histórias. Algumas canções exploradas no momento da roda foram: “O jacaré foi passear na lagoa”¹⁰, “Rola enrola”¹¹, “A janelinha”¹² e outras. Além das canções,

¹⁰ O jacaré, foi passear lá na lagoa (2x)

Foi por aqui, foi por ali (2x)

Aí ele parou, olhou, viu um peixinho e “Nhec”

¹¹ Rola, enrola, rola, enrola

Puxa, puxa

Um, dois, três

¹² A janelinha fecha quando está chovendo

A janelinha abre quando o sol está aparecendo

Fechou, abriu, fechou, abriu, fechou (2x)

os livros também fazem parte do repertório utilizado pela professora, em um dos momentos na roda a professora fez a leitura do livro-imagem “Bocejo” de de Ilan Brenman e Renato Moriconi, a obra não tem palavras escritas e apresenta imagens de personagens históricos em seus momentos de bocejo, a leitura chama a atenção pois a cada nova imagem o bocejo contagia a todos os espectadores.

Oliveira (2019), ao tratar da construção de ambientes de interação e aprendizagem na etapa da Educação Infantil à luz das orientações contidas nas DCNEI, aponta a existência de alguns aspectos ou dimensões presentes na construção de um ambiente de aprendizagens significativas: dimensão interacional (como o ambiente favorece as possibilidades de interação?); dimensão física (como o espaço está organizado? quais os materiais nele dispostos?); dimensão temporal (como o tempo para a realização das diferentes atividades tem sido utilizado?) e dimensão funcional (qual as formas de utilização dos diferentes espaços?). É dentro dessas dimensões que a rotina deve ser pensada, contendo atividades permanentes, ocasionais, sequência de atividades e projetos didáticos. O momento da roda na sala da professora é uma atividade permanente, pois ocorre com regularidade diária, nesta perspectiva a leitura também aparece como uma atividade permanente, ela geralmente é realizada no momento da roda, mas aparece também em outras ocasiões do dia a dia. A leitura configura-se como um elemento essencial para a aquisição de certas competências por parte das crianças. (OLIVEIRA, 2019). Neste sentido, a professora pesquisada parece estar alinhada com as concepções da autora supracitada quando se utiliza dos livros literários como material pedagógico.

Geralmente após as canções a professora já tem um livro “escondido” atrás dela: “Eu estou ouvindo um barulho, está chegando alguma coisa, o que será que está chegando?”. São inúmeras as respostas das crianças: “O lobo”, “A bruxa”, “A história”. A professora responde: “Está chegando uma história, mas vocês tem que chamar, se não ela vai embora pra outra creche.”, as crianças chamam: “Vem história, vem história”. Neste momento a professora apresenta o livro que será lido e pergunta:

“O que será que vai ter nessa história? Vamos pegar o potinho pra misturar...” As crianças e a professora fazem de conta que estão segurando um recipiente e vão citando possíveis personagens para a história, em seguida a professora canta: “Ô mistura, ô mistura. Pode, pode misturar. Misturando um pouquinho, uma história vai chegar” e a leitura começa (DIÁRIO, 2022)

Esse momento parece estar bem consolidado no dia a dia da turma, as crianças já sabem que uma história será lida quando a professora diz que alguma coisa está chegando. A maneira

como a professora prepara e conduz o momento da leitura deixa as crianças bastante empolgadas e envolve-as na experiência.

Além das canções e histórias, no momento da roda também é realizada a chamada da turma, essa ação aconteceu em todos os dias observados com exceção do dia 4 pois a professora precisou ausentar-se da sala para conversar com algumas mães no plantão pedagógico. Na parede da sala está disposta uma cartolina com o nome das crianças em ordem alfabética, a professora utiliza bastante esse recurso para trabalhar com elas o reconhecimento da grafia do nome próprio e dos pares.

“Quantas crianças vieram hoje?” Depois de contar oralmente, a professora contou usando os dedos. “Tem 10 crianças, será que o número 10 cabe na nossa mão?” Em seguida contou quantos adultos, fazendo o mesmo processo. Depois foi para a cartolina da parede que tem o nome das crianças e leu o nome de cada uma: “Aurora Avelino, Aurora está?” “Sim”, responderam as crianças. “Cadê Aurora na foto?”, as crianças vão até o quadro de fotos para mostrar, “Ah, então Aurora está presente”. (DIÁRIO, 2022).

Durante esta ação de questionamento, na experiência com a chamada, podemos observar que a professora relaciona alguns conhecimentos que encontram-se dentro dos campos de experiência delimitados na BNCC: O eu, o outro e o nós - quando permite que as crianças construam “percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.” (BRASIL, 2018, p. 40); Escuta, fala, pensamento e imaginação - quando incentiva as crianças a falar e a ouvir “potencializando sua participação na cultura oral” (BRASIL, 2018, p.); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - quando proporciona o contato com conhecimentos matemáticos (contagem, relações entre quantidades). (BRASIL, 2018).

O momento da chamada também permite o afunilamento dos laços afetivos entre as crianças e delas com os adultos, ouvir as crianças, deixar que elas se expressem, faz parte de uma prática que entende a criança como sujeito de direitos que produz saberes individual e coletivamente

À medida que a criança sente que o adulto valoriza suas ideias, seus interesses, suas brincadeiras, suas hipóteses, ela vai fortalecendo o seu vínculo, ou seja, a sua ligação com os adultos e com o espaço. A criança passa a olhar para si mesma como alguém que é capaz, que pode fazer a diferença no seu meio. (BRASIL, 2005, p. 49)

É neste contexto que o momento da roda, se permeado de intencionalidades, pode representar um espaço de partilha e aquisição de saberes por parte das crianças.

Embora a roda seja da rotina na sala do GII, não é realizada de forma rotineira. A expressão rotineira, segundo Barbosa (2000, p. 48), refere-se às ações ou pensamentos mecânicos que realizamos da mesma forma todos os dias, na rotina rotineira não existe espaço

para o novo, busca-se conservar aquilo que é praticado costumeiramente. Neste sentido, observamos que a professora traz para os momentos de roda elementos (canções, histórias, etc) inéditos ou que não se repetem com frequência, contribuindo para a renovação diária daquela ação.

Além disso, no decorrer do dia, é possível perceber os ajustes feitos pela professora nos elementos da rotina, a partir das demandas trazidas pelas crianças. Essa ação demonstra a sensibilidade de ouvir as crianças nas suas subjetividades. Esse movimento confirma-se na fala da professora, que ao ser perguntada sobre o lugar da rotina no trabalho com a primeira infância afirma:

Olha, a rotina.. primeiro, que a gente tenha cuidado pra ela não virar uma rotina rotineira, uma rotina que a gente faz: “af, rotina de novo”. Eu vejo como uma forma de organizar o dia com elas, com as crianças, e de tirar um pouco também a ansiedade de algumas, porque elas já ficam sabendo, eu vou fazer isso, depois eu vou fazer aquilo.. e quando a gente muda qualquer elemento dessa rotina sem consultá-los eles dizem... É como se eles se organizassem e eu também me organizo, agora com muito cuidado pra não ser uma rotina rotineira, e também é preciso ter a flexibilidade de mudar essa rotina a partir do momento que eles me apontam, que eles querem outra coisa. (PROFESSORA ANTONIETA, 2023)

Dessa maneira, pensar na roda como local de escutar e expressar-se, abre-se um portal para que em outros momentos da vida cotidiana as crianças saibam expressar suas opiniões, seus desejos e insatisfações. Abre-se um caminho para a formação de cidadãos que questionam, sugerem, participam, transformam a realidade.

3.6 AS EXPERIÊNCIAS ORGANIZADAS PELA PROFESSORA

Durante a conversa com as mães que compareceram ao plantão pedagógico, a professora Antonieta falava de algumas situações vivenciadas durante o ano letivo com as crianças do GII. “Eu trabalho com experiência, não com atividade”, foi a frase usada por ela para enfatizar que os desenhos prontos, as atividades mecanizadas vinculadas às datas comemorativas e as atividades repetitivas, não substituem o valor de uma experiência.

O termo experiência está ligado ao “ato ou efeito de experimentar-se”¹³, experimentar é testar, observar, sentir, vivenciar. É neste sentido que as experiências articuladas pela professora, fazem parte de uma grande pesquisa a ser realizada pelas crianças. Elas, que são sujeitos vivos e em movimento, estão sempre pesquisando. Refletem, coletam e analisam, a fim de descobrir mais sobre o mundo à sua volta nas pequenas experiências. “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2011, p. 21).

Dessa maneira, pensar na prática pedagógica exitosa com crianças na primeira infância, especialmente aquelas entre 0 e 2 anos, é também pensar nas possibilidades que os materiais podem oferecer para elas. O contato com a natureza, com a cultura, com os contos orais, com os livros, também abre um leque de possibilidades para um desenvolvimento permeado por aprendizagens significativas. Oliveira (2019), propõe que as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 2 anos precisam se utilizar de algumas atividades essenciais às crianças nessa faixa etária. Pensando no uso dos objetos a autora afirma:

Disponibilizar objetos com diferentes atributos e usos sociais é uma forma de garantir às crianças de 0 a 2 anos “experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). (OLIVEIRA, 2019).

¹³ Definição retirada do site Uol que apresenta uma versão online do dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=experi%C3%Aancia>

É partindo deste princípio que vamos agora apresentar algumas experiências observadas durante a pesquisa, na descrição será possível observar a variedade de materiais selecionados pela professora para a realização de momentos coletivos com a turma e perceber a intencionalidade das ações em cada uma das vivências, ficando claro o seu alinhamento com a proposta pedagógica apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 26) que definem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

No primeiro dia de visita à Creche encontrei a professora na área externa, ela guardava em uma caixa vários barquinhos de papel. Após sermos apresentadas pela coordenadora da instituição a professora solicitou a minha ajuda, aquele espaço com areia seria o cenário de mais uma experiência: “Vamos montar o espaço e ver o que as crianças acham” “[...] quero que eles percebam o movimento dos barquinhos com o balançar do vento” (DIÁRIO, 2022).

Fotografia 5 - Experiência com barquinhos de papel na área externa



Fonte: a autora

Chegando na sala de referência, no momento da roda, a professora contou para as crianças que passou o final de semana na praia

[...] “Quem já foi à praia?” “O que tem na praia?” As crianças respondem: “água, areia”. “Vocês querem ir à praia agora?”, pergunta a professora. “Simmm”, respondem as crianças entusiasmadas. A professora diz que vai levá-los à praia, mas que no caminho até lá podem ter muitas surpresas, “será que pode aparecer um lobo

mal? Uma bruxa?”. As crianças saem atentas ao que podem encontrar. (DIÁRIO, 2022).

Antes de deixar a sala, a professora chamou todos os adultos presentes e deu algumas orientações, ela solicitou que observássemos para além do que se pode ver, pediu que durante a experiência observássemos as ações das crianças nas entrelinhas. Os adultos presentes eram: o ADI da turma, a estagiária e um estudante que estava fazendo pesquisa.

Chegando no espaço preparado as crianças encontraram barquinhos de papel pendurados que eram movimentados pelo vento, peneiras, colheres, copos, funis, e outros recipientes. Ficaram encantadas com o som das ondas do mar que era reproduzido por um aparelho de som bluetooth e logo correram para manipular todos os objetos presentes naquele espaço, cada criança ao seu tempo, explorando, conhecendo, experimentando.

Ao retornar para a sala de referência a professora retomou a discussão pedindo que cada adulto falasse um pouco a respeito do que observou, quais as impressões a partir da experiência? Como as crianças reagiram? Por já conhecerem a turma, eles trouxeram contribuições muito interessantes para a discussão, observaram que determinadas crianças estavam se integrando mais ao grupo nos momentos de brincadeira e naquela experiência específica uma das crianças questionou a não presença da água como elemento que compõe o ambiente da praia. A partir deste questionamento conversamos sobre como as crianças protagonizam as propostas organizadas nos ambientes educacionais, a não presença da água se deu pelo fato de muitas crianças estarem doentes e haver uma recomendação das famílias em relação a essa exposição, no entanto, isso não era do conhecimento dos pequenos, vê-los questionando espontaneamente é um indício de que estão se desenvolvendo a partir de uma perspectiva crítica, ou seja, recebendo estímulos para que questionem o mundo à sua volta, fazendo novas descobertas.

Esse momento de troca entre os adultos aconteceu enquanto as crianças brincavam, foram utilizadas caixas de papelão de tamanhos variados. O papel é um dos objetos mencionados por Oliveira (2019) quando cita a experiência da educadora inglesa, Elionor Goldschmied. Goldschmied defendia a perspectiva do brincar heurístico, que consiste na utilização de elementos da natureza e objetos do cotidiano no momento brincante das crianças, Oliveira e Mota (2022) defendem que o brincar heurístico “consiste na livre exploração de materiais não estruturados com intencionalidades para cada etapa dos bebês até dois anos”. Esses materiais correspondem a tudo aquilo que não possui estrutura ou finalidade de brinquedo. (OLIVEIRA e MOTA, 2022, p. 10).

No dia seguinte a professora também retomou a conversa com as crianças e lembrou a atividade do dia anterior: “Os barquinhos estavam balançando, o que será que balançou os barquinhos?” Uma criança afirma: “Um lobo soprou”. A partir da resposta das crianças a professora buscou incentivar a curiosidade “Será que foi o lobo? Onde ele estava escondido?”, em nenhum momento ela disse que seria o vento, pois em sua perspectiva aquilo era uma pesquisa a ser realizada pelas crianças e mediada por ela. Com certeza em outros momentos na creche os pequenos iriam reunir elementos para descobrir que ação do vento fez os barquinhos balançarem, segundo a professora sua intenção era mediar essa descoberta e não apenas dar determinada informação às crianças.

Segundo ela, a intenção para realização dessa experiência com os barquinhos surgiu da fala das próprias crianças. Durante a realização de outro momento na área externa a professora observou que as crianças falavam muito sobre estar na praia, a partir daí surgiu a ideia de realizar um momento específico que trouxesse mais elementos relacionados a esse ambiente.

A conversa deles foi muito sobre isso, sobre praia, sobre mar, e aí eu fiquei pensando, quais seriam os elementos que tem no mar, que eu possa trazer para ver quais são as conversas que vão sair ali. (PROFESSORA ANTONIETA, 2023)

A fala da professora revela que sua intencionalidade pedagógica parte da fala, das ações, das demandas das crianças. O olhar atento é primordial para perceber esses detalhes importantes, a não presença dessa sensibilidade provavelmente deixaria a fala das crianças passar despercebida, ou seja, essa experiência tão interessante para elas não poderia ser vivenciada. Essa ação é a materialização da fala de Freire (1997, p. 46) quando diz que “Precisamos, por exemplo, de bem observar, [...] bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade [...] Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos.”.

No dia seguinte, as caixas de papelão aparecem novamente, desta vez, acompanhadas por pedaços de papel crepom colorido.

Fotografia 6 - Experiência com caixas de papelão e papel crepom



Fonte: a autora

As caixas de papelão são objetos presentes na sala do Grupo II, a professora faz questão de disponibilizar um número de caixas menor do que o número de crianças presentes na sala, segundo ela essa ação configura-se como um campo fértil para a interação das crianças entre si, além de ser uma oportunidade para que elas resolvam conflitos e criem estratégias de compartilhamento. Outros objetos como garrafas, tampas, painéis e recipientes diversos também fazem parte da coleção de materiais presentes na sala da professora pesquisada.

[...] já fiz uma instalação com caixas que no começo eu tinha uma quantidade “X” de caixas, que praticamente tinha uma caixa pra todo mundo, e eu vi que ali não estava interessante, e fui diminuindo a quantidade de caixas porque o meu olhar me mostrou que era necessário para que eu pudesse ver algumas coisas, por exemplo: Como eles se agrupam? Que indício eles estão me dando que estão exercendo o protagonismo? Como eles estão se mostrando diante de uma situação de conflito? Porque quando eu tenho pouca caixa e muita criança fatalmente vai ter um conflito ali, como é que esse conflito vai ser resolvido? (PROFESSORA ANTONIETA, 2023)

A interação e a brincadeira são os eixos norteadores do trabalho com crianças na primeira infância (BRASIL, 2010), dentro do eixo brincadeira o faz de conta é um elemento essencial para a aprendizagem das crianças, principalmente aquelas com idade entre dois e três anos, mas infelizmente esse importante elemento nem sempre está presente no dia a dia das turmas da Educação Infantil que estão na fase de aquisição do jogo simbólico

Ao redor dos 2 anos e meio de idade, a criança será capaz de um jogo de papéis mais elaborado, construindo ela própria cenários imaginários e dramatizando sequências de ação mais longas em coautoria com outras crianças. (OLIVEIRA, 2019, p.139)

Oportunizar experiências que envolvam as brincadeiras de faz de conta é parte do trabalho de professores e professoras que entendem a importância de cada fase para o desenvolvimento das crianças. Caso que evidenciei na professora observada, uma vez que ela traz elementos do faz de conta para o cotidiano das crianças.

Em um dos dias de observação, dentro da sala de referência, a professora pergunta às crianças: “Vocês escutaram esse barulho?”, logo começa um clima de suspense, a professora diz que escutou alguém bater na janela da sala, as crianças por sua vez já trazem inúmeras hipóteses, uma delas afirmava ser o Lobo mau. Enquanto as crianças estavam empolgadas em descobrir quem estava na janela, a professora Antonieta saiu da sala, do lado de fora ela pega um fantoche em forma de lobo e começa a bater na porta.

Fotografia 7 - Brincadeira de faz de conta



Fonte: a autora

A cada batida as crianças se empolgavam mais, até que ela abriu a porta e projetando a voz para um tom mais grave disse: “Eu vou soprar”. As crianças uniam forças para manter a porta fechada, enquanto isso a professora continuava a bater e em alguns momentos tentava puxar algumas crianças para fora da sala, o que fazia com que as outras novamente unissem forças para resgatar aquela que estava sendo levada. Após esse momento a professora entrou na sala, pegou um livro e sentou-se no chão. Logo as crianças se aproximaram e ela fez a leitura do livro “Os três porquinhos”.

Fotografia 8 - Leitura do livro “Os três porquinhos”



Fonte: a autora

Medeiros (2018), apresenta uma perspectiva sobre o lugar dos professores e professoras nas brincadeiras de faz de conta, será que os educadores devem interferir? Segundo a autora, para uma intervenção adequada os profissionais da educação precisam manter um olhar atento às crianças, existem momentos de intervir e integrar-se nas brincadeiras, desde que essas ações sejam feitas respeitosamente, com o objetivo de proporcionar uma experiência mais significativa

[...] Ou seja, uma intervenção que auxilie a criança a vivenciar esses momentos do faz de conta de maneira significativa. Assim, o adulto pode entrar na brincadeira, tomando-se ele mesmo mais um personagem da situação criada pela criança. Pode também ofertar algum material/objeto que ajude a criança a compor seu próprio personagem e o enredo de sua brincadeira. (MEDEIROS, 2018, p. 215)

Manter um olhar atento é importante para perceber que nem sempre é hora de intervir, é preciso estar sensível ao movimento natural das crianças, entendendo que a ação do adulto deve enriquecer a brincadeira e não comandá-la.

Também é necessário mencionar que a organização dos espaços de brincadeira influencia de forma direta as experiências infantis. Pensar previamente no espaço e nos elementos nele dispostos faz parte de uma prática pedagógica intencional, ou seja, uma prática planejada para determinado fim. De acordo com Oliveira (2019) a organização do espaço é um importante elemento na construção de ambientes de aprendizagem para a Educação Infantil, colaborando com essa concepção Medeiros (2018, p. 217) afirma: “cabe a nós organizar os espaços para receber as crianças e permitir que elas escolham os cantinhos, os brinquedos, os colegas.”, ou seja, é parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil pensar na organização dos espaços para promover melhores experiências às crianças.

Durante as observações foi possível perceber estes aspectos no trabalho da professora pesquisada, em um dos momentos ela percebeu que as crianças estavam brincando de “casinha”, prontamente pegou um lençol e levou até o espaço que as crianças estavam para montar uma cabana. Além disso, também ficou visível a preocupação em oferecer uma variedade de materiais para que as crianças explorassem.

Fotografia 9 - Brincando de “casinha”



Fonte: a autora

Ao ser perguntada sobre como pensa na organização do espaço a professora afirmou:

Eu penso primeiro que “o meu quintal é maior que o mundo”, como diz Manoel de Barros. As paredes fechadas de uma sala não me cabem, nem cabem minhas crianças. Todo espaço da unidade, sem exceção, é um espaço educativo. Então dependendo do que a gente vai fazer, esse espaço pode ser o banheiro, esse espaço pode ser a própria sala, pode ser um corredor, pode ser o refeitório. [...] E eu penso muito de acordo com aquilo que as crianças estão me mostrando. [...] O tempo, o espaço, eu preciso organizar com muito cuidado, com muito planejamento. (PROFESSORA ANTONIETA, 2023)

A fala da professora demonstra uma preocupação com a autonomia e as boas experiências das crianças, revela além de tudo um compromisso com as recomendações para o trabalho na Educação Infantil, que são fruto dos processos de pesquisa desenvolvidos ao longo dos anos e que colaboram com a propagação de uma visão de criança como sujeito em movimento, protagonista do seu processo de desenvolvimento.

Planejar o trabalho pedagógico pensando no protagonismo infantil é uma ação característica de educadores e educadoras comprometidos politicamente com o ato de ensinar, realizar ações que valorizam o protagonismo infantil implica compreender que o adulto de referência precisa dar condições para que o desenvolvimento infantil e suas etapas sejam respeitados. Costa e Cesana (2014) trazem uma reflexão sobre a importância do movimento para o desenvolvimento das crianças entre zero e três anos, segundo as referidas autoras os professores que desenvolvem práticas com essas faixas etárias devem estar atentos para que o movimento natural das crianças não seja negligenciado, desta maneira, é importante que os

profissionais da Educação Infantil conheçam as particularidades da faixa etária com a qual estão lidando.

Embora ainda exista uma cultura de aprisionamento dos corpos nas práticas pedagógicas (LIMA e SILVA, 2021) é preciso que isso seja superado através da proposição de práticas que possibilitem a liberdade do corpo.

Nesta perspectiva, notamos que a professora pesquisada traz aspectos de uma prática que não reprime o movimento das crianças. Em primeiro lugar, observamos que os espaços são explorados livremente pelos pequenos, com o mínimo de intervenção por parte dos adultos, além disso, existe um trabalho constante da professora em relação à proporcionar momentos em que as crianças podem movimentar o corpo.

Em um dos dias de observação a professora observada trouxe para a sala um notebook e pequenas caixas de som, pediu que todos dessem as mãos formando um círculo, inclusive os adultos presentes na sala. O primeiro momento foi ao som da canção “Lavando a roupa”¹⁴, após todos sentarem em círculo no chão a professora tirou do armário um lençol grande que faria parte da brincadeira. Quando a canção mencionava o ato de lavar roupas, a professora incentivava as crianças a esfregar o lençol que estava sob as pernas de cada uma, da mesma maneira, quando a canção mencionava o ato de esconder-se, todos entravam debaixo do lençol.

Nos momentos que se seguiram outras canções foram utilizadas como referência para o movimento do corpo, durante a canção “Pedalinho”¹⁵ todos deitaram-se no chão fazendo o movimento de pedalar com as pernas, já na canção “Lagarta comilona”¹⁶ a professora incentivava que todos realizassem o movimento de rastejar e voar. Foi uma experiência

¹⁴ Lavando a roupa com sabão (2x)
Esfrega, esfrega, esfrega (2x)
Bate, bate, bate, (2x)
Passa a mão, passa a mão, passa a mão pra ficar bom
Eu vou me esconder, estou escondido, estou escondido
Me escondi, me escondi
Apareci, olha eu aqui, apareci, olha eu aqui.

¹⁵ Pedala, pedala, pedala pedalinho
Me leva pra longe bem devagarinho
O mar tá bonito, tá cheio de caminhos
Pedala, pedala, pedala pedalinho
Pedala, pedala, pedala pedalinho

¹⁶ Nhoc, nhoc, nhoc, come muito a lagarta (4x)
Vai ficando grande, vai ficando enorme, vai ficando imensa e gigante a lagarta
Depois vai morar em seu casulo
Uma asa pra lá, uma asa pra cá
Virou uma borboleta
Voaa, voaa, voaa, voaa borboleta (4x)

divertida e significativa não só para as crianças, pois arrancou muitos sorrisos dos adultos que participaram.

Os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (BRASIL, 2018, p. 37) visam assegurar “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo”, neste sentido, o direito de explorar inclui movimentos, sons, objetos, histórias e outros elementos. Dessa maneira, observa-se que a professora pesquisada está alinhada com a proposta da Base quando desenvolve momentos dessa natureza com suas crianças.



Capítulo 4

4. ENCORAJANDO VOOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2012, p. 29-30)

As palavras da epígrafe revelam o compromisso das instituições, dos educadores e das educadoras em relação ao ato de educar: encorajar o voo dos estudantes. Esse encorajamento se dá por meio de ações pedagógicas que têm como objetivo maior a emancipação dos indivíduos, a formação de sujeitos críticos e atuantes sobre a realidade em que vivem.

No contexto da Educação Infantil os professores e professoras encorajam o voo dos pequenos quando assumem o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas que valorizam as particularidades desta faixa etária, que escutam, acolhem e se misturam às crianças durante os momentos de descoberta. Como já mencionamos, neste estudo defendemos a perspectiva da prática pedagógica como práxis, ou seja, uma prática caracterizada por ações que estão permeadas de intencionalidade e criticidade (JESUS, 2021). O êxito da prática pedagógica com crianças de dois anos encontra-se justamente na intencionalidade de proporcionar à elas experiências e aprendizagens significativas, compreendendo-as como sujeitos histórico-sociais, protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir dessa ideia, ao longo do estudo construímos uma narrativa que buscou compreender as intencionalidades da prática pedagógica de uma professora de crianças de dois anos. Para isso, durante nossa investigação tomamos como base as contribuições teóricas de autores que trazem a perspectiva da prática pedagógica como um ato político permeado de intencionalidades (JESUS, 2021; FRANCO, 2016; FREIRE, 2011).

Dessa maneira, ao longo da pesquisa buscamos responder a seguinte questão: quais as intencionalidades presentes no trabalho de uma professora considerada como possuidora de uma prática pedagógica exitosa? Para isso, realizamos um estudo numa creche vinculada à rede municipal do Recife-PE, objetivando compreender quais as intencionalidades da prática pedagógica observadas na rotina de uma turma de crianças com dois anos, onde atuava a professora Antonieta. No que diz respeito aos objetivos específicos buscamos: analisar a rotina do Grupo II; identificar o gerenciamento do tempo e do espaço em relação ao protagonismo da criança e caracterizar as intencionalidades da professora nas ações realizadas em sua prática pedagógica.

O caminho percorrido para a investigação se deu por meio da realização de observações da rotina da turma em que a professora pesquisada atua e da entrevista semiestruturada, que neste caso foi utilizada para complementar os dados observados no que diz respeito aos indícios de intencionalidade no fazer pedagógico da referida professora. A partir dos dados coletados realizamos a leitura flutuante e a eleição da categoria de análise: a rotina. As subcategorias foram definidas a partir dos momentos da rotina.

A partir da análise dos dados pudemos constatar a existência de uma rotina estruturada e bem definida, mas que não está fadada à repetição que a torna rotineira (BARBOSA, 2000). Observamos que a professora pesquisada faz diversos ajustes nos momentos da rotina a partir do olhar atento à fala das crianças, essa ação demonstra um olhar para os pequenos como sujeitos sócio históricos, atuantes e produtores de cultura.

No que diz respeito à intencionalidade pedagógica nas ações da rotina, percebemos que a professora realiza todos com intencionalidade. As canções, as leituras, as conversas e as experiências organizadas por ela estão todas dentro de um objetivo maior: permitir que as crianças explorem, criem, questionem e descubram o mundo à sua volta. Além disso, existe um cuidado em atingir os objetivos propostos para a aprendizagem das crianças nessa faixa etária, bem como um esforço para que a interação e brincadeira sejam os eixos estruturantes das experiências vivenciadas pelas crianças.

A professora pesquisada revela uma consciência sobre o lugar que ocupa como profissional, reconhecendo que o trabalho que realiza exige consciência política, criticidade, amorosidade, exige certa especificidade que a função de tia não exige (FREIRE, 1997).

Além disso, é comprometida em planejar, no entanto não tem seu planejamento como imutável, em vez disso, abre espaço para o ouvir. A sensibilidade para entender o que as crianças dizem através de suas ações faz com que o planejamento seja facilmente reorganizado a fim de atender demandas específicas de aprendizagem que só podem ser ditas por elas. Os documentos oficiais, o currículo, os teóricos, não são capazes de dizer quais as experiências necessárias a todas as crianças de todos os lugares de uma forma homogênea. Isso envolve contextos diferentes, seres humanos diferentes. Essas especificidades só podem ser atendidas se os professores e professoras se comprometerem com uma escuta atenta. Isso não anula a necessidade de conhecer e se apropriar das orientações dos documentos oficiais e dos estudiosos da Educação Infantil, mas significa dizer que é preciso ouvir para realizar um trabalho que proporcione às crianças experiências significativas.

Essa sensibilidade para ouvir é parte da amorosidade citada por Freire (1993) ao mencionar as qualidades de uma professora competente, uma professora que “ama o que faz e

sabe porquê faz”. Uma professora que pesquisa e está sempre em busca de oferecer subsídios para o crescimento de seus alunos.

A escola precisa oferecer ferramentas para que as crianças voem no mundo, proporcionar experiências que possibilitem o crescimento dessas asas. É essa a atitude observada na professora pesquisada, e a partir do olhar à sua prática podemos afirmar: “[...] Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança...” (ALVES, 2012, p. 32). Que este estudo seja um motivo para o esperar dos que o lerem, o esperar a partir da perspectiva de Freire: que se levanta, vai atrás, constrói e não desiste. “Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (FREIRE, 1992, p. 110-111).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. - 9. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1NWpMM0OBKU_Qn2o5HLHFTMT978V_VIqJ Acesso em: 28 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1FtwE5MhHhSMjrR7Dy7E62AhGbCcWXkvT> Acesso em: 23 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e educação infantil. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. - 1.ed - Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1xpWOYwPZeXj8EOpTwl0HhVmTsvoX5yXB>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477> Acesso em: 24 out. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. - 13. ed - São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br . Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: www.mec.gov.br . Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livro de estudo: módulo II - Coleção PROINFANTIL**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1WtKAtmGWJfCHvmQbRZg43nQFMECmIp9N> Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1WtKAtmGWJfCHvmQbRZg43nQFMECmIp9N> Acesso em: 21 ago. 2023.

BUCHWITZ, Tania Maria de Almeida. **Pedagogia da infância: cotidiano e práticas educativas**. São Paulo, SP: Cengage, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522122585/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. 2019. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35745> Acesso em: 14 mar. 2023.

CIATTI, Rosana da Silva. **A dificuldade da construção do interesse pela leitura nas escolas públicas de Ensino Fundamental I e II**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_2c45329a22a42d73b79125fcea82454 Acesso em: 20 jul. 2023.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553284/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

COELHO, Sebastião de Oliveira. **A alfabetização na rede municipal de educação de Diadema: identificando boas práticas**. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidade e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5431> Acesso em: 21 jun. 2023.

COSTA, Paula Lobo da; CESANA, Juliana. Motricidade infantil dos zero aos três anos. In: ARCE, Alessandra (org.) **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Alinca, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1xpWOYwPZeXj8EOpTwl0HhVmTsvoX5yXB> Acesso em: 21 jul. 2023.

ESTEVEZ, Rosely dos Santos. **Reprovação no 6º ano: um estudo de caso em três escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora**. 2014. 98 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/reprovacao-no-6o-ano-um-estudo-de-caso-em-tres-escolas-da-rede-publica-municipal-de-juiz-de-fora/> Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Escola viva entrevista Paulo Freire**. TV Cultura, 1993. 1 vídeo (25 min). Publicado pelo canal TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhYE&t=0s> Acesso em: 18 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e terra, 2011. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1NWpMM0OBKU_Qn2o5HLHFTMT978V_VIqJ Acesso em: 01 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EBAugyrf04m6ZkL7J6snIS7R5qGiu8Vf/view?usp=drive_link Acesso em: 03 jul. 2023.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021. *E-book*. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

HORA, Maria das Graças. **Professora polivalente e sua prática pedagógica exitosa: um estudo com uma docente do 2º ano do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, de Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2020. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4304> Acesso em: 21 jun. 2023.

JESUS, Maria Clementina de. **Das práticas pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na educação básica ao prêmio educadores do Brasil**: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018. 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: www.repositorio.ufu.br . Acesso em: 18 ago. 2022.

LIMA, Renata da Costa; SILVA, Thais Thalyta da. O lugar do corpo na educação infantil: aprisionamento e liberdade. In: **Diálogos na educação infantil: entre relatos, reflexões e experiências**. SILVA, Thais Thalyta da; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LIMA, Renata da Costa. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1KHjxOCfIDc7r1Bad8CqT5kMXc4x8I9sO> Acesso em: 12 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MEDEIROS, Isabela Mariana Girão. O faz de conta na sala ambiente: quando o brincar se faz presente na escola. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Caminhando pelas salas ambiente na educação infantil: reflexões e práticas no CMEI professor Paulo Rosas**. 1. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YjKuwQSHJZpYrHiEBcnkC0mpxR37I5VR/view?usp=sharing> Acesso em: 02 ago. 2023.

MELLO, Sylvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (56): 82-105, fev. 1986. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IfePKh2Mks31AHNnj7iYm6_1ItFETZlz/view?usp=drive_link Acesso em: 03 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso em: 30 mai. 2023.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina da criança de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/search?q=marianne> Acesso em: 12 jul. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do. **(Boas)práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1677>. Acesso em: 25 ago. 2022.

OLIVEIRA, Gabriela Martins; MOTA, Rafael Silveira da. **O brincar heurístico: uma perspectiva sobre as contribuições na educação infantil através da base nacional comum curricular (BNCC)**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, Vitória-ES, v. 03, N. 13, p. (1-26), jan./fev., 2022. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1WtKAtmGWJfCHvmQbRZg43nQFMECmIp9N> Acesso em: 28 ago. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil. (Coleção docência em formação. Série educação infantil)**. São Paulo: Cortez, 2020. E-book. ISBN 978655553284

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na educação infantil**. - 3. ed - São Paulo: Biruta, 2019.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Família e educação infantil: parcerias**. 2013. 124 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110724> Acesso em: 01 ago. 2023.

RIBEIRO, Rafael Alberto da Silva. **Educação Pública: exposição de problemas e experiências que afetam o ensino de matemática**. 2016. 72 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro. Disponível em: https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Rafael_Alberto_Ribeiro.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil**. - 2ª ed. - São Paulo, Seguinte, 2018.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia; QUEIROZ, Erica Fernanda F. de; MOURA, Rosemary Batista de; GIL, Márcia. **Entendendo o desenvolvimento infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores**. Recife, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/my-drive> Acesso em: 20 jul. 2023.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- a) Qual sua formação ?
- b) Quantos anos trabalha na educação? Como foi o percurso para chegar na educação infantil?
- c) Você se considera uma boa professora?
- d) Sabemos que você recebeu alguns prêmios, qual foi sua intenção ao se inscrever nos concursos?
- e) Quantos anos trabalha na educação infantil? Gosta? Quais são os pontos positivos e desafios?
- f) O que sua profissão representa para você?
- g) O que você entende por criança/infância?
- h) Qual a importância da educação para essa etapa da vida?
- i) O que entende por rotina e quais as implicações/importância para a educação infantil? O que priorizava na rotina? Por que?
- j) Como pensa a rotina no seu planejamento? Como você organiza seu planejamento?
- k) Como você organiza o trabalho pedagógico pensando no espaço? (Sala de aula, parque, área externa)
- l) Sobre as crianças a chamarem pelo nome e não de “tia” como costumeiramente acontece nas turmas de educação infantil, fale um pouco sobre isso.
- m) Sobre a experiência com os barquinhos na área externa, quais foram as intencionalidades para a realização deste momento? Por que realizá-lo?
- n) Por que utilizar caixas de papelão, papel, panelas (entre outros) na sala de aula?
- o) Sobre a relação com a família das crianças.
- p) Como você organiza seu planejamento?

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, _____

e será realizada por **Lídia Beatriz Ramos Pereira**, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.